

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA
HETEROGENEIDADE DE DIZERES**

Elizabeth F.O. Pereira

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação - UFG, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Serrani - Infante (Unicamp).

**Goiânia
Fev /1999**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**A ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA
HETEROGENEIDADE DE DIZERES**

Mestranda: Elizabete Francisca de Oliveira Pereira

Orientadora: Profª Drª Silvana Mabel Serrani-Infante

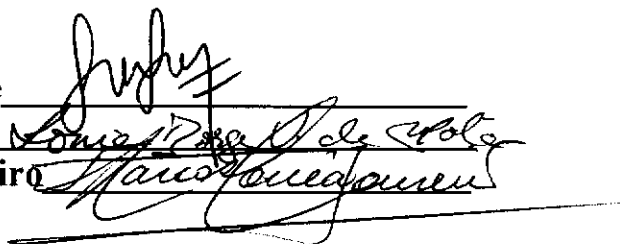
**Dissertação apresentada ao Mestrado
em Educação Brasileira, da Universidade
Federal de Goiás, como parte dos
requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Educação Escolar Brasileira.**

COMISSÃO JULGADORA

Profª Drª Silvana Mabel Serrani-Infante

Profª Drª Sonia Borges Vieira da Mota

Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro



Defesa - 1999

Elizabete Francisca de Oliveira Pereira

**A Escrita em Língua Estrangeira: uma Heterogeneidade de
Dizeres**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás, pela banca formada pelos professores:

Comissão Julgadora

Orientadora: Prof^ª Doutora Silvana Serrani - Infante (Unicamp)

Prof^º Doutor Marcos Corrêa da Silva Loureiro

Prof^ª Doutora Sônia Borges Vieira da Mota

Ao Beto, Nara e Vânia

AGRADECIMENTOS

A Silvana Serrani, por aceitar-me como orientanda mesmo morando em cidades tão distantes, pela confiança depositada em meu trabalho, pelas sugestões de leituras e pela sua disposição de muitas vezes orientar-me por E-mail, nos momentos em que estive impossibilitada de dirigir-me a Campinas.

A Sônia Mota, pela inspiração nos procedimentos desenvolvidos na pesquisa, pelas sugestões de leituras, pelo suporte na leitura de obras psicanalíticas e pelas sugestões no exame de qualificação.

Ao Marcos Loureiro, pelas preciosas sugestões na qualificação e solicitude nas informações necessárias.

A Maria Brown por colocar sua biblioteca a minha disposição.

Ao Fernando e ao Beto, pela ajuda no manuseio do computador e para a formatação desta dissertação.

A Terezinha M. Marra, Marise F.L. Moysés e Mônica V. Borges pelas leituras e sugestões.

A minha turma do mestrado, pelos momentos de estudos e discussões, pela amizade.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	iv
SUMÁRIO.....	v
Abstract.....	viii
Resumo	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1.....	5
A PEDAGOGIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS SUAS RELAÇÕES COM A LINGÜÍSTICA: AS CONCEPÇÕES DE SUJEITO E LÍNGUA(GEM).....	5
I. Tendência formalista-logicista	6
1. Estruturalismo, behaviorismo e a pedagogia de LE.....	6
1.1. Concepção de sujeito	7
1.2. Concepção de língua(gem)	8

1.3. O papel do outro na aquisição da linguagem.....	9
1.4. A pedagogia.....	10
1.4.1. A Pedagogia de LE.....	11
1.5. O processo da escrita.....	12
2. Estruturalismo e cognitivismo.....	13
2.1. Concepção de sujeito.....	14
2.2. Concepção de língua(gem).....	15
2.3. O papel do outro na aquisição da linguagem.....	18
2.4. A Pedagogia.....	19
2.4.1. A pedagogia de LE.....	20
2.5. O processo da escrita.....	23
II - Tendência histórico-sociológica e a <i>Linguística da fala</i>	24
3.1. Concepção de sujeito.....	27
3.2. Concepção de língua(gem).....	28
3.3. O papel do outro na aquisição de linguagem.....	29
3.4. A pedagogia.....	30
3.4.1. A pedagogia de LE.....	33
3.5. O processo da escrita.....	36
Capítulo 2.....	37
A PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR EM LINGÜÍSTICA APLICADA.....	37
1. O conceito de inconsciente, seu funcionamento e algumas conseqüências deste conceito para a compreensão do sujeito, da linguagem e para a aquisição de LE. ...	38
1.1. A noção de significante e o sujeito.....	44
1.2. Os processos metafórico e metonímico.....	49
1.3. A noção de identidade e/ou subjetividade, identificação,.....	53

2. Concepção de linguagem	56
2.1. As noções de tomada de palavra, inter/intradiscurso e heterogeneidade mostrada e constitutiva da linguagem.....	59
3. O papel do discurso do outro na aquisição da linguagem.....	61
4. A pedagogia	68
5. A relação da língua materna com a LE	71
6. O processo da escrita.....	75
Capítulo 3	81
A ESCRITA EM LE - UM CRUZAMENTO DE DIZERES	81
1. O contexto da pesquisa de campo	81
2. Análise dos dados	86
2.1. A escrita - lugar de funcionamento dos eixos metafóricos e metonímicos	86
2.2. O deslizamento de significados sob os significantes.....	95
2.3. Relação entre a língua materna e a estrangeira	102
Considerações finais.....	106
BIBLIOGRAFIA	112

ABSTRACT

Our aim in this study is to consider the role of the oral and written discourse of others to the written acquisition of foreign language as well as to reconsider the role of writing in a discursive approach when the student has the first contact with the target language. As Linguistic has largely influenced the pedagogy of language we focused on the three main tendencies in this discipline in order to see the subject and language concepts which underly them, how the student has access to language and the process of writing, which influenced what I consider the three main approaches of foreign language teaching – the audio-lingualism, cognitivism and the functional-communicative approach. In the second chapter we delineate the changes in the way those concepts are viewed when a transdisciplinary perspective in Linguistic is adopted, mobilizing categories from both Discourse analysis and Psychoanalysis. The most relevant are intradiscourse, interdiscourse, identity, the stating of a position in discourse, identification, metaphorical and metonymical processes and the unconscious mind. In the first part of the third chapter we show the context of the research and in the second we exam the way the students' compositions are interwoven with fragments of written discourse from the texts which they were exposed to in the class; the discursive role of the first language and the sliding of the signified under the signifying through its path in the student's composition.

RESUMO

Nosso objetivo neste estudo é estudar o papel dos discursos oral e escrito na aquisição da língua estrangeira assim como reconsiderar o papel da escrita numa abordagem discursiva introduzida a partir do primeiro contato com a língua alvo. Como a Linguística tem sobremaneira influenciado a pedagogia de línguas, focalizamos três tendências nesta disciplina que marcaram o ensino de língua estrangeira, de modo a percebermos os conceitos de sujeito e linguagem, como acontece o acesso do sujeito à linguagem e o processo da escrita que subjazem nestas tendências e que influenciaram as três abordagens de ensino de língua estrangeira as quais consideramos mais importantes, a saber: audio-lingualista, cognitivista e comunicativa. No segundo capítulo delineamos as mudanças no modo de se conceber estes conceitos, quando uma perspectiva transdisciplinar é adotada pela Linguística Aplicada, mobilizando categorias da Análise do Discurso e da Psicanálise. Dentre estas categorias, as mais importantes foram: intradiscurso, interdiscurso, identidade, identificação, tomada de palavra, processos metafóricos e metonímicos e o inconsciente. Na primeira parte do terceiro capítulo mostramos o contexto da pesquisa e, na segunda parte, examinamos o modo como as composições dos alunos são tecidas com os fragmentos dos discursos dos textos aos quais os alunos foram expostos, o papel discursivo da língua materna e o deslize dos significados sob os significantes.

INTRODUÇÃO

A sala de aula tem-nos ensejado possibilidades de reflexão sobre a nossa prática pedagógica. Poderíamos usar as palavras de Nasio para falar sobre a sala de aula como local de ensino/pesquisa: *“Cada vez que ensino, também é uma pesquisa. As proposições teóricas novas que tento trazer me ocorreram ao longo do meu trabalho.”*(1997:96) Os resultados que estávamos tendo com os alunos ao final de oito anos de estudos com uma hora e meia de aula semanal não era o esperado: um aluno proficiente nas quatro práticas¹. Os procedimentos que adotávamos na sala de aula compreendiam quatro passos : a apresentação do item lingüístico; uma prática oral controlada que constituía-se na repetição de um modelo oferecido pelo professor, individualmente e em grupo; em seguida uma prática menos controlada, em que o aluno tinha a oportunidade de usar o item lingüístico mais livremente. Este é o procedimento sugerido na maioria dos cursos de aperfeiçoamento para professores, manuais de treinamento e sugestões de procedimento em livros didáticos. A prática da escrita nos livros de LE que adotávamos restringia-se a um “follow up”² - exercícios para praticar itens gramaticais, reforço dos exercícios orais, preenchimentos de gráficos, tabelas e outros. Tínhamos como que uma intuição de que era necessário um caminho alternativo, talvez por uma prática de escrita mais freqüente que fizesse os alunos voltarem aos textos apresentados na sala de aula para que “incorporassem”, na sua escrita, pelo menos parte do discurso dos textos trabalhados em sala. Não queríamos, portanto, uma prática de escrita que se configurasse em cópia, em exercícios escritos para treinar palavras e sentenças que haviam sido praticadas durante a sessão de prática oral em sala, como sugere

¹ Produção oral, escrita, compreensão auditiva, leitura

² Exercícios escritos que davam continuação a uma outra prática desenvolvida anteriormente.

Madsen :” *Aprender eficazmente a escrever em língua estrangeira começa com um simples trabalho de cópia. Exercícios escritos de frases em que elementos são substituídos, como tarefa de casa, fornecem o melhor treinamento possível da forma escrita de palavras e sentenças que foram apresentadas e praticadas durante a aula*”.(1963:136)

Buscamos a literatura sobre a aquisição da Língua Estrangeira – Inglês, que conta com um grande número de teorias, modelos, hipóteses. A maioria deles focaliza os fatores cognitivos, afetivos e sociais que levam o sujeito a atingir a proficiência. Mas, observamos que pouco fora pesquisado sobre o papel constitutivo que os discursos orais e escritos teriam sobre a escrita dos aprendizes. A nossa hipótese era de que este processo significaria a condição essencial de acesso do aluno à LE e que uma prática de escrita, que fosse essencialmente *discursiva*, ensejaria ao aluno tomar a palavra na enunciação de maneira significativa. Em razão disso, fomos buscar conhecimento em autores que trabalhassem a aquisição de Língua Estrangeira numa perspectiva discursiva e que também levassem em conta o inconsciente. Contudo, como constata Serrani (1997c) , “*dentro da literatura consagrada no domínio clássico de aquisição de segunda língua, tal como ele se constitui na Lingüística Aplicada, são muito escassos ou quase inexistentes os estudos que, ao se ocuparem de fatores afetivos/emocionais, incluem a consideração do inconsciente, tal como é concebido no escopo da teoria discursiva articulada à categorização lacaniana*”.

Inicialmente, adotamos uma postura de trabalhar com textos, a partir do primeiro ano em que nossos alunos iniciavam o estudo de língua estrangeira, baseando-nos em uma pesquisa na área de aquisição da escrita na alfabetização desenvolvida por Mota (1995), junto à professora da sala de alfabetização, também do Cepae³. O procedimento adotado pela pesquisadora foi o de iniciar o processo de alfabetização partindo de textos e não de cartilhas. Do ponto de vista teórico, causou impacto em nós a afirmação de Lacan (1992:260), de que “*a linguagem, para nascer, deve ser sempre tomada em seu conjunto*”. Isto reforçou em nós a decisão de introduzir atividades em que o texto seria tomado por “inteiro” em nossas aulas. Para isso recorreremos a algumas

³ Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação , da UFG.

categorias da Análise do Discurso, principalmente às reflexões sobre a alteridade como constitutiva da linguagem, para desmistificar em nós próprias, primeiramente, e depois nos alunos a idéia cristalizada de que se apropriar do que era dito ou escrito pelos outros é incorrer em plágio e significa falta de ética. Buscamos igualmente inspiração na Psicanálise, incitadas pela afirmação de Lacan de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, para nos instruir sobre os mecanismos de funcionamento daquele e seus correlatos na Lingüística - processos metafóricos e metonímicos. Para Lacan, o inconsciente é constituído na e pela linguagem. Como no nosso cotidiano somos atravessados pela linguagem, pelos discursos orais e escritos dos outros, somos afetados por eles, assim como os afetamos. Na sala de aula, pensávamos, não poderia ser diferente essa interdependência dos discursos. Recorremos então a trabalhos produzidos no campo da aquisição de língua materna e, principalmente, aos de Lemos (1986,1992), Mota (1995) e Serrani (1988,1990,1997,1998) em LE, em razão destas autoras fundamentarem-se na Lingüística ressignificada pela Psicanálise.

Nosso objetivo nesta dissertação é, pois, estudar a relação sujeito/linguagem, especificamente o papel dos discursos dos outros na aquisição da escrita em Língua Estrangeira, numa tentativa de capturar o processo do acesso do sujeito à Língua Estrangeira - Inglês, no que ele se dá a ver nas composições escritas dos alunos. Para a consecução deste objetivo, decidimos estabelecer um eixo em torno do qual giramos por toda a dissertação: as concepções de sujeito e linguagem, suas relações, processo de aquisição e processo de escrita.

As concepções de sujeito e linguagem, bem como a relação entre eles, passaram por deslocamentos teóricos na história do trabalho com a Língua Estrangeira. Tais deslocamentos podem, em certa medida, ser reconstituídos a partir dos construtos teóricos subjacentes às principais abordagens metodológicas do ensino de Língua Estrangeira. Um novo rumo configurou-se com a mobilização dos conceitos psicanalíticos de inconsciente, significante, metáfora e metonímia e de conceitos também cruciais da Análise do Discurso - interdiscurso, intradiscurso, forma-sujeito - como importantes contribuições para se pensar o campo da aquisição da escrita em Língua Estrangeira.

No primeiro capítulo tentamos situar as abordagens de ensino/aquisição de LE no

quadro da Lingüística delineado por Pechêux – “a formalista-logicista”, a “histórica” e a “Lingüística da enunciação”. Tentamos detectar, nos textos de autores que podem ser situados nessas tendências, as noções de sujeito, linguagem, aquisição e a forma pelo qual se dá o acesso deste sujeito à Língua Estrangeira, noções estas subjacentes às principais abordagens de LE - audio-lingualista, cognitivista e comunicativa-pragmática. Nossa opção por relacionar o desenvolvimento histórico da pedagogia de Língua Estrangeira ao desenvolvimento histórico da Lingüística deve-se ao fato de entendermos, como Stern (1987:119), que a Lingüística “*constitui o estudo da linguagem mais sistematizado à nossa disposição e que ambas as disciplinas - Lingüística e pedagogia da linguagem, trabalham com este elemento comum - a linguagem*”. É inimaginável, segundo este autor, que uma língua possa ser ensinada sem que, subjacente a esse ensino, haja uma concepção sobre a natureza da linguagem. Nós acrescentaríamos ao que diz Stern: sem que também haja uma concepção de sujeito nas suas relações com a linguagem, inclusive.

No segundo capítulo recorreremos a uma tendência mais recente na Lingüística Aplicada, aquela que, juntamente com a Psicanálise e a Análise do Discurso, enfoca particularmente a relação de interdependência das noções de sujeito e linguagem. Enfatizamos, também, nesse capítulo, o papel dos discursos na aquisição de linguagem e outras noções importantes para a aquisição de LE, como a identidade, identificação e tomada de posição numa enunciação, conceitos estes que se referem às características do sujeito/autor que toma a palavra na produção de textos. Evidenciamos igualmente as noções de interdiscurso, intradiscurso, alteridade constitutiva do discurso, que se referem ao modo como são tecidos os discursos e, finalmente, a relação entre a Língua materna e a estrangeira.

No terceiro capítulo mostramos, na primeira parte, os procedimentos utilizados em sala de aula. Na segunda, ilustramos através das composições dos alunos: a) o funcionamento dos eixos paradigmático e sintagmático como possibilidades de substituição de termos do interdiscurso no intradiscurso; b) o deslize do significado sob o significante; c) o fazer texto com a LM e a LE.

CAPÍTULO 1

A PEDAGOGIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS SUAS RELAÇÕES COM A LINGÜÍSTICA: AS CONCEPÇÕES DE SUJEITO E LÍNGUA(GEM)

When I use a word,' Humpty Dumpty said in rather a scornful tone, 'it means just what I choose it to mean - neither more nor less.

The question is,'said Alice, 'whether you *can* make words mean different things.

The question is,'said Humpty Dumpty, 'which is to be master - that's all.'⁴

Carroll,L.1995:130

Neste capítulo enfocaremos o ensino de língua inglesa como língua estrangeira, considerando-se a evolução histórica da Lingüística e tentando depreender nas suas principais tendências as concepções de sujeito e língua(gem) e suas relações que subjazem nas práticas de ensino. Não são somente os pressupostos teóricos da Lingüística que oferecem conceitos, modelos, idéias e elementos para se pensar a pedagogia de LE de maneira crítica. Em muitos momentos, a Lingüística cruza com outras ciências, tais como a psicologia, as ciências sociais, a sociolingüística, a psicolingüística, a filosofia, a análise do Discurso, a psicanálise, para problematizar questões sobre a linguagem. Para nos situarmos no campo da Lingüística assim como em relação aos efeitos das várias tendências desta área sobre a pedagogia de LE, recorreremos a Pechêux, ou seja, às três principais tendências no interior dessa ciência, por ele apontadas, cujas contradições atravessam e organizam o campo das pesquisas lingüísticas, a saber:

⁴ As traduções são de minha autoria:

“Quando eu uso uma palavra’, disse Humpty Dumpty em um tom de escárnio, ‘ela significa aquilo para que eu a escolhi a significar - nada mais, nada menos.’

‘A questão é,’disse Alice, ‘se *você pode* fazer as palavras significarem coisas diferentes’.

‘A questão é,’disse Humpty Dumpty, ‘quem é o dono - isto é tudo.’”

1. A tendência formalista - logicista, hoje essencialmente organizada na escola chomskyiana, enquanto desenvolvimento crítico do estruturalismo lingüístico através das teorias “gerativas”. Essa tendência pôde encontrar um aval filosófico nos trabalhos da escola de Port-Royal.

2. A tendência histórica, formada desde o século XIX enquanto lingüística histórica (.), desembocando hoje em teorias da variação e da mudança lingüísticas (geo-etno-sócio-lingüísticas).

3. Enfim, uma última tendência que se poderia chamar de “lingüística da fala” (ou da “enunciação”, da “performance”, da “mensagem”, do “texto”, do “discurso” etc.) (1995:21)

Na visão de Pechêux, pode-se constatar que, nas relações de força que se estabelecem entre estas tendências da Lingüística, é sobretudo em relação à tendência formalista-logicista que as outras duas se caracterizam. Ou seja, é sobre a primeira tendência que as outras duas mais freqüentemente se amparam por empréstimos, reversões, reapropriações, para se separarem dela.

I. Tendência formalista-logicista

Reportaremos primeiramente ao estruturalismo de linha behaviorista por este ter tido e ainda ter uma grande influência na pedagogia, como veremos à frente.

1. Estruturalismo, behaviorismo e a pedagogia de LE

A Lingüística Americana tem um caráter original, pois trata-se de numa situação diferente da Europa. A população nativa de índios suscita, na América, uma pesquisa teórica e prática para a solução de problemas cujas soluções requiriam à especialistas em matéria lingüística. As suas teorias e métodos baseiam-se em um material puramente oral e seu trabalho desenvolve-se no âmbito da psicologia e da antropologia. Parte-se do conteúdo das línguas indígenas para se estudar, de um lado, a relação entre língua e pensamento e, de outro, entre formas lingüísticas, instituições sociais e representações religiosas.

Pode-se perceber no principal representante deste estruturalismo, Bloomfield, traços do behaviorismo, uma corrente teórico-psicológica de origem americana. Para este autor, a fala pode ser descrita como um estímulo e como uma resposta que ele produz. Para explicitar isto, o autor oferece o já famoso exemplo de Jack e Jill caminhando juntos. Jill vê uma maçã e tem vontade de comê-la. Recebe assim um estímulo (S) de fome ou de vontade que

desencadeia uma reação (R). Num animal, esta reação poderia consistir numa ação prática. Com Jill se produz uma reação lingüística (r): ela pede a Jack que vá buscar a maçã. De maneira análoga, o estímulo pode ser substituído por um elemento lingüístico, designado por (s). O autor oferece o seguinte esquema, para representar os dois casos:

S	R
S	r
s	R

Várias críticas foram feitas a essa concepção estritamente behaviorista de uma situação lingüística, por não levar em conta a possibilidade que o homem tem de reagir de um modo novo, em vez de produzir a reação habitual. Para Whatmough (apud.Malmberg,1913:202), “*é precisamente a intervenção do ato individual cerebral entre o estímulo e a resposta que impede efetivamente a linguagem de ser uma atividade automática, mecânica.*”

1.1. Concepção de sujeito

Nesta perspectiva o sujeito, ou melhor, o eu é descrito por Skinner (1967:163)), como “*uma causa hipotética de ação*”. O organismo comporta-se, enquanto o eu inicia ou dirige o comportamento. O que o homem faz é resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, pode-se antecipar e até certo ponto determinar as ações. Uma pessoa é responsável por seu comportamento não só no sentido de que merece ser admoestada ou punida quando procede mal, mas também no sentido de que tem direito de ser elogiada e admirada em suas realizações, como diz Skinner (apud.Mizukami,1986:21). Pode-se sentir no fragmento a seguir, que o sujeito tem já condicionado em seu eu conjuntos de respostas apropriadas para as várias situações, condicionadas por reforços da comunidade, conjuntos estes que não são consistentes uns com os outros

O conceito do eu pode ser uma primeira vantagem na representação de um sistema de respostas relativamente coerente, mas pode nos levar a esperar consistências e integridades funcionais que não existem (.) não há razão para esperar consistência no comportamento. O crente piedoso dos domingos pode tornar-se um homem de negócios agressivo e inescrupuloso nas segundas-feiras. Ele possui dois sistemas de respostas apropriados a diferentes conjuntos de circunstâncias. (Skinner, 1967:165) (sublinhado nosso)

1.2. Concepção de língua(gem)

A linguagem, para Skinner, se configura nas práticas de reforço da comunidade verbal. Segundo ele, quando dizemos que *also* (também) significa o mesmo que *in addition* (além do que) ou *besides* (além disso) em inglês, “*não estamos nos referindo ao comportamento verbal de um falante qualquer do inglês ou ao desempenho médio de muitos falantes, mas às condições sob as quais uma resposta é caracteristicamente reforçada pela comunidade verbal.*” (1978:547)

A língua é considerada como um comportamento⁵ de hábitos adquiridos pelo condicionamento e uma atividade aprendida na vida social de uma comunidade. Caracteriza-se tanto por seu sistema e seus modelos fonéticos como por uma estrutura gramatical determinada. A natureza da expressão lingüística é uma forma e uma estrutura que podem ser definidas quanto ao número, às relações e às funções dos elementos, mas que são independentes de sua manifestação concreta como substância(sons). Bloomfield (1982) define o *significado* de uma forma lingüística como sendo a reação que ele provoca no ouvinte. Para ele, as situações que incitam as pessoas a enunciarem um discurso incluem todos os objetos e acontecimentos em seu universo. Coloca a possibilidade de se precisar o significado de uma forma lingüística apenas no conhecimento científico. Dentro dessa perspectiva, a determinação do significado foi um ponto fraco no estudo da linguagem e Bloomfield prevê que assim permaneceria até que o conhecimento humano progredisse muito além daquele seu estado e que, na prática, definiríamos o significado de uma forma lingüística sempre que pudéssemos, em termos de alguma outra ciência. Skinner nos diz que no

tratamento tradicional do comportamento verbal o ‘significado’ de um mando é presumivelmente o reforço que caracteristicamente se segue a ele. O significado de Doce é o tipo de objeto frequentemente produzido por esta resposta.(1978:64)(.)O que é dito por uma sentença é algo mais que o significado das palavras que a compõem. As sentenças não se referem apenas às árvores, ao céu e à chuva: elas dizem algo sobre eles (ibid:23) .

⁵ O comportamento é um processo complexo de ações determinadas por condições ou eventos exteriores na história ambiental do indivíduo, com uma certa uniformidade, pelo que podemos depreender da leitura de “Ciência e Comportamento Humano”, de Skinner.

Por isso não concorda que as palavras servem de substitutos para os objetos. Exemplifica que “nós não nos comportamos diante da palavra ‘raposa’ da mesma forma que diante do objeto” (ibid:113). O significado assim descrito parece-nos permitir afirmar que este não é, pois, estabelecido *a priori*, pois ele se fecha na reação que provoca no ouvinte.

1.3. O papel do outro na aquisição da linguagem

A figura do outro é aquele que fornece o modelo/estímulo, ou seja, o input para ser imitado pela criança pela prática repetida e, mais importante ainda, é aquele que fornece o reforço. É uma “força social” que tenta prever, manipular o indivíduo com o propósito de controlá-lo. Skinner é bem claro sobre o comportamento verbal originar-se do reforço social. Até o nosso próprio auto-conhecimento, como diz ele, é manipulado pela comunidade (ibid:151): “Por mais estranho que seja, é a comunidade que ensina o indivíduo a “se conhecer”. É o outro que dá significado ao comportamento do sujeito. Isto pode ser notado quando Skinner diz que “*o estímulo auditivo ‘papa’ é a ocasião na qual a resposta verbal complicada que produz um padrão auditivo parecido é reforçada pelo pai satisfeito.*”(1967:74)

Podemos perceber que se encontra implícita na noção da aprendizagem por imitação, uma concepção filosófica empirista. O acesso do sujeito ao objeto/linguagem acontece sem nenhuma mediação. A causa do conhecimento sensível é a coisa externa, de modo que a sensação e a percepção são efeitos passivos de uma atividade dos corpos exteriores sobre o nosso corpo, como afirma Chauí (1995:120). Nessa concepção, o conhecimento é obtido pela soma e associação das sensações na percepção, e tal soma e associação dependem da frequência, da repetição e da sucessão dos estímulos externos e de nossos hábitos. Em consequência disso, os estruturalistas behavioristas postulavam que se uma palavra fosse pronunciada trinta vezes seria melhor aprendida do que outra que fora dita apenas vinte vezes. Para os empiristas a única fonte do conhecimento é a experiência. O sujeito é considerado como uma folha em branco onde a experiência escreve. As idéias são provenientes das percepções. Vejamos o que diz Skinner sobre o mundo físico e a sensação: “*Em geral se sustenta que ninguém vê o mundo físico, mas apenas uma cópia não física denominada ‘experiência’. Quando o organismo físico está em contato com a realidade, a cópia experimentada denomina-se uma ‘sensação’, ‘dado sensorial’, ou ‘percepto’; quando não há*

contato, denomina-se 'imagem', 'pensamento' ou 'idéia'".(1967:159)

1.4. A pedagogia

A aprendizagem é uma modificação do comportamento resultante da resposta a um estímulo, de tentativas e erros, só aprendendo o que se executa. A aprendizagem pode então ser definida como uma mudança num comportamento ou na vida mental, como resultado de uma prática reforçada. Os estruturalistas behavioristas acreditam que o sujeito aprende sua língua por um processo de analogia, através do qual ele tenta construir novas formas, análogas àquelas que já tinha encontrado. O processo pelo qual os sujeito essencialmente aprendem o uso das formas lingüísticas é através de “demonstrações” sucessivas até que haja isenção de erro, de acordo com Bloomfield: *“se alguém não conhecesse o significado da palavra maçã, poderíamos instruí-lo dando-lhe uma maçã ou apontando para ela e continuando, enquanto ele cometesse erros, a dar-lhe maçãs e a apontá-las, até que ele usasse a palavra da maneira convencional.”* (1982:31)

Segundo Skinner, em todo comportamento verbal sob controle de estímulo, há três acontecimentos importantes a serem considerados: *“um estímulo, uma resposta e um reforço. Eles são interdependentes (.):o estímulo, agindo antes da emissão da resposta, cria ocasião para que a resposta provalvelmente seja reforçada. Sob tal dependência, mediante um processo de discriminação operante, o estímulo torna-se a ocasião em que a resposta provavelmente será emitida.”*(1978:107)

Sobre a aquisição da fala, Bloomfield, em *Language* (1979: 29-30), diz que *“não se sabe exatamente como as crianças aprendem a falar”* e resume o processo que para ele “parece” consistir primeiramente na estimulação da criança que repete, que imita os sons vocálicos até formar um novo hábito e formar uma fala abstrata - mesmo na ausência do objeto, consegue denominá-lo. A perfeição viria pela repetição e recompensa pela produção certa.

Uma solução para esta questão pode ser constatada em Skinner ao falar do comportamento ecóico e das novas aquisições. Primeiramente somos reforçados a fazer eco a formas verbais repetitivas emitidas por outros, que é um comportamento ecóico. Assim, quando

algun comportamento ecóico tiver sido adquirido, a aquisição de uma nova unidade torna-se mais simples. O comportamento exploratório pode ser diminuído. Na aquisição de um repertório ecóico, o falante hábil aumenta as chances de repetir corretamente um novo material ao aprender a não responder da maneira ineficiente que caracterizava seu comportamento anterior.(.) Respostas parcialmente ecóicas serão dadas a um novo estímulo como resultado de contingências semelhantes anteriores. O processo de aproximação ocorrerá mais rapidamente se o falante conseguir se aproximar de um som passo a passo, descobrindo um padrão parcialmente correspondente, o qual, em seguida é distorcido através de modulações adquiridas...(1978:83)

1.4.1. A Pedagogia de LE

Na pedagogia de LE a teoria psicológica behaviorista foi adaptada pelos profissionais da linguagem, particularmente na América, e o resultado foi o método “audiolingual”, como nos esclarece Harmer (1983:30). O baluarte desta abordagem foi Lado (1964), que denominou-a “Scientific Approach”, que é o próprio método audio-lingual. Este autor tomou as leis de aprendizagem postuladas pela psicologia e aplicou-as para formular sua teoria da aprendizagem de uma segunda língua. O modelo de estímulo-resposta-reforço formava a base desta metodologia, segundo a qual o “hábito lingüístico” era formado por esta constante repetição e reforço do professor. A linguagem oral, neste método, tinha indiscutível precedência sobre a escrita. Acreditava-se que a análise contrastiva dos sistemas fonológicos e gramaticais de duas línguas podia ser feita com grande exatidão e com isto poder-se-ia ter uma economia: ensinar-se-ia apenas o que diferia nas duas línguas.

Os princípios básicos deste método foram assim resumidos por Lima(1981):

- a) dar ênfase à língua falada ;
- b) capacitar primeiramente o aprendiz a ouvir, antes de ensiná-lo a falar ouvir e falar precedem as capacidades de ler e escrever ;
- c) restringir o uso da linguagem nativa ao mínimo possível;
- d) evitar declarações explícitas por parte do professor acerca da natureza do que está sendo aprendido pelo aluno;
- e) enfatizar a mímica, a memorização de diálogos e a substituição repetitiva de padrões estruturais ;
- f) procurar introduzir os tópicos de cada lição em uma série cuidadosamente

controlada e graduada segundo o grau de dificuldade, baseando-se em uma análise sistemática da língua;

g) utilizar a análise contrastiva entre a língua nativa dos alunos e a língua estrangeira.

O objetivo desse método era que o aluno alcançasse o domínio das quatro capacidades fundamentais, ou seja, ouvir, falar, ler e escrever nesta ordem de precedência. As práticas padrões (drills) eram o que havia de mais básico neste método, seguidas de reforço positivo ou negativo.

O audio-lingualismo postulava que a escrita só poderia ser introduzida após o aluno ter adquirido fluência oral na LE. Este argumento deixou raízes profundas que produziram o preconceito segundo o qual não se podia mostrar a forma escrita de LE até que a oralidade já estivesse assegurada. Esta postura ainda está muito em voga nos dias de hoje. Pode-se perceber nela um certo preconceito quanto à escrita quando Lado (idem:132) diz ser ela uma representação *parcial* da fala, sendo que somente esta última expressaria completamente o código. Qualifica ainda a escrita como um “*encaixe imperfeito*”.

1.5. O processo da escrita

Para a discussão de como a escrita é vista nas três principais abordagens de ensino de LE, fundamentar-nos-emos principalmente em Raimés (1987). A autora faz uma pergunta: “Why write? ”, que é o próprio título de seu artigo em que aborda os propósitos que o professor tem para colocar o aluno para escrever e também as necessidades que este tem de escrever, em relação à pedagogia da escrita na sala de aula. Para tanto, ela faz um delineamento de maneira progressiva de alguns propósitos. Enfocaremos estes propósitos paralelamente à descrição das tendências lingüísticas.

A abordagem audio-lingualista, que se enquadra nesta perspectiva, toma a escrita numa perspectiva de servir apenas de *reforço* de estruturas gramaticais apresentadas à modalidade oral. Davam-se instruções aos alunos para copiarem sentenças ou pequenos fragmentos de textos, como reforço de conceitos gramaticais trabalhados em outras

modalidades. A escrita era um exercício para se tornar rigorosamente “exato” na linguagem. Madsen (1964:133) instrui os professores, afirmando que “*num curso básico de Inglês, os alunos devem aprender a escrever o que podem dizer, ler e compreender, mas somente depois de terem dominado a forma falada.*” Um outro propósito nesta abordagem seria o da escrita por *imitação*. O intuito era tornar familiar aos alunos as formas sintáticas e retóricas, ao imitar modelos. As tarefas podiam assim variar: a) ditados de fragmentos de textos ou paráfrases; b) escrita de composições com orientação sobre o conteúdo e organização dos parágrafos; c) resumos esquemáticos de textos lidos para, logo em seguida, comporem textos com temas relacionados aos lidos e outros. O objetivo destes exercícios, além de familiarizar os alunos com as formas retóricas percebidas como específicas em inglês, era desabitua-los das formas retóricas de suas línguas maternas.

A unidade de análise lingüística no estruturalismo de linha behaviorista está na palavra.

2. Estruturalismo e cognitivismo

A figura central desse movimento é Chomsky. Este autor opõe-se a alguns preceitos do estruturalismo behaviorista. Refuta a idéia de que a mente é simplesmente uma tábua rasa sobre a qual se armazenam impressões e recusa-se a acreditar que a gramática é simplesmente um “output” (produção) a partir das informações gravadas. Também não concorda com a visão skinneriana de que “*todo comportamento humano era um reflexo de treinamento e experiência*”. (apud.Richard-Amato:289)

Chomsky considera como objetivo do lingüista, assim como da criança que aprende a língua, determinar, “*a partir dos dados da performance, o sistema subjacente de regras que foi dominado pelo falante-ouvinte e que ele põe a uso na performance efetiva*”. (1965:84)

O autor posiciona-se dentro da teoria mentalista ao postular o objetivo da Lingüística, opondo-se aos preceitos do estruturalismo behaviorista:

No sentido técnico, a teoria lingüística é mentalista⁶, na medida em que tem como objetivo descobrir

⁶ A lingüística mentalista segundo Chomsky (1965:292), “utiliza a performance como um dado (juntamente com outros dados, por exemplo, os dados fornecidos pela introspecção) para a determinação da competência, sendo esta última o objeto principal da sua investigação. O mentalista, neste sentido tradicional,

uma realidade mental subjacente ao comportamento efetivo. O uso observado da linguagem ou as disposições possíveis de resposta aos estímulos, hábitos, etc., podem fornecer informações relativas à natureza desta realidade mental, mas certamente não poderão constituir o objetivo efetivo da lingüística, se quisermos que ela seja uma disciplina séria. (1965:84)

A contribuição de Chomsky aos estudos da lingüística foi o novo interesse pela sintaxe, considerada até então um campo sem atração.

2.1. Concepção de sujeito

Ao percorrermos algumas das obras de Chomsky, pudemos notar que a concepção de sujeito que perpassa sua explicação de como se processa a aquisição de linguagem é a de um sujeito com uma predisposição de *“procurar intuitivamente as regularidades nos materiais lingüísticos e construir regras (.) com base em dados dispersos, a(s) qual(is) gera(m) a totalidade do conjunto com as suas interpretações semânticas...”* (Chomsky, 1978:127) *(.) a criança constrói a linguagem à qual é exposta.”* (1988:35)

É o sujeito que tem a *competência*⁷ - conceito chave trabalhado por Chomsky - intrínseca do falante / ouvinte ideal que, situado numa comunidade lingüística completamente homogênea, conhece a sua língua perfeitamente e, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse e erros, pois possui uma gramática interna que contém todas as regularidades da língua. Para Chomsky (1978:84) a performance, ou seja, o uso efetivo da língua em situações concretas *“só é um reflexo direto da competência no caso de vigorarem as condições ideais estabelecidas (.) Na realidade dos fatos é óbvio que ela não pode refletir diretamente a competência. Uma gravação da fala natural mostrará numerosos arranques em falso, desvios das regras, mudanças de intenção a meio caminho, e assim por diante”*. Também é o sujeito que possui um filtro que tem como

não necessita de construir pressupostos acerca da possível base fisiológica da realidade mental que estuda. Em particular, ele não necessita de negar a existência de uma tal base. Pelo contrário, devemos supor que os estudos mentalistas serão, em definitivo, os de maior valor para a investigação dos mecanismos neuro-fisiológicos, visto que apenas esses estudos se preocupam em determinar abstratamente as propriedades que tais mecanismos devem possuir e as funções que devem assegurar.”

⁷ Conhecimento que o falante/ouvinte possui da sua língua. (Chomsky, 1978:84)

função “*marcar como não gramaticais ou mal construídas seqüências que, do ponto de vista das regras de base e das transformações, são perfeitamente bem construídas.*” (1978:70)

Um sujeito, portanto, que já nasce com essa “intuição lingüística” para distinguir uma frase gramatical de uma não gramatical; para fazer as transformações em sentenças de estruturas superficiais para estruturas profundas usando o sentido das palavras, enfim, um sujeito universal porque portador das mesmas características de aptidão para adquirir a língua.

Cada falante de uma língua, segundo Chomsky (1978:89), dominou e interiorizou uma gramática generativa (sistema de regras que atribui descrições estruturais a frases) que exprime o seu conhecimento da língua. Mas isto não quer dizer, segundo ele, que tal falante tenha consciência das regras da gramática ou sequer possa vir a ter consciência delas, ou que as suas afirmações acerca do seu conhecimento intuitivo da língua sejam necessariamente corretas. A gramática generativa terá como objeto, na sua maior parte, processos mentais que estão muito além do nível de consciência efetiva ou mesmo potencial. A gramática generativa tenta “*caracterizar o conhecimento da língua que fornece a base para o uso efetivo da mesma por um falante-ouvinte.*” (1978:89)

2.2. Concepção de língua(gem)

A idéia que Chomsky tem de língua é a mesma formulada por Humboldt: “*Uma língua se baseia num sistema de regras que determinam a interpretação do número infinito das suas frases.*” (apud. Chomsky,1978:79) Chomsky considera que a língua não pode ser ensinada, pois o sujeito já contém princípios da faculdade de linguagem geneticamente determinados do mesmo modo que os mecanismos de conhecimento são geneticamente determinados. É interessante observar sobre esta questão como Harris se refere à instrução:

“Nada há mais absurdo do que a noção de Instrução, como se Ciência pudesse ser derramada no Espírito como a água numa cisterna, que espera passivamente receber tudo que vem. O crescimento do conhecimento... [assemelha-se antes]... ao crescimento do Fruto: embora causas externas possam até certo ponto cooperar, é o vigor interno, a virtude da árvore que deve amadurecer o suco até a perfeita maturidade.” (apud. Chomsky, 1972:109)

Veremos como a aquisição da linguagem vai sendo delineada paralelamente à

aquisição do conhecimento nas obras deste autor. O conhecimento, para ele (1988:25), “não é explicável em termos de habilidade, hábitos ou disposições. Mas ele transcende a experiência.” Ele acredita, assim como Humbolt, que todo ser humano nasce com uma faculdade de linguagem. Esta faculdade de linguagem é um “componente da mente/cérebro, parte dos dons biológicos humanos.” (1988:27) Segundo ele, pode-se pensar a faculdade da linguagem como uma

rede complexa e intrincada de certo modo associada com uma caixa de tomadas consistindo de uma série de tomadas que podem estar em uma ou duas posições. A menos que as tomadas sejam colocadas em uma ou outra posição, o sistema não funcionará. A rede é um sistema de princípios da gramática universal. Os dados apresentados à criança que está aprendendo a linguagem devem ser suficientes para colocar as tomadas em funcionamento.(1988:62)

O referido autor reforça esta concepção de faculdade da linguagem por ocasião de suas conferências em Manágua. Ao desenvolver o seu texto, atribui a si a responsabilidade de dar solução à questão encaminhada por Platão, no Menon, de acordo com a qual um pequeno escravo, sem nenhuma instrução, sabia os princípios de geometria, ao ser levado através de uma série de questões à descoberta de teoremas de geometria. Chomsky diz que esse problema, levantado por Platão, ainda está no nosso meio. Pergunta-se como aquele escravo pôde ser capaz de encontrar as verdades de geometria sem ter tido nenhuma instrução ou informação sobre elas. A resposta de Platão para esta questão foi a de que o garoto lembrou-se dos conhecimentos numa existência anterior e que este conhecimento ressurgiu na mente do garoto através das questões colocadas a ele por Sócrates. Chomsky termina a primeira conferência dizendo que Platão só estaria errado nessa sua resposta quanto a uma vida pré-existente e que o fato era que realmente *nascemos com uma tendência inata para o conhecimento*. Deste modo, para Chomsky, a mente tem uma faculdade de linguagem que é uma propriedade comum aos humanos, com uma estrutura conceptual, com um rico sistema de pressuposições sobre o sistema sonoro e uma estrutura das mais complexas sentenças. Estas estruturas constituem as partes de nosso conhecimento que viriam das mãos originais da natureza.

O aspecto criativo da linguagem é uma das qualidades comuns a todas as línguas, como acha-se implícito na definição de língua. Criativo porque a propriedade essencial da linguagem consistiria em fornecer os meios para exprimir um número indefinido de

pensamentos e para reagir apropriadamente num conjunto indefinido de novas situações. Este aspecto criador é configurado na função “*criadora, transformadora, das transformações*” (1978:70) em oposição ao filtro pela sua função “estática” de filtragem. Chega-se então à concepção de uma gramática generativa que consiste “*num sistema de regras que, dum modo iterativo, podem gerar um número indefinidamente grande de estruturas. Este sistema de regras pode ser analisado nos três principais componentes duma gramática generativa: os componentes sintático, fonológico e semântico.*” (1978:97)

Vejamos agora a questão do significado. Se a saída de Bloomfield foi deixar esta questão para a ciência resolver, Chomsky também não a resolve. Podemos notar isto quando, no primeiro modelo da teoria transformacional, Chomsky defendeu o ponto de vista segundo o qual a estrutura sintática devia ser estudada *independentemente* do significado. Contudo, mais tarde as descrições estruturais assumiram nova feição, servindo para determinar a forma fonética e o significado das orações. Chomsky reconheceu que numerosos problemas se colocavam numa teoria de interpretação semântica. No capítulo “As fronteiras entre a sintaxe e a semântica”, de sua obra *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, Chomsky (1978) deixa em aberto tanto a delimitação desta fronteira como também da que separa os sistemas semânticos dos sistemas de conhecimento e de crenças, afirmando que seria difícil atingir uma compreensão significativa deste problema antes de uma análise profunda dos sistemas de regras semânticas e de crenças. Logo adiante, no subtítulo “Alguns problemas adicionais da teoria semântica”, o autor admite que a sua descrição semântica (sistema de regras que atribuem leituras a constituintes de Indicadores Sintagmáticos) não era uma descrição suficiente, pois implicava definições de dicionários bem atomísticas.

Quanto a estas definições, Chomsky apontou dois problemas abertos à investigação - o sistema de conceitos e as entradas lexicais. Ele coloca então a importância de se determinarem as restrições universais, independentes das línguas, sobre os traços semânticos, ou seja, sobre o sistema de conceitos possíveis. A noção de entrada lexical pressuporia, de acordo com ele, um determinado tipo de vocabulário fixo, universal, em termos do qual os objetos seriam caracterizados.

Ainda sobre o léxico, Chomsky (1978:208) confessa estar longe de resolver um problema crucial como o de saber qual o modo de se introduzir itens lexicais com um

conjunto de traços sintáticos e semânticos distintos, mas relacionados entre si. Para ele as relações gramaticais expressas na estrutura profunda abstrata são, em muitos casos, precisamente aquelas que determinam o sentido de uma frase. Ao citar a frase (1988:122) “They hoped that [they would finish the meeting happy]” explica que o adjetivo ‘happy’ modifica o sujeito da sentença “they”. Na nota de rodapé nos chama a observar que isto corresponde ao *significado*, ou seja, o conteúdo da esperança deles é que terminem a reunião “felizes”. Deste modo, podemos ver que para ele a própria posição (sintaxe) que ocupa a palavra ou expressão dentro da sentença é que fornece a interpretação do significado dela. Portanto a questão do significado ficou, como na perspectiva anterior, também por resolver.

Chomsky pondera que ainda resta ver o quanto a linguagem é na realidade formatada pela experiência e quanto é determinada intrinsecamente.

2.3. O papel do outro na aquisição da linguagem

O modo de acesso do sujeito à linguagem, nesta perspectiva, está subordinado aos pressupostos da teoria cognitivista. Na explicação de Chauí (1995), para os cognitivistas a sensação e a percepção dependem do sujeito do conhecimento, e a coisa exterior é apenas a ocasião para que tenhamos a sensação ou a percepção. Neste caso o sujeito é ativo, e a coisa externa (e aqui a linguagem também seria considerada como coisa) é passiva. Sentir e perceber são fenômenos que dependem da capacidade do sujeito para decompor um objeto em suas qualidades simples (a sensação) e de recompor o objeto como um todo, dando-lhe organização e interpretação (a percepção). A explicação da aquisição da linguagem pela criança, consistindo em expô-la à língua, a qual funciona como um gatilho pronto a desencadear a atuação de seu mecanismo interno de aquisição de linguagem, corrobora nossa afirmação acima. Esse mecanismo capacita a criança a formular hipóteses sobre a estrutura da língua a que está exposta.

As suposições relativas à estrutura mental inata feitas pelos racionalistas, na análise de Chomsky, “ *eliminavam a necessidade de qualquer distinção nítida entre uma teoria da percepção e uma teoria da aprendizagem. Em ambos os casos estão em ação essencialmente*

os mesmos processos; uma provisão de princípios latentes serve para a interpretação dos dados dos sentidos. Há, sem dúvida, uma diferença entre a “ativação” inicial da estrutura latente e o uso dela, uma vez que se tornou facilmente disponível para a interpretação (mais exatamente, a determinação) da experiência. As idéias confusas que estão sempre latentes no espírito podem (.) tornar-se distintas e neste ponto podem elevar e favorecer a percepção.”(1972:81)

Diferentemente do behaviorismo, observa-se que há um *mediador* para o sujeito ter acesso ao objeto de conhecimento: as *estruturas cognitivas* do sujeito aprendiz conferem organização e sentido às sensações. Estas estruturas seriam então as mediadoras nesse acesso do sujeito ao objeto/linguagem. E quando este processo de aquisição da linguagem está completo, esta *“língua já constituída passa a ser um dos muitos sistemas de conhecimento que a pessoa vem a adquirir, um dos sistemas cognitivos da pessoa”*. Chomsky (1988:36) Com respeito à figura do outro dentro da concepção do *acesso do sujeito ao objeto-linguagem*, Chomsky cita Schilegel para falar da necessidade do “outro” para que haja aprendizagem: *“Para que a razão desperte é necessária a comunicação com um intelecto já existente. Mas o estímulo externo só é requerido para pôr em ação mecanismos inatos”*.(apud.Chomsky, 1972:79)

Vê-se que a figura do “outro” tem o simples papel de um estímulo verbal que serviria para engatilhar um sistema de regras fixas. Pressupõe-se então que logo após este “engatilhamento”, o outro não seja mais necessário.

2.4. A Pedagogia

Chomsky reconhece a utilidade que um modelo de aquisição abstrato tem para facilitar a formulação clara de questões mais profundas: *“é útil considerar o problema abstrato de construir um <<modelo de aquisição>> para a linguagem, isto é, uma teoria da aprendizagem da linguagem ou da construção de gramáticas.”* (1978:107)

A aprendizagem, nesta perspectiva cognitivista, resulta da capacidade de formular regras acerca da língua, bastando para tanto que o indivíduo esteja exposto a ela. Assim a aprendizagem é parte de uma organização mental: se houver uma exposição, os mecanismos inatos serão ativados. O autor (1972) defendeu então que a aquisição da linguagem era uma questão de crescimento e maturação de capacidades relativamente fixas, em condições adequadas. Descreve a aquisição em função desta faculdade: “*Quando uma criança com uma faculdade humana para a linguagem, como parte de seus dons inatos, é colocada num ambiente social(.) a faculdade de linguagem seleciona os dados dos eventos do seu ambiente. Fazendo uso destas informações, de uma maneira determinada por sua estrutura interna, a criança constrói à linguagem à qual é exposta.*” (1988:35)

Chomsky iguala a questão da aquisição da linguagem ao problema da aquisição de qualquer outro conhecimento. O problema da “*aquisição da linguagem não é mais do que um caso especial e particularmente informativo*” (1978:131) da aquisição de qualquer conhecimento, pois, como os racionalistas sustentam, existem idéias e princípios inatos de vários tipos que determinam a forma do conhecimento adquirido. Assim, a forma geral de um sistema de conhecimento está antecipadamente fixada como uma disposição da mente, sendo que a função da experiência consiste em provocar a realização e uma diferenciação mais completa desta estrutura esquemática geral.

O objetivo das pesquisas nesta linha era descobrir o que era universal nas línguas naturais e que *leis regulavam a aquisição da linguagem*. Estes universais, para Larsen-Freeman (1992), consistem de um conjunto de princípios lingüísticos abstratos e inatos que governam o que é possível na linguagem humana. As noções de faculdade da linguagem inata e dos universais poderiam aliviar os problemas de aprendizagem criados pela insuficiência de input a que a criança é exposta até os cinco anos, idade em que se completa a aquisição, no entender de Chomsky.

2.4.1. A pedagogia de LE

No que se refere à aquisição de LE, uma idéia de Chomsky muito prezada

pelos inatistas foi a questão da transferência da língua materna para a LE, *a priori* - categorias sintáticas (sujeito, objeto, nome, verbo), características fonológicas distintas e também os universais formais, ou seja, as regras abstratas governando regras possíveis e parâmetros de língua humana.

Sobre o conhecimento destas regras lingüísticas universais, Ellis manifesta-se apontando como este pode ajudar a aquisição de língua estrangeira de várias maneiras:

Primeiro, ele pode fornecer uma explicação do desenvolvimento das seqüências. As crianças podem adquirir regras que têm princípios universais antes de adquirirem regras que não refletem estes princípios (.) Segundo, o conhecimento dos universais lingüísticos pode capacitar os aprendizes a irem além do input(.). O conhecimento dos universais lingüísticos pode dar aos aprendizes uma capacidade projetiva. Em terceiro lugar eles também podem estar envolvidos na transferência. Os aprendizes podem estar mais preparados para transferir as características da língua materna se estas se enquadram nos princípios universais. (1995:35)

Estes universais são propriedades intrínsecas do sistema de aquisição da linguagem, fornecendo estes um esquema que é aplicado sobre os dados e que determina de um modo altamente restritivo a forma geral e, em parte, até os traços substantivos da gramática que pode aparecer a partir da apresentação dos dados apropriados. Quando a criança percebesse que suas hipóteses não cobririam todos os dados, ela as reformularia e as confrontaria com novos dados, como as operações computacionais e assim sucessivamente, sofrendo modificações até que se tornasse a gramática completa da língua dos adultos.

Mais importante ainda, por suas implicações pedagógicas, é a afirmação de Chomsky segundo a qual não se pode identificar os estudos sobre como um sistema é aprendido com aqueles sobre como tal sistema é ensinado, pois não se pode garantir que o que foi aprendido tenha sido ensinado. Isto significa que não se pode garantir que haja paralelismo entre a aprendizagem da língua nativa e a de uma segunda língua. Contudo alguns autores sustentam, por exemplo Lima (1981), que o melhor método para o ensino de uma LE deveria ser aquele que procurasse proporcionar situações semelhantes às da aquisição da língua nativa, para que o aluno revivesse um quadro de experiências e problemas que já teve que solucionar.

Na pedagogia de aquisição de LE, Krashen foi um dos mais importantes autores inatistas ao formular sua teoria de aquisição. Para ele, a aquisição de LE segue uma ordem, e

as seqüências de desenvolvimento mostram um alto grau de uniformidade, o que pressupõe essa faculdade inata e uma contribuição cognitiva eficaz do aprendiz. Propõe uma ordem “natural” para a apresentação dos itens gramaticais da língua inglesa:

1º- ING/PLURAL; 2º-AUXILIARES/ARTIGOS; 3º-PASSADO IRREGULAR;

4º-PASSADO REGULAR / TERCEIRA PESSOA DO SINGULAR/ POSSESSIVO.

Krashen (1985) também desenvolveu sua teoria de monitor como correlata da teoria de filtro, de Chomsky. Segundo esta teoria o aprendiz usa, nas suas produções, processos de editoração, auto-correção, se policia a nível consciente no uso da linguagem falada ou escrita. Ele distingue dois sistemas lingüísticos: a “aquisição”, que na sua visão é subconsciente, e a “aprendizagem”, que é consciente. Deste modo, os itens lingüísticos que são adquiridos são aqueles que são capazes de passar através do filtro afetivo (este filtro consiste das inibições, motivações, fatores de personalidade e assim por diante) indo para o subconsciente. Os itens que são “aprendidos” (as regras formais da LE) tornam-se parte do monitor e são usados na produção somente quando o falante está focalizando a forma e se houver tempo para aplicá-los.

Este autor concentra-se sobre o papel que o input (entrada) tem para a aquisição, quando faz a sua formulação da noção de $i+1$. A orientação é que o material lingüístico seja introduzido para o aluno, um pouquinho além do que já havia sido aprendido. Esta noção refere-se à distância entre o desenvolvimento atual da linguagem (representado por i) e o desenvolvimento potencial da linguagem (representado por $i+1$). Tal distância pode ser vista na linguagem das pessoas que cuidam de crianças ao tentarem se comunicar com elas. A ênfase, nesta linguagem especial, é mais no conteúdo do que na forma.

Krashen e Terrel (apud.Richard-Amato,1988:83) desenvolvem a “abordagem natural” como um método, fundamentando-se em quatro princípios. O primeiro afirma a precedência da compreensão à produção. Nesta fase, o professor permite um período de silêncio aos alunos; fica com a palavra a maior parte do tempo; organiza situações comunicativas.

O segundo defende de que a produção deve emergir em estágios. O professor permite que as respostas iniciem-se como comunicações não-verbais, progredindo para palavras, frases curtas, longas, até discurso mais complexos.

O terceiro princípio refere-se ao conteúdo do curso: este deve ser fundamentado em objetivos comunicacionais. A gramática seria adquirida através de comunicações relevantes.

O quarto princípio diz respeito às atividades, que devem ser planejadas de modo a diminuírem o filtro afetivo.

Observa-se que, enquanto no audio-lingualismo a produção é exigida imediatamente, presentificada na prática dos (drills), com uma repetição sem fim, na abordagem natural esta é adiada; a memorização de diálogos, freqüentemente distanciados dos diálogos reais no audio-lingualismo, é substituída por atividades mais naturais; tem-se uma maior abertura no uso da língua nativa na abordagem natural, principalmente no período em que não se exige produção em LE; em função de se focar o conteúdo mais que a forma, os erros são encarados como evidência de que a linguagem está sendo adquirida, enquanto que no audio-lingualismo estes devem ser evitados a todo custo.

2.5. O processo da escrita

A escrita teve o mesmo tratamento tanto na perspectiva cognitivista quanto na behaviorista: é vista como um impedimento à aquisição da fala e, portanto, deveria ser adiada. Segundo a abordagem Natural, os itens-chaves podiam ser escritos na lousa, “talvez” na segunda ou na terceira vez a que os alunos tivessem sido expostos a eles, pois *“se o aluno for exposto às formas escritas muito cedo, ele ou ela deve experimentar uma carga cognitiva que poderia interferir com a aquisição.”* (apud Richard-Amato, 1988)

Quanto à função da escrita, é a de colocar o aluno para manipular as novas estruturas lingüísticas e retóricas. Essa manipulação dava-se principalmente pelo uso de transformações em sentenças. Podia-se, por exemplo, pedir aos alunos que mudassem uma afirmativa para uma definição, que combinassem sentenças ou fizessem exercícios controlados de composição de textos para treiná-los a reconhecer e assimilar formatos de parágrafos. A ênfase também era na precisão do uso da linguagem.

A unidade de análise lingüística, no transformacionismo, ampliou-se para a frase,

descrita em termos das combinatórias permitidas pela gramática. O foco da lingüística mudou da escrita das gramáticas de superfície para a investigação da competência gramatical do nativo.

II - Tendência histórico-sociológica e a *Lingüística da fala*

Através das leituras, foi-nos possível constatar que tanto o estruturalismo behaviorista como o cognitivista não levam em conta o sujeito/ falante em uma determinada *situação*. Ambas as teorias enfatizam como objeto de descrição apenas a substância língua (forma), sem levar em conta quaisquer fatores sociológicos que pudessem afetar seu uso.

A Lingüística começa então a desenvolver estudos que tomam como foco a heterogeneidade e a diversidade da fala, numa tentativa de sistematizar os “usos” da linguagem por falantes, não mais tomados em relação ao sistema da língua, ou seja, os usos reais e não os ideais.

Nessa tendência histórica, a Lingüística passou a reconhecer o “sujeito-falante-em-situação” (expressão usada por Pêcheux, 1995:56). Os partidários desta concepção reconhecem a relação linguagem e sociedade, que é o objeto básico de seus estudos. Distanciam-se do formalismo ao olharem a linguagem não como uma faculdade cognitiva e interpretam os processos lingüísticos do ponto de vista da ordem social. Pechêux (1995:22) aponta a ligação desta perspectiva com a “lingüística da fala”, *“na medida em que ela faz intervir os ‘fatos de fala’ para quebrar a homogeneidade da ‘competência’, que é a noção chave do formalismo lingüístico”*.

Para os objetivos propostos neste capítulo, de reconhecer as filiações históricas subjacentes às pedagogias da LE, detectando nos seus implícitos a concepção de sujeito na sua relação com a linguagem, nos referiremos às duas últimas tendências da lingüística delineadas por Pechêux - a tendência histórica (geo-etno-sócio-lingüística) e a lingüística da fala - já que, a nosso ver, estas confluíram para uma abordagem metodológica de ensino de língua: a comunicativa/pragmática.

Dentre os vários partidários da tendência histórico-sociológica, no campo da Lingüística, enfocaremos dois deles: Halliday, lingüista do campo da sociolingüística, em razão de pensar a aquisição de linguagem e fornecer propostas para o seu ensino e também Hymes, por ampliar a concepção de competência de Chomsky. Reportar-nos-emos também a Benveniste, na lingüística da fala, pois sua teoria implica um sujeito e ao colocar a subjetividade do indivíduo sendo expressa pelos pronomes pessoais, faz a relação língua/discurso, colocando a primeira como a base dos discursos, que é uma noção básica para a Análise do Discurso.

Os primeiros traços da “tendência histórico-sociológica” aparecem nas relações de Firth e Halliday, na Inglaterra. Firth propõe o que Bloomfield restringe nos estudos da lingüística, a saber - o estudo da fala. Argumenta que a linguagem deve ser estudada em situação, em todos os níveis do contexto situacional e com ênfase no significado. Para ele o texto⁸ é o objeto da Lingüística em razão dos limites que a descrição lingüística da frase impõe, pois esta não comporta a descrição da unidade lingüística mínima de conversação (definida como uma seqüência de dois turnos de fala entre falantes diferentes), por não poder comportar as combinatórias transfrásticas (funcionamento da anáfora, coerência cronológica e lógica e outros). Para Halliday, a linguagem “ *não consiste em sentenças; ela consiste em texto ou discurso - a troca de significados em contextos interpessoais de um outro tipo*”.(1978:2)

Em decorrência de se adotar essas concepções, o carro forte da Lingüística passa para as reflexões sobre as funções da linguagem na sociedade, oralidade e escrita. Halliday (1973:32) concorda com Malinowsky ao dizer que a linguagem humana evoluiu a serviço de certas *funções* que, no seu sentido amplo, podiam ser chamadas de funções sociais. Ele pergunta se isto deixou na linguagem as suas marcas, se esse caráter da linguagem foi modelado e determinado pelo uso que fizemos dela. Asseverou que há muitas razões para dizer que sim. Assim, para ele, estas funções sociais da linguagem refletem-se na estrutura lingüística, ou seja, na organização interna da língua como um sistema. Estas funções são incorporadas no sistema semântico da linguagem e formam a base da organização gramatical, já que a tarefa da gramática é codificar os significados derivados das várias funções em

⁸ Entre as inúmeras definições de texto que o autor fornece, citaremos esta: “As instâncias da interação lingüística na qual as pessoas se engajam” (Halliday, 1978: 108)

estruturas articuladas. (1978:22) Para ele, quando falamos sobre as funções da linguagem, “*falamos do modo como as pessoas usam suas línguas. (...) as pessoas fazem coisas diferentes com suas línguas, isto é, elas têm expectativas de atingirem, através de sua fala, da escrita, da audição e da leitura um grande número de objetivos e propósitos.*” (1984:15)

Pode-se observar que o conceito de função, em Halliday, não se refere a um elemento da estrutura considerado como tendo um papel na totalidade da configuração estrutural como é visto no estruturalismo, mas sim um papel extrínscico, pois refere-se ao que se faz com a linguagem.

A noção de competência, de Chomsky (conhecimento da linguagem como um sistema autônomo, puramente lingüístico), que foi a pedra fundamental da tendência anterior, é colocada em questão por Hymes (1985:6), no artigo intitulado “On Communicative Competence”, já que “*para se dar conta da realidade de crianças como seres que se comunicam, é necessário uma teoria na qual os fatores sociolingüísticos tenham um papel constitutivo e explícito.*” (1985:6)

A competência comunicativa, em Hymes, é definida como o conhecimento das regras psicológicas sociais e culturais que regem os intercâmbios lingüísticos nos planos sociais de uma determinada comunidade e não só com um sistema de regras gramaticais, interiorizado pelo sujeito falante (ideal) e que lhe permite comunicar-se. Para se lidar com o problema de crianças como seres que se comunicam, faz-se necessária uma teoria na qual os fatores sócio-culturais tenham um papel explícito e constitutivo. A vida social, para este autor (1985:10), “*afeta não somente a performance mas também a própria competência interna. Esse autor aponta os limites da perspectiva gerativa ao estabelecer que eles aparecem quando se coloca a criança do ideal chomskiano, sempre capaz e fluente, ao lado de uma criança real nas nossas escolas.*” (1985:6) Para ele, essa teoria coloca objetos ideais abstraídos das características socioculturais. Assim sendo, se tal concepção lingüística não fosse colocada em questão, problemas e um corpus lingüístico ficariam sem uma compreensão teórica.

Faz parte da competência comunicativa do falante “*saber como distribuir os itens lexicais num texto de acordo com os diferentes usos da linguagem*”, como concorda Halliday (1978:32)

Contudo, apesar desta contraposição de Hymes à noção de competência de

Chomsky, constata-se a afirmação de Pechêux sobre a predominância da tendência linguística do formalismo, quando Hymes (1984:120) admite que a noção de competência de comunicação “*encontra sua origem na convergência de duas correntes distintas: a gramática gerativo-transformacional e a etnografia da comunicação, sendo ponto comum levar em consideração as capacidades dos utilizadores de uma língua*”. Para ele, uma comunidade linguística não é homogênea, e os falantes/ouvintes têm diferentes conhecimentos da linguagem.

Hymes observa, no seu interesse em criticar o formalismo, que é possível achar constantes no que Saussure e Chomsky tinham excluído do campo da linguística: o da fala ou do desempenho. Assim, a aquisição de competência comunicativa permite-lhe saber quando falar, quando não falar, o que falar, com quem, em que momento, onde, de que maneira falar. De acordo com o referido autor (1985), a opção comunicativa não consiste numa simples execução de competências ou de estruturas conhecidas separadamente e a priori, *mas antes numa integração dessas competências e dessas estruturas na ação*. Os atos de linguagem não poderiam ser dissociados das competências linguístico-comunicativas dos sujeitos que os enunciam ou os interpretam, das intenções comunicativas, da situação de comunicação.

3.1. Concepção de sujeito

O sujeito, nesta tendência, é o sujeito da comunicação. A escolha dos elementos linguísticos necessários para a realização dos atos de linguagem, numa determinada situação social, fica sob o controle do sujeito “*consciente de seu próprio status, do status de seu interlocutor, do elo social onde se desenvolve a comunicação, seleciona no seu repertório linguístico as formas linguísticas apropriadas*.” (Cunha, 1991:47).

É o sujeito que interage para obter ou fornecer informações. O sujeito, nas abordagens pragmático-comunicacionais, é um sujeito que é “*fonte intencional do sentido que ele exprime através de uma língua instrumento de comunicação*”, como se expressa Authier (1998:16).

Benveniste, o representante da linguística da fala ou da enunciação, introduz uma

teoria da constituição do sujeito na e pela linguagem: “*É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’.*” (1991:286)

Esta constituição da subjetividade na e pela linguagem pode ser observada em várias de suas afirmações esparsas ao longo do capítulo 21:

A subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor de se colocar como sujeito (.) é a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. (.) encontramos aí o fundamento da ‘subjetividade’ que se determina pelo status lingüístico da ‘pessoa’. É na instância de discurso na qual eu designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’. (.) essa forma pessoal é, se se pode dizer, o indicador da subjetividade. Dá a asserção que segue o contexto subjetivo - dúvida, presunção, inferência - próprio para caracterizar a atitude do locutor em face do enunciado que profere.

Este autor coloca o sujeito sendo substancializado no discurso através do pronome pessoal e dos dêiticos⁹. Estes lugares vazios da língua deixam-se preencher na instanciação do discurso, possibilidade oferecida pela própria língua para a emergência do sujeito. É a língua que fundamenta o sujeito e este sujeito, é o ego-imaginário, como sujeito do discurso. Como diz este autor (1991:289), a linguagem seria pois a possibilidade de subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas lingüísticas apropriadas à sua expressão. E o discurso provocaria a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas.

3.2. Concepção de lingua(gem)

A linguagem seria o que o sujeito pode fazer com ela para satisfazer as suas necessidades de interagir, de conseguir fazer com que as pessoas executem coisas para ele, segundo Halliday. A própria língua permitiria a interação dos indivíduos, já que esta é uma

⁹ Segundo o autor, são os indicadores da deixis, demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do ‘sujeito’ tomado como ponto de referência: isto, aqui, agora’ e as suas numerosas correlações: isto, ontem, no ano passado, amanhã’, etc. Têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso na qual são produzidos, isto é, sob a dependência do *eu* que aí se

característica essencial inscrita à língua.

Halliday (1985:27) descreve a linguagem como um potencial a significar, isto é, “*como conjunto de opções, ou alternativas, de significados que estão disponíveis ao falante/ouvinte.(.) Nós podemos identificar conjuntos de opções representando o que o falante ‘pode fazer’ em cada nível que compõe o sistema lingüístico.*” (1985:27)

Para ele, o fato da linguagem ser o que o falante pode fazer lingüisticamente é equivalente ao que ele “pode significar”. Daí a descrição da linguagem como um “potencial a significar”.

Halliday (1985:34) faz uma observação quanto à função da rede semântica como sendo a de mostrar como os “significados sociais” eram organizados em significados lingüísticos, que se concretizavam através dos diferentes “stratum” da língua. Entende que os itens lingüísticos foram consolidando os seus próprios significados em consequência dos significados sociais ao longo de sua evolução. Para ele, caracterizar objetivamente a linguagem como um potencial, um conjunto de alternativas, implica em não distinguir entre *significado e função*.

3.3. O papel do outro na aquisição de linguagem

A teoria funcional desta perspectiva lingüística não é uma teoria dos processos mentais envolvidos na aprendizagem da língua materna, como na teoria nativista anterior, mas é uma teoria sobre os processos sociais envolvidos. Preocupa-se com a linguagem entre pessoas (inter-organismos) e, portanto, aprender a falar é interpretado como o domínio individual de um potencial de comportamento. Para Halliday, a “*linguagem é uma forma de interação e é aprendida através da interação*”. (1978:18) É por meio da linguagem que o ser humano torna-se membro de um grupo de pessoas. Ao participar do grupo torna-se uma pessoa e não mais um simples espécime biológico da humanidade. A linguagem é um elemento essencial no processo, pois o intercâmbio com o grupo determina o status do indivíduo e o *modela* como pessoa. A formação da personalidade (ibid:15) é um processo social ou

enuncia.”(1991:288).

processos sociais complexos, e a linguagem, em virtude de suas funções sociais, tem um papel chave neste processo. A linguagem, para Halliday,

origina-se na vida do indivíduo através de uma contínua troca de significados com outros indivíduos significantes. A criança cria, primeiro, sua língua, depois a língua de sua mãe, em interação com o pequeno grupo de pessoas que constitui seu grupo significativo.(.) a criança aprendendo a linguagem, constrói um quadro da realidade ao seu redor e dentro dela. Neste processo, que é também um processo social, a construção da realidade é inseparável da construção do sistema semântico em que a realidade é codificada. Neste sentido, a linguagem é um potencial a significar partilhado, ao mesmo tempo é tanto uma parte da experiência quanto uma interpretação intersubjetiva da experiência.(1978:1)

Como consequência da importância que dá à linguagem do outro que rodeia a criança, Halliday sujeita a teoria da insuficiência dos dados, a teoria chomskiana, segundo a qual “*a criança não pode depender no que ela ouve em volta dela porque o que ela ouve não é mais do que fragmentos - sentenças não gramaticais e não terminadas, cheias de hesitações, retomadas, fragmentos não relacionados, etc.*” (Halliday,1978:17) Tal teoria é considerada falaciosa por Halliday, argumentando que a linguagem cotidiana que rodeia a criança é “*fluyente, altamente estruturada e intimamente relacionada ao contexto situacional. Além do mais ela tende a ter poucos desvios.*” (ibid:18).

Após estas considerações, podemos concluir sobre a mediação ou o papel do outro na aquisição de linguagem no sócio-interacionismo com as palavras de Lemos: “*Define-se a noção de mediação como correspondente a uma ordem distinta da biológica. Nesse enfoque, os processos intersubjetivos, regulados pelo adulto, é que são definidos como mediadores da construção de linguagem e de conhecimento por parte da criança.*” (1992:152) Esta mediação dos processos intersubjetivos implica “*um acesso não-mediado ao outro como sujeito: quer dizer, um ponto de vista empirista sobre a interação...*”, no entender desta autora.

3.4. A pedagogia

Nesta abordagem, aprender uma língua seria aprender a significar, aprender as relações que existem na relativa intimidade entre a estrutura e as funções nesta língua. A aprendizagem é uma consequência do próprio uso social da linguagem. Aprender a língua materna é, na concepção, de Halliday, *“aprender seus usos, significados, ou melhor, o potencial a significar associado a eles. As estruturas, as palavras e os sons são a concretização deste potencial a significar.”* (1973:24).

Halliday acrescentou ainda que é *“através da extensão gradual do potencial a significar em novas funções que os horizontes lingüísticos se ampliam.”* (ibid:36) O que parece acontecer essencialmente no processo de aquisição é que *“a criança primeiro constrói uma linguagem na forma de uma série de significados relacionados a certas necessidades básicas. Com o passar do tempo, estes significados tornam-se mais complexos e ela os substitui por um sistema simbólico - um sistema semântico com uma atualização estrutural - baseado na linguagem que ouve em sua volta.”* (1978:27) Pudemos depreender da leitura de algumas obras desse autor o que acontece neste “passar do tempo” que culmina com a substituição da linguagem usada para atender as necessidades básicas por um sistema simbólico, que tentaremos explicar. Depois de incorporar as seis primeiras funções, as quais citaremos logo abaixo, a criança deriva destas uma distinção geral entre as funções básicas da linguagem como um meio de fazer e a linguagem como meio de saber. Mas a criança, para interagir num diálogo, precisaria da linguagetti em ambos os modos. Neste ponto dois passos são requeridos: *“O primeiro passo é a abstração posterior desta oposição funcional básica, tal como vem a ser incorporada no seu sistema semântico, como os dois componentes: ideacional e interpessoal.(.) O outro passo é a introdução do léxico-gramática, ou a sintaxe, possibilitando que estes dois modos de significar sejam expressados simultaneamente na forma de estruturas lexicogramaticais integradas.”* (1978:121)

A respeito das relações entre as estruturas lingüísticas e a função, na linguagem infantil, assim se expressa Halliday:

Vamos agora considerar a linguagem da criança e em particular a relação entre as estruturas lingüísticas da criança e os usos que dá a sua linguagem. (.) é característico da linguagem das crianças mais novas, que sua forma interna reflita diretamente a função que ela serve no seu uso. O

que a criança faz com a língua tende a determinar sua estrutura. Esta combinação relativamente íntima entre estrutura e função pode ser revelada por uma análise funcional do sistema, em termos do potencial significativo. Isto dá a ver como as estruturas que a criança dominou são reflexos diretos da função que a linguagem serve a ela. (1973:27)

Este autor, ao trabalhar com uma criança, observa que apareceram seis funções em sua protolíngua. Sugere assim que numa primeira fase a criança aprende a função *instrumental*, que é a função “I want” (eu quero), linguagem usada para satisfazer uma necessidade material. Poderiam se suceder várias alternativas: “mummy/water /climb down the chair”; a função *regulatória*, a qual é a “do as I tell you” (faça o que disser), linguagem usada para solicitar coisas às pessoas; a função *interacional*, “me and you” (eu e você), linguagem usada para interagir com outras pessoas; a função *pessoal*, “(Here I come)(aqui estou), que é a linguagem usada como expressão da singularidade da criança; a função *heurística*, “tell me why” (diga-me por quê), linguagem usada para explorar o seu ambiente e a função *imaginativa*, “Let’s pretend” (vamos fazer de conta), que é a linguagem para a criação de seu próprio ambiente e usada como meio para explorar o ambiente. O que a criança faz com a linguagem tende a determinar sua estrutura. Esta íntima correlação entre estrutura e função poderia ser colocada em evidência por uma análise funcional do sistema, em termos do potencial a significar, segundo este autor.

Pode-se ver, com isto, como as estruturas que a criança domina são reflexos diretos da função que a linguagem desempenha em sua vida. Ao contrário do que muitos pensam, a troca de informação não é uma função constante em toda a vida de uma pessoa. A este respeito, Halliday (ibid:146) acusa o fato de se terem constatado falhas em gravações de cursos de *língua estrangeira* feitas por atores, pois suas interpretações enfatizam somente o uso da língua para veicular informação. Segundo ele, parece que “tanto no aprendizado de uma língua estrangeira, quanto no aprendizado da língua materna, é necessário levar em conta outros usos da língua, sobretudo nos estágios iniciais”. Halliday (1978:145), ao delinear as diferenças de uso lingüístico na criança em fase de desenvolvimento lingüístico e no adulto, aponta que a função informativa tem um aparecimento tardio, mas que no adulto ela está presente em todos os seus usos.

O sistema lingüístico, para Halliday, consiste em um “*potencial a significar*, representado como uma rede de opções, derivadas de uma função social específica e que

seriam concretizadas, por sua vez, por estruturas cujos elementos (.) relacionam-se diretamente aos significados que estão sendo expressados.” (1973:29)

Este autor mostrou preferência pelo seu conceito de linguagem, ao invés do proposto por Hymes, porque o conceito de língua como *um potencial a significar* mostrava o que o falante / ouvinte podia significar e não o que o falante / ouvinte sabia, implícito no conceito de língua como ‘competência comunicativa’, de Hymes.

Benveniste concebe a língua como algo inseparável de uma sociedade definida e particular, entendendo que a língua(gem) e a sociedade são aprendidas pelo ser humano que não lhes possui o conhecimento inato. Seriam os seus pais que lhe inculcariam o uso da palavra. Para ele:

A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre também que ela mesma tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco o seu espírito por intermédio da linguagem. (1991:31)

3.4.1. A pedagogia de LE

Halliday, McIntosh e Strevens (1974), quanto ao ensino de LE, asseveram que ensinar uma língua implica conjugar dois aspectos essenciais. Primeiro o aluno deveria “experimentar” a língua sendo usada de “modos significativos”, quer na forma falada quer na escrita. Em segundo lugar, o aluno deveria ter a oportunidade de executar, de ensaiar suas próprias habilidades, de cometer erros e ser corrigido. Estes aspectos seriam a essência da aprendizagem do idioma, e o ensino a respeito da língua não contribuiria diretamente para nenhum desses dois aspectos. Por isso propõem um ensino de LE por meio do ensino nessa língua e não sobre ela. Postulam a priorização da língua falada ao fazerem a pergunta: “*Que quer dizer prestar mais atenção à língua falada? (.)significa basear toda a instrução, durante as fases iniciais, sobre a língua falada, e adiar a introdução da leitura e da escrita...*” (1974:294)

Admitem que o processo de aprendizagem da LE é mais rápido e eficaz se for ensinado o domínio do sistema fonológico, uma boa série de padrões gramaticais e alguns elementos lexicais básicos, todos na língua falada, antes que os estudantes sejam introduzidos nas formas escritas. A instrução teria de atender às necessidades de *comunicação* mais amplas do cidadão. Acreditam que tanto o professor em ação como as instituições de formação de professores podem ser auxiliados pela Lingüística.

No ensino de LE, inicia-se o enfoque às funções no ensino. Nos índices dos livros aparecem lado a lado as estruturas gramaticais e suas funções como, por exemplo, pedir informações, perguntar sobre endereços e muitas outras. Como exemplo podemos citar o livro *The New Cambridge English Course*:

Grammar	Function
Going to; will-future; infinitive of purpose; imperatives; conditional structures; structures with get; adverbs vs. adjectives; adverbs of manner; paragraph-structuring adverbials; position of always and never in imperatives	Talk about plans; make predictions; guess; make suggestions; express sympathy; give instructions; give advice; predict; warn; announce intentions; raise and counter objections; narrate

O Funcionalismo em Lingüística defende que o objetivo do ensino de língua não poderia ser *meramente* induzir o aluno a manipular seqüências sonoras sem sentido, mas mandar e receber mensagens na língua.

Os conceitos pragmáticos centrados na noção de competência de comunicação, atos de fala, situação de comunicação estiveram na base da renovação do ensino/ aprendizagem de LEs durante as décadas de 70 e 80 e também nesta década. Um dos princípios da abordagem comunicativa é colocar os aprendizes como centro do processo, e os itinerários de aprendizagem estabelecidos por eles próprios. O primeiro passo para a determinação dos objetivos de um curso de LE é a identificação do público-alvo e a caracterização de suas necessidades lingüísticas. A análise das necessidades compreende o que deseja o aprendiz, o que lhe exigem que saiba fazer e o que deve aprender. Quando se trata de crianças e adolescentes, que a curto prazo não têm necessidades lingüísticas instrumentais, levam-se em

conta suas expectativas e motivações.

Cunha (1991:52) diz que se devem às abordagens comunicativas do ensino de LE:

- a utilização de documentos autênticos, visuais e sonoros, muito variados;
- um profundo questionamento da noção de progressão linguística;
- um trabalho sistemático sobre noções, atos de linguagem, intenções de comunicação;
- tentativas para se levar em conta a totalidade da situação de enunciação (contexto, pressupostos, psicologia dos personagens, status, papel, etc.);
- um ensino mais orientado para a ação;
- a reabilitação da língua materna em sala de aula;
- a exploração pedagógica das diferentes funções da linguagem;
- uma redefinição do papel do outro (animador, coordenador, conselheiro mais do que mestre);
- maior maleabilidade no desenrolar do curso, etc.

No entender de Cunha, o conhecimento que se acrescentou à lingüística com a Teoria da Enunciação, significou uma nova postura no ensino de língua materna e LEs a respeito da necessidade de se levar os alunos a tomarem consciência da pluralidade de fontes enunciativas (polifonia¹⁰) que, como acredita ele, *“torna(r)iam os alunos mais aptos para compreender os discursos de seus interlocutores e/ou a organizar os seus, de maneira mais coerente e eficaz.”* (1991:15)

¹⁰ De acordo com Maingueneau (1996:86), “a noção de polifonia, tomada de empréstimo a M. Bakhtin, foi desenvolvida de maneira sistemática por O. Ducrot para estudar os enunciados nos quais no discurso de um mesmo enunciador é possível perceber várias vozes.”

3.5. O processo da escrita

O intuito do professor com a prática da escrita, como forma lingüística, é a sua apreensão como possibilidade de comunicação. A ênfase não é mais na precisão lingüística mas sim na percepção da importância do propósito do escritor e da audiência para a escrita. O elemento essencial a ser apreendido com relação à escrita é a que visa a comunicação com o leitor. O aluno escreve sobre determinados tópicos para uma audiência fictícia que tem em mente. As atividades de escrita envolvem “lacunas de informação”, ou seja, situações em que um aluno tem uma informação e o outro não.

A escrita pode ser vista também com o propósito de adquirir fluência. Nesta perspectiva, a precisão do uso não é tão necessária quanto o conteúdo e as idéias. A escrita é vista como um modo de criar, de gerar idéias. Atividades comuns para se atingir este propósito podem ser a escrita livre, os diários dialogados, a tempestade mental e outras. Os alunos ficam livres para comporem os seus textos, concentrando-se nas idéias para trabalharem sobre a forma.

A escrita também é usada para um outro propósito, ou seja, o de ser instrumento de aprendizagem. Todas as atividades de escrita são vistas como um modo de se aprender a língua, assim como aprender sobre o assunto a ser escrito. Nesta perspectiva, a escrita não é vista como uma das quatro práticas (fala, audição, leitura e escrita), ensinada por último e a menos enfatizada, como é concebida nos outros propósitos da escrita já citados. Segundo Raimes (ibid:1987), quando a escrita enfatiza a aprendizagem, ela começa com o conteúdo e não com a gramática. A ênfase não é na forma. Os alunos escrevem diários dialogados, escrita livre, histórias, respostas a questões, resumos de leituras, descrições, rascunhos, passam rascunhos a limpo e outros.

CAPÍTULO 2

A PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR EM LINGÜÍSTICA APLICADA

“Who am I then? Tell me that first, and then, if I like being that person, I’ll come up: if not, I’ll stay down here till I’m somebody else”¹¹

Carroll, 1995:10

Neste segundo capítulo focalizaremos a Lingüística Aplicada quando esta se cruza com a Análise do Discurso e a Psicanálise. A nosso ver, Pechêux foi o autor que ao criar a Teoria do Discurso, articulou os conceitos da psicanálise (Lacan), do materialismo histórico (Marx) e da Lingüística (Saussure) e, com isto, ensejou novas reflexões no campo da linguagem e da aquisição de língua materna e estrangeira. Este autor, ao concluir seu livro “Semântica e Discurso: uma Crítica à afirmação do óbvio”, coloca um anexo onde levanta algumas questões que acabam se transformando em desafio aos lingüistas. Nesse anexo ele problematiza questões da Lingüística, discutindo suas repercussões sobre as pesquisas realizadas nesta área de conhecimento. Para elaborar uma das suas questões, ele toma a afirmação de Roudiez (apud. Pechêux, 1995:291) a qual afirma categoricamente que se a teoria freudiana do Inconsciente é a grande negligenciada dos lingüistas, é sem dúvida porque ela intervém de maneira crítica em seus pressupostos. Poderíamos dizer, como Foucault (apud Pacheco, 1996:82), que “os grandes autores como Homero, Aristóteles, Freud ou Marx devem ser encarados como iniciadores de práticas discursivas que produzem não só a sua própria obra, mas a possibilidade e as regras de formação de outros textos”. No nosso entender, as reflexões de Pechêux também abriram a possibilidade de formação de novos textos que vêem a relação sujeito/linguagem numa nova perspectiva: os discursos do Outro são

¹¹ “Quem sou eu então? Diga-me isto primeiro, e então, se eu gostar de ser esta pessoa, eu subirei:

constitutivos dos discursos de cada sujeito, sendo pois a linguagem constitutiva do sujeito.

O título deste capítulo deve-se à maneira como são trabalhadas questões de Lingüística Aplicada - numa abordagem transdisciplinar. Para se concretizar um trabalho na perspectiva transdisciplinar, nas palavras de Serrani, não se trata de *“incluir contribuições de diferentes domínios, mas de evidenciar que o objeto de estudo atravessa as fronteiras das disciplinas, as quais não participam aditivamente, como meras fornecedoras de subsídios, mas cujos campos são, por sua vez, problematizados nesse cruzamento.”* (1997:4)

Focalizaremos autores que trabalham no campo da linguagem levando em consideração o conceito de inconsciente e outros que, mesmo não trabalhando com esse conceito, contribuem para as discussões sobre o sujeito, a linguagem, o papel do outro na aquisição, o processo da escrita e sobre a pedagogia de LE. Levar em consideração este conceito significou um deslocamento no modo de se ver estas noções, porque deu lugar a um sujeito não-uno, contraditório, efeito de linguagem que, a seu turno, nunca diz tudo.

Reconhecer o conceito de inconsciente e seus efeitos sobre a aquisição de LE significa um grande deslocamento na área. Conforme se verá, tomaremos aqui a concepção lacaniana de inconsciente da qual falaremos nos itens que se seguem. Como poderá ser facilmente notado, as descrições de sujeito e linguagem estarão inseparáveis em razão de estar implícito, nas elaborações teóricas dos autores abordados aqui, um conceito de inconsciente que é constituído pelo discurso do Outro. Por ser a linguagem a matéria que constitui o sujeito, não pode ser dissociada dele.

1. O conceito de inconsciente, seu funcionamento e algumas conseqüências deste conceito para a compreensão do sujeito, da linguagem e para a aquisição de LE.

A Psicanálise não tem como objetivo último a construção de uma teoria do sujeito nem das relações entre sujeito ou linguagem. Contudo, estas relações desempenham em seu interior um papel essencial, fazendo parte de sua matéria prima teórica, segundo o analista do discurso Paul Henry (1992). Ele trata o sujeito como efeito da linguagem. Não há sujeito fora

da linguagem. Este autor afirma que esta posição do sujeito com relação à linguagem coloca a Psicanálise no lugar de rompimento com a ideologia da transparência da linguagem, pois tomar o sujeito como seu efeito exclui tomá-lo como centro, fonte, unidade de uma interioridade. De acordo com Henry (1992:178), *“aquele que fala verdadeiramente no sonho como em outros lugares é o sujeito da enunciação, que deve ser situado do lado do inconsciente, da face invisível do imaginário, na medida em que o sonho é a realização do desejo inconsciente”*. Segundo este mesmo autor, o sujeito não pode ser a base da unidade de uma interioridade já que existe uma divisão entre a posição de autor de seu sonho e a de testemunha de seu sonho. Ou ainda: *“Ele é dividido como aquele que cometeu um lapso: não foi ele quem o cometeu, ele disse uma palavra por outra. Mas é preciso que haja o sonho, o lapso, o singular de uma conduta, a neurose ou a psicose para que isso apareça”*. (apud.Pechêux 1995:306)

Daí nasce toda a confusão do “sujeito da enunciação” com o “sujeito do enunciado”, que asseguraria a identificação automática daquilo que é designado por “eu” com aquele que fala. A enunciação como processo de funcionamento da língua por um ato individual de utilização, como foi definida por Benveniste, traz o problema de se ter que levar em conta a priori o conjunto dos fatores implicados na produção de um enunciado singular que vai desde o aspecto fisiológico da fonação até o contexto material e social, passando pelas motivações psicológicas. Como argumenta Mainguéneau (1996), não é por isso que os lingüistas se interessam quando se ocupam da enunciação. Esta autora faz uma interrogação sobre o que isso interessaria à Lingüística: *“Afim de contas, se um ato de enunciação é um acontecimento único, realizado em circunstâncias únicas, em que interessa à Lingüística, que, por definição, estuda a língua como sistema, independentemente dos enunciados particulares que ela torna possível?”* (1996:6)

Do acontecimento enunciativo interessariam à Lingüística as regras da língua disponíveis à pessoa, permitindo-lhe pôr-se como locutor, designando-se por eu e os indicadores espaciais (os quais marcam a posição do corpo do enunciativo - aqui/ aí, etc.) ou os temporais (os quais marcam o momento da enunciação - hoje/ontem, etc)

Contudo a psicanálise vai além destes vestígios deixados pelo acontecimento enunciativo no enunciado. Sobre o deslocamento desta subjetividade na psicanálise, que deixa

de ver o sujeito que se pretende transparente na transparência da linguagem, pode-se citar Lacan ao dizer: “*Freud descobriu no homem o peso e o eixo de uma subjetividade que ultrapassa a organização individual como soma das experiências individuais e, até mesmo, como linha do desenvolvimento individual.*” (1985:58)

Fornece este autor então uma definição possível de subjetividade como “sistema organizado de símbolos que almeja cobrir a totalidade de uma experiência, animá-la, dar-lhe sentido”. Ao se posicionar correlacionando o ensino freudiano e a análise a um lidar com resistências, diz que estas têm sua sede no eu. Para ele, o que corresponde ao eu “*é o que por vezes chamo a soma dos preconceitos que comporta todo saber, e que cada um de nós carrega individualmente. Trata-se de algo que inclui o que sabemos ou cremos saber - pois saber é sempre, por algum lado, crer saber.*” (1985:58) Quando uma perspectiva nova é-nos trazida de maneira descentrada com relação à nossa experiência, segundo Lacan, sempre se opera um movimento pelo qual nós tentamos reencontrar o equilíbrio, o nosso centro habitual do ponto de vista - a resistência.

Freud funda uma nova perspectiva no modo de entender o sujeito, nos remetendo-nos a uma descentralização do sujeito, que deixa de ser visto como uma entidade homogênea, como senhor de sua morada, mas como um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente e em cuja fala outras palavras se dizem, à sua revelia.

Notamos que, nas abordagens anteriores, o sujeito era visto como um ser *consciente* do que fala, sujeito que fala de maneira intencional nas suas interações, e a linguagem servindo a seus propósitos. Isto ficou claro através do personagem Humpy Dumpty, citado na epígrafe do primeiro capítulo, ao dizer que ao usar uma palavra esta serviria exatamente ao seu propósito, ou seja, ao que ele queria que ela significasse. A questão para ele é que o sujeito é o mestre, é o sujeito que decide o que quer significar, no controle da linguagem. O sentido está portanto dado *a priori*, no locutor, sendo a linguagem transparente a quem fala e a quem ouve. Contudo, a psicanálise vem negar energicamente a igualação entre o que é psíquico e o que é consciente, ao descrever a natureza do psíquico, composto de consciente e inconsciente. Para Freud,

ser consciente não pode ser a essência do que é psíquico. É apenas uma qualidade do que é psíquico,

e uma qualidade inconstante - uma qualidade que está com muito mais freqüência ausente do que presente. O psíquico, seja qual for sua natureza, é em si mesmo inconsciente e provavelmente semelhante em espécie a todos os outros processos naturais de que obtivemos conhecimento. (1969, vol. XXIII:317)

Freud fundamenta essas asserções em uma série de fatos colocados como evidências de que o sujeito é também o sujeito do inconsciente. Estas evidências seriam, por exemplo, as idéias que vêm à consciência sem que se esteja ciente dos passos que a elas levaram; os lapsos, chistes; os estados de hipnose que provam experimentalmente que existem atos psíquicos inconscientes. Lembremos também Saussure, dos anagramas, estes definidos por ele como a imitação de certas sílabas de uma palavra dada sem ater-se a reproduzi-la inteiramente. Ou ainda, “*uma palavra sob as outras palavras*”, segundo Calvet (1975:33). Saussure, ao postular a existência de um verdadeiro texto sob o texto, referenda também, a nosso ver, o entendimento do psíquico como formado pelo consciente e pelo inconsciente. Apesar de Saussure não ter conhecido Freud, como parecem indicar as nossas leituras, se aproxima de Freud quanto ao seu trabalho sobre os anagramas.

Freud, ao estudar os sonhos, faz uma correlação entre essa modalidade psíquica e o modo de funcionamento do inconsciente. Quando o inconsciente abre caminho no dito, ele traz consigo as suas próprias modalidades de *funcionamento*. Os sonhos, os lapsos, os chistes serviram para ele como exemplos de como o inconsciente trabalha. Na sua concepção, os sonhos fazem uso irrestrito dos símbolos lingüísticos que, na sua maioria, são desconhecidos da pessoa que sonha e nos ensinam que as regras que regem a lógica não têm peso no inconsciente, que poderia ser chamado de “reino do ilógico”. Assim, impulsos com objetivos contrários coexistem lado a lado no inconsciente sem que surja a necessidade de acordo entre eles. Os contrários seriam tratados como se fossem idênticos, de modo que qualquer elemento pode também possuir o significado do seu oposto. Também é possível comprovar que uma palavra adquire sua referência em relação com outros significantes e não com a coisa propriamente dita, quando Freud cita Abel a falar das palavras primitivas, isto é, que as palavras se referiam indistintamente a seu oposto e que só com o desenrolar dos tempos os opostos passaram a se separar. Para Abel,

de todas as excentricidades do vocabulário egípcio, talvez a característica mais extraordinária seja que, excetuando inteiramente as palavras que aliam significações antitéticas, ele possui outras palavras compostas em que dois vocábulos de significações antitéticas, se unem de modo a formar

um composto que tem a significação de um apenas de seus dois componentes. (...) compostos como velho-jovem, ligar-cortar, longe-perto, fora-dentro, que apesar de combinarem os extremos de diferença, significam somente jovem, perto, ligar e dentro. Desse modo, nessas palavras compostas, conceitos contraditórios se combinaram de modo inteiramente intencional, não de maneira a produzir um terceiro elemento, como às vezes acontece no chinês, mas apenas de modo a usar o composto para exprimir a significação de uma de suas partes contraditórias – uma parte que teria tido a mesma significação. (apud.Freud, Vol.XI:142)

Na interpretação dos sonhos, o autor descreve o funcionamento do inconsciente - os processos de condensação e deslocamento. Por *condensação* parece-nos que ele quer significar o fato de um elemento no sonho representar “*um grande número de pensamentos oníricos latentes como se fosse uma alusão conjunta a todos os elementos*” (Freud,vol.XXIII:194), ou seja, uma tendência a formar novas unidades a partir de elementos que certamente teríamos mantido separados. Uma outra peculiaridade da elaboração onírica seria a facilidade com que “*as intensidades psíquicas são deslocadas de determinado elemento para outro*”. De onde vêm estes elementos? Eles vêm do Outro, pois o inconsciente é o discurso do outro e é estruturado como linguagem. Falaremos sobre a distinção entre o Outro maiúsculo e o minúsculo, quando falarmos do papel do outro na aquisição. Neste mesmo item também falaremos sobre os processos de condensação e deslocamento, relacionados à Linguística.

A noção de sujeito é definida por Lacan como um significante para outro significante. Encontramos em Lemaire (1989:111) uma explicação sobre esta assertiva tão complexa de Lacan. Esta autora toma como ponto de partida para o entendimento do sujeito o acesso deste à ordem do simbólico. Para ela, o acesso ao simbólico dá-se quando o ser humano adquire a linguagem. Este acesso provocaria a divisão do ser em si mesmo, já que implica na perda de uma parte essencial dele mesmo, pois no simbólico o sujeito não pode ser senão *representado, traduzido*. Há então uma divisão do ser, revelada pela psicanálise, entre o si ou o psiquismo mais íntimo e o sujeito do discurso consciente do comportamento, da cultura. O sujeito, para ela, passaria a ser “mediatizado” pela linguagem. Esta divisão cria uma estrutura oculta no sujeito do inconsciente, devido ao fato de o discurso e toda ordem simbólica em geral “mediatizam” o sujeito e se prestarem para um rápido desvio da verdade. A singularidade do ser humano só é adquirida sob a condição de se entrar nessa ordem do simbólico. Essa singularidade não quer dizer liberdade, originalidade. O homem, *ser por e para o outrem*, só poderá conciliar essa necessidade e o “handicap” (falta) desta condição se ele se recuperar através da troca. O simbólico é o agente e a garantia desse passo. É o campo, o terreno comum onde os indivíduos afirmam-se, opõem-se e se reencontram. O simbólico é diferente do

que representa. É sua condição.

Para Baraldi (1994:29), uma psicóloga argentina que trabalha com crianças com dificuldade em linguagem, a afirmativa “um sujeito é um significante para outro significante” quer dizer que “*um sujeito não está nem num nem noutra, mas no espaço de significação que se gera entre ambos*”.

Pechêux (1995:262) também se manifesta sobre a afirmação de Lacan de que o significante representa o sujeito para outro significante, tirando daí duas conseqüências. A primeira é a do primado do significante sobre o signo (este último sempre representando alguma coisa para alguém) e o sentido. Este primado acarreta dizer que uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria próprio. O sentido, para ele, existiria exclusivamente nas relações de metáfora¹² realizadas nas substituições, paráfrases, formações de sinônimos, nas quais certa formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório. Palavras, expressões e proposições, portanto, receberiam seus sentidos da formação discursiva à qual pertencem.

A segunda conseqüência que Pechêux tira é a de que “*o significante não representa nada para o sujeito, mas opera sobre o sujeito fora de toda compreensão*” (ibid:264), pois o sujeito é escravo da linguagem e muito mais de um discurso, em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito desde o seu nascimento, sob a forma de seu nome próprio. Este nome próprio o designaria sem representá-lo. Este autor denuncia o “efeito ideológico sujeito” que daria a aparência de uma subjetividade como fonte, origem e ponto de partida. Esta concepção de subjetividade, que coloca no sujeito a origem do seu dizer, é exemplificada na teoria de enunciação de Benveniste, como vimos no primeiro capítulo, em que se designa por enunciação o fato do sujeito ser o suporte de seu enunciado e o conjunto dos efeitos subjetivos (conteúdos psicológicos variados) subjacentes a esse enunciado (ibid:63). Pechêux (1995:133) concorda com os fundamentos teóricos de uma teoria não-subjetivista do sujeito, de Althusser, “*que designa os processos de ‘imposição/dissimulação’ que constituem o sujeito, ‘situando-o’(.) e ao mesmo, dissimulando para ele essa ‘situação’ (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito ‘funcione’ por si mesmo*”. Assim, o

¹² Esta é assim designada por Lacan : “uma palavra por outra, esta é a fórmula da metáfora”

indivíduo é determinado, mas para agir ele deve ter a ilusão de ser livre e responsável mesmo quando é submetido. Esta é a forma-sujeito que pode ser explicada como o indivíduo que foi constituído em sujeito de práticas sociais, pela interpelação da ideologia. É o sujeito que faz uma tomada de posição.

1.1. A noção de significante e o sujeito

A noção de significante¹³ tem uma importância crucial para a compreensão do sujeito do inconsciente e do processo de aquisição de língua estrangeira e da língua materna. Faremos uso do conceito de significante lacaniano e saussureano por entendermos que este conceito pode muito nos ajudar na descrição do processo de aquisição da escrita da LE-ínglês nas composições de nossos alunos. Entre os motivos que nos fazem colocar nele tal importância está o fato de ser ele a própria materialidade da linguagem - materialidade que a nosso ver deve ser trabalhada como sentido, envolvendo questões discursivas - a qual possibilita a apreensão da língua em seus dois mecanismos de funcionamento, ou seja, os processo metafórico e metonímico, de que falaremos à frente.

A respeito das propriedades do significante, diríamos que este, por sua vez, tem a mesma estrutura da linguagem: um vínculo posicional - que permite a *substituição* de qualquer elemento (letras ou fonemas), obedecendo-se a leis convencionais da língua, possibilitando o falante “ *fazer todos os recortes imagináveis nas unidades da língua*” (Saussure, 1995: 142) - e um vínculo de contiguidade, em que as letras ou fonemas funcionam numa linearidade temporal que permite a emissão de uma única voz na horizontal, ou uma só letra a cada vez . O

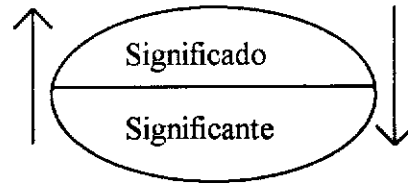
¹³ Queremos nos posicionar sobre a noção de significante. Nos delineamentos posteriores , mostraremos as várias nuances entre as concepções de Lacan e de Saussure sobre o que seria o significante. A nosso ver , se nos fixarmos no capítulo sobre o valor, em Saussure, em que ele coloca a identidade de uma palavra como resultado de suas relações com os outros elementos, este seria um ponto de contato entre as concepções dos dois autores - não há o enganchamento significante/significado a priori. É neste sentido que trabalharemos com a noção de significante de ambos, pois precisaremos da noção de signo para explicitar a forma-sujeito na sua ilusão de biunivocidade entre o significante e significado e a noção de significante que na sua linearidade permite que se segmente as palavras em fonemas, as frases em palavras, para deixar os elementos serem substituídos por outros, e assim poderemos demonstrar a alteridade constitutiva do dizer, nas composições de nossos alunos.

vínculo de contigüidade é o que, numa dada língua, *“instaura esta dimensão que é aquela da ordem das palavras. Para que vocês compreendam isso, basta lembrarem-se de que Pedro mata Paulo não é equivalente a Paulo mata Pedro”*, como diz Lacan. (1992:256)

Benveniste (1991) faz uma expansão sobre essas propriedades do significante na linguagem - a sua natureza articulada - no capítulo dos níveis lingüísticos, em que mostra que as entidades lingüísticas admitem duas espécies de relação: entre elementos do mesmo nível ou entre elementos de níveis diferentes. É a capacidade do significante de ser constitutivo e de ser integrante. Diz que um signo é, materialmente, em função de seus elementos constitutivos, mas o único meio de definir esses elementos como constitutivos consiste em identificá-los no interior de uma unidade determinada onde preencham uma função integrativa.

Também é pela materialidade do significante que se podem perceber distúrbios da linguagem nos afásicos, tanto nas suas falas como nos seus escritos. Ao refletir sobre a desintegração do sistema fônico, Jakobson (1995:36) diz que *“esta dissolução apresenta uma ordem temporal de grande regularidade. A regressão afásica se revelou um espelho da aquisição de sons da fala pela criança; ela nos mostra o desenvolvimento da criança ao inverso”*. As distinções fonéticas elementares são as primeiras que a criança assimila e as últimas que perde um afásico. Por exemplo, as distinções vocálicas fundamentais são a primeira coisa que se manifesta na criança: /a/, /e/ combinada com um fechamento dos lábios: papa, mama, etc. Ele ainda nos diz que a pesquisa sobre a *“a ordem das aquisições e das perdas e sobre as leis gerais de implicação não pode ser limitada ao sistema fonológico mas deve estender-se também ao sistema gramatical.”* Esta questão de uma “ordem” na aquisição parece-nos ter influenciado a aquisição de LE, ao graduar a apresentação dos itens lingüísticos, apresentando-os aos poucos, conforme uma ordem de dificuldades.

Estas considerações levam-nos às relações entre significante e significado. Saussure (1995) explicita a constituição do signo lingüístico como uma unidade de dupla face, a saber, um conceito e uma imagem acústica. Ele denominou o conceito **significado** e a imagem acústica **significante**. Usou duas setas invertidas para mostrar que estão intimamente unidos. A barra entre eles assinala a oposição entre ambos, quer entre si, quer do total de que fazem parte. Um algoritmo é criado por ele para representar estas duas noções.



As setas sugerem uma leitura de que há uma biunivocidade na união entre significado e significante. A outra imagem que usa para demonstrar que não há separação entre ambos é a de uma folha de papel composta por seu lado direito e pelo anverso, não havendo possibilidade de separar-se uma da outra. Entretanto, esta relação de biunivocidade, segundo Pechêux, Derrida e Lemos, cai por terra no capítulo sobre o “valor da unidade lingüística”, no qual o autor afirma que na língua só há diferenças, ou seja, um elemento adquire valor a partir de sua relação com os outros. Neste sentido compara a língua a um jogo de xadrez, em que cada elemento adquire o seu valor na relação com os outros elementos. Assim, um significante na fala e na escrita só adquire o seu significado no “fechamento” da frase e na relação desta com todas as frases constitutivas do contexto lingüístico em que estão inseridas. Existem várias piadas que podem mostrar isto, por exemplo a piada do piolho, em que um pergunta para o outro: “Você tomou seu banho?”, e o outro responde: “Por quê? Está faltando um?”. O que nos faz rir fica por conta da ambigüidade dos termos constitutivos do enunciado. Mas muito nos esclarece sobre a questão do significado fechar-se no término da frase e na relação desta com o seu contexto, pois tem-se que levar em consideração que o “enganchamento” do significado dá-se na recepção (no ouvinte). Isto vem contrariar frontalmente a abordagem funcionalista, que coloca no emissor a definição do que vai se comunicar.

A biunivocidade significante/significado a que nos referimos no parágrafo anterior, segundo Gadet (1991), parece ter sido postulada pelos alunos de Saussure que escreveram o livro *Curso de Lingüística Geral* a partir de anotações tomadas nas aulas proferidas pelo referido professor, como um esquema didático, para facilitar a compreensão. Há também um outro momento que mostra Saussure (1995:80) assumindo o uso de conceitos os quais reconhece como insuficientes, mas que têm que ser usados por falta de um melhor desenvolvimento na teoria, quando faz um comentário sobre a insatisfação com a denominação signo, mas que não há outra alternativa a não ser ficar com ele por falta de algo melhor para

substituí-lo.

Lacan (apud.Arrivé:1994) compara a linguagem animal com a do homem para mostrar que só na linguagem dos animais a correlação biunívoca existe, o que, portanto, impossibilita acontecer o equívoco que é próprio da linguagem humana.

Ainda assim, a noção de signo lingüístico de Saussure teve um alcance filosófico de grande repercussão, pois rompeu a relação *palavra/coisa*, ou seja, tocou na questão da referência que tem sido uma preocupação dos filósofos remontando à antiguidade. Na lógica dialética platônica e na analítica de Aristóteles o pensamento representa a coisa pensamento e a linguagem é a expressão deste pensamento. A representação, em Platão e Aristóteles, tem como característica a adequação do objeto, ou seja, a representação é a idéia do que o objeto é. Chauí fornece um exemplo:

Se eu disser 'Sócrates', temos nessa palavra aquilo que o significado significa- alguém chamado Sócrates- e nela temos também o próprio Sócrates, que é aquilo que é, ou seja, a *coisa* real significada pela palavra Sócrates. O significado é ao mesmo tempo a representação mental ou o conceito ou a noção que formamos de Sócrates e a relação entre essa representação e o set real de Sócrates. (1995:192)

Com Saussure há um deslocamento da idéia de referente como reprodução da realidade, pois o signo lingüístico não une uma coisa a uma palavra mas um conceito a uma imagem acústica. Freud, quando fala da representação-objeto e da representação-palavra, também deixa claro que a primeira não designa o referente ou a coisa. Garcia Rosa (1991:48/49), ao fazer uma análise do esquema psicológico da representação-palavra de Freud, mostra que a adoção do conceito de representação-palavra, entendida como formada por representações diversas e as associações de objeto designando um complexo associativo, significa o abandono do conceito de *impressão* proclamado pelos empiristas. A significação não resulta da relação entre a representação-objeto e a coisa externa ou o referente, mas da relação entre a representação-objeto e a representação-palavra. O objeto existe, mas a nossa subjetividade constrói sua representação. Quanto a essa questão da subjetividade construir a significação, pensamos ser interessante lembrar Blikstein ao dizer que a nossa cognição estaria sujeita a um processo ininterrupto de estereotipação, a ponto de considerarmos real e natural todo um universo de referentes e realidades fabricadas. Assim, a língua passa a atuar sobre a práxis estabelecendo uma interação entre elas a " *tal ponto que, quanto mais avançamos no processo de socialização, mais difícil se torna separar as fronteiras entre ambas. Agindo*

sobre a práxis, a língua também pode modelar o referente e 'fabricar' a realidade." (1995:80)

Retomamos a noção de significante em Lacan: este, a partir de suas experiências clínicas, propõe que o que realmente funciona no "nível da escuta e o que vai se instalar como orientador dos processos psíquicos são os significantes aos quais o sujeito se apega na sua história." (Apud, Magno, 1992:230) Em razão então de ser o significante o elemento que guia a escuta, resolve inverter o algoritmo colocando o significante em proeminência, em letra maiúscula sobre a barra, e o significado embaixo:

S

s

Lacan (1992:295) também refere-se ao esquema de duas curvas de Saussure, estando localizada no nível superior a seqüência do pensamento ou o significado. No nível inferior está o significante, como "pura cadeia do discurso, sucessão de vocábulos, em que nada é isolável". No espaço entre os dois fluxos está a significação - relação entre o significante e o significado. Os pontilhados indicam os momentos periódicos em que o significado e o significante vêm se atar. Lacan denomina esta ligação de ponto de estofa, em comparação à arte do colchoeiro. A normalidade psíquica da pessoa e a psicose seriam medidas pelos pontos de ligação entre o significante e significado.

Mas essa relação parece sempre fluida, sempre pronta a se desfazer. Isto pode ser ilustrado quando Saussure fala da dissolução da unidade na personagem Dientrich: "*Assim, Dientrich, tomada em sua essência verdadeira, não é uma personagem histórica ou anistórica; é puramente a combinação de três ou quatro traços que podem dissociar-se a qualquer momento, acarretando a dissolução da unidade toda.*" (apud. Arrivé:18)

Um exemplo, na literatura, da instabilidade do significado é o conto de Machado de Assis, "O Alienista". Magno (1983), numa aula proferida no curso "Leituras de Machado de Assis", analisa o deslizamento da significação no conceito de 'loucura'. Machado narra a história de um médico que vai para uma cidade do interior e, ao consultar um paciente, enquadra-o como louco. No final do conto o hospício está cheio dos moradores da cidade que

foram enquadrados dentro dos seus critérios de loucura. Mas, há então um “revirão” total neste conceito que lembra o funcionamento da banda de Möebus¹⁴, o que “obriga” o médico a soltar os supostos loucos e a encerrar-se na prisão. Mudando-se o sentido da palavra, mudou-se o referente.

Pensamos que a inscrição do sujeito na língua poderia também ocorrer quando ele toma a palavra (em nossa experiência, na escrita) para se expressar sob o efeito dos discursos dos outros. Como disse Authier (1998:187), citando Freud, *“o sujeito é ‘dividido’, entretanto ele não desaparece, ele fala e continua no fantasma sob a forma do Ego. A descoberta do inconsciente permite significar essa divisão inaugural mostrando que a ilusão do centro permanece e que ela é inerente à constituição do sujeito humano”*. O aprendiz de LE também precisa ter a ilusão de sua unidade, na forma das evidências da sua identidade ao tomar a palavra para dizer sobre si mesmo, a partir da primeira palavra colocada no papel ao compor o seu texto, ao ritmo de suas associações livres.

Voltemos a falar sobre as relações paradigmáticas e sintagmáticas de Saussure, também denominadas processo metafórico e processo metonímico, respectivamente.

1.2. Os processos metafórico e metonímico

Por considerarmos estes processos como a própria condição de acesso do sujeito ao discurso do Outro, vamos nos deter sobre eles para mostrar como a Linguística trabalha esses conceitos e as conseqüências que se tem tirado para a compreensão dos fenômenos lingüísticos e, principalmente, para fornecermos uma possível explicação das relações alteritárias no tecido das composições dos nossos alunos no capítulo seguinte.

Fundamentar-nos-emos no trabalho de Lemos (1992), especialmente na sua leitura de Saussure (1995) e Jakobson (1995), para descrevermos estes processos, definidos como as leis

¹⁴ A banda de Möebus é uma figura de superfície cuja frente continua no verso, usada por Lacan para simbolizar a função da identificação. A identificação de um sujeito a uma representação imaginária de algo ou alguém é um reconhecer-se neste algo ou neste alguém. Quando há a identificação, há um ponto de intersecção do interior com o exterior.

de composição da linguagem. Lemos, lingüista do campo de aquisição da linguagem, em seu artigo sobre este tema faz uma síntese sobre essas leis da linguagem em Jakobson e Saussure, relacionando-as com a aquisição da linguagem, com muita maestria. Pensamos que caberia uma comparação entre o que esta autora fala sobre o conceito de metáfora como figura - em que na composição de dois termos se produz um terceiro, *“um sentido que não coincide com nenhum dos dois e os ultrapassa”*(ibid) - e a leitura que faz dos dois autores, pois traz reflexões sobre as conseqüências destes conceitos para os estudos no campo da Lingüística Aplicada.

Ferdinand de Saussure, estruturalista europeu que instituiu a Lingüística como ciência, no capítulo sobre o valor lingüístico afirma ser o valor de qualquer termo da língua constituído unicamente por relações e diferenças com os outros termos da língua em contraposição a uma teoria restrita dos termos. Ou seja, neste capítulo ele descarta a possibilidade de se estabelecer a independência ou a individualidade de um termo lingüístico categorizado a priori por suas propriedades intrínsecas, afirmando, ao contrário, que qualquer termo lingüístico adquire a sua identidade ao ser empregado num contexto lingüístico. Ele mesmo pergunta-se como funcionam estas relações. Responde então que a coordenação dos termos se dá tanto na extensão, ou seja, nas relações sintagmáticas, quanto nas relações associativas. Por sintagmáticas ele define aquelas baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de se pronunciarem dois elementos ao mesmo tempo. Já as relações associativas são aquelas calcadas no encadeamento dos termos na memória a partir do que têm em comum, seja a associação pelo radical, pelo sufixo, pela analogia de significados, pela imagem acústica e outros.

As relações paradigmáticas, em Saussure, têm sido exemplificadas por vários lingüistas através dos paradigmas gramaticais. Um item particular, por exemplo “he” (He is going), faz parte de um sistema de pronomes (she, you, they, etc.) que constitui um paradigma da classe de pronomes pessoais. Também podemos lembrar a ilustração dada pelo próprio Saussure com a palavra “enseignement”, a qual pode fazer parte de inúmeros paradigmas - pode ser associada a “enseigner”, “renseigner” ou a “armement” e “changemente” ou a “education” e “aprentissage”. Essas relações paradigmáticas são associativas, ou seja, são invocadas na mente do usuário. Estas, como diz Saussure (ibid:146), *“não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada”*. A inscrição das cadeias de significantes

nos processos mnemônicos se dá na ordem da *simultaneidade*, portanto todas as relações perceptivas no momento da inscrição fazem parte das associações possíveis. Um significante pode fazer parte de várias associações, o que permite a flexibilidade de uma palavra conter vários significados dependendo de sua posição e das associações a que está ligada.

Esta questão da associação é muito importante para a aquisição de linguagem. Sendo estas associações ilimitadas e imprevisíveis, pois dependem da própria história de vida de cada falante, dão abertura para se pensar a língua materna como uma cadeia de significantes a que o aluno fica assujeitado ao aprender uma segunda língua.

Os termos metáfora e metonímia foram cunhados por Jakobson, em seu estudo sobre as afasias, ao desenvolver as idéias de Saussure sobre as relações paradigmáticas e sintagmáticas. Entende que o processo metafórico tem na metáfora, como figura de linguagem, sua expressão mais condensada. Ele a define como relação de similaridade que, por sua vez, é associada a uma operação de seleção e de substituição. A primeira operação suporia uma semelhança / equivalência, dada de antemão, uma escolha entre termos com pelo menos uma propriedade em comum já definida por um paradigma. A segunda abriria a possibilidade de se considerar a semelhança / equivalência, como efeito da própria substituição, na instanciação do discurso.

Jakobson (1995:129), ao responder sobre uma característica indispensável a toda obra poética, nos faz recordar esses dois modos básicos de arranjo utilizados no comportamento verbal, ou seja, a *seleção* (processo metafórico) e a *combinação* (processo metonímico). Ilustra esses dois modos com o seguinte exemplo: se “criança” for o tema da mensagem, aquele que fala seleciona entre nomes existentes, mais ou menos semelhantes, palavras como “guri”, “garoto”, “menino”, todos eles equivalentes entre si sob certo aspecto e, para comentar o tema, ele pode escolher um dos verbos semanticamente cognatos - “dorme”, “cochila”, “cabeceia”, “dormita”. Para ele, ambas as palavras escolhidas combinam-se na cadeia verbal, sendo a seleção feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e metonímia, ao passo que a combinação, a construção da seqüência baseia-se na contigüidade.

Elucidemos melhor algumas conseqüências da teoria de Saussure pela importância que ela adquire para nós no próximo capítulo. A questão da identidade e valor das unidades

lingüísticas como resultado das relações não fica bem clara quando Saussure afirma que é necessário trabalhar com unidades, pois sem sua definição a língua nos pareceria uma massa amorfa, como acontece quando ouvimos uma língua estrangeira desconhecida. Essa necessidade de se trabalhar com unidades teve como consequência algumas análises apressadas como, por exemplo, que as unidades teriam uma relação biunívoca entre a imagem auditiva e o conceito; teriam um sentido pré-estabelecido; fariam parte de campos lexicais com propriedades comuns; estariam inclusas em categorias morfológicas independentemente de suas posições nos discursos.

Um outro elemento teórico em Saussure, por se situar dentro do estruturalismo¹⁵, ajudou a promover desentendimentos. O autor estabelece os dois tipos de relações entre as unidades lingüísticas, relações paradigmática e sintagmática, sendo que a relação paradigmática, conforme Lemos (ibid:158), ficou condicionada à idéia de semelhança entre os elementos lingüísticos ou de compartilhar pelo menos uma propriedade, uma representação mental ou um campo lexical. Essa concepção repercutiu muito nos trabalhos em LE, em que se parte do pressuposto de que os léxicos mentais são configurados em “network” (redes) interconectadas, um tipo de gráfico de conexões entre as palavras. Este aspecto também fica posto no processo metafórico de Jakobson. Estas considerações levam a questionamentos sobre a existência de propriedades do léxico (cf. Milner,1989), ou se existem relações de sinonímia. Outros questionamentos e desdobramentos são elaborados sobre os implícitos da teoria de unidades e da relação paradigmática de Saussure. Apesar de entendermos que a leitura de vários capítulos do Curso de Lingüística autorizam esta postura, cremos poder dizer que todo o entendimento da biunivocidade do significante e significado cai por terra ao se falar que a significação das unidades lingüísticas acontece a partir das suas relações com os outros elementos. Portanto, o sentido deixaria de ser dado a priori. Como veremos adiante, a noção de significante, de Saussure, no capítulo do valor e a teoria lacaniana do significante coincidem ao afirmarem que este adquire seu valor na relação.

Passemos agora a algumas noções fortalecidas pela psicanálise e pela análise do

¹⁵ Segundo Orlandi (1992), “a organização interna da língua, que Saussure chama de sistema, os seus sucessores vão chamá-la de estrutura.” Com esta noção, “valorizam a idéia de que cada elemento da língua só adquire um valor na medida em que se relaciona com o todo de que faz parte.” O método decorrente desta perspectiva de língua chama-se estruturalismo.

discurso, que nos ajudam a refletir sobre a alteridade da constituição do sujeito e da linguagem. No que se refere ao conceito de sujeito nos ateremos à descrição das noções de identidade, identificação e subjetividade; quanto à concepção de linguagem, focalizaremos as noções de tomada de palavra, interdiscurso, intradiscurso, heterogeneidade mostrada e constitutiva do discurso. Pousaremos os nossos olhares sobre autores que trabalham com esses conceitos para observarmos o deslocamento das concepções de sujeito e linguagem.

Primeiramente, nos dedicaremos a três conceitos relativos à noção de sujeito, com os quais pensamos elucidar a alteridade do sujeito constituído por uma ilusão necessária e normal de ser o centro e origem de seu dizer na função que o eu assume nesta ilusão.

1.3. A noção de identidade e/ou subjetividade, identificação,

Veremos que a discussão sobre a questão da identidade está inarredavelmente atrelada à concepção de aparelho psíquico, mais especificamente ao reconhecimento ou não da noção de inconsciente.

Orlandi (1988:78), cujo campo de trabalho é a Análise do Discurso, mostra que há modos de apagamento do sujeito, “*como possibilidade dos sujeitos transmutarem-se em suas múltiplas formas e funções*”. A identidade e a identificação são explicadas por essa autora através de um dos papéis que o sujeito pode assumir: o de autor. Segundo ela, este papel é a representação de que mais se cobra a ilusão de ser origem e fonte de seu discurso. A autora cita a definição de “autor”, em Foucault, como sendo o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações. Ela aponta, então, que a sociedade exige do autor coerência, respeito aos padrões estabelecidos na forma do discurso e às formas gramaticais, explicitação, clareza e outras exigências, tendo por direção tornar o sujeito visível ou, em outras palavras, *identificável*. Para esse sujeito construir sua identidade como autor ele tem que estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade.

Para Orlandi, “o texto é uma dispersão do sujeito”. O sujeito teria as seguintes funções enunciativas: a de locutor, que é aquela pela qual ele se representa como eu no

discurso, e a de enunciador, que são as perspectivas que esse eu constrói.

Ao autor então é cobrada a organização desta dispersão (desta multiplicidade de representações do sujeito), num todo coerente da unidade do seu texto. Ou seja, constitui-se como uma identidade através de sua identificação com a formação discursiva em que está inserido.

Na perspectiva de Serrani (1997a:13), a concepção tradicional de identidade, sugerindo essa idéia de unidade e de estabilidade, é conflitante com o descentramento que é reconhecido a partir da descoberta do inconsciente e da concepção de que a linguagem é heterogênea, ambígua e cheia de equívocos, concepção própria da Análise do Discurso e da Psicanálise. Por isso, estas abordagens rompem com a concepção tradicional, ao compreender que a identidade opera na dimensão das representações imaginárias de “unidade do locutor (ou interlocutor), enquanto ego”. O ego constrói-se a partir da ilusão discursiva de autonomia e completude, no intradiscurso, ou seja, no fio de seu discurso.

Do mesmo modo Authier, autora que trabalha no campo da linguagem com a Linguística e a Psicanálise, afirma que a ilusão do sujeito de ser uma unidade, de ser o centro, é inerente à constituição do sujeito e que a descoberta do inconsciente permite significar “*essa divisão inaugural mostrando que a ilusão do centro permanece e que ela é inerente à constituição do sujeito humano.*” (1998:187) Esta autora esforça-se para colocar o imaginário em seu lugar, sendo que este é por ela entendido como a “*instância do sujeito encarregado de assegurar a necessária ilusão do UM, permitindo ao sujeito funcionar como não-um*”. (ibid)

Sobre o conceito de identidade e identificação, Chnaiderman (1998:49) posiciona-se mostrando que a “*idéia de que existiria uma identidade que definiria o sujeito psíquico vem sendo criticada como uma idéia totalizante que não leva em conta a multiplicidade que nos constitui.*” Postula então a conveniência de se dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade, já que este último não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Coloca a causa da multiplicidade de agenciamento da subjetividade no fato desta ser fabricada e modelada no registro do social. Esta autora cita Montes para dizer que não é possível falar em identidade sem pensar em processo de identificação, pois “*todo processo de criação de identidade é um processo de reconhecimento da alteridade, em relação à qual vou constituir e afirmar minha própria identidade*”. (apud.Chnaiderman,1998:51)

Também a respeito do conceito de identificação, Serrani (1997) esclarece que este termo foi mobilizado no seio da psicanálise e retomado na análise do discurso. Esta noção equivale à condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito, tanto no plano do imaginário como no simbólico.

Para a Psicanálise, a identificação constitui a forma de um laço emocional com outra pessoa ou objeto (ou melhor com a representação imaginária); baseia-se na possibilidade ou no desejo de colocar-se na mesma situação; esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como molde.

Lacan desenvolve o conceito de identificação a partir de sua reflexão, principalmente em torno do nome próprio, para mostrar que o reconhecimento de nós mesmos só é configurado pelo reconhecimento que o outro tem de nós, ou seja, depende de como somos nomeados pelo “outro”. Quando nascemos, entramos numa língua já constituída antes de nós. Conforme Lacan: “*O nome próprio está ligado ao que já está pronto na língua, para receber esta informação do traço*”. (1966:8)

Somos efeito da linguagem, somos falados; antes mesmo de falar somos capturados pela linguagem. O nome próprio especifica o enraizamento do sujeito, está na origem do inconsciente. É no ato da nomeação que se dá o nascimento do sujeito. Para este autor o “penso, logo existo”, de Descartes, está na origem da nomenclatura. Diz que “*naquilo que penso, não faço outra coisa que constituir-me em objeto*”. Para ele, a imagem que temos de nós mesmos quando enunciarmos “eu” está numa miragem de uma totalidade (ibid,1992:273).

Mas identificação precisa ter um “a quem” ou “a quê”. Qual seria então o objeto de identificação? Para Serrani, este objeto não é o objeto - pessoa, gesto, ato - externo percebido conscientemente. Ela entende o objeto, assim como Nasio, como “*a representação psíquica inconsciente do outro*”. A identificação enfatizaria a referência ao dizer e aconteceria no cruzamento entre o imaginário e o simbólico. Trata-se da intrincação de duas instâncias inconscientes.

Esta noção de identificação para a LE, nesta perspectiva transdisciplinar iniciada por Serrani, reveste-se de muita importância. Serrani (1997) cruza as reflexões de Pechêux (1995) sobre a identificação imaginária (identificação com os traços do objeto na representação que o sujeito possui desse objeto, no qual o sujeito se reconhece) e as retomadas meta-enunciativas,

de Authier-Revuz (1995), para apresentar uma abordagem lingüística com eixo no estudo da inscrição do sujeito enunciativo na materialidade própria da língua. O objetivo é conseguir uma alteração das condições de produção do discurso que, “*pondo em questão a posição enunciativa do sujeito, poderia mobilizar a subjetividade dos aprendizes no sentido de propiciar o exercício da função de autoria, a ousadia na produção textual*”. (1997:209)

Chnaiderman (1998:49) refere-se à subjetividade, em relação à descoberta do inconsciente, dizendo que a primeira deixou de ser relativa a processos de individuação. A mesma posição encontramos em Serrani (1998:245), quando ela diz que a concepção de subjetividade que se considera na dimensão da alteridade discursiva não é a de um falante que encontraria na linguagem um instrumento para exprimir suas ‘intenções de comunicação’. Entende a subjetividade como o “*espaço do sujeito afetado pelo pré-construído¹⁶ e pelo discurso transversal, sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, falante, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito*.” Ela seria descentrada, porque não é “*entendida como sendo a origem do dizer, sujeito, portanto, cindido, marcado pela perda, pela falta de uma ilusão infantil de onipotência, de completude*.”

2. Concepção de linguagem

Recuperemos a concepção de linguagem nas tendências lingüísticas anteriores para tentarmos um contraponto. Vimos no pensamento dos estruturalistas e gerativistas, a lingüística priorizando o estudo da língua como sistema, uma estrutura suficiente em si mesma, fechada, um sistema que opera totalmente por si mesmo. Depois, sentiu-se que havia algo que impedia o “fechamento” desse sistema: o contexto, a situação. Esta constituía-se como um “resto”, fora da língua, mas que era necessário absorver. É quando a “teoria da enunciação” como teoria deste “resto” leva em conta o falante “em situação”. A língua é entendida então como um código. Calvet (1975:68) coloca em evidência que a tomada dessa noção de código na teoria da informação colocou a língua apenas como instrumento de comunicação, e a

¹⁶ O termo “pré-construído” foi proposto por Henry (apud Pechêux, 1995:99) para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é “construído” pelo enunciado.

comunicação como uma atividade voluntária. Essa perspectiva, segundo ele, desconhece a enorme força de comunicação do inconsciente. Este autor entende o lapso e a doença psicossomática como signos com a sua face significante e a sua face significada, mas que não são voluntariamente emitidos, o que prova que a definição de comunicação como algo consciente e voluntário é singularmente limitativa. Portanto, essa noção de código não é suficiente.

Na tendência da Lingüística Aplicada numa perspectiva transdisciplinar, Serrani (1997a:7) não partilha desta concepção de língua como código. Segundo ela, considerar a língua como um código é restringi-la a um simples instrumento para comunicar informações, supor que os enunciados tivessem um significado literal, que não houvesse divisão entre o sujeito do enunciado e da enunciação. Para a autora, a língua é conceituada “*enquanto (uma) estrutura verbal simbólica, cujas marcas formais ganham sentido ao se realizarem em processos discursivos, historicamente determinados, e determinantes na constituição do sujeito*”.

A linguagem, usada por este sujeito intencional da teoria da comunicação, é qualificada por Henry como uma ferramenta imperfeita, pois enquanto “*instrumento de comunicação e de troca, do pensamento e da sua expressão, a linguagem acaba traindo o pensamento, por ser causa de mal-entendidos, de ilusões e de erros.*” (1992:193)

A ambigüidade, uma característica da linguagem, a incompletude de nossa fala, não pode ser vista apenas nas nossas formulações implícitas, mas em todos os “deslizes” do falante no próprio *dito*.

Parece-nos interessante observar o delineamento da noção de implicação na linguagem, em alguns autores, para notarmos que aqui também há um deslocamento na compreensão desta noção sob a perspectiva adotada nas pesquisas lingüística de Ducrot, até a perspectiva transdisciplinar.

As abordagens funcionalistas e pragmáticas, como dissemos, têm analisado o implícito como ato de fala relacionado a uma teoria da referência. Julgamos importante observar que Ducrot, lingüista francês, ao se defender das críticas que Henry lhe faz sobre a sua noção de pressuposição articulada a um sentido *literal* do enunciado e ainda agravada por tê-la chamada de implícito, assim se pronuncia:

Eu entendia por isso que tudo aquilo que é dito sob essa forma não é apresentado como objeto do dizer: se é dito, é com aparência daquilo que não é para ser dito. Mas a palavra “*implícito*” designa muito mais. Pode-se aplicá-la também ao conjunto de crenças carregadas por um discurso, sem que o locutor tenha tido a intenção clara de utilizar seu discurso para essa comunicação. Procurar o implícito é então tentar descobrir, atrás da pretensão do autor de trazer uma nova mensagem, a repetição, o (re)dizer contínuo, “*evidências*” de uma coletividade. (1992:206)

A fim de mostrar o deslocamento ocorrido na compreensão deste termo, é interessante observar como Ducrot detectou este deslocamento, ao definir o objetivo das diversas pesquisas linguísticas diferenciando-as da pesquisa linguística de linha psicanalítica, dizendo: “*Ora, é certo que a pesquisa linguística dos pressupostos tem um objetivo diferente, e muito mais modesto: ela diz respeito apenas ao modo de apresentação dos conteúdos veiculados pelo discurso, e não à sua origem*”. Este autor, mais à frente, chega a admitir que “*pode ocorrer que controlemos menos o pressuposto que o posto, de maneira que a exibição dos pressupostos arrisca ter algumas virtudes psicanalíticas*”. Contudo, apesar de admitir os casos de lapsos pressuposicionais, postula serem eles exceções e que, na maioria das vezes, não trazem por eles mesmos, revelações.

Serrani (1998) também analisa as diferenças no modo de se considerar o implícito. Argumenta que, diante da dimensão interdiscursiva da alteridade¹⁷ em relação à inscrição do sujeito na segunda língua, a Linguística Aplicada tem optado por não considerar esta dimensão ou limitar a consideração do implícito ao querer dizer da ordem da *intencionalidade*. No mesmo artigo propõe então considerar o implícito de um modo não tão estritamente ligado ao esquema proposicional, mas como algo que dá nexos à linguagem. A função desta noção é valorizada pela autora ao analisar uma composição de um aluno escrita em LE (1997, no prelo), na qual mostra a grande mobilização da parte deste aluno para se colocar nos explícitos, mas que a maior riqueza de sua argumentação estava nos implícitos. Concorda, com Ducrot, que é necessário ter à disposição modos implícitos de expressão que permitam deixar a entender sem acarretar a responsabilidade de ter dito. É necessário dizer aqui que as noções de implícito e pressuposição, de Ducrot, estão no registro do linguístico (o enunciado é tomado

¹⁷ Falaremos dessa noção logo à frente.

isoladamente) e os de Serrani estão no registro do discursivo (modo de funcionamento).

A ambigüidade da linguagem foi muito bem explicada por Freud (1969:362) quando este coloca as palavras como sendo feixes de representações: “ *A palavras, visto serem os pontos nodais de numerosas idéias, podem ser consideradas como predestinadas a ambigüidades.* ” (1969:362)

Vê-se, então, que a fonte de ambigüidade é a própria palavra. E a questão da “transparência” da linguagem - que fornece as evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado “*queiram dizer o que realmente dizem*” (Pechêux,1995:160) ou o modo como todo o indivíduo recebe como evidente o sentido do que ouve, diz, lê ou escreve - é rompida pelas hipóteses que Freud faz sobre a linguagem, principalmente na ciência dos sonhos, e por Pechêux, quando trabalha sobre o funcionamento das representações e do pensamento numa abordagem teórico materialista dos processos discursivos.

2.1. As noções de tomada de palavra, inter/intradiscurso e heterogeneidade mostrada e constitutiva da linguagem

A expressão “tomar posição”, ao pé da letra, é utilizada como o momento em que um sujeito toma a palavra para expressar sua opinião favorável ou não sobre fatos ou objetos. Ele pode tomar a palavra para dar sua opinião numa conversação, num panfleto, numa entrevista e em muitas outras situações. Quando o indivíduo é interpelado em sujeito numa formação discursiva (à pergunta “quem é você”? a resposta, por exemplo, “eu sou fulano de tal, vendedor da empresa tal”, etc.), ele é transformado de indivíduo em sujeito de uma prática social. O sujeito que toma posição sente-se em total liberdade, esquecendo-se de que ele impreterivelmente está ligado, identificado a uma formação discursiva que o determina. Essa determinação do sentido pela formação discursiva pode ser exemplificada pelo modo como a reforma agrária é entendida por um latifundiário que se posiciona contra ela e por uma pessoa do movimento dos sem terra que anseia por este acontecimento. A partir de um lugar social e historicamente determinado, a formação discursiva determina o que pode ou não ser dito pelo sujeito.

Pechêux (1995) afirma que o ato de linguagem traduz o desconhecimento da determinação do sujeito do discurso. Para ele, a tomada de posição deve ser compreendida como o efeito da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, na forma-sujeito, e não como um “*ato originário*” do sujeito falante. Todo discurso enunciado por um “eu” em um dado momento “*fala em outro lugar, antes e independentemente*” (ibid:162). O interdiscurso determina o sujeito, impondo e dissimulando-lhe o assujeitamento sob a aparência da autonomia, isto é, “*através da estrutura discursiva da forma-sujeito*”. O interdiscurso é constituído por dois tipos de elementos: o pré-construído e a articulação. O pré-construído remete-se ao que todos sabem, aos conteúdos do pensamento do “*sujeito universal, ao que cada um, numa dada situação, pode ver e ouvir, aos conteúdos do ‘contexto situacional’*” pressuposto pela comunicação, segundo Robin (1973:118). O pré-construído funcionaria assim como uma base sobre a qual repousa o consenso. Pechêux faz a correspondência do pré-construído ao “sempre já aí” da interpelação ideológica, que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (“*mundo das coisas*”). Os pré-construídos inserem-se, segundo Pechêux, no que ele designa por intradiscurso, isto é, o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que direi depois); portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar de “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito. Ou seja, quando o discurso-transverso é sintagmatizado na linearidade do discurso, ele disfarça a heterogeneidade de todo discurso e faz o sujeito pensar que é a origem de seu próprio discurso. Essa heterogeneidade constitutiva designa a presença permanente, profunda, de “outros lugares”, do “já-dito” dos outros discursos, condicionando todas as nossas palavras e ressoando nelas. A articulação provém da linearização (sintagmatização, encadeamento) do discurso transverso no eixo do intradiscurso.

Como vimos acima, o sujeito que toma a forma-sujeito-autor é um sujeito que “toma posição” com total conhecimento de causa, total responsabilidade, com a ilusão de uma total liberdade. Exemplo típico de uma ironia, quando o sujeito identifica-se no seu discurso com a formação discursiva que o domina: “*Sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos em plena liberdade.*” (ibid:215)

Serrani entende o processo de aquisição de uma segunda língua como a inscrição do sujeito pelo processo de tomada da palavra em discursividades de uma dada LE. Concebe esse

processo de tomada da palavra “*como a inscrição em traços significantes, interdiscursivos, inconscientes, que se realizam fundamentalmente por metáfora e metonímia e que vão constituindo o sujeito do discurso pois, neste enfoque, é na linguagem que o homem é homem e se defronta com o problema de seu ser*”. (1997:202)

3. O papel do discurso do outro na aquisição da linguagem

O papel desempenhado pelo discurso do Outro na aquisição da linguagem nesta perspectiva transdisciplinar, sofre também um deslocamento das outras abordagens para cá. Segundo a perspectiva behaviorista, o outro é necessário como um modelo a ser imitado, na gerativista o outro só é necessário para engatilhar a faculdade de linguagem, a qual daí em diante se encarregaria de gerar outras sentenças a partir dos escassos dados. Nesta perspectiva transdisciplinar o outro é a condição essencial para que a inscrição ocorra.

Explicitemos melhor quem é o outro e a sua função na aquisição da linguagem.

Lacan explica a dupla dimensão da alteridade, que institui-se simultaneamente à formação da subjetividade, ao distinguir o pequeno outro do grande Outro: “*Há dois outros que se devem distinguir, pelo menos dois - um outro com A maiúsculo e um outro com a minúsculo, que é o eu. O Outro, é dele que se trata na função da fala*”. (Apud.Teixeira,1997:75)

O grande Outro opõe-se ao outro minúsculo enquanto semelhante que se identifica ao eu; é concebido como um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde seu ingresso no mundo, sendo daí que recebe sua determinação maior.

O discurso do outro, nos estudos mais recentes da Análise do Discurso (AD), é visto como tendo um papel estruturante, tanto no nível do intradiscurso como no interdiscurso. Para Serrani, ele pode ser entendido como:

- a) discurso de um outro (interlocutor/leitor) posto em cena pelo enunciador ou como discurso do enunciador colocando-

se em cena como um outro;

- b) interdiscursividade que desestabiliza o lugar onde o ego se instala no dizer, onde a estratégia de seu discurso foge ao seu controle.

A respeito da posição do outro, que pode ser o professor, o médico ou qualquer outro que ocupe esta posição, Baraldi (1994) afirma que a condição para que se ocupe esta posição é que o outro assuma o lugar de um “suposto saber” para que possibilite o aparecimento da transferência, na qual se instalará *um processo discursivo*¹⁸. Saber situado no próprio dizer dos enunciados que circulam. Para que o leitor acompanhe a colocação desta autora, formularemos com uma rápida pincelada o nosso entendimento sobre a noção de transferência, segundo Freud. Para este autor (1969, vol. XII: 197), esta é a repetição de uma experiência, ou melhor, a transferência de um fragmento do passado esquecido, não apenas para o médico, com quem o paciente passa a ter um laço emocional, mas também para todos os outros aspectos da situação atual. O ensino de Freud sobre os fenômenos transferenciais mostra que eles regulam grande parte das relações humanas, situando-os com certa densidade nas relações que caracterizam as interações entre médico e paciente e entre mestre e aluno, segundo Baraldi. Esta acredita que somente se pudermos nos manter nestes processos transferenciais e operarmos daí; se pudermos suportar um lugar em que se suponha um saber, conseguiremos que o saber circule. Esse saber, para a autora, é um tal “*que não pertence a ninguém, mas se encontra no dizer, enquanto devir.*” (ibid:46)

A autora coloca também uma outra condição para que a pessoa venha a se conhecer: abalar certas convicções cristalizadas, retirar certas certezas. (ibid:60) Essa cristalização é em relação ao que foi falado pelos pais e por outras pessoas - para o sujeito, o que constitui o discurso de seu inconsciente. A nosso ver estas cristalizações são decorrentes do processo de nominalização a que somos submetidos pelo outro, para quem somos objetos de desejo. Parece

¹⁸ Pechêux designa por processos discursivos “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos lingüísticos- ‘significantes’- em uma formação discursiva dada.” Lembramos que, como Pechêux (1995:135) se expressa, “a língua é a base de qualquer processo discursivo”.

difícil para os pais não receberem no seio familiar a criança que seria o seu ideal.

Quanto à necessidade deste abalo das convicções, também se posiciona Serrani (1994a:124), denominando-o de outro modo, como "desarranjo". Ao relatar a resistência que os alunos tinham de se engajarem em racionalizações que desafiavam seus valores e sistema de crenças, afirma ser este "desarranjo" necessário em situações inter-culturais, para que "rearranjos" das crenças e valores ocorram.

Lemos (1992:161) pensa o outro enquanto discurso ou instância de funcionamento da língua constituída. No seu entender, os enunciados das crianças podem ser vistos como um produto da inscrição dos componentes lingüísticos de turnos complementares anteriores aos diálogos prototípicos adulto-criança.

Recordemos como o outro é visto nas tendências da Lingüística que marcaram o campo de aquisição de linguagem, principalmente no que se refere ao como se dá a passagem da fala do outro para a criança. Vimos que no estruturalismo behaviorista o outro é aquele que repete a palavra quantas vezes forem necessárias para que a criança aprenda e que cobra a produção da criança, reforçando, condicionando a resposta correta. Segundo Skinner (1978:46), "*os pais constroem um repertório de respostas na criança reforçando muitos casos particulares de uma resposta*". Estas respostas seriam como que marcas ou impressões impressas de fora para dentro, sendo depositadas na memória, dentro de uma ordem de valores. Estes valores seriam reforçados pelos outros, ou seja, pela comunidade que rodeia a criança, o que pode ser observado no "*comportamento de crianças pequenas em que as 'observações apropriadas' a uma ocasião social emitidas em voz baixa e quase inaudível, em contraposição aos gritos emitidos ao brincar, sugerem uma ordem de valores possíveis*". (Skinner,1978:40) No cognitivismo o outro é aquele que, ao oferecer dados lingüísticos ao aprendiz, possibilita tornar ativo o que está latente no espírito. Na abordagem racionalista da aprendizagem da linguagem, explicita Chomsky: "*O conhecimento surge com base em dados muito dispersos e inadequados, e que há uniformidades no que é aprendido que não são de modo algum determinadas unicamente pelos próprios dados. Por conseguinte, estas propriedades são atribuídas ao espírito, como condições prévias para a experiência.*" (1972:81)

Deste modo, a natureza dos dados que o outro fornece é incompleta, mas isto não

importa, pois o sujeito possui “*princípios de interpretação inatos, que são a condição prévia da experiência e do conhecimento*”, segundo Hebert (apud. Chomsky, 1972:78). Estes princípios latentes interpretam os dados dos sentidos. Na tendência histórica, o outro é o fornecedor de situações significativas para que o sujeito experiencie a linguagem, como é sugerido na definição de Halliday sobre o que implica ensinar uma língua: “*Implica conjugar dois aspectos essenciais. Primeiro o aluno deve ‘experimentar’ a língua sendo usada de modos significativos, quer na forma falada quer na escrita; em segundo lugar, o aluno deve ter a oportunidade de executar, de ensaiar suas própria habilidade, de cometer erros e ser corrigido*”. (1974:290)

Falaremos um pouco sobre a perspectiva de aquisição de linguagem do interacionismo brasileiro, para situar como este veio dar uma resposta ao modo como se dá a “incorporação” dos discursos dos outros na aquisição da fala pela criança. O interacionismo, de Cláudia Lemos, nasce quando esta passa a observar a sistematicidade que subjaz em estado nascente na fala da criança. A autora interroga-se sobre esta sistematicidade das falas de crianças que estão aprendendo a falar. Observa que tais falas podiam ser configuradas como um mosaico composto por fragmentos dos discursos dos que rodeavam estas crianças, cujas falas foram gravadas. A autora contesta as explicações da fala egocêntrica dadas por Piaget e Vigotsky, como sendo uma transição para a fala interior, como internalização do externo, pois não deixavam claro como se dava a passagem exterior/interior. Afinal de contas, se assim fosse, o discurso do outro, dos que rodeiam as crianças, serviria apenas como um dado inicial e depois deixaria de influenciá-las pois, daí para frente, estas se encarregariam de categorizar, classificar o material lingüístico recebido. Discorda dessa visão de sujeito consciente, onisciente, o qual consegue analisar a linguagem com um distanciamento, mas encara o sujeito como efeito da linguagem.

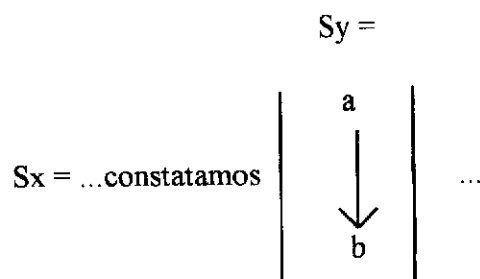
Esta autora deixa-se “surpreender” pelas vozes do outro presentes na fala da criança em fase de aquisição. Ao discordar dos autores que se propunham a analisar apenas os enunciados emitidos pelas crianças, Lemos leva em conta não só os turnos da fala da criança, mas também os da mãe e a situação contextual/lingüística em que gira a interação, ou seja, a situação discursiva.

A própria nomeação desta abordagem interacionista demonstra a preocupação de se

levar em conta o discurso do outro na aquisição da linguagem pela criança. Tanto a fala como a escrita ocorrem pela via do outro, considerado como da ordem do discurso. Desse modo, o próprio termo Interacionismo pode ser explicitado pelo compromisso teórico com a noção de interação enquanto 'matriz intersubjetiva' em que as significações se dão. Este compromisso abrange também a interpretação e torna imprescindível entender a interação como determinação, ou seja, como força fundante do sujeito e da linguagem. Dialógico, porque na tessitura da fala da criança há uma determinação dialógica, pois "*não apenas pedaços de enunciados ou até enunciados inteiros congelados, advindos da voz do outro, comparecem na fala das crianças*". Também há uma determinação *textual*, porque as falas das crianças permitem, em certa medida, ver de onde vêm, conforme nos informa Lier De Vitto. (1995:10)

A nosso ver há pontos de contato, embora haja também distanciamentos, entre as perspectivas de determinados autores da Análise do Discurso e do interacionismo dialógico, no que se refere à incorporação dos dizeres outros na fala do sujeito. O discurso, para a AD, tem duas dimensões constitutivas: interdiscurso/intradiscurso. O interdiscurso constituindo a dimensão vertical, e o intradiscurso a dimensão horizontal (fio do discurso). No discurso, o enunciador, dentro de uma formação discursiva, na enunciação de uma seqüência discursiva (intradiscurso), apropria-se de enunciados já ditos antes (pré-construídos) para formar o seu enunciado. A interdiscursividade é então entendida como constitutiva de todo discurso ou, melhor dizendo, que todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos. Assim com Lemos fornece inúmeros exemplos de como as crianças incorporam os dizeres outros no seu dizer, do mesmo modo Pechêux (1995) exemplifica como os discursos se atravessam e são encadeados, articulados no fio do discurso. Citaremos a explicação de Pechêux (1995) sobre como acontece a inclusão de outros discursos no intradiscurso e apropriar-nos-emos também de seu desenho que ilustra bem o encaixe desses "já-ditos" antes em algum lugar, no intradiscurso. Pedimos ao leitor que faça uma correlação entre esta ilustração e a que ofereceremos dos cortes na cadeia do intradiscurso de composições de nossos alunos, no próximo capítulo. Deixemos Pechêux falar agora:

(.)tudo se passa como se uma seqüência Sy viesse atravessar perpendicularmente a seqüência Sx que contém os substituíveis, unindo-as por um encadeamento necessário:



Em nosso exemplo, a seqüência S_y , que pertence àquilo que chamaremos o “discurso-transverso” de S_x , e que efetua um encadeamento entre a e b em S_x (.)(1995:165)

As duas dimensões (interdiscurso/intradiscurso) não podem ser dissociadas. É o externo no interno, a alteridade no mesmo. Por essa alteridade no mesmo pode-se observar como se dá a constituição da forma-sujeito. Essa constituição é explicada por Orlandi (1988), quando coloca o interdiscurso como fornecedor dos objetos do discurso de que a enunciação se sustenta, ao mesmo tempo que organiza o ajuste enunciativo que constitui a formulação pelo sujeito. Acrescenta que esse ajuste acaba por desaparecer aos olhos de quem enuncia, garantindo, na aparição de um eu - aqui - agora, a eficácia do assujeitamento: o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz e do que lê, sendo este um efeito discursivo da identificação, da constituição da subjetividade, da constituição da forma-sujeito.

Sobre a relação interdiscurso/intradiscurso, assim se expressa Pecheux:

O interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita. Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto “fio de discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior”. (1995:127) (grifos nossos)

Esta questão da interioridade ser determinada pelo exterior foi expandida por Authier, ao formular as noções de heterogeneidade mostrada, que inscreve o “outro na seqüência do discurso (discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa, discurso indireto livre, ironia)”, e da heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso. Segundo esta autora, a concepção de sujeito, pela psicanálise, como o “*resultado de uma estrutura*

complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado” (1990:25), e do discurso como algo atravessado pelo inconsciente desmontam a ilusão do “sujeito enunciador capaz de escolhas, intenções e decisões”. Daí, a sua afirmação de que, “*constitutivamente, no sujeito e no seu discurso está o Outro*”. (ibid) Portanto, isto nos mostra a impossibilidade de “depurar” o sujeito a partir do que o outro disse.

Ligada à noção de interdiscursividade, a intertextualidade - repetição de falares outros em nosso falar - também nos serve para observarmos como os discursos são constituídos por uma alteridade que lhes é inerente. Barthes diz ser a intertextualidade este falar incrustado num conjunto de falares do passado, que se repete constantemente. Sobre esta intertextualidade, diz ele: “*E é bem isto o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito - que esse texto seja Proust, ou o jornal diário, ou a tela de televisão: o livro faz o sentido, o sentido faz a vida*”. (1993:43)

Exemplifica esta tessitura dos discursos com o que já foi dito sobre a reapropriação constante de outros dizeres em qualquer tomada de palavra, o que faz o autor encontrar as vozes de outros escritores em uma obra:

Lendo um texto referido por Stendhal(.), encontro nele Proust por um minúsculo pormenor. O Bispo de Lescars designa a sobrinha de seu vigário-geral por uma série de apóstrofes preciosas (minha pequena sobrinha, minha amiguinha, minha linda morena, ah pequena gulosa!) que ressuscitam em mim as fórmulas de duas mensageiras do Grande Hotel de Balbec, Marie Geneste e Céleste Albaret, ao narrador (Oh/ diabinho de cabelos de gaio, oh profunda malícia! Ah juventude! Ah linda pele!). Alhures, mas da mesma maneira, em Flaubert, são as macieiras normandas em flor que leio a partir de Proust (ibid).

Com os conceitos de heterogeneidade mostrada e constitutiva do discurso como consequência das noções de interdiscurso e intradiscurso, e a concepção de inconsciente, como constituído pelo discurso do Outro, podemos observar que a unidade do sujeito é apenas uma ilusão. Estes conceitos, dentre outros, foram as categorias utilizadas por nós ao tentarmos demonstrar como é formada essa alteridade da forma-sujeito, no discurso das composições de nossos alunos. Julgamos necessário apontar que há pontos em comum entre o processo de aquisição da fala de uma criança na língua materna com a escrita em LE, como poderemos constatar no próximo capítulo.

4. A pedagogia

Veamos agora como a noção de aquisição de conhecimento foi deslocada pela perspectiva transdisciplinar, quando esta é cruzada com os conceitos de inconsciente, de identificação e de transferência. Como foi dito no capítulo anterior, segundo o estruturalismo behaviorista a aquisição de conhecimento é condicionada a um estímulo e resposta e a um reforço; já no estruturalismo cognitivista, esta noção vincula-se a uma exposição aos fatos lingüísticos para engatilharem-se os processos da faculdade de linguagem, ficando a criatividade da expansão lingüística por conta da própria faculdade lingüística; na tendência histórica, esta é condicionada a um exame consciente, por parte do indivíduo, do uso social da linguagem.

O campo aplicado de aquisição de LE, numa perspectiva transdisciplinar, ainda tateia nas pesquisas que procuram conhecimentos além dos modelos, teorias e hipóteses já estabelecidos neste campo. Procederemos a um rápido relato do conhecimento produzido nesta área.

Como dissemos anteriormente, o apelo de Pechêux à Psicanálise leva alguns lingüistas a acolherem suas reflexões sobre a relação do dizer com o sujeito. Serrani tenta tirar conseqüências da reflexão de Pechêux (1995) sobre a articulação do discurso. Este autor observa que nos enunciados aparecem os fenômenos psíquicos conscientes sob as diferentes formas de coerência (causal, temporal e outras) e também a incidência de aposições ou incisais¹⁹, que podem representar a irrupção, no fio do discurso, de um processo inconsciente. Estas incisais poriam em evidência o funcionamento do discurso transversal. Serrani investiga sobre as incisais nas falas de pessoas que moraram fora do país. Citaremos uma seqüência discursiva para exemplificar a tomada de posição de Joana, uma enunciativa brasileira com experiência de vida na França, citada pela autora: “*E me lembro que isso me chocou porque*

¹⁹ No dicionário de Aurélio Buarque de Holanda, 1ª edição, este termo é descrito como: “Frase que corta outra, interrompendo-lhe o sentido”.

eu naturalmente não faria isso. Mas eu enfrentei a mulher com o mesmo tipo de tom de voz, em primeiro lugar, e segundo, com a mesma rispidez, que eu já chamaria de falta de educação - em todo caso não era, ali não era - e eu devolvi na mesma moeda.” (sublinhado por Serrani, 1998:251)

Serrani enfoca esta incisa como uma ruptura, não só como uma forma de desnível sintático, mas sobretudo como uma ruptura enunciativa na cadeia que, discursivamente, pode funcionar como espaço onde a subjetividade se mostra.

Pensamos que este exemplo pode ilustrar a nota de rodapé sobre a banda de Möebius, deste presente trabalho, quando falamos da identificação como um momento da pessoa “reconhecer-se” no outro. Isto pode ser agora exemplificado, quando Joana se identifica, talvez por motivos de sobrevivência num país que não o seu, com o jeito “mal-educado” ou pelo menos diferente do das pessoas do seu país. Acontece então um ponto de intersecção entre o identificado e o identificante, entre a interioridade e a exterioridade, como na banda de Möebius.

Um segundo trabalho desta autora, agora junto a Stracçalano, em que planejam estratégias que levem os alunos de LE a tomarem a palavra entendida como efeitos de identificação assumidos e não denegados. Para este projeto apoiaram-se teoricamente nas retomadas meta-enunciativas²⁰ elaboradas por Authier (1995), propondo um ensino-aprendizagem de escrita em língua estrangeira, trabalhando a especificidade da função de autoria no sujeito aprendiz, ao tomar a responsabilidade pelos seus dizeres.

Estas retomadas (glosas) são as de um sujeito que domina um discurso, por exemplo, ao se autocorrigir (ex: “ou melhor”, “deveria ter dito”), confirmar (“é exatamente o que estou dizendo”), solicitar permissão para empregar certos termos (“se você me permitir a expressão”) etc. O sujeito destas retomadas usa um metadiscorso que atravessa o dito, o qual manifesta um trabalho de ajustamento dos termos, de reflexão sobre o próprio dizer. Serrani e Stracçalano propõem-se a alterar as condições de produção do discurso escrito em LE, mediante a discussão de retomadas meta-enunciativas com seus alunos. Estas retomadas

²⁰ Estas retomadas meta-enunciativas são “glosas, auto-comentários reflexivos da enunciação, acréscimos (.) nos quais o signo, por meio do qual se fala, torna-se aquilo de que se fala”. (Serrani & Stracçalano 1997)

propiciaram um desenvolvimento da capacidade de autoria dos alunos, tornando-se desta forma responsáveis pelos seus dizeres. Dentro da Linguística Aplicada no campo de aquisição de LE, estes foram os únicos trabalhos com os quais nos deparamos.

A representação de Nasio sobre o que seria um bom professor também não coincide com as posturas teóricas anteriores, em que o professor era um modelo a ser imitado, portanto responsável por quase todo o input produzido na sala de aula. Na resposta de Nasio há uma total inversão desta posição do professor e do aluno pois, na concepção dele, ao professor cabe “escutar” e “aprender”. Descreve o bom professor como sendo *“aquele que diz o que o ouvinte já sabe e não conseguiu nomear. Eu o escuto e aprendo quando você nomeia com a sua palavra, quando preenche expectativas, nomeia objetos, pensamentos, elementos de pensamento que esperavam ser nomeados. Finalmente, um bom professor é aquele que diz ao outro o que o outro já tinha, mas não encontrara as palavras para dizê-lo.”* (1997:89)

Parece-nos também ser essa posição de escuta, de atenção, a que Revuz também se refere ao falar que a LE abre um novo espaço para a expressão do sujeito questionando a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Ao professor caberia fazer uma “leitura” desta relação, pois a maneira pela qual um sujeito relaciona-se com a língua é sintomática de sua organização psíquica. Esta leitura teria o objetivo *“ao menos de encontrar onde e como surgem os obstáculos, e de formular a hipótese de que isso constitui um indicio de alguma coisa do funcionamento psíquico do sujeito”*. (1998:220) Como consequência, *“poder-se-ia ajudá-lo a superá-las analisando seu funcionamento e remetendo-as(.)a um sentido, a uma história singular com a língua.”* (ibid) Esta reflexão da autora nos faz pensar em alguns dos nossos alunos que cometem o mesmo erro reiteradas vezes, mesmo depois deste ter sido apontado a eles. Portanto, o acontecimento do erro não é somente do registro da consciência; parece ser uma determinação do registro do inconsciente, em que o aluno é levado a uma repetição compulsiva.

5. A relação da língua materna com a LE

De acordo com Tabouret-Keller (1989:248), a nossa relação com a linguagem é de inscrição, pois desde o nosso nascimento já encontramos uma rede de termos que nos inscreve nas relações de filiação e de aliança, significativa para a nossa inserção social e identificação. Em razão de já encontrarmos essa rede pronta, quando nascemos, a noção de “entrada na língua” não se justifica, de acordo com ele. Apesar de concordarmos com este autor sobre sermos inscritos na língua quando nascemos, optamos contudo por conservar o termo “aquisição”, em razão de ser este o termo já consagrado na pedagogia de língua.

A maioria das abordagens em LE desconsideram a língua materna ao excluí-la totalmente do ensino da língua estrangeira, como se fosse possível haver uma separação entre um sujeito da língua materna, totalmente distanciado de seu psiquismo constituído pelos discursos da língua materna, e um sujeito de LE que “pensasse” com a LE apenas. As reflexões de Revuz sobre a nominalização mostram-nos a pregnância das palavras ou conceitos do sistema lingüístico no qual a criança é inscrita ao nascer e nos fazem repensar se é possível, ao falar uma LE, nos distanciarmos dos valores inscritos em nosso inconsciente no momento em que o mundo das coisas é-nos falado: *“Muito tempo antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo ambiente, e não há uma palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente. Esse sistema de valores impregna completamente o sistema lingüístico”*. (1998;219)

Pensamos ter mostrado, neste capítulo, a alteridade constitutiva do sujeito e da linguagem (se assim pudessemos separá-los). Lacan (1985) explica também esta dimensão da alteridade no sujeito introduzindo o pequeno outro e o grande Outro. O pequeno outro, considerado enquanto semelhante que se identifica ao eu, e o grande Outro, que não é um semelhante, mas uma obscura autoridade, enigmático, que se situa como lugar, lugar onde os significantes estão antes que o sujeito esteja, ordem radical exterior ao sujeito e da qual recebe sua determinação maior.

Para Revuz (1998), esta postura de não se levar a língua materna em consideração no

ensino de LE está na base da lógica da maior parte dos métodos de línguas, os quais se interessam exclusivamente pela produção de linguagem da criança, esquecendo-se de que esta já se encontra imersa dentro de um universo de palavras dotadas de significação, antes dela produzir qualquer palavra. Diz-se então que toda palavra é grávida de significação²¹, e isso vai interferir na aquisição de qualquer outro saber. Esta mesma autora mostra uma grande preocupação com o fato de não se levar em conta a língua materna em relação à aprendizagem de línguas nos estabelecimentos escolares. Segundo ela, a língua materna é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. É investida de subjetividade, constitui-se pela existência de um código, um espaço terceiro em relação ao adulto/criança, onde somos confrontados com uma lei social que nos supera, onde cada um joga sem legislar. É a possibilidade de tomada da palavra.

Realmente não podemos esquecer, como nos lembra Serrani, que a língua materna “*não corresponde exatamente à língua nacional, pois inclui também os processos discursivos (compostos por uma materialidade lingüística e histórica) que teceram o inconsciente do sujeito*”. (1997a:18) Esta autora manifesta-se, em uma de suas aulas no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, sobre a relação entre a língua materna e a língua estrangeira, dizendo que a relação do sujeito com sua língua materna e a LE é a de que a LM significa uma ancoragem, pois o discurso do outro não só constitui o nosso discurso mas também nos constitui como sujeito. Ao se relacionar com a LE haveria um estranhamento de si mesmo. O sujeito passa a relacionar-se de maneira diferente com sua língua materna. O dizer “eu” em uma outra língua significa uma mobilização da subjetividade do aluno. Por exemplo, quando os alunos riem dos sons da língua estrangeira, há aí uma relação identitária do aluno com o som. O nosso corpo está marcado pelo inconsciente enquanto suporte da subjetividade, pois os significantes deixam marcas no corpo. E tais marcas interferem na aquisição de LE.

A língua estrangeira é, por definição, na concepção de Revuz, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da infância. Pode-se aprender uma segunda

²¹ Essa pregnância das palavras pode ser exemplificada com o relato de uma situação que presenciamos. Uma garota americana veio passar uns dias em casa. Estávamos à mesa e minhas filhas estavam ensinando os nomes dos objetos que estavam sobre a mesa: colher, garfo, guardanapo, faca e outros. Depois pediram para a garota repetir os nomes dos objetos. Quando chegou a vez de repetir a palavra “faca”, ela disse que era um nome feio e não a pronunciou. Minha filha perguntou se era parecido com “fuck”(gíria correspondente a “copular”), e ela confirmou.

língua somente porque já se teve acesso à linguagem através de outra língua. Esse estar-já-aí é um dado inelutável. E essa língua é tão presente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido.

Tabouret-Keller (1989:258) confirma esse sentimento ao relatar o caso de K. Sua língua materna era o francês, língua de sua mãe. K foi para uma escola onde era ensinado o alemão e onde o francês era proibido. No decorrer da psicanálise, K fala da oposição entre as duas línguas, destacando até certas características materiais. K vivencia o francês como adaptado a sua boca e, portanto, próximo de seu corpo, identificado à própria palavra, de maneira que K não tinha aprendido o francês. Ele tinha simplesmente falado o francês. Além disso o francês não tinha sido para ele, no início de sua escolaridade, a língua de ensino ou um objeto de estudo, como acontecera com o alemão.

No capítulo anterior, mostramos Lima propondo que o melhor método para o ensino de LE seria aquele que procurasse proporcionar situações semelhantes às da aquisição da língua materna. Podemos ver que Revuz aconselha exatamente o oposto, ao apontar que a didática de LE não tem se interessado pelo confronto entre LE e LM, como uma estratégia de aprendizagem, *“preferindo aproximar a aprendizagem da segunda língua às condições da primeira.”* (1998:215) Isto, para ela, seria um retorno às origens absolutamente imaginário.

A questão do papel da língua materna nas aulas de língua estrangeira também foi tratado por autores da Linguística Aplicada, como Coste (1985), que apesar de não levar o inconsciente em consideração nas suas reflexões (pelo menos de forma clara), fã-lo veladamente, pois coloca a língua materna como o substrato latente às produções manifestas em LE, no seu artigo sobre metalinguagem. Parece evidente para ele que, dentro dos primeiros tempos de aprendizagem, o emprego da língua materna tem o seu lugar, quando é possível (classes de origem lingüística homogênea). Uma boa parte do que se aparenta falar, na sala de LE, vem com efeito da simulação e o que se constata nos discursos funcionais da sala de aula, no que toca a sua organização, a sua gestão, passa freqüentemente pela língua materna. Assim, *“para a maior parte dos alunos, em qualquer método que se trabalhe, as produções em língua estrangeira em classe remetem à língua materna muito mais que a uma referência mundana direta.”* (1985:79)

Vê-se, aí, que a língua materna é a *referência* na sala de língua estrangeira. Ou seja, é

significante remetendo a significante e não significante remetendo à própria coisa. Seria este para nós, um momento que demonstra claramente aquilo que falamos sobre Saussure: o significado não é a referência à “coisa”, mas uma representação da coisa. A palavra recebe a sua identificação em suas relações com as outras palavras no enunciado. Isto, por sua vez, iguala-se ao que Freud fala sobre a representação-palavra, sendo esta ligada à representação-objeto, que não é o objeto em si, mas um feixe de representações.

As reflexões de Coste sobre as dimensões metalingüísticas da comunicação na sala de aula, especialmente sobre a representação da língua, servem-nos sobremaneira para pensar a importância da língua materna na sala de LE. A língua estrangeira, como se pode depreender de seus escritos, vai ser sempre uma metalinguagem da língua materna, ou seja, a língua materna estará sempre *de “ modo explicitamente realizado ou sempre latente, dentro da sala, sustentando todo enunciado estrangeiro entre dois enunciados da língua materna”*. (1985:80)

Dai, não se sustentar o que as abordagens anteriores defendem (apesar da abordagem comunicativa ser mais leniente quanto ao uso da língua materna nas salas de LE), ao abominarem o uso explícito da língua nativa. Como se fosse possível eliminá-la, como se ela não continuasse a existir na sala de forma latente ou mesmo como se fosse possível haver uma segunda língua se não fosse em relação à primeira. Negar o uso da língua materna na sala de aula é apenas dissimular essa sua latência. O fato da língua materna estar sempre em latência nas aulas de LE foi afirmado por Coste, até mesmo nos gestos, mímicas: *“A mímica e outros procedimentos ‘diretos’ de ilustração de uma palavra ou de um enunciado solicita a língua materna dos aprendizes naquele instante (.) - entre o que é mostrado ou descrito insinua-se o não dito incontornável e indispensável: The book is on the table e eu digo a mim (.) Le livre est sur la table. A língua materna interpõe-se subrepticamente”*. (1985:68)

A alternância de uso da LM e da LE (codeswitching) na sala de aula será rapidamente revista por nós. Observamos que há uma escassez de conhecimento sobre a mudança de códigos como estratégia discursiva. Localizamos uma autora, Melo (1996), a qual recorre aos discursos de duas crianças, Patrícia e David, durante o processo de aquisição das línguas portuguesa e inglesa, no Brasil, para fazer seu estudo de função do “codeswitching”. As enunciações enfatizadas nesse trabalho foram aquelas em que as duas línguas são usadas

alternadamente ou mescladas. O principal objetivo da autora pareceu-nos ser refletir sobre o falar bilíngüe e os seus efeitos comunicativos. Este texto é-nos de crucial importância para desconstruir ainda mais o preconceito do uso da língua materna na sala de LE pois, ao término da análise dos dados, a autora tira várias conclusões as quais contribuem para *desmistificar a concepção de mudança de código como um elemento dificultador da comunicação*.

A autora conclui, pela análise de seus dados, que a mudança de código é uma estratégia discursiva que requer uma estrutura e uma organização das línguas do bilíngüe, assim como uma motivação social. Para ela, as mudanças não ocorreriam aleatoriamente, mas segundo a organização interna dos sistemas lingüísticos envolvidos, sendo que as mudanças encontradas no corpus estavam em conformidade com a gramática de um sistema ou de outro. Isto sugeriu à autora (p.141) que ” *a criança, ao mudar de código, o faz com base na sua competência lingüística em ambos os sistemas. Podemos dizer, então, que a mudança de código é uma das estratégias que a criança bilíngüe utiliza quando joga o jogo da linguagem*”. (1996:141)

A alternância de códigos na escrita será ilustrada no próximo capítulo, usando-se composições de nossos alunos.

6. O processo da escrita

Tentaremos pôr em evidência aqui o processo da escrita, ressaltando alguns autores que levaram em conta a sua face não voluntária. Emig (1983), no capítulo sobre “O uso do inconsciente na composição”, faz uma comparação entre livros de retórica, guias de composição e dados de entrevistas de escritores sobre o seu processo de escrita e, principalmente, sobre como iniciam a escrita.

Emig mostra que normalmente damos a entender explícita ou implicitamente que nossos atos e atitudes são sempre predominantemente conscientes, melhor dizendo, que os nossos atos e atitudes sugerem não haver um inconsciente. Para exemplificar essa atitude, explícita como os livros didáticos para o ensino de composição colocam as regras para se

tornar um bom escritor: como usar as palavras em parágrafos e estes em formas mais amplas; como fazer um plano geral partindo da escolha do tema, da organização do material, do esboço, da escrita do rascunho, da revisão e da escrita da cópia final. Nunca aparecem, por exemplo, os casos de se escrever para depois planejar. Ali o ato de escrever é sempre “*um ato consciente e antissepticamente eficiente*”. (ibidem:48)

Na sua análise a referida autora mostra que em nenhum lugar, nesses manuais, há o reconhecimento de que a escrita envolve um comércio com o eu inconsciente. Também, em nenhum lugar nos livros acima citados há mostras da angústia pré-verbal e do “inferno” de se começar, de se engajar no processo de escrever; das compulsões, fetiches que determinam a colocação da primeira palavra ou da frase na página, dos lugares desertos, da necessidade de se voltar para o id como organizador e energizador. As diferenças entre esses livros e os relatos de escritores quanto aos seus processos de engajamento na escrita de seus poemas, romances e outros, são explicitadas pela autora.

Conta-nos que todos os escritores seus conhecidos dão a entender, implícita ou explicitamente, que existe um inconsciente ativamente em ação nos seus escritos, uma crença na sua importância, eficácia, poder. Frequentemente personificam a parte inconsciente deles como “demônios”. Para alcançar estes demônios é necessário concentração, rituais e hábitos mecânicos que tornem possíveis as relações com eles. Como explica Kipling, “*When your Daemon is in charge, do not try to think consciously. Drift, wait, and obey*”²².” (apud.Emig:49)

Os “demônios” podem ser convocados de várias maneiras, por exemplo, através da música, especialmente da música da própria linguagem, pois os demônios são criaturas que se deixam enfeitiçar pelo ritmo da prosa ou da poesia. Assim, alguns escritores iniciam seus escritos lendo outros escritores; outros conversam com amigos e estas conversas são como rascunhos; em outros, o encantamento vem das suas próprias palavras escritas, puras palavras colocadas em constelações, em listas, em séries, sentenças. Vão colocando palavras na página e depois, ao examiná-las, observam os padrões, temas no que parece ser um caos escrito, desenvolvendo seus textos a partir daí.

²² “Quando o seu demônio está no comando, não tente pensar conscientemente. Flutue, espere, obedeça”.

Há um outro autor, agora um psicanalista, que também mostra a relação da escrita com o inconsciente, com a diferença de que parte de casos clínicos de crianças com dificuldades de escrita e leitura para mostrar essa relação. Este autor é Pommier (1993). Para ele a escrita não se reduz à reprodução da fala, pois entre a fala e a escrita propriamente dita está a espessura do inconsciente que a pessoa que escreve terá de atravessar para traçar suas letras. A relação com a escritura alfabética evoca um sujeito conversando com seu próprio inconsciente, pois o recalçamento da própria imagem está no princípio das formações do inconsciente.

A relação entre letra e som será colocada aqui na visão desse mesmo autor. Há uma tendência de se ver dentro da letra do alfabeto um certo signo, escrito dentro de uma correspondência relativa, unívoca com um certo som, segundo um sentido que é definido pela gramática de Port Royal. Colocadas isoladamente as letras terão o valor de um signo facilmente utilizável. A univocidade aparente de tal correspondência entre o som e a letra pode levar a se concluir que qualquer pessoa que saiba falar deve poder escrever tão facilmente quanto se exprime oralmente.

Para Pommier, a desproporção existente entre a capacidade de falar e a atitude de escrever, a patologia de aprendizagem da escritura ou as dificuldades de escrever mostram que a adequação entre som e signo é somente o resultado aparente de um processo complexo. Este pode ser compreendido graças à história da escritura, ou graças à maneira como as letras do sonho devem ser tratadas para poderem ser lidas. A leitura volve-se sobre ela mesma graças ao recalçamento sucessivo do que se vê e do que se entende, de sorte que uma palavra escrita não se resume jamais à sua fonética e não se reduz à sua imagem. O pictorial e o sonoro völvem-se um sobre o outro graças a uma falta única, há qual o leitor pode se reconhecer, aprender dentro da travessia de que o imaginário se embala.

Com referência ao som, Pommier (1993:144) analisa a relação que mantemos com aqueles que pertencem à nossa língua materna e com os de uma língua estrangeira. Ele concebe que, de uma língua estrangeira, entendemos primeiramente uma fonética que não percebemos mais dentro de nossa língua materna, ocupados que estamos com uma significação que queremos exprimir. Ao ouvirmos palavras de uma língua que não compreendemos, escutamos seus sons, sua música, julgando-os tão estranhos quanto aos sons de nossa língua

materna que ouvimos e, posteriormente, perdemos da memória quando tentamos conciliar as palavras aos significados. A língua estrangeira, pensa ele, evocaria este gozo perdido. Pela sua sonoridade ela nos toca, nos dá desprazer ou, ao contrário, nos seduz. A fronteira que é necessário atravessar, de uma língua à outra, é a que vai do som à significação. Em consequência disso, a LE será a depositária mítica do recalçamento realizado para entrar na nossa língua.

Revuz também se manifesta sobre os sons da LE. Para ela, o trabalho de apropriação dos sons de uma LE pela boca não é “natural” a julgar pelos risos explosivos e bloqueios que suscita. Algumas pessoas negar-se-iam energeticamente a essa apropriação, por ser difícil sair dos automatismos fonatórios de sua língua materna. De modo inverso, outras pessoas “*deslizam pelos sons da língua estrangeira com regozijo e se apropriam com facilidade de sua ‘música’, a ponto de poderem produzir longas ‘frases’.* E alguns desses deter-se-iam aí não podendo jamais passar do canto ao sentido; para outros a adesão à música do significante será o prelúdio da incorporação dessa língua em todas as suas dimensões”.

(1998:221)

A escrita foi considerada por muitos anos, nas teorias de aquisição da linguagem, como uma simples representação gráfica dos elementos sonoros da fala. Com os estudos psicanalíticos de Freud, Lacan e outros, esta afirmação começa a ser refutada. Começa a ser postulado então que a escrita não é representação da fala e que esta relação poderia ser colocada no campo do imaginário. Citaremos uma autora, no campo da Língua Aplicada, que se posiciona como nós contra a concepção da escrita como representação direta da fala e ressignifica a escrita como espaço onde os elementos linguísticos adquirem novos valores na relação entre si.

Faria (1997) aponta para o imaginário como o lugar de ocorrência desta relação. Esta autora faz uma reflexão sobre o que escapa à relação fonema/grafema, partindo de um texto produzido a partir de letras de canções populares. A escrita da criança, segundo a autora, apresenta-se reveladora do funcionamento linguístico-discursivo, mostrando os cortes operados nas cadeias, como sendo *efeitos da ação da língua sobre esse sujeito*. Neste texto, os grafemas “R” e “S” assumem, num determinado momento, uma relação de identidade, a ponto de um substituir o outro, por exemplo, nas palavras: quises (quiser), pesto (perto), tocas

(tocar), deixas (deixar). Faria analisa essa identificação como um acontecimento possivelmente determinado pela imposição das recorrências, guardando entre si uma relação de semelhança quanto à sua significação, sendo o registro, por escrito, de um lugar que inexistente na fala. A identificação dos dois grafemas dá-se numa relação de natureza metafórica pela emergência de um, ao mesmo tempo em que o outro encontra-se na latência, sempre pronto a surgir. Conforme análise de Faria, a partir da escrita há o surgimento de uma posição em que, num jogo de representações, o significante perde seu estatuto de significado anterior (marca do infinitivo e de plural) e o valor simbólico do significante é obtido na relação com outros significantes.

Propusemo-nos a recorrer ao quadro teórico mencionado neste capítulo para pensarmos o processo de aquisição de LE, em particular como se dá a inscrição do sujeito de LE. A hipótese que lançamos é a de que esta se dá pela via dos processos metafóricos e metonímicos. Estes processos, entendidos como leis de estruturação da linguagem, propiciariam as substituições, paráfrases de termos, expressões, proposições em uma ou em várias formações discursivas, na linearidade do intradiscurso, e a colocação deles em posições de contigüidade, no fio do intradiscurso.

Em nossa pesquisa adotamos o procedimento de introduzir textos orais e escritos na sala de aula de quinta série, concebendo o texto como lugar de funcionamento da língua em todos os seus níveis: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Esta postura vai contra o procedimento dogmático de muito material didático usado no ensino de LE, de se graduar estruturas linguísticas por uma ordem de dificuldades. Citaremos dois autores -Lacan e Revuz- que abordam esta questão, aos quais recorreremos. Lacan não parece partilhar da idéia de progressão ao postular que a língua deve ser tomada em seu conjunto pela ponta do significante:

Se há uma ordem de aquisição, não é certamente aquela que permitiria dizer que as crianças começam por tal elemento do estoque verbal antes que por tal outro. Há a maior diversidade. Não se pega a linguagem por uma extremidade, como certos pintores começam seus quadros pelo lado esquerdo. A linguagem, para nascer, deve sempre ser tomada em seu conjunto. Em contrapartida, para que possa ser tomada assim, é preciso que ela comece a ser tomada pela ponta do significante. (1992:260)

Do mesmo modo, Revuz não compartilha a idéia de que a criança aprende *progressivamente* a manipular a língua até um grau de domínio, como é comumente admitido no campo da aquisição de linguagem. Nesta perspectiva é estabelecido um percurso que, segundo ela, parece seguir o esquema das gramáticas. A criança aprenderia pouco a pouco a servir-se da língua, “*como aprende a se servir de suas mãos, de seus brinquedos*”. Aprender a falar, para ela, é muito mais que isso, é “*encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para ela os objetos*”. (1998:218)

Priorizamos a prática da escrita a partir da quinta série do ensino fundamental, que é o primeiro momento em que o aluno é introduzido na LE, por concebermos esta como uma prática discursiva que tem efeitos estruturantes na aquisição de LE e como lugar dos processos metafórico e metonímico em ação.

CAPÍTULO 3

A ESCRITA EM LE - UM CRUZAMENTO DE DIZERES

Well, “slithy” means “lithe and slimy.” “Lithe” is the same as “active.” You see it’s like a portmanteau - there are two meanings packed up into one word.²³

Carroll, A. (1995:131)

Neste capítulo mostraremos primeiramente o contexto de uma experiência com a escrita em LE, por nós executada em 1997, e na segunda parte ilustraremos como as composições dos alunos foram tecidas. Enfocaremos os processos metafóricos e metonímicos, que possibilitam o encaixe de fragmentos dos interdiscursos (aqui os discursos dos vários textos circulados na sala) no intradiscurso (no fio do discurso nas composições dos alunos); o trabalho dos significantes; a relação entre a LM e a LE.

1. O contexto da pesquisa de campo

Pensamos já ter explicitado, na introdução, as questões que nos levaram a encetar esta experiência em que introduzimos textos por “inteiro” nas turmas de alunos iniciantes no estudo de LE e uma subsequente escrita, como procedimento metodológico. Depois que elaboramos o projeto desta pesquisa, este foi aprovado pela sub área de línguas e dois professores se interessaram em fazer parte dele. Essa experiência foi realizada com duas turmas de alunos de quinta série, em Inglês, e uma de Francês. A idade destes alunos variava entre 10 e 12 anos.

²³ “Bem, ‘slithy’ significa ‘delgado e lodoso.’ ‘Lithe’ é o mesmo que ‘ativo.’ Você vê, é como um portmanteau – há dois significados inclusos numa mesma palavra.”

Antes do ano letivo de 1997 iniciar-se, coletamos os planos de curso dos professores de geografia, história e ciências da quinta série. A partir deles foram elaborados alguns textos em LE e outros foram retirados de livros de rimas e canções musicadas, estórias, revistas para adolescentes, todos gravados na fita do aluno.

Nossa hipótese era que, por ouvirem/lerem textos escritos, os alunos ficassem sob o efeito da linguagem, de modo que, ao escreverem os seus, incluíssem significantes dos vários textos com que haviam entrado em relação, através dos processos metafóricos e metonímicos. Os processos metafóricos e metonímicos são as leis gerais de funcionamento do inconsciente e têm efeito sobre a produção da linguagem do sujeito, como foi apontado no capítulo anterior. Sobre isto, Mota diz que é necessário “*reconhecer que há um trabalho do inconsciente do/no texto, que se manifesta no funcionamento metaforonímico da língua escrita, mesmo escolar.*” (1997:5)

Assim sendo, pressupor que a aprendizagem da escrita possa ser reduzida ao efeito de uma tomada de consciência dos princípios lingüísticos faz parte de uma ilusão do registro do imaginário. Esta conclusão também pode ser tirada da colocação de Lacan (1996:245) sobre a experiência analítica não ser outra coisa senão estabelecer que o inconsciente não deixa nenhuma de nossas ações fora de seu campo, e sobre a motivação inconsciente manifestar-se tanto por efeitos psíquicos conscientes quanto inconscientes.

Os processos metafóricos e metonímicos são possíveis graças à propriedade dos significantes poderem ser segmentados em partes menores, assim como poderem se integrar conforme as leis da língua. O fato deles segmentarem-se em partes permite que outros elementos se incluam, por isso dizemos que o significante é de uma ordem aberta, ou seja, tem a capacidade de estabelecer relações com os novos significantes, fazendo cadeia com os já vigentes. Exemplificando: ao segmentar a palavra “tempo” em temp/o, pode-se formar outra palavra, “temp l o”, onde um L se inclui no corte aberto entre “p” e “o”, na cadeia. Num certo programa de televisão, vimos um líder religioso que queria dizer “tempo é dinheiro” mas, num lapso, disse: “templo é dinheiro”. É esta propriedade do significante que possibilita termos um pequeno número de letras, e estas constituírem o léxico de uma língua. Estas segmentações, a que daremos o nome de *corte* daqui para a frente, podem ser a nível dos grafemas ou de palavras e assim progressivamente.

Assim como De Vitto (ibid:47) diz que a “*fala ganha na voz da criança uma articulação que ultrapassa o simples emaranhado desconexo e caótico de um repertório de palavras isoladas*”, pensamos que podemos dizer o mesmo para a escrita. Ela é um lugar de transferência e reorganização de significantes de textos outros nos nossos próprios. Essa transferência é entendida aqui como repetição do já visto, do já ouvido. Mas repetição com diferença, e não reprodução. Julgamos esclarecedora a distinção que Orlandi (1998:210) faz entre os conceitos de transferência e transporte para pensarmos o modo como é realizada esta transferência na escrita. Para ela o transporte é a repetição formal, a qual leva sentidos de um discurso para outro sem ressignificá-los. Na transferência, afetada pela repetição histórica, há, ao contrário, migração de sentidos, há ressignificação, há deslizamentos (efeitos metafóricos). Segundo a mesma autora, a repetição não é mera reprodutora, mas pode trazer a elaboração, a formulação nova, o deslocamento. O que se repetiria é o que dá *unidade*.

Com os textos, entendíamos que estávamos oferecendo experiências lingüísticas e discursivas aos alunos, reconhecendo, assim como Saussure, a necessidade da experiência com a linguagem: “ (.) *aprendemos a língua materna, ouvindo os outros.(.) Que ela (a língua) é deposita(da) em nosso cérebro somente após inúmeras experiências.*” (1995:27)

Acrescentaríamos que não só ouvindo, mas também “lendo os outros” e colocando seus discursos em relação na escrita, a LE entraria em relação com a língua materna já constituída no aluno. Cada vez que palavras e expressões fossem reaparecendo de modo significativo para os alunos, iriam se acumulando até constituírem o que Saussure chamou de “tesouro”²⁴, o qual se constituiria numa rede de memória, no pré-construído, num campo de partilha para a classe.

Num primeiro momento, em que o texto era contado aos alunos, pensamos que estes obtinham apenas impressões auditivas e visuais, como se expressou Saussure sobre as primeiras vezes que um texto em LE desconhecida é ouvido: “ *Somos incapazes de dizer como a seqüência de sons deve ser analisada; é que essa análise se torna impossível se se levar em conta somente o aspecto fônico do fenômeno lingüístico.*” (1995:120)

²⁴ Saussure (1995:21) descreve a língua como “um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro”.

Para ele, por ser a cadeia fônica, considerada em si própria, apenas uma linha, uma tira contínua, o ouvido não perceberia nenhuma divisão suficiente e precisa, cumprindo pois apelar para as significações. Usávamos gestos, mímicas, ilustrações, enfim toda uma metalinguagem para ajudarmos a dar a “entender” os textos para os alunos. Como queríamos tentar ver o trabalho do significante, aceitamos correr os riscos advindos de uma questão levantada por Derrida (1991:13), de que “*um contexto nunca é absolutamente determinável ou, antes, em que sua determinação nunca está assegurada ou saturada*”. Porém como não queríamos trabalhar com a linguagem em conta-gotas, mas nos seus níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico configurados no texto por inteiro, não nos preocupamos com os desvios que as tentativas de contextualizar acarretariam.

Não incentivamos particularmente a produção oral dos alunos, nem interações entre professor/aluno ou aluno/aluno. Fizemos isso com uma certa tranquilidade, baseando-nos em Larsen-Freeman ao afirmar que, pelo quadro que emerge das pesquisas sobre o input (entrada de material lingüístico), podia-se dizer que “*nem a produção nem a participação em conversação é necessária para a aprendizagem de linguas...*” (ibid:143) O único momento em que solicitávamos uma produção oral aos alunos era quando lhes pediámos que lessem os textos apresentados em sala ou quando cantávamos juntos. Planejamos adotar a prática da produção oral a partir de uma outra oportunidade, na sexta série.

O “outro”, aqui nesta experiência, é configurado oralmente pela professora, como apresentadora dos textos de forma contada ou cantada, pelas gravações das fitas a serem ouvidas em casa, por personagens de vídeos e pelos textos escritos em forma de letras de músicas, textos narrativos, poesias, enfim, textos por inteiro.

A prática da escrita foi executada sem nenhuma preocupação de fornecer modelos, sem nenhuma coibição fosse quanto ao quê, quanto ou como escrever. Instruíamos os alunos, no momento da escrita, a terem em mãos os textos trabalhados em sala, com o intuito de que os significantes destes desencadeassem novas relações, novas associações. Não delimitávamos o tema sobre o qual o aluno deveria escrever, em função de entendermos a importância da liberdade na produção de suas composições, para que o aluno fosse embalado, ficasse ao efeito da própria linguagem dos textos que íamos introduzindo aos poucos. Queríamos assegurar situações tais quais foram descritas por escritores a Emig, quando falavam de seus modos de

se engajar na escrita, das compulsões que determinam a colocação da primeira palavra ou da frase na página. Pensamos ser válido repetir aqui a frase de Kipling, porém trocando a palavra demônio por inconsciente constituído pelo discurso do outro em ação: “ Quando o seu demônio está no comando, não tente pensar conscientemente. Flutue, espere, obedeça”. (apud, Emig:49)

No momento em que o aluno escreve, os significantes novos incluem-se na ordem do “já-conhecido”, ou seja, dos significantes dos textos já apresentados à sala, numa reestruturação constante. Por esta razão, consideramos a escrita como uma atividade estruturante da linguagem e da própria escrita. A escrita é uma significação em processo. À medida que as palavras vão sendo colocadas no fio do discurso (intradiscurso), vão estabelecendo relações. Lembremos Saussure, no capítulo do valor, ao mostrar a parte conceitual do valor sendo constituída unicamente pelas relações e pela diferença com os outros termos da língua, o mesmo podendo ser dito sobre a parte material. Assim, as significações dos alunos iam sendo modificadas no momento em que os significantes iam sendo postos em relação na própria cadeia, significante reenviando a outros significantes. Ao escrever, no desejo de significar, se apropriavam de fragmentos de partes de “textos inteiros”, combinando-os, ressignificando-os na linearidade da cadeia intradiscursiva de seus “próprios” textos, sob o efeito da linguagem e do inconsciente. Próprios, aqui colocado entre aspas, por comportar nesse conceito a ilusão de sermos donos de nosso dizer, de sermos sujeitos livres para escolher entre o material lingüístico a nossa disposição, para elaborarmos os nossos próprios textos e não assujeitados à língua. Ilusão de sujeitos conscientes, sem uma determinação do inconsciente e do outro em nosso comportamento, donos de nosso próprio dizer, próprio da forma-sujeito descrita por Pechêux.

Passados dois meses da pesquisa, decidimos colocar ao lado de alguns textos em LE a tradução destes, ressaltando que não seria uma tradução termo a termo. O texto escrito era entregue para o aluno colocar nas pastas, depois que o mesmo era “contado” oralmente, em inglês, pela professora. Não fizemos uma reflexão do que significou esta prática para a pesquisa.

2. Análise dos dados

2.1. A escrita - lugar de funcionamento dos eixos metafóricos e metonímicos

Neste item de análise queremos ilustrar como se dá o acesso do sujeito à LE, usando a explicação de Pechêux (1995:165) sobre o encaixe do interdiscurso (“discurso-transverso”) no intradiscurso e também as reflexões desenvolvidas por Lemos no interacionismo dialógico, como foi explicitado no segundo capítulo do nosso quadro teórico. Ao receber as composições dos alunos surpreendi-me com a frequência do paralelismo²⁵ nas estruturas dos enunciados. Enfatizaremos também o efeito de sentido que é criado com estas repetições.

Nas composições dos alunos podemos ver como as seqüências discursivas do intradiscurso vão dando lugar a dizeres outros e propiciando a mesclagem de fragmentos de diversos dizeres, própria da constituição de qualquer modalidade de discurso, na sua alteridade inerente. As composições dos alunos caracterizaram o cruzamento de muitas vozes com muita intensidade. Exemplifiquemos os processos metafóricos e metonímicos na tessitura da composição do aluno Thiago²⁶:

<p>Ten little dog dance all day Ten little dog opem ollhos Ten little dog levntam da cama Ten little dog mordem Boy Ten little dog mordem men Ten little men matam tem little dog (Thiago)</p>
--

fig. 1

As duas leis de funcionamento da linguagem, metáfora e a metonímia, possibilitam que os termos das cadeias latentes do eixo metafórico, ou seja, dos pré-construídos (“sempre-

²⁵ Chamamos de paralelismo a correspondência existente na estrutura de dois enunciados.

²⁶ Para resguardar a identidade dos alunos, seus nomes foram substituídos.

já-aí”), sejam substituídos nas posições abertas dos enunciados pela cadeia metonímica. A propriedade de haver um corte na seqüência dos significantes do enunciado permite a *substituição* dos elementos na cadeia do intradiscurso. Podemos notar que a presença de um elemento fixado - “ten little” mostra-se como o núcleo do paralelismo na estrutura dos enunciados. As substituições que vão ocorrendo nestas estruturas paralelas provocam um efeito de progressão: dançar, abrir os olhos, levantar, morder o menino, depois os homens. E no último enunciado há como que um paralelismo especular, assim como vemos na frente dos carros de ambulância, em que esta palavra é escrita de trás para frente. Esta escrita especular foi conseguida pela substituição de “dog”, passando da posição de agente para a de objeto passivo que sofreu a ação, e “morder” sendo substituído pelo verbo “matar”. Essa substituição provoca um efeito de sentido ao indicar uma mudança no jogo em que os homens, ao serem atacados, matam os cães. Com isso podemos dizer que a significação de um texto se dá como processo, sendo o sentido definido só no final, no “só-depois” a que se refere Lacan (1985:234) e no leitor.

Há um corte neste elemento fixado, abrindo lugares na estrutura da frase para comparecer a alternância de dois elementos, “dog” e “men” que, por sua vez, convocam outros elementos. Poderíamos fazer uma linha dos cortes assim:

Ten little	dog	Dance all day
	mem	Levantam da cama
		Mordem boy
		Mordem mem
		Matam ten little dog

As substituições efetuadas, no texto do aluno, levam-nos à afirmação de Saussure sobre as relações associativas. Sendo elas relações “in absentia”, com termos latentes, estão prontas a aflorar na estrutura. Termos antes latentes, como “dog/men” e “dançam all day/opem olhos”, do já-dito em outros lugares, em outros textos, presentificam-se na cadeia dos significantes através das substituições. O processo metafórico aqui é configurado por esta

alternância dos elementos lingüísticos no sentido perpendicular, nas posições que a cadeia metonímica possibilita. Vê-se que não são fragmentos quaisquer que são postos lado a lado. Os termos “dog/men” ocupam uma posição sintática no interior do enunciado como núcleos do sujeito. Estes elementos alternaram-se naquela posição talvez porque fizessem parte de um mesmo paradigma - se consideramos este como uma reserva virtual, como um tesouro - por sua característica *em comum* de serem seres animados, aptos a desempenharem ações como dançar, morder, matar.

Na próxima composição podemos, do mesmo modo que na anterior, constatar a segmentação, ou seja, cortes em alguns pontos do encadeamento da seqüência discursiva. Estes cortes solicitam o afloramento de termos latentes, nas posições abertas por eles. Os nomes de animais vão se substituindo como uma fita, na posição aberta pelo corte em “the | dog, cock, cow, raven, spider, elephant, cock-horse” e em “say”, onde os opostos high/low substituem-se expandindo as sentenças. Os elementos latentes tornam-se manifestos na alternância da substituição. Poderíamos dizer, como Fonseca (1995:121), que os segmentos fixados convocam substituições, num movimento metafórico posto em cena pela cadeia metonímica.

Stop spider	I love you litte cat
1.the dog say stop	Love dog and bird
2.the cock say stop spider	I love Incy Wincy Spider and Miss Muffet
3.the cow say stop	I love ghost Casper? Yes!
4.the raven say high stop spider	You say no love Casper
5.and she, spider say low no, no vou 6.parar.	I say yes love Casper He “BOOOO”
7.the frog say stop	and dog “AU,AU” cat “Miau” Spider I don’t know !
8.the elephant say stop spider	and bird “fri,fri”
9.the mouse say stop	My friend : litte cat, dog, spider, casper, bird and Miss Muffet.
10.the cock-horse say low stop 11.spider	
12.and spider say high no, no vou parar de comer apple pie ! (Sarah)	

fig.2

fig. 3

Os cortes na cadeia metonímica, que permitem a inclusão de elementos latentes, vão expandindo as seqüências discursivas. Vê-se aqui o eixo metonímico determinando as possibilidades de substituições no eixo paradigmático. Estes cortes, nos enunciados da figura

2, poderiam também ser ilustrados mais ou menos assim:

The	Dog	say	Hig h	stop	spider	no, no vou parar de comer apple pie
	Cock raven		Lo w	parar		

Pensamos que a explicação de Lacan, segundo a qual uma das características do significante é poder ser substituído por si mesmo, pode ser exemplificada na composição acima pelo uso de “stop” e seu correlato em português “parar”, alternados. Pode-se observar, assim, como os significantes da LE começam a entrar em relação com o “tesouro” da LM, associando-se aos traços já existentes na “cera do bloco mágico”, podendo até intercambiarem-se na cadeia, ora um ou outro ficando latente ou manifesto. Em decorrência dessas observações pensamos poder apontar a importância de Saussure, no capítulo sobre o valor, e também de Lacan e Freud, por mostrarem que os significantes adquirem o seu valor em relação a outro significante e não pelo significado ou por referência direta ao objeto. É o significante em LE que tem como referência o significante em LM.

Nas posições abertas pelos significantes, os elementos de vários textos (discurso-transverso) vão se substituindo, encaixando-se na tessitura singular do texto da aluna, no processo metaforonímico. O mesmo paralelismo estrutural pode ser visto na figura 4

I	Love Say	you litte cat Incy Wincy Spider and Miss Muffet ghost Casper...
---	-------------	---

Observemos a seguinte composição onde há um paralelismo estrutural. Os elementos fixados seriam *In the summer* (mesmo oculto no segundo e terceiro parágrafos) e *should*, que

se abre para *comer frutas, carnes, tomar líquidos*.

Summer food My

In the summer should lots of
fruits such as = star fruits, per, paw paw,
mellons, watermelon. That is fruits a lot of
liquids.

Should drink lot water not to
dehydrate.

Should lots eat white meats
such as chicken and fish.

fig.4

Na próxima composição deste mesmo aluno, podemos observar o paralelismo no último enunciado: a estrutura imperativo/ objeto, imperativo objeto (VO,VO). Os imperativos eat/drink (comer/beber) fazem parte do mesmo paradigma, e water/fruit (água/fruta) de outro.

Assim:

eat	water
drink	fruit

Como numa fita que corresse para cima e para baixo, “eat” poderia estar tanto para “water” quanto para “fruit”, do mesmo modo que “drink” poderia estar para “water” e “fruit”. Este enunciado do aluno instaura um efeito de estranhamento no leitor, pois o mesmo espera o desenvolvimento previsível da frase “comer fruta” e acontece outra coisa. O fato do aluno citar tantas frutas suculentas autoriza-o a dizer “beber frutas” ao invés de “comer frutas”, principalmente se observarmos que na composição anterior a esta, na fig. 4, ele coloca o enunciado: “That is fruits a lot of liquids.” Talvez não tivesse ainda dito tudo e precisasse repetir.

One day hot in the summer we
 should eat a lot fruit mango, orange banana,
 grapes, apples, per, avocado, strawberry,
 guapes, paw paww, pieneapple, passion fruit,
 melon, kiwi.

eat water, drink fruit. (Vinicius)

(grifo nosso)

fig.5

Na composição a seguir a questão do paralelismo aparece agora mais intensificada pela quantidade de enunciados com a mesma estrutura. Há como que um efeito de um jogo, isto é, de substituições intermináveis, de ausência e presença de significantes como se as possibilidades de substituição fossem inesgotáveis, como se faltasse algo. Para pôr um término, o aluno repete o título na última linha e faz o desfecho com a palavra “end”.

A partir do corte no elemento fixado, elementos latentes tornam-se manifestos um após o outro, repetindo-se numa interminável lista, sendo que no primeiro corte após “ten little” dois significantes se substituem - “mem” e “gay”. A palavra “mem” foi repetida catorze vezes e “gay”, oito. O interessante é que as palavras “gay”, “baby”, “say” não sofreram interferência do sistema fonético da língua materna, como aconteceu com “leides” (ladies) e “bed” (bad), o que nos sugere que o aluno já tinha visto estas palavras escritas, ou seja, pudemos constatar uma inscrição da escrita na escrita do aluno. Com a palavra “leides” e “bed” há uma inscrição da fala na escrita.

1. Ten little men
 2. Ten little mem gay
 3. Ten little mem police
 4. Ten little mem bed boy
 5. Ten little mem farmer
 6. Ten little mem leides
 7. Ten little mem say yes
 8. Ten little mem say non
 9. Ten little mem say gay I
 10. Ten little mem say bed I
 11. Ten little mem indian
 12. Ten little mem never street
 13. Ten little mem baby gay
 14. Ten little gay you say me
 15. Ten little gay
 16. Ten little gay you say gay
 17. Ten little gay gat
 18. Ten little mem gloves
 19. Ten little mem hat
 20. Ten little mem red
 21. Ten little mem yelooucam
 22. The little mem
- end

fig.6

A substituição no eixo paradigmático de “mem” para “gay”, na linha 14, provoca efeitos sobre o eixo sintagmático, quando emerge o significante you naquela posição, que impõe ou abre para um outro enunciado com a estrutura SVC (sujeito/verbo/complemento-you/say/me), paralelo ao primeiro.

A meu ver, podemos também dizer que o fato dos alunos transferirem fragmentos de textos trabalhados em sala para os seus seja também um caso de paralelismo, de repetição, em razão da correspondência estrutural entre o fragmento copiado do texto escrito e o enunciado

no seu texto. É como uma retomada. Vejamos as duas composições ilustradas a seguir, observando como fragmentos congelados de textos trabalhados em sala são transpostos para as composições dos alunos. A repetição de dizeres outros no dizer da criança foi abordada por Mota (1995:158), como indício de uma relação simbólica e imaginária desta com os textos. Segundo ela, a criança repete porque os seus significantes encontraram lugar nas posições que lhe foram abertas no discurso escrito do outro, decorrendo daí a possibilidade de emergência do sujeito. E eu diria que o aluno estabelece uma relação de identificação com estes enunciados que repete, formando um tessitura textual singular a cada aluno, o que faz com que depois de apresentarmos um mesmo texto para toda a turma, nenhuma composição seja igual à outra.

Para uma melhor visualização, transcreveremos na coluna da esquerda o texto do aluno e na da direita enunciados de textos trabalhados em sala. Com isso, não queremos afirmar categoricamente que os fragmentos que aparecem nas composições escritas pelos alunos foram exatamente os que apontamos nos exemplos. Há ocorrência destes significantes em outros textos, mas as sentenças no lado direito da tabela são as mais próximas do que o aluno escreveu. Podiam ser rastreados os significantes de vários textos circulados na sala em suas composições, como pudemos observar. As reorganizações dos fragmentos dos textos são singulares a cada aluno.

Vinícius Adventures	Tina's Adventures
One day I the riverside the sun comes up by.	The sun comes up by the riverside.
I prepared the fishing rods.	
I say:	Daddy has prepared the fishing rods.
_Let's find a good spot.	I say No
One fish says:	Let's find a good spot
- Good morning my friend.	He says "Tina you saved my friends"
I says:	Good morning, Hello
- Good morning friend my.	

Fig.7

Subjaz nestas colagens o trabalho de um sujeito inconsciente que, por espelhamento - o qual denota a alienação ao discurso do texto -, retoma o tópico do texto trabalhado em sala: "Tina's Adventures". Pensamos poder retomar uma afirmação de Lemos (1994), apenas

substituindo dois termos por ela usados (diz e fala): a criança escreve o que o outro escreve porque ali se aliena. Não o faz por querer mas porque é por esta escrita "capturada". O texto "As Aventuras de Tina" é a história de uma família que vai pescar. Do mesmo modo, como por um espelhamento, uma alienação ao outro, os significantes da composição do aluno na figura 4 são também os de uma pescaria. Todo o seu texto é escrito com os significantes da língua estrangeira.

Em todas as frases do aluno nota-se o trabalho de substituição, tanto na linha perpendicular quanto na de contigüidade: o aluno substitui "Daddy", do texto dado, por 'I'; "One fish", por 'He'. Observamos que as posições de contigüidade nas quais há a substituição estão dentro das possibilidades da língua. A impressão que se tem é a de que o aluno sente-se muito à vontade até para fazer jogos com a língua, mudando as palavras de posição: numa primeira vez escreve "my friend" e, numa segunda, "friend my".

O fato de o aluno usar "One fish says" e "I say" leva-nos a pensar, inicialmente, que já havia uma emergência da inflexão verbal do presente, terceira pessoa do singular, na escrita do aluno. Mas logo a seguir coloca outra vez "I says", agora com o "s" indevido. Isto apenas indicava um produto da incorporação de componentes lingüísticos do discurso dos textos circulados. Pensamos que o aluno não pode ser considerado como um sujeito que controla o seu próprio dizer, que se distancia da língua(gem) para escolher a forma correta, ao escrever as suas composições do modo que foram instruídos: escrever com os textos em mãos. O trabalho com o significante ainda não tinha sido suficiente para formar um paradigma de relações de oposições e diferenças quanto à relação entre os verbos e os pronomes.

A correspondência de enunciados na próxima composição também pode ser rastreada nos textos apresentados (com a mesma ressalva feita anteriormente, de que a igualdade textual dos fragmentos é apenas um índice de que foram incorporados). Há uma reorganização nos fragmentos de vários textos, a começar pelo título, no qual substitui o nome do rei "Cole" por seu próprio nome, identificando-se imaginariamente com o personagem pois, como lembra Serrani, "*o eu-imaginário se define como uma estratificação incessante de imagens continuamente inscritas no inconsciente. Desta estratificação, o eu só se identifica seletivamente com as imagens em que se reconhece*". (1998:162) Substitui as coisas que o rei Cole gostava por "booler".

<p>Old King Ronaldo</p> <p>He had a heart of gold. The three thing that he ejoyd the most were his booler. Um day He foi see the jogo the São Paulo, the Palmeiras. The São paulo ganhou He was happy. He had tem litle mem red, yellow. The tem litle mem dance all day, trotting upom his grey mare. (Ronaldo)</p>	<p>Old King Cole was the merriest king in all the land (.) He had a heart of gold (.) The three things that he enjoyed the most were his pipe, his bowl full of his favorite food and fiddlers (.) He would dance all day</p> <p>The animal was happy (.) Ten little men (.)</p> <p>A farmer went trotting upon his grey mare</p>
--	---

Fig. 8

2.2. O deslizamento de significados sob os significantes

Reiteramos que, pelas opções metodológicas adotadas em nossa experiência de se iniciar pelo texto desde o primeiro dia de aula, nosso enfoque não foi o da gradação de compreensão, estabelecida pela teoria do input+1 de Krashen. Não foi estabelecido como pré-requisito um certo conhecimento linguístico antes de se iniciar com o texto. Portanto, pensamos poder afirmar que trabalhamos ao nível do significante e não do signo, entendendo este último como o enlace do significante com o significado, quando se fala em compreensão. Este enlace entre o significante e o significado parece ser uma necessidade nossa de não suportar a “falta”, a incompletude própria do significante. Na noção de significante, de Lacan, este é considerado furado, pela impossibilidade de estabilização de seu significado. E, como diz Wine (1992:68), “*o sujeito insiste na busca de sentido, mas este nunca se fecha.*” Com isso queremos dizer que a denominada “forma-sujeito”, de Pechêux, como a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, é um modo de suportar a existência. Esta forma existe em consequência de precisarmos ter a ilusão de sermos “*a origem de nosso discurso, de termos uma identidade, de sermos uma unidade*” (1995:183), enfim, de termos um significado “cristalizado” para cada significante. Obtivemos uma possível confirmação de que os alunos tinham uma representação do significado de alguma palavra (quer estivesse ou não de acordo com o significado dicionarizado) quando, no momento da pesquisa, escreveram a versão de suas composições do Inglês para o Português. A leitura e a comparação destas versões com os seus textos em Inglês forneceram-nos informações sobre a indiferenciação dos significantes e

sobre o significado em Português do significante em inglês, entre outras.

Na composição abaixo, o significante “you” ocupa a posição de verbo na cadeia sintática dos enunciados do texto do aluno. Este tem a “evidente” concepção da relação biunívoca (you) com o significado “falou”, repetido por dez vezes. Parece-nos poder dizer que os significantes da língua estrangeira são despojados de toda sua carga significativa que foi cristalizada nas relações sociais, nas suas pregnâncias. Lembramo-nos de Lacan (III:217), ao dizer que a característica do significante “*é não significar nada, com o que ele é capaz de dar a todo momento significações diversas*”. Quanto à não concordância do pronome “eu” com o verbo ‘falar’, pode ser efeito dos discursos dos filmes de faroeste onde os personagens indígenas fazem este tipo de concordância. Colocamos apenas um fragmento da composição em Inglês, e no lado esquerdo sua versão em Português:

tem Indinos	dez indinho
I you Indinos tem Helho	Eu falou Indinho 10 oi
I you Indinos neuf Helho	Eu falou Indinho 9 oi
I you Indinos Huit Helho... (Márcio)	Eu falou Indinho 8 oi.....

fig.9

A grade curricular de nossa escola oferece Inglês e Francês a partir da quinta-série do ensino fundamental. O campo de partilha estava expandindo-se, com a constituição do código em LE-Inglês/Francês. Derrida (1991:19) coloca no código a possibilidade do repetir na escrita: “A possibilidade de repetir e, pois, de identificar as marcas, está implicada em todo código, faz deste uma grade comunicável, transmissível, decifrável, iterável”. A rede de memória, o “tesouro”, o campo de partilha dos alunos constava, na realidade, de três códigos: as línguas materna, inglesa e francesa. Através desta rede de memória há uma constituição gradual da identidade lingüística em LE do aluno, na sua relação com os discursos dos outros.

Nossa postura quanto aos desvios em relação à língua padrão foi a de que o trabalho dos significantes não havia feito a diferença pela relação, havendo ainda um processo de indiferenciação para promover o processo de deslocamento de representações imaginárias, de ressignificação. Na composição que se segue, a aluna demonstra representar o elemento lingüístico “a”, da língua inglesa, como o verbo ser, mais precisamente “é”, apesar de não colocar o acento quando faz a versão. Esta composição apresenta duas rasuras na versão

original: o primeiro “he”, onde há o apagamento do “s”, e, na composição em português, onde a aluna tinha escrito “sapatos”, apaga e escreve “pés”. A alternância entre “he” e “she” sugere que as duas unidades são indiferenciadas, portanto intercambiáveis, para corresponderem a “ela”. Ainda não tinham sido colocadas em relação de semelhança/diferença, apesar da diferença material do “she” conter um grafema a mais que “he”. Lembra-nos Saussure, no capítulo sobre o valor lingüístico, que a parte conceitual do valor é constituída unicamente por relações e diferenças com os outros termos e que o mesmo poderia ser dito de sua parte material. Para ele o significante é incorpóreo, constituído não por sua substância material, mas unicamente pelas diferenças que separam sua imagem acústica de todas as outras, e essas diferenças ocorrem através da relação de uns com os outros (Saussure,1995:138). De fato, a diferença de materialidade entre os significantes “she” e “he” não fez ocorrer a diferença entre eles, neste texto da aluna. Outros elementos precisariam entrar em relação, num trabalho do significante.

<p>There was a spider</p> <p>There was a spider , little Miss bad, <u>he</u> tinha socks and shoes.</p> <p>As <u>she</u> was once upon a good morning.</p> <p>Spider, incy wincy foi for house.</p> <p>My spider wincy, <u>a</u> good, <u>he</u> no faz bad the ninguém. (Fernanda)</p>	<p>Havia uma aranha, pequena Miss mal, <u>ela</u> tinha meias e pés.</p> <p>Ela era uma vez boa manhã.</p> <p>Aranha, incy wincy foi para casa</p> <p>Minha aranha wincy <u>e</u> boa, <u>ela</u> não faz mal a ninguém.</p>
---	--

Fig.10

Nas composições de nossos alunos poderíamos exemplificar vários deslizos de significados sob os significantes, os quais mostram o trabalho do deslocamento das representações imaginárias que vão sendo significadas quando são colocadas em relação umas com outras, fazendo surgir as diferenças nestas relações. Para não nos estendermos muito, vamos exemplificar apenas com a unidade lingüística “was”, nas composições da aluna Sarah. Na primeira composição, a aluna usou “was” e “era” separadamente e também um ao lado do outro. O significante “was”, na língua inglesa, significa o passado do verbo to be (ser,estar), terceira pessoa do singular e, como intérprete, esta era a representação que tínhamos.

<p>Miss Spider <u>was</u> house A house <u>era</u> do Mr Farmer There <u>was</u> na house <u>was</u> sheep que <u>era</u> da filha do farmer A mãe da Miss spider <u>era was</u> big spider(<i>Sarah</i>)</p>
--

Fig.11

Nota-se, na primeira sentença, que o uso de “was” pela aluna sugere uma possível tradução de “was” como “tinha”, em português, pelo fato de ocupar a posição de verbo na cadeia sintagmática, na estrutura padrão SV (sujeito/verbo). Mas na segunda sentença essa interpretação fica descartada, pois a casa “era” do “farmer”. Na terceira linha, “there was” parece ser uma incorporação da expressão de um texto trabalhado em sala que começava assim: “There was a crooked house(.)²⁷”, sendo o elemento “was” representado como parte da colagem da expressão toda. Na última linha “was” se coloca numa posição pós-verbal e a sua versão para o português poderia ser do artigo “uma”. Mas isto dificultaria a interpretação da primeira linha pois acarretaria colocar a Miss Spider (personagem de um dos textos) como uma casa. Vamos prosseguir numa análise longitudinal, para tentarmos seguir o trabalho deste significante nas seqüências discursivas em que aparece.

Vejamos os textos seguintes, da mesma autora, onde aparecem esses significantes e entram mais dois elementos (had/a) no jogo do funcionamento da língua, atualizada no discurso da aluna

²⁷ Alguns dos textos que foram apresentados em sala de aula encontram-se anexos no final deste trabalho.

1. this is the way the dog ride,
2. Au, au, au au, au, au au au,
3. A Farmer e was a dog
4. A dog had was a house Blue,
5. He was mad, went was a house e
6. derrubou she.

fig.12

Na terceira linha, o significante “was” sugere ter por correlato “tinha” (Um fazendeiro tinha um cachorro). A interpretação de “was” como artigo um/uma ficou dificultada pelo fato de “was” vir seguido por “a”, que é traduzido em português por “um/uma”. Uma outra possibilidade de interpretação nos ocorreu: como nos enunciados seguintes “was” aparece sempre atrelado a “a”, poderia ser que a aluna não tivesse conseguido recalcar um deles para deixar apenas um se manifestar, concorrendo os dois na mesma posição. Ou melhor, impossibilitados pelo próprio funcionamento do processo metonímico de comparecerem os dois ao mesmo tempo, postam-se lado a lado para simularem a mesma posição, assim como uma palavra composta.

Na linha seguinte aparece “had”, pela primeira vez, o que nos fornece uma pista, corroborando a interpretação de “was a” como um artigo. Assim teríamos uma possível tradução do quarto enunciado: Um cachorro tinha uma casa azul. Mas já no próximo enunciado, “was” aparece na posição do verbo e, na segunda parte, outra vez na posição de artigo. Nas duas próximas composições “was a” como artigo também pode ser observado na primeira linha e na última (Fui em uma fazenda que tinha muitas vacas/ Um homem cuidava):

<p>Fui em <u>was a</u> farm que tinha muitas cow there was a haystack para os cow O man tocava a horn e chamava os cow que estavam no meadow. Lá there was a rio there também was a plantação de corn. Tinha fence para cercar os cow que estava no meadow. <u>Was a</u> man take care.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Who is Farmer? 2. Farmer é aquele que take care. 3. O que tem na fazenda? 4. Tem: haystack, corn, cow, meadow, 5. sheep, boy que toca o horn. 6. Em volta da fazenda <u>was a</u> fence. 7. O cow come o meadow, a sheep come 8. o meadow. 9. Na fazenda do Farmer há <u>was a</u> 10. grande cold. 11. A Farmer encima do cow usa na 12. head A hat. 13. This is the way the Farmers ride, 14. Hobbledy-hoy 15. Hobbledy-hoy 16. A Farmer tinha <u>was a</u> spider em 17. sua house. 18. A Farmer tinha <u>was a</u> Boy. 19. O Boy do farmer tem <u>was a</u> cat. 20. O cat do Boy do farmer tinha <u>was 21. a</u> house. 22. A house do cat era Blue. 23. Where's Farmer ? 24. I don't know.
---	---

Fig.13

Fig.14

Na composição de número 14 a aluna faz o “codeswitching” com muita espontaneidade, ao modo como Melo denomina de mesclado.

De posse da seguinte composição da mesma aluna, pedimos que ela a lesse em português, e a última linha foi lida assim: O fantasma virou um rato e assustou um elefante.

The dog

Once upon a time a dog ghost.
 He to see men became mouse.
 He say "Booooo" que asustava the men
 the dog ghost asustava: cow, cock, bird,
 spider, raven, frog, bear, etc.
 the dog ghost comia apple pie.
 the ghost became mouse e assustou was
 elephant.

Fig.15

Na próxima composição da mesma aluna, aparece a unidade "was", agora na negativa, sugerindo um deslocamento, uma ressignificação de "was" como "era" ou "não era". Vejamos que, por duas vezes, a autora usa o elemento "wasn't" vinculado ao "it" e duas vezes, não.

The Friend

There was a dog and cat
 He dog it wasn't Friend do cat
 End cat wasn't very sad
 Ten little dog it wasn't Friend dos cat
 Ten little cat wasn't very sad
 Day cold the dog started to line him do cat
 (Sarah)

Fig.16

A afirmação de que "os significantes só se estabelecem por oposição: um significante é ele mesmo por oposição aos outros que o antecedem e o seguem na cadeia" (Wine, 1992:64) parece-nos poder ser estendida para a *cadeia de textos*, pois, ao serem apresentados à turma, foram cruzando-se nas cadeias dos significantes que já faziam parte do repertório dos alunos, ressignificando-os.

Essa noção de ressignificação, implicada no funcionamento dos pólos metafórico e metonímico nos discursos, levou-nos a deduzir que houve poucos textos que trouxessem os dois significantes que possibilitariam às crianças um jogo de representação, de modo que estes significantes pudessem substituir um ao outro, ou que um fosse recalcado enquanto o outro se

manifestava na cadeia metonímica.

2.3. Relação entre a língua materna e a estrangeira

A língua materna, como era previsível, marcou todo o processo de aquisição da LE, seja no nível fonológico, gramatical, lexical, ortográfico ou semântico, e serviu para produzir efeito de sentido. Ilustraremos primeiramente o efeito de sentido produzido pelo uso de elementos lingüísticos da língua portuguesa, tais como o pronome relativo, a preposição e um verbo, no texto do aluno.

<p>was mam crooked bought was cat crooked para which was mouse crooked que aturmentava em little crooked house (Wivillan)</p>	<p>There was a crooked man And he walked a crooked mile, He found a crooked sixpence, against a crooked stile, He bought a crooked cat, Which caught a crooked mouse, and they all lived together In a little crooked house DePaola, T. Mother Goose. Hong Kong, 1985</p>
--	---

Fig. 17

A mesclagem de palavras da LE com as da língua materna, na composição do aluno, parece dar ao leitor e talvez ao sujeito em fase de aquisição de uma LE um suporte para conviver com o “caráter estranho e impactante da língua”, a que se referiu Saussure (apud. Magno, 1983:17). As palavras em português produzem um efeito de ancoragem, melhor dizendo, um ponto de apoio para o leitor ao tentar significar o texto do aluno. As nossas interpretações dos textos dos alunos pertencem à ordem das tentativas de decifrar enigmas. Nossa posição é como a de Édipo que, conforme explica Magno em *O Patológico* (1983:6), “decifra a esfinge, devolvendo ao seu enigma uma interpretação correta, ou seja, *um outro enigma*, sem que para isto (.) ele tivesse atravessado o enigma”.

O elemento lingüístico “was” na posição de artigo, pois precede os substantivos

mam/cat/mouse, causa estranheza ao leitor que conheça a língua inglesa. Na qualidade de leitor/sujeito como foi descrito por Milner (:3) na teoria restrita dos termos, sabe *“reconhecer fora do contexto que um termo é, por exemplo um Substantivo ou um Verbo (ou eventualmente os dois), que ele tem uma tal forma fonológica, que tem um tal sentido lexical”, portanto sabe que “was” é a forma do passado do verbo “to be”*.

As palavras da língua materna usadas pelo aluno constituem-se do relativo “que”, ligando elementos anteriores e posteriores a ele; da preposição “para”, a qual pode sinalizar uma finalidade; do verbo que denota ação, “aturmentava” e, por último, da preposição “em”. O verbo “atormentar” normalmente pede um objeto direto (quem?), mas o aluno usa a preposição “em”, que faz o leitor prever “um lugar”. O uso dessa preposição parece autorizar a interpretação de que o aluno tenha feito uma relação entre “house/casa”. Na qualidade de “outro”, que é quem legitima ou não uma produção, pensamos poder dizer que o uso dos dois códigos lingüísticos produziu um efeito de unidade.

Tentaremos dar uma possível explicação de algumas interferências da LM na LE e vice-versa. Vamos nos ater apenas a algumas das interferências observadas nos textos dos alunos colocados neste capítulo, incluindo uma composição a mais.

A). Em razão do alfabeto da língua inglesa diferenciar-se do alfabeto português em apenas três letras (K-W-Y), as outras letras constituiriam parte de um “tesouro” comum. A escrita da palavra “gat”, pelo autor do texto da figura 6, linha 17, sugere ter havido um processo de comutação na substituição de “c” por “g”. Estes dois grafemas, que em língua portuguesa, servem para distinguir significações diferentes como, por exemplo, nas palavras gato/cato, parecem aqui ter anulado a diferença. Essa alternância tornou-se possível porque o aluno dispunha de uma ou outra possibilidade, melhor dizendo, é pela existência dos dois sistemas que houve a condição de acontecer o processo de comutação. Os dois significantes se condensam em um.

Gato	Gat
cat	

Na fig. 9, os títulos da composição do aluno em Inglês e em Português são

respectivamente “Tem indinos/Dez indinhos”. Vejamos como a palavra “indinos”, em Inglês, parece mostrar a fusão de palavras em Português e Inglês, parcialmente coincidentes, através do processo metafórico e metonímico, acompanhado da formação de um termo substituto:

Indinho	Indinos
Indians	

B). Em várias composições observamos a fonologia da Língua Materna inscrevendo-se na escrita. As palavras de LE foram ouvidas com as representações fonológicas que o aluno tem da LM. A aluna da direita, na fig. 19, por exemplo, grafa a palavra “maemader” exatamente como ela “percebe” os sons da LE na LM. O mesmo acontece no texto da esquerda (fig. 18) com “rand”, “wold” “guirs”, “Christimas”, cujas impressões auditivas (significantes da fala) recebidas em LM são transpostas para a grafia das palavras, ao modo de uma notação fonêmica, que permite que a palavra seja lida como é pronunciada. Tudo parece indicar que existe uma correlação som/grafia da LM, como um alfabeto fonológico ao nível do consciente dos alunos, que é projetado na audição dos sons da língua estrangeira. Este alfabeto da LM é cristalizado no social, sendo as marcas sonoras comuns a todos, de modo que, sob estas evidências, seria desmentida, qualquer afirmação sobre a arbitrariedade entre sons/grafia.

C). A ordem dos elementos no enunciado também segue a da língua materna “horse black” ao invés de “black horse”; a ordem da interrogativa “I love ghost Casper?”, sem o auxiliar.

D). Observamos também o uso do significante “what” como pronome relativo, ao invés de “that”, de “Very” ao invés de “a lot of”. A repetição destes significantes nos textos foi muito pequena. Notamos que faltou uma maior imersão em outros textos, de modo a possibilitar que os significantes entrassem em uma relação maior.

<p>Mery Chistimans</p> <p>Day 25-12 boys e <u>guirs</u> ganharam very presentes. He's brincavam very felizes.</p> <p>Day and night</p> <p>One day one horse black what tinha one bell the <u>rand</u> he gallop-gallop-gallop - gallop to o <u>wold</u> das fantasias. (Vinicius)</p>	<p>- Tina fat one sausages - disse <u>maemader</u> <- (mamãe).</p> <p>-Yes - disse Tina</p> <p>Tina I maemader comeram a sausages fight cok. (Kelly)</p>
---	---

Fig.18

Fig.19

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após nossas leituras e a experiência da pesquisa realizada, pensamos poder concluir que alguns pontos devem ser ressignificados no ensino de LE.

O primeiro ponto é com referência à escrita. Como vimos, as abordagens mencionadas no primeiro capítulo deixam claro um preconceito contra ela, ao ponto de se postular que quanto mais se tardasse para introduzi-la, melhor, pois o aluno sofreria menos suas nefastas influências. Esta compreensão quanto ao papel da escrita na aquisição de LE, principalmente depois da experiência descrita nesta dissertação, significa descartar uma oportunidade valiosa. Do modo como a concebemos, como uma produção discursiva a partir do primeiro momento de contato do aluno com a língua estrangeira, ao invés de uma mera prática de exercícios gramaticais, ela possibilita ao aluno a tomada da palavra na enunciação de modo significante. Tomar a palavra na elaboração de seus textos em língua estrangeira é também falar de seu desejo pois, como lembramos Revuz, a “língua de adoção não é a de um saber desencarnado. Como a língua materna, ela está marcada pelo desejo.” (apud.Serrani,1997) Essa tomada da palavra fornece ao aluno a “evidência” de uma unidade, de uma identidade, em razão de mobilizar sua subjetividade ao colocar-se no papel como ego enunciator, à mercê de suas compulsões de repetir dizeres, de suas associações e de tentar significar. A escrita como um processo discursivo, conforme foi configurado nesta pesquisa, propiciou aos alunos identificarem-se com os dizeres de discursos outros, como pôde ser observado na repetição de alguns significantes que apareciam constantemente nas composições, fazendo com que cada aluno adquirisse uma singularidade. Basta observarmos as composições da aluna Sarah, em que há uma insistência nos significantes de nomes de bichos, “love” e outros, para notarmos estas identificações com os dizeres dos outros.

A escrita, com os textos apresentados em sala “em mãos”, convida os alunos a retomá-los e, assim, podem ser afetados ou mesmo ficar capturados pelos dizeres dos outros. A escrita num processo discursivo também significou a estruturação do discurso do aluno através dos processos metafóricos e metonímicos, os quais permitem a substituição de termos, de enunciados do interdiscurso no intradiscurso; pôr os significantes em relação e proceder a constantes ressignificações; usar a LM como um texto ora latente, ora manifesto, para compor o seu discurso.

O outro ponto que acreditamos dever ser reconsiderado é o papel da língua materna no ensino de LE. Após tantas reflexões, principalmente as de Revuz e Coste, torna-se impossível desconsiderá-la como um elemento imprescindível na aquisição de LE. Na experiência relatada aqui, vimos a LM funcionando como um ponto de ancoragem, sem preconceitos quanto ao seu uso, um suporte ao estranhamento provocado pelo desconhecido da LE. Este ponto de ancoragem da LM é extensivo tanto para o escritor como para o leitor.

Um terceiro ponto a reconsiderar refere-se à “language practice” ou aos “drills”, que traduziremos aqui por “repetição”. A repetição de estruturas lingüísticas tem sido um pano de fundo comum a várias abordagens do ensino de LE. A “language practice” é configurada nos diferentes métodos pelos variados tipos de “drills”. Essa prática tornou-se constante a partir do método audiolingual e estende-se até os nossos dias. Ela consta de um modelo lingüístico fornecido pelo professor, que coloca o aluno para repeti-lo em grupo, em pares, individualmente ou por toda a classe. A abordagem comunicativa reconheceu a necessidade dessa repetição, mas criticou a repetição mecânica de modelos, pura e simples, advogando que esta deveria ser contextualizada, como diz Feurstein. (1996:37) Não praticamos nenhum “drill” durante o curso da experiência pois, como explicamos, não nos preocupamos particularmente com a produção oral nem com os “drills” escritos. Acreditávamos que essa repetição seria ensejada pelos próprios textos. Contudo, podemos dizer que, de uma forma indireta, houve repetição do tipo da “language practice” com alguns textos cantados, do tipo de Jazz Chants (Who’s Sylvia, Shoes and Socks, Ten Little Men e outros), devido às rimas e ao próprio paralelismo dos textos trabalhados na sala. O próprio ato de cantar estes “chants” ou outras músicas constituíram-se numa repetição de

padrões lingüísticos. A leitura dos textos pelos alunos também se constituiu numa repetição. Para esta leitura, os alunos mais dedicados preparavam-se em casa, ouvindo a fita cassete. A nossa surpresa com as composições dos alunos foi que estas seguiram o mesmo padrão de paralelismo dos “drills” que são normalmente indicados nos livros didáticos de LE para uma prática oral com os alunos. Vejamos a similaridade entre o formato das composições dos alunos, em que os elementos vão se substituindo nas cadeias paradigmáticas, e os “drills” sugeridos por Hubbard & Jones (1987:21):

	DRILL 1
<i>Teacher</i>	They drank champagne - beer
Students	They drank beer.
Teacher	Coffee
Students	They drank coffee.

A conclusão a que chegamos é que não seria necessário que estes “drill” fossem praticados em sala de aula ou por exercícios de escrita, pois as próprias leis da linguagem, os processos metafóricos e metonímicos encarregam-se disso no ato da tomada da palavra na escrita livre e, principalmente, na presença de outros textos. Este procedimento fez com que os alunos se remetessem aos textos trabalhados na sala, que foi uma forma de repetição indireta e uma oportunidade de ressignificação na releitura, e se deixassem afetar pela linguagem. .

Durante a experiência, o momento mais significativo de repetição, para nós, foi o próprio ato da escrita, do modo como foi incentivado em sala: um caça-palavras, uma busca nos textos circulados em sala para acharem as palavras ou enunciados inteiros e colocá-los nos seus textos, conforme uma organização própria a cada um.

Como dissemos anteriormente, o paralelismo na estrutura dos enunciados foi muito freqüente e visível na maioria das composições dos alunos. A constatação do paralelismo, que é uma forma de repetição, sugere ser este o modo de funcionamento dos processos metafórico e

metonímico, dando lugar às substituições dos termos na cadeia. Isto talvez esteja relacionado à questão da repetição compulsiva a que se referem Lacan e Freud. Diria, então, que esta repetição faz parte do processo de querer significar. Mas a significação, para Wine(1992:68), é da ordem do “não-toda”, porque ela não se dá como acabada e o sentido insiste e prolifera. No ponto de vista da autora, *“essa insistência remete à ordem da repetição, que se dá por conta do significante furado. O furo seria a marcação da ausência de significado, de vazio; todo significante novo tenta suturá-lo e não consegue.”* Os significantes novos *“obrigam a ordem aberta dos significantes, a reestruturar-se, a cada vez, para poder aceitá-los”*. (Wine:32) Do mesmo modo, a nosso ver, quando Lacan (1966:250) diz que *“Freud faz derivar toda a acessão ao objeto, de uma dialética do retorno”*, pode significar que a compulsão à repetição seria inerente à apreensão do objeto, ou melhor, à aquisição de qualquer conhecimento. Transpondo para a aquisição da linguagem, diríamos que o aluno repete pela força do processo de significação. Ainda Lacan(II:116) afirma que o homem tem uma necessidade de repetir e que o problema é saber como e por que razão *“tudo o que diz respeito a um progresso para o ser humano tem de passar pela via de uma repetição obstinada”*. Parece-nos que a repetição dos significantes faz parte da *circularidade* do processo de inclusão dos significantes novos aos que os alunos já tinham, num processo singular a cada um.

Faremos agora algumas considerações quanto ao que consideramos como um progresso dos alunos. Na nossa forma-sujeito de professora/pesquisadora, nós mesmas e a sociedade cobram-nos uma responsabilidade, um compromisso de levar o aluno a um “progresso” na aquisição de LE. Gostaríamos de refletir sobre as composições dos alunos, tomando por parâmetro o que Lemos (1998:12) descreve como as “três posições” dos ciclos de desenvolvimento na forma de curva de U, na literatura da psicologia.

A primeira posição na curva de U é aquela na qual a fala da criança é aparentemente correta com respeito a um certo aspecto da linguagem, contudo há incidência de erros na fase seguinte. A hipótese lançada por Lemos é que a aparente correção característica deste período é o resultado da incorporação de fragmentos da fala na qual o adulto interpreta as ações da criança. Estendendo essa hipótese sobre as composições escritas pelos nossos alunos, diríamos então que

os fragmentos não-analisados de enunciados dos textos apontaram para o procedimento de “colagem”.

Nessas mesmas composições pudemos detectar dois procedimentos usados pelos alunos, que caracterizaríamos como fazendo parte desta primeira posição. Primeiramente os alunos entregavam suas composições com pouquíssimas palavras em Inglês. O segundo momento constituiu-se num outro procedimento dos alunos, com a escrita dos “mad texts” (textos loucos), em que a autoria dos alunos resumia-se na apropriação de fragmentos dos vários textos, colando-os nos seus próprios, que mais pareciam uma colcha de retalhos (patchwork).

Na perspectiva do intérprete, estes dizeres sem dúvida provocam um estranhamento no leitor. Os enunciados por si mesmos provocam o conforto do familiar, pois podem ser considerados bem-formados. Contudo, sente-se uma falta dos padrões canônicos de coesão e coerência entre os enunciados, que não os deixavam virar textos. O único ancoradouro para o interpretante, portanto, era o fato de que os “fragmentos colados” podiam ser rastreados nos textos apresentados na sala de aula.

Na segunda posição da curva de U, segundo Lemos, há um movimento da criança para fora da esfera do outro, movimento este detectado a partir dos erros e da impenetrabilidade à correção. Esta posição, na hipótese de Lemos, estaria relacionada aos processos metafóricos e metonímicos, que provocam uma reestruturação constante.

Nas composições dos nossos alunos encontram-se fragmentos dos vários textos, mas com substituições de palavras nos vários “slots” (posições) nas frases, que Hakuta (apud, Larsem:66) denominou rotinas pré-fabricadas. Nessas partes fixas iam encaixando-se os significantes dos vários textos, num processo metaforonímico, possibilidade esta aberta pela propriedade dos significantes deixarem-se cortar a qualquer momento na cadeia metonímica, de modo a acontecerem as substituições. Concordamos com Lemos, quando afirma que a posição da criança nessa segunda parte do ciclo é a de submetimento ao funcionamento da linguagem.

Na terceira posição, a relação sujeito-linguagem está marcada por um deslocamento que aponta para uma escuta, um reconhecimento de que a criança pode ser intérprete de sua própria fala (escrita). Segundo Cláudia (ibid:12), somente na terceira parte do ciclo uma fala correta

corresponde à possibilidade de auto-correções.

Ao observarmos o deslize de significante da aluna Sarah quanto ao elemento lingüístico “was”, podemos pensar que a aluna está nessa posição de escuta de seu próprio dizer, o que a faz ressignificar este elemento. Esta ressignificação, a escuta, ficou a cargo do próprio funcionamento da linguagem que afetara a criança, pois em nenhum momento da experiência fizemos uma correção, seja quanto à gramática ou quanto ao léxico. Nenhum retorno foi dado às composições dos alunos, pois queríamos deixar que a própria linguagem dos textos fosse fornecendo elementos para que os próprios alunos fizessem uma auto-correção.

Também, esta escuta pode ser observada quando o aluno Vinícius, de uma maneira que nos pareceu intencional, joga com a linguagem fazendo um chiste.

BIBLIOGRAFIA

- AUTHIER-REVUZ, J. (1990) *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Cad. Est. Ling., nº19, jul/dez. Campinas: Unicamp
- _____. (1998) *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp.
- ARRIVE, M. (1994) *Linguística e psicanálise*. São Paulo: Edusp
- BARALDI, C. (1994) *Aprender: a aventura de suportar o equívoco*. Petrópolis: Vozes.
- BARTHES, R. (1993) *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva
- BASTOS, H. (1996) *A Escrita no ensino de uma língua estrangeira: reflexão e prática*. In: *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. (Org.) Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Campinas: Pontes.
- BENVENISTE, E. (1991) *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes.
- BLOOMFIELD, L. (1982) *O Significado*. In: *Fundamentos Metodológicos da linguística*. Vol.3 São Paulo: Global.
- _____. (1979) *Language*. Great Britain: Cox & Wyman Ltd.
- _____. (1978) *Um conjunto de postulados para a ciência da linguagem*. In: *Fundamentos metodológicos da linguística*. São Paulo: Unicamp.
- BRUMFIT, K & JOHNSON, K. (1985) *The communicative approach to language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- _____. (1972) *Towards ethnographies of communication- the analysis of communicative events*. In: *Language and Social Context*. Great Britain: Penguin Books.
- CALVET, L. (1975) *Saussure: pró e contra*. São Paulo: Cultrix.

- CHAUÍ, M.(1995) *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- CHNAIDERMAN,M.(1998) *Língua(s) - linguagem(ns)- identidade(s)- movimento(s): uma abordagem psicanalítica*.In:Língua(gem) e identidade:elementos para uma discussão no campo aplicado.Inês Signorini (org.) Campinas: Mercado de Letras
- CHOMSKY, N.(1972) *Aquisição e uso da linguagem*. In: *Lingüística cartesiana*. Petrópolis: Vozes.
- _____.(1978) *Aspectos da teoria da sintaxe*.Coimbra: Arménio Amado.
- _____.(1988) *Language and problems of knowledge*. The Managua Lectures. Massachusetts: MIT.
- COSTE,D.(1993) *Profil d'áprenant et gestion des passages*. Saint Etienn: Publications de l'univers de Saint Etien.
- _____.(1994) *Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes*. In: *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*.Paris: Didier.
- _____.(1985) *Metalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère*. Paris: Centre de recherche de l'université e Paris VIII.
- _____.(1995) *Curriculum et pluralité*.E.L.A.nº98,Paris: Didier Érudition.
- CUNHA, J.(1991) *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém: Editora Universitária (UFPA).
- DABÈNE,L.(1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- DABÈNE,M.(1995) *La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle de l'enseignement-apprentissage de l'écriture*. In: *La production de textes vers un enseignement de l'écriture*. Montréal: Éditions logiques.
- DARMON,M.*Topologia do significante*. In: *Ensaio sobre a Topologia Lacaniana*. São Paulo : Artes Médicas (fotocópia).
- DEPAOLA,T.(1996) *Mother goose*.Hong Kong: Putnam's Sons.
- DERRIDA,J.(1991a) *Limited Inc./Jacques derrida*.Campinas Papyrus.

- _____.(1991b) *Limited Inc.* Campinas,SP:Papirus.
- _____.(1995) *A escritura e a diferença.* São Paulo:Editora Perspectiva.
- DUCROT,O(1992) *Nota sobre a pressuposição e o sentido.* In: A ferramenta imperfeita. Campinas: Unicamp.
- EAGLETON,T.(1997) *Ideologia.Uma introdução.* São Paulo:Editora Boitempo.
- ELLIS, R.(1995) *The study of second languages acquisition.* Oxford: University Press.
- EMIG,J.(1983) *The web of meaning.* U.S.A.: Boynton/Cook Publishers.
- FARIA,N.(1997) *Nas letras das canções, a relação oralidade - escrita.*Maceió: Universidade Federal de Alagoas.
- _____.(1998) *A letra sob as palavras da letra.*In: Revista Leitura. Alagoas: Editora da UFAL (no prelo).
- _____. *O que escapa à relação fonema-grafema na aquisição da escrita.* (fotocopiado).
- FEUERSTEIN,T.(1996) *Teaching english as a foreign language to young learners.* (o país e editora está escrito em japonês.)
- FONSECA,S.(1995) *Afasia: a fala em sofrimento.* São Paulo: PUC
- FOUCAULT,M.(1992) *As palavras e as coisas.*São Paulo: Martins Fontes.
- _____.(1996) *A ordem do discurso.*São Paulo: Edições Loyola.
- FREUD,S.(1969) *A interpretação de sonhos.* Vol.V. Rio de Janeiro: Imago.
- _____.(1969) *Recordar, repetir e elaborar.*In: O Caso Schreber. Vol.XII. Rio de Janeiro: Imago.
- _____.(1969) *Os chistes e sua relação com o inconsciente.* Rio de Janeiro: Imago, Vol. VIII.
- _____.(1969) *Identificação.*In: Além do Princípio do Prazer. Vol.18. Rio de Janeiro:Imago
- _____.(1969) *Uma nota nota sobre o bloco mágico.*In: O Ego e o id e outros trabalhos. Vol.XIX. Rio de Janeiro:imago
- _____.(1969) *Moisés e o monoteísmo- esboço de psicanálise e outros trabalhos.* Vol.XXXIII. Rio de Janeiro:Imago

- _____.(1972) *O inconsciente*.In: A História do Movimento Psicanalítico. Vol.XIV.Rio de Janeiro: Imago
- _____.(1972) *Dissecação da personalidade psíquica*. Vol.XXI, Cap.XXXI. Rio de Janeiro: Imago
- _____.(1977) *Projeto para uma psicologia científica*. Vol.I. Rio de Janeiro:Imago.
- GARCIA-ROZA,L.(1991) *introdução à metapsicologia freudiana*.Rio de Janeiro:Zahar.V.1
- HALLIDAY,M.(1973) *Explorations in the functions of language*. In: The Functional Basis of Language. London:Arnould Publishers Ltd.
- HALLIDAY,M & MCINTOSH,A & STREVENS,P.(1974) *As ciências lingüísticas e o ensino e línguas*.Petrópolis:Voices
- _____.(1978a). *As bases funcionais da linguagem*.In: Fundamentos metodológicos da lingüística.São Paulo:Global.
- _____.(1978b). *Language as social semiotic*. Great Britain: Edward Arnold.
- _____.HASAN,R.(1984) *Language, context, and text:aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- _____.Hasan,R.(1984) *Cohesion in english*. Nova Iorque: Longman.
- _____.(1985) *Towards a sociological semantics*. In: The Communicative Approach to language Teaching. Hong Kong: Oxford University Press.
- _____.(1989) *Spoken and written language*.Hong Kong:Oxford University Press.
- HAROCHE,C.(1992) *Fazer dizer querer dizer*. São Paulo:Hucitec.
- HARMER, J.(1983) *The practice of english language teaching*. New York: Longman.
- HENRY,P.(1990) *Construções relativas e articulações discursivas*.Cadernos de Estudos Lingüísticos nº19,jul/dez.
- _____.(1992) *A ferramenta imperfeita*. Campinas:Unicamp.
- HOWAT,A.(1988) *A history of English language teaching*.Hong Kong: Oxford University Press.
- HUBBARD; JONES; THORNTON et al. (1987) *A training course for tefl*. Oxford: Oxford

- University Press.
- HYMES, D. (1972) *Toward ethnographies of communication: the analysis of communicative events*. England: Penguin
- _____. (1985) *On communicative competence*. In: The communicative approach to language teaching. Hong Kong: University Press.
- JAKOBSON, R. (1995) *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix
- JUNIOR, J. (1993) *Aspectos históricos e epistemológicos da abordagem behaviorista: sobre a transição entre o behaviorismo clássico e o neobehaviorismo*. In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. vol.9 número 2 mai/agos.
- KRASHEN, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- _____. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- LABOV, W. (1972) *The study of language in its social context* In: *Language and Social Context*. Great Britain: Penguin Books.
- LACAN, J. (1958) *As formações do inconsciente*. In: *Bulletin de Psychologie XII/2-3*. Tradução de José Szidon (fotocopiado.) p.182- 192 e 250 a 256.
- _____. (1985) *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1992) *As psicoses*. Rio de Janeiro: Zahar
- _____. (1996) *Escritos*. São Paulo: Perspectiva
- _____. (s.d.) *A identificação*. Seminário 9 Trad. por Fernandes Vieira (fotocopiado)
- LADO, R. (1964) *Language teaching: a scientific approach*. U.S.A: McGraw Hill.
- LARSEN-FREEMAN, D & LONG, M. (1992). *An introduction to second language acquisition research*. UK: Longman.
- LEITE, N. (1997) *Considerações sobre a noção de sujeito em psicanálise*. Texto apresentado no Seminário "Reflexões sobre aquisição da escrita" Campinas: Unicamp (fotocopiado).
- LEMAIRE, A. (1989) *Jacques Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Campus.
- LEMONS, C. (1981) *Interactional processes in the child's construction of language*. In: *The*

- child's construction of language. The Netherlands: Academic Press.
- _____. (1986) *A sintaxe no espelho*. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos nº10. Campinas: Unicamp.
- LEMOS, M. (1992a) *Sobre o que faz texto: uma leitura de Cohesion in English*. Delta. Vol. 8, nº1.
- _____. (1992b) *Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança*. Substratum 1, Barcelona, nº3.
- _____. (1997) *Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition?* In: Cad. Est. Ling. Campinas: Unicamp, nº33, Jul./Dez.
- LIER-DE VITTO, M. (1994) *Os monólogos da criança: "delírios da língua"*. Campinas: Editora da Unicamp. (tese de doutorado)
- _____. (1995) *Sobre a interpretação*. In: Cadernos Lingüísticos. Campinas: Puc. nº 29, Jul-Dez.
- LIMA, E. (1981) *Teoria transformacional e ensino de linguas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. Petrópolis: Vozes.
- LOPES, L. (1996) *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de linguas*. São Paulo: Mercado de Letras.
- MADSEN, A. (1964) *Teaching english in Brazil*. Rio de Janeiro: I.B.E.U.
- MAGNO, M.D. (1983) *O patológico*. Seminário de 1979. Rio de Janeiro: Imago.
- MAGNO, M.D. (1992) *Estética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.
- MAINGUENEAU, D. (1989) *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes
- MALMBERG, B. (1974) *As novas tendências da lingüística*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- MELO, H. (1996) *Codeswitching: uma estratégia discursiva de bilingües* Goiânia: UFG (dissertação).
- MIZUKAMI, M. (1986) *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- MOTA, S. *Escola e escrita da língua má-terna*. Texto apresentado na Fazenda Freudiana de

- Goiânia (fotocopiado)
- _____.(1995) *O quebra -cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. São Paulo:Puc.(Tese de doutorado)
- NASIO,J.(1997). *Alucinação e outros estudos lacanianos*. Rio de Janeiro: Zahar editor.
- NORMAND,C.(1996) *Os termos da enunciação em Benveniste*.In: O falar da linguagem. São Paulo: Editora Lovise.
- NUMAN, D.(1993) *Introducing discourse analysis*.England: Series.
- ORLANDI, E.(1988) *Discurso e leitura*.São Paulo: Cortez.
- _____.(1992) *O que é lingüística*. São Paulo: Brasiliense.
- OXFORD,R.(1990) *Language learning strategies:what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- PÊCHEUX,M.(1990a) *Delimitações, inversões, deslocamentos*. In: Cad. Est.Ling. Campinas: Unicamp, nº19,jul/dez.
- _____.(1990b) *Análise de conteúdo e teoria do discurso*. In: F.Gadetd. Por uma Análise Automática do Discurso. Campinas: Unicamp.
- _____.(1995) *Semântica e discurso*.Uma Crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp.
- _____.(1997) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- PEIRCE,C.S.(1989) *Escritos coligidos*.São Paulo:Nova Cultural
- PERRONI,M.(1983) *Colagens e combinações livres no desenvolvimento do discurso narrativo*. Cadernos de Estudos Lingüísticos. nº5 p.05-26.
- POMMIER,G.(1993) *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- RAIMES,A.(1987) *Why write? Purpose to pedagogy*. In: Forum. Vol.XXV,nº4.
- REVUZ,C.(1998) *A língua estrangeira entre o desejo do outro e o risco de exílio*. In: Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado das Letras.
- RICHARD-AMATO,P.(1988) *Making it happen*. NY: Longman

- ROULET,E.(1995) *Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues?*
In: *Études de linguistique appliquée*,Paris:Didier Érudition, n°98, Abr/jun.P
- SAUSSURE,F.(1995) *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.
- SEARLE,J.(1972) *What is a speech act?* In: *Language and social context*.Penguin
- SERRANI,S.(1988) *Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático -
discursiva en la pedagogía de lenguas*.
- _____.(1990) *Transdisciplinaridade e discurso em lingüística aplicada*. Trabalhos em
Lingüística Aplicada n° 16. Campinas: Unicamp.
- _____.(1994) *An encounter between the ethnographic approach and discourse analysis*.In:
J.VALSINER & A.ROSA. *Historical and theoretical discourse*.Madrid: Infancia y
Aprendizaje.
- _____.(1997a) *A linguagem na Pesquisa sociocultural. Um estudo da repetição na
discursividade*.Campinas:Ed. da Unicamp.2ª Edição.
- _____.(1997b) *Discurso e aquisição de segundas línguas proposta AREDA de abordagem*
.Coleção ensaios UFRGS. Porto Alegre.
- _____.(1997c) *Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas*
.Delta. São Paulo: Unicamp.
- _____.(1998a) *O estudo das não coincidências do dizer de Jacqueline Authier-Revuz e a
perspectiva transdisciplinar em lingüística aplicada*. Trabalhos em Lingüística Aplicada
Campinas: Unicamp, n°28.
- _____.(1998b) *Identidades e segundas línguas as identificações no discurso*. In:
Língua(gem) e identidade:elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas:
Mercado de Letras.
- _____.(1998c) *Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta
AREDA*. Campinas: Mercado de Letras
- _____.S.& Stracçalano,E.*Língua(s),discurso e subjetividade:teoria e prática no ensino-
aprendizagem de escrita*. (No prelo).
- SILVA,S.(1991) *Argumentação e polifonia na linguagem*.Campinas: Editora da Unicamp.

- SKINNER,B.(1978) *O comportamento verbal*.São Paulo: Cultrix.
- _____.(1967) *Ciência e comportamento*. DF: Editora da UNB.
- SOARS,L. & J.(1993) *Headway*. Oxford: Oxford University Press.
- STERN,H.(1987) *Fundamental Concepts of language teaching*. Great Britain: Oxford University Press.
- SWAN,M & WALTER,C.(1990) *The new cambridge english course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TABOURET-KELLER,A.(1989) *Questões relacionadas a uma psicologia clinica*. In: Multilingüismo. Campinas: Unicamp.
- TEIXEIRA,M.(1967) *O "sujeito"é o"outro"?* *Uma reflexão sobre o apelo de Pêcheux à psicanálise*. In: Letras de Hoje.n.1 (out.) Porto Alegre: Edipucs.
- WINE,N.(1992) *Pulsão e inconsciente: a sublimação e o advento do sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.