



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA: O  
“ERRO” EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ADOLESCENTES ESTUDANTES  
DA LÍNGUA INGLESA**

LETÍCIA CAMPOS MIRANDA

Recife - PE  
Janeiro / 2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA: O  
“ERRO” EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ADOLESCENTES ESTUDANTES  
DA LÍNGUA INGLESA**

LETÍCIA CAMPOS MIRANDA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestra. Orientadoras: Prof<sup>a</sup>. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho/ Maria de Fátima Vilar de Melo.

Recife - PE  
Janeiro / 2017

M672r Miranda, Leticia Campos.  
Relação entre língua materna e língua estrangeira : o “erro”  
em produções escritas de adolescentes estudantes da língua  
inglesa / Leticia Campos Miranda, 2019.  
84 f. : il.

Orientadoras: Glória Maria Monteiro de Carvalho, Maria  
de Fátima Vilar de Melo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de  
Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da  
Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2019.

1. Aquisição da segunda língua. 2. Língua materna.  
3. Língua inglesa - aquisição. 4. Adolescentes - linguagem.  
I. Título.

CDU 801

Pollyanna Alves CRB/4-1002

LETÍCIA CAMPOS MIRANDA

**RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
O “ERRO” EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ADOLESCENTES  
ESTUDANTES DA LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada à banca como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciência da Linguagem.

Defesa pública em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Vilar de Melo  
(UNICAP)

---

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Glória Maria Monteiro de Carvalho  
(UNICAP)

---

Membro interno: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de  
Azevedo (UNICAP)

---

Membro externo: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Veridiana Alves de Sousa Ferreira Costa  
(UFRPE)

“Nossos atos falhados são atos que são bem sucedidos, nossas palavras que tropeçam são palavras que confessam.” (J. Lacan, seminário 1, cap. 21)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, principalmente, por ter me dado força e apoio em todos os momentos da vida.

Aos meus pais, principais incentivadores e fontes de inspiração tanto na vida acadêmica, profissional quanto na pessoal. De forma direta ou indireta, eles sempre estavam instigando o meu interesse para pesquisas e para arte de ensinar.

Ao meu irmão, por mais que brigássemos sempre se mostrava interessado em ajudar durante a pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado Ciências da Linguagem que fizeram parte dessa longa e curta, por enquanto, caminhada. Agradeço por terem compartilhado um pouco dos seus conhecimentos que tanto me ajudaram e continuarão ajudando em todos os momentos da vida. Agradecimento especial aos professores da Graduação da Unicap (Flávia Ramos, Isabela Rego, Robson Teles) que, além de terem sido ótimos maestros, estavam presentes em momentos de angústias e alegrias.

Às minhas amigas da faculdade, Ana Márcia e Larissa, que além de parceiras de vida, foram de extrema importância para a conclusão dessa Dissertação.

Às minhas amigas desde o colégio. Por mais que elas não entendessem meu tema, sempre me apoiaram e impulsionavam para seguir adiante.

Às minhas orientadoras, professora Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Vilar de Melo e professora Dr<sup>a</sup>. Glória Maria Monteiro de Carvalho, por toda a paciência, conhecimento, dedicação e parceria nesses dois anos. Agradeço, de verdade, por tudo que me ensinaram. Estudei e me interessei por um assunto que nunca pensei em me dedicar tanto, a Psicanálise. Obrigada por servirem de inspiração nessa mais nova etapa que só está iniciando.

A todos, muito obrigada!

## RESUMO

Com a globalização, a distância entre os lugares do mundo se encurtaram, fato que produz a crescente valorização do plurilinguismo. Nesse sentido, os adolescentes compõem um dos públicos-alvos, tanto pelo seu interesse diante do que se passa ao seu redor, quanto por sua curiosidade e abertura para adquirir novas línguas. Há adolescentes que se sentem bloqueados ao estudar um novo idioma, há outros que fluem como já tivessem nascido naquele país. Acreditamos que essa diferença ocorra por motivos inconscientes. No intuito de contribuir com essa questão, realizaremos uma pesquisa cujo objetivo geral é investigar os “erros” como efeitos da relação sujeito-língua em produções de textos de adolescentes em processo de aquisição da língua estrangeira. Mais especificamente teremos tais objetivos: analisar o funcionamento metafórico e metonímico nas produções de textos (em segunda língua) dos adolescentes; identificar as rupturas, como os lapsos, as hesitações, as interrupções, as não coincidências, nas produções de textos (em segunda língua); indicar a relação língua materna e língua estrangeira a partir dos objetivos anteriores. Para tanto, trabalharemos junto a adolescentes, alunos de um curso de idioma que a partir da leitura de contos em língua inglesa produzirão textos que serão analisados no intuito de identificar os “erros” na relação da língua materna e da língua estrangeira presentes na escrita das produções de texto. Os procedimentos de análise serão guiados pela literatura que fundamenta a pesquisa e que concerne tanto ao campo da linguística, como ao campo da psicanálise, como a noção de equivocidade/incompletude do signo e a teoria da linguagem e o sujeito em Lacan.

**Palavras-chave:** Adolescente. Aquisição da segunda língua. “Erro”. Sujeito inconsciente.

## ABSTRACT

With globalization, the distance between places have shortened, and as consequence of this process came the valorization of the plurilinguism. Based on that, teenagers are part of the target public, first because of their interest in what is happening around, and second because of their curiosity and openness to learn new languages. Some teenagers feel blocked when trying to learn a new language while others flow through it like native speakers, and we believe that this difference exists by unconscious reasons. In order to contribute to this question we have developed a research whose general objective is to investigate this “mistakes” as effects of the relation between the subject and its mother language in teenagerscomposings that are in process of acquisition of a foreign language. More specifically we had these objectives: analyze the metaphoric and metonymic operation in teenagers productions; identify the disruption, as lapses, hesitations, interruptions, the non coincidences in their productions; indicate the relation between mother and foreign language out of the previous objectives. For that, we have worked with teenagers students of an English course that, after reading tales from English language, wrote texts that were analyzed in order to identify “mistakes” – understood as effects of the relation of the subject and the mother language – present in the writing of their productions. Analyze procedures were guided by the literature that bases the research and that concerns Linguistics and Psychanalysis, as the notion of equivocality/incompleteness of the sign and the language theory and the subject in Lacan. In the analysis of the texts produced by the students that were part of the research we could highlight the places where the relation with the mother language was visible in the “mistakes”. Was indicated, however, that the interference of this relation is heterogeneous, what, therefore, made noticeable the singular condition of the student of foreign language, as unconscious subject captured by the structural operation of the language.

**Keywords:** Teenager. Second language acquisition. “Mistake”. Subject unconscious.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>17</b>
1.1 Contemporaneidade e Psicanálise: suas implicações na questão da adolescência .....	17
1.1.1 Adolescência e sua origem.....	17
1.1.2 Adolescência e contemporaneidade.....	20
1.1.3 Adolescência e psicanálise.....	23
<b>2 LINGUÍSTICA E PSICANÁLISE: DO ESTRUTURALISMO LINGUÍSTICO À PSICANALISE LACANIANA</b> .....	<b>29</b>
2.1 O estruturalismo europeu: Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson.....	29
2.2 <i>Lalangue</i> .....	33
2.3 Relação língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) .....	36
2.4 Cláudia de Lemos e a questão do “erro” .....	41
2.5 Sobre a rasura .....	46
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>51</b>
3.1 Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa .....	51
3.2 Caminhos para a coleta de dados .....	52
3.3 Procedimentos de análises .....	52
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	<b>54</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>71</b>
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>74</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>79</b>

## INTRODUÇÃO

Desde criança, ir para as aulas de inglês era uma tortura. Não me sentia bem, não conseguia me interessar e essa angústia foi me acompanhando até a adolescência. E sabia que isso não acontecia apenas comigo. Pedia aos meus pais para estudar espanhol, porque não sabia o motivo, mas adorava ouvir essa língua. Parei de estudar inglês e me dediquei ao espanhol e nada mais me perturbava.

Ao chegar à faculdade, fui percebendo a importância do inglês na vida acadêmica e na profissional e tentei “correr atrás do prejuízo”. Fiz inglês durante 3 anos intensivos de aulas todos os dias e notei que não tinha mais uma barreira entre mim e o inglês. Assistir às aulas não era mais um sofrimento e passei a me dedicar a essa nova língua estrangeira. Contudo, o porquê dessa barreira quando mais nova nunca deixou de me questionar. Perguntava-me sempre “por que meus amigos falam tão bem inglês e eu não consigo aprender nada?”, “O que eles acham de tão interessante nessa língua que nem bonita é?”, “Será que é normal uns adorarem uma língua estrangeira e outros nem se importarem com ela?”. Essas perguntas fizeram parte da minha adolescência, junto a outras relacionadas as próprias mudanças desse período.

Hoje eu percebo que a minha mudança em relação ao inglês ocorreu devido à notória importância dessa língua em um dia a dia que saber falar outras línguas estrangeiras se tornou questão de sobrevivência no mercado de trabalho e na vida acadêmica.

Como o mundo hoje vive em uma acelerada mudança, assim, temos que estar sempre buscando informações para acompanhar as constantes mudanças, seja sobre o dia a dia, ou profissionalmente. O mercado de trabalho exige profissionais fluentes em línguas estrangeiras, e a Língua Inglesa prevalece sobre as outras, pois é a língua oficial de trocas diplomáticas entre países e, por conseguinte, tornou-se a língua mais falada.

O PCN de Língua Estrangeira concebe a aprendizagem de línguas como uma forma de libertação e de construção crítica da cidadania, tendo

importância também por ser ela a responsável por informar sobre o mundo, como pode se perceber no excerto abaixo:

A aprendizagem de Língua Estrangeira aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo. Essa é uma visão de ensino de Língua Estrangeira como força libertadora de indivíduos e de países. Esse conceito tem sido bastante discutido também no âmbito de ensino da língua materna. Pode-se considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte dessa visão linguística como libertação. (BRASIL, 1998, p. 39)

De acordo com o PCN (BRASIL, 1998), é geralmente na adolescência que os alunos iniciam a aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo do inglês, tanto na escola, como em cursos particulares. Essa aprendizagem é, então, marcada pelas características próprias à adolescência, conhecida como um período de crise, no qual os adolescentes enfrentam diversos conflitos em função das alterações que se iniciam na puberdade e que exigem a constituição de uma nova posição subjetiva.

Como já destacado pela psicanálise, por autores como Calligaris (2000) e Becker (1997), junto a essas diferentes formas de lidar com outra língua, a adolescência é o momento de maior transformação seja física, seja psíquica. Eles passam a enfrentar obstáculos totalmente novos, enfrentam novas formas de pressões da sociedade e dos pais.

Assim, há adolescentes que ao entrar em contato com outra língua têm maior facilidade, apaixonam-se, libertam-se e entregam-se como se fora nativo. Entretanto, há outros que se sentem presos, inibidos, como se algo perturbasse seu corpo, sua consciência e, devido a isso, têm maior dificuldade para apreender a língua. As dificuldades de aquisição de uma língua estrangeira, muito embora mais visíveis em relação aos adolescentes, não se restringem a essa faixa de idade.

Revuz propõe, a partir da teoria de linguagem de Jacques Lacan, que

[...] o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado por solicitar as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito

em nós com as palavras dessa primeira língua. O aprendiz já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira. (REVUZ, 1998, p. 217)

Esse trabalho de Revuz inaugurou, no Brasil, uma corrente de estudos sobre a aquisição da língua estrangeira que se situa no diálogo entre a linguística estrutural europeia (notadamente Saussure e Jakobson) e as descobertas realizadas entre Freud e Lacan.

Assinalamos que a ideia de Revuz, acima mencionada, vem ao encontro do que afirma o PCN, no que diz respeito ao destaque que dá ao caráter de novidade da aprendizagem da língua estrangeira,

a insegurança que todas essas mudanças geralmente representam pode se dar de modo mais marcado ainda no caso da Língua Estrangeira, por representar o início, para muitos deles, de uma aprendizagem totalmente nova. (BRASIL, 1998, p. 53)

Deparar-se com algo novo nem sempre é tranquilo, no caso da aquisição de uma língua estrangeira, essa dificuldade se dá na medida em que vem provocar, perturbar o laço que mantemos com a primeira língua, uma vez que

(...) a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. (REVUZ, 1998, p. 215)

Neste sentido, não se pode dizer que a língua estrangeira, mesmo que ela coloque o sujeito em contato com outras realidades, terá o mesmo efeito que a língua materna, visto que esse sujeito já é efeito da língua materna, pois mesmo antes de a criança nascer, esta já é falada pelos familiares, por exemplo.

Desse modo, o processo que torna o *infans* em ser falante acontece de forma simultânea à fundação do sujeito na e pela linguagem. Dentro dessa perspectiva, a língua materna para o sujeito não vale apenas para comunicar. De acordo com Pereira de Castro (1998, *apud* Santana Cavallari, s/a), apoiada em De Lemos, a aquisição da Língua Materna é uma experiência inaugural e

definitiva, pois é pela Língua Materna que um corpo não falante (*infans*) passa a ser um sujeito falante ou sujeito da linguagem.

Retomando a situação do adolescente, sabemos que ele enfrenta mudanças em relação ao lugar que ocupa e deve ocupar no futuro na sociedade e o processo de aquisição da língua estrangeira faz com que ele também enfrente novas maneiras de olhar a realidade, considerada única, até então, para ele. Por fatores dessa natureza, pode-se afirmar que esse processo de uma nova língua pode causar desejo ou repulsa, pois “ocorre uma ruptura com a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas” (REVUZ, 1998).

Pelo fato da adolescência ser uma fase de grandes tumultos internos ou externos, os adolescentes comumente buscam fazer aquilo que lhes interessa, como assistir a um determinado esporte, jogar videogame, comprar revista de moda, pesquisar sobre a vida do cantor que está em auge, como também ler livros que mais o agradam. Nesse momento, a literatura assume uma função importante, pois a leitura, para muitos, não é apenas uma forma de lazer ou de diversão, é também um suporte para a superação dos conflitos que eles enfrentam. Como consequência dessas leituras, percebemos a incorporação ou a associação, por parte dos adolescentes, a algo dessas histórias para suas vidas, podendo identificar opiniões, atitudes, roupas ou até acessórios que relembrem os livros que os cercam.

Partindo do que foi dito, é possível recorrer a Bettelheim (1980) uma vez que ele afirma que os contos transmitem importantes mensagens em qualquer nível que esteja funcionando no momento, lidando com problemas humanos universais, falando ao ego e encorajando seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. O conto tem em si uma função formativa na medida em que consegue responder às principais questões desse leitor sobre a vida, a morte, a sexualidade, o medo e outros.

Para esse autor (*ibid*), a habilidade da leitura fica destituída de valor significativo quando o que se aprendeu a ler não acrescentou nada de importante à vida do leitor. A leitura torna-se maçante, sem fantasias e sem prazer. Foucambert compartilha essa ideia ao afirmar que

ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCABERT, 1994, *apud* Gouveia, 2009, p. 28)

Por vezes, uma identificação (positiva ou negativa) com um livro é tão grande que os jovens acabam misturando realidade e ficção em suas histórias do dia a dia ou até mesmo em produções escritas livres em que se sentem mais à vontade para escreverem o que vier à cabeça.

Segundo Borges (2010), a escrita é necessária porque “nenhum significante pode significar a si mesmo”, assim a escrita permite o registro de fatos e perpetuação do conhecimento, por isso que cada relato será singular, visto que a relação letra-significante é oriunda da relação com o Outro. Essa ideia faz valer a afirmação de Freud (1908/1996) sobre a importância de o autor ter experiência anterior na composição de uma obra criativa, o que nos leva a supor que cada relato terá traços da vida de cada adolescente.

Assim, fundamentada nos autores citados anteriormente, assinalamos que a importância das produções textuais escritas não se restringe apenas à dimensão cognitiva, ao conhecimento linguístico consciente, mas também aos aspectos subjetivos, aspectos do inconsciente apreendidos por meio dos tropeços da linguagem. Tais aspectos se mostram relevantes quando analisados e identificados nos “erros” derivados da relação língua materna e língua estrangeira.

De acordo com Forgiarini Aiub (2011), o que se aprendeu pode ser materializado por meio da escrita e por meio dela se tem condições de encontrar os indícios de um sujeito. A produção de texto dos contos pode ser um momento importante para se perceber as marcas subjetivas, por se considerar essa produção textual uma maneira de realçá-las.

Dessa forma, com a leitura e com as produções textuais desses contos, os adolescentes farão, provavelmente, as produções de acordo com suas características e a sua vivência, deixando no texto os indícios das suas marcas subjetivas, como afirma Orlandi (1998) “sujeito não é acrescentado ao ato linguístico, mas intrínseco, ele se encontra no interior da enunciação”.

Diante dessa afirmação pode-se concluir que em qualquer manifestação seja oral ou escrita, o sujeito estará presente, pois a fundação do sujeito ocorre pela linguagem.

Com base nessas colocações, foram formulados os objetivos, sendo o geral investigar os “erros” na relação entre a língua materna e a língua estrangeira na produção escrita dos alunos estudantes de língua inglesa após a leitura dos contos. Os objetivos específicos desse trabalho são analisar os processos metafóricos e metonímicos nessas produções, identificar as rupturas/ “erros” como as rasuras, os lapsos, as interrupções, indicando a influência da relação entre a língua materna e a língua estrangeira no cometimento dos desvios acima citados.

A fim de tratar esses objetivos foram escolhidos alunos estudantes de inglês que estivessem no mesmo nível e já fossem capazes de escrever textos, mas que ao mesmo tempo ainda não estivessem com o inglês já concluído. Eles foram convidados a escolher um livro oferecido na biblioteca do curso de idiomas que estudam e ler para depois recontar essa história. Durante a escrita eles foram interrogados por qual motivo o levaram a escolher o livro lido.

Convém notar que tem muitas pesquisas sobre a aquisição da língua estrangeira das quais podemos abordar:

- Estudos que investigam as marcas do sujeito a partir do discurso de estudos da língua inglesa (Lopes, 2015) ou da língua francesa (Silva, 2012);
- Estudos que investigam os efeitos de inibições inconscientes na aquisição de segunda língua (Fernandes, 2008);
- Estudos que investigam a interferência da língua materna no ensino de língua estrangeira (Lyra, 2013; Moraes, 2009)

Indicamos, então, a relevância dessa dissertação na medida em que se propõe investigar a aquisição da língua estrangeira em adolescentes considerando as produções escritas dos alunos nessa língua. Assim, a questão da escrita proporciona um aspecto inovador que diferencia dos estudos citados.

No capítulo 1 dessa dissertação contém a fundamentação teórica que embasará o pensamento até chegar as discussões dos resultados; no capítulo

2, o caminho metodológico que foi seguido na pesquisa e no capítulo 3 expõe a análise e a discussão dos resultados. Conclui-se a dissertação com as considerações finais e nos anexos os textos produzidos pelos adolescentes.

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse capítulo apresenta alguns teóricos que estudaram sobre a temática da dissertação e que foram reunidos em subcapítulos para que o debate ficasse mais coerente e coeso. Podemos afirmar que o principal tema abordado nesse capítulo se refere à psicanálise e à contemporaneidade e seus encadeamentos sobre a adolescência. Diante desse grande tema, cada subcapítulo trata de algo específico como a origem da adolescência, adolescência e contemporaneidade, adolescência e psicanálise; linguística e psicanálise: do estruturalismo linguístico a psicanálise lacaniana, dissertando sobre Saussure e Jakobson, a *lalangue*; a relação língua materna e língua estrangeira e finalizando com Cláudia de Lemos e o “erro” e a questão da rasura.

## 1.1 Contemporaneidade e Psicanálise: suas implicações na questão da adolescência

### 1.1.1 Adolescência e sua origem

Segundo a Lei Nº 8.069 de 1990 no Art.2º, adolescente é aquela pessoa entre doze e dezoito anos de idade. Partindo desse conceito dado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que explicita os direitos e os deveres desses dois grupos, pode-se iniciar uma investigação sobre esses termos chegando a tal definição na contemporaneidade. Essa palavra vem do latim *adulescens* que significa crescer.

Segundo Coutinho (2005), esse conceito é recente na história social do Ocidente, pois foi construído historicamente na Modernidade, e assumiu a definição atual a partir do final do século XIX. É interessante destacarmos que esse termo até chegar à definição atual, passou por muitas modificações, inclusive, tinha sentido satírico e depreciativo.

Para a sociedade, de modo geral, a adolescência, hoje, é entendida como um período entre a infância e a vida adulta, inicia-se a partir dos primeiros

indícios de maturidade sexual, e se finaliza com a realização social adulta independente. É de extrema importância assinalarmos que essas idades não são fixas, pois tanto a entrada como a saída da adolescência dependem de múltiplos fatores, a saber psíquicos, socioeconômicos e culturais, assim não se pode restringir a adolescência a apenas essas faixas etárias estabelecidas pelo ECA (12-18 anos).

O conceito de adolescência passou por muitas modificações, por exemplo, antes do século XIX, antes de assumir a definição atual, o ser humano passava da infância direto para a vida adulta, ou seja, não se considerava haver um momento a parte no desenvolvimento. Até esse período, o conhecimento sobre a puberdade fez com que o início nessa fase fosse o mais importante fato na educação primitiva, passando a ter destaque no âmbito religioso e na formação intelectual e moral. Segundo Ranña (2005), nas sociedades ocidentais marcadas pela globalização, a adolescência tornou-se um período ampliado devido ao tempo de formação profissional e a antecipação do término da infância. Segundo o autor (*ibid*), o adolescente, na sociedade moderna, experimenta a passagem da vida infantil à adulta de forma solitária, individual de acordo com os ideais de liberdade e singularidade dominantes.

Uma dessas mudanças pode ser vista, segundo Ranña (2005), em relação ao princípio da puberdade, pois no século XIX iniciava-se aos 15 anos com a menarca, atualmente isso ocorre em média aos 12 anos. A puberdade antecede a adolescência, ela compõe a base para a entrada no período da adolescência. Um dos fatores para essa antecipação se deve ao aumento do peso corporal devido às condições de vida mais saudável e ao apelo para o amadurecimento sexual através dos meios de comunicação.

As primeiras teorias científicas sobre os adolescentes pertencem a Granville Hall, que é considerado o pai da psicologia da adolescência. Hall (1904) foi o primeiro a considerar o período evolutivo da adolescência. Segundo o autor, o adolescente passa por novo nascimento, com mudanças importantes, o que resulta em uma nova personalidade distinta da que tinha quando era criança. Para o autor, essas mudanças ocorriam devido à maturação sexual, ou seja, era de origem biológica. Nesse processo, o indivíduo passaria por mudanças comportamentais que iriam se modificando até atingir a maturidade sexual completa, entretanto, essa perspectiva não

condiz com a que será trabalhada no momento. Destacamos a importância de Hall, porque foi ele quem primeiro iniciou os estudos sobre a adolescência, contudo não nos basearemos nele, o teórico que iremos nos fundamentar nessa dissertação é Freud, pai da psicanálise, que apenas discutiu sobre a puberdade em 1905 no livro *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, mais precisamente no terceiro ensaio “As transformações da puberdade”.

Através de uma breve revisão da literatura, é possível notarmos que o conceito de adolescente não é homogêneo e as discordâncias já concernem tanto aos seus limites temporais quanto aos fatores que a compõem. No campo psicanalítico, Freud (1976) afirma que adolescência acompanha transformações corporais e psíquicas marcadas pela reatualização dos complexos de Édipo e de castração; começa com a maturação sexual e finaliza com a chegada à vida adulta, quando se torna independente, processo que é marcado por características próprias. É um momento particular na estruturação do sujeito, entretanto essas questões não são aceitas por todos. Psicanalistas contemporâneos, como Rassial (1999) e Ranña (2005), ratificam a posição freudiana, ao destacar que nesse caminho de reestruturação do sujeito, o adolescente constrói sua identidade por meio de referências externas, projeta sua vida pessoal e profissional e abre-se para um mundo até então desconhecido por ele.

Há sociedades que, em suas culturas, era comum colocar o jovem à prova e em rituais valorizados, e a partir dos resultados, era possível identificar se o jovem reunia às condições necessárias para ser considerado adulto. Tal fato ratifica que o termo adolescente sempre foi e continua sendo um termo definido por meio de uma construção social e histórica.

Com a eclosão da Revolução Francesa, o individualismo, segundo Coutinho (2005), tornou-se marca para a sociedade da época. No período da Revolução (1789–1799), um acontecimento importante marca as esferas da sociedade, que, segundo Coutinho (*ibid*), tinha o conceito de individualismo como um de seus principais ideais. Assim, o indivíduo passa a ter mais responsabilidade sobre suas atitudes e consequências, e através delas deve achar seu lugar na sociedade. É nessa conjuntura de ebulição social que surge o conceito de adolescência.

Coutinho (*ibid*) afirma que desde os anos 60, o conceito de adolescência continuou sofrendo modificações até chegar ao da atualidade. Essa década foi marcada por intensas mudanças. Na medicina teve o avanço e o surgimento da pílula anticoncepcional; na música o rock and roll dominou os rádios e as cabeças de todos os jovens. Além disso, nessa época nasceu um importante movimento cultural, denominado Contracultura, marcado pela luta contra a dominação do consumismo norte-americano. O resultado dessa revolução cultural foi o embate entre as gerações e o destaque que o adolescente foi paulatinamente ganhando na sociedade.

Com os jovens em destaque na sociedade, a indústria passa a investir neles e tornam-se consumidores. Roupas, maquiagens, músicas, produtos eletrônicos e junto a esses novos hábitos de consumo, os jovens reivindicaram maior liberdade e autonomia, o que fez com que isso tornasse os valores da cultura dessa época. (COUTINHO, 2005)

Ranña (2005) ressalta que, atualmente, a puberdade está iniciando cada vez mais cedo, o que resulta, normalmente, na antecipação do processo da adolescência; em contrapartida, a idade adulta vem sendo atingida cada vez mais tarde. Dessa maneira, a adolescência torna-se cada vez mais longa o que favorece um maior tempo de dependência dos pais. Motivo para tal dependência, como já mencionamos, segundo o autor, deve-se à extensão de formação profissional e à antecipação do fim da vida infantil, mas não se pode esquecer que a cultura também influencia em tal aspecto.

### 1.1. 2 Adolescência e contemporaneidade

Sabemos que de tempos em tempos e de sociedade para sociedade, a perspectiva sobre a adolescência é mudada. Junto a isso, mudam-se também os valores, os costumes e a cultura, sendo eles as principais formadoras da identidade de uma pessoa. Antigamente, as pessoas eram reconhecidas por meio de suas atitudes, ou seja, a sociedade as valorizava. Savietto e Cardoso (2006) tratam em seu trabalho que, com o passar do tempo, a interioridade emocional e a moral passaram a ser mais valorizadas pela sociedade. Entretanto, com o foco da sociedade mudando, as identidades das pessoas também mudaram já que são frutos dela.

Além dessa mudança analisada por Savietto e Cardoso, os jovens foram sendo mudados pelo poder da mídia. Esse poder de mudança em relação à mídia é justificado pela razão de que ela surgiu para dominar a vida de todos, segundo Costa (2004). Assim, desde o princípio, a mídia tinha um único objetivo: invadir e influenciar a vida de todos. Isso acontecia por meio do excesso de propaganda, principalmente, sobre produtos de beleza, os quais transmitiam a ideia que, por meio deles, era possível alcançar o êxito social e também valorizava o corpo perfeito como sinônimo de felicidade. Conseqüentemente, a busca por esse corpo para alcançar o apogeu da vida e do sucesso, desviou a atenção e a formação da identidade, antes apoiada em uma vida sentimental e atitudes morais, para a vida perfeita, apenas alcançada por meio da imagem do corpo propagada pela mídia.

Se para o homem ou para a mulher na sua vida adulta, segundo Costa (*ibid*), alcançar esse corpo midiático perfeito já é difícil, pois requer esforço físico e mental, para o adolescente esse processo requer mais esforço. Isso ocorre devido à puberdade, porque o adolescente sente o corpo como “estrangeiro”, que ganha e perde peso, que passa a sofrer com o surgimento das espinhas, além de enfrentar mudanças e pressões psíquicas. Todo esse bombardeio de uma vida “plena” e feliz alcançado, apenas pelo corpo desestabiliza por completo o jovem.

Em decorrência dessa mudança de valores da sociedade, segundo Savietto e Cardoso (2006), atinge o adolescente de tal forma que o sujeito sente-se inibido, já que seu corpo vira vitrine para a sociedade servindo de interesse ou desinteresse do outro. Devido às mudanças provocadas por meio da puberdade, o jovem, segundo a sociedade e a mídia, está fora do padrão de felicidade e ele incorpora isso para sua vida como sendo incapaz de alcançar essa “felicidade plena”, o que pode provocar fortes conseqüências.

Uma dessas conseqüências está relacionada ao Complexo de Édipo, pois os pais têm importância nessa volta das questões edípicas, sendo eles os responsáveis por fazer com que os filhos se desprendam deles e busquem novos objetos de desejo. Contudo, com o poder da mídia contemporânea, os pais como autoridades estão perdendo o lugar para as celebridades que passam a ser imbuídas de moral. Segundo Savietto e Cardoso (*ibid*), os pais dos jovens contemporâneos estão se comportando como adolescentes

justamente no momento em que seus filhos precisam superar o desamparo revivido pelo complexo de Édipo, desamparo este marcado pela incerteza e a impotência vs onipotência.

O adolescente, nesse momento da adolescência e da puberdade, está com o corpo repleto de excitações (pulsões) que não consegue controlar e por estar lidando com novas forças pulsionais e por se achar desamparado, passa do impulso direto ao ato, sem efetuar o trabalho psíquico de processamento. “Nas passagens ao ato levadas a cabo pelos adolescentes está presente uma força pulsional desligada, uma vez que elas constituem resposta do psiquismo a uma quantidade de excitação que excede a possibilidade de ligação.” (SAVIETTO; CARDOSO, 2006, p. 25/ 26).

Além de uma propagação de ideais supérfluos e a imagem do corpo esbelto como forma de ascensão social, o meio social que circunda o adolescente faz com que ele viva um momento no qual mais precisa de amparo, porém não consegue encontrar, podendo provocar consequências impulsivas. No livro, *Romances Familiares* (1909/ [1976]) de Freud, ele afirma que a saída da infância força o sujeito a fortalecer os laços familiares, visto que as referências simbólicas transmitidas pela sociedade e seus ideais atingem primeiramente os adolescentes, já que estão em processo de construção da identidade adulta. A sociedade, por exaltar ao máximo a liberdade individual, acaba dispersando os ideais e enfraquecendo cultura.

Vivendo em um meio em que não se pode “desfrutar” da castração, da falta, os jovens encontram nas bebidas, nas drogas e nos atos violentos uma forma de “responder” a uma sociedade cuja moral não é fortalecida e é cada vez mais substancial. Para Hamad (1999), essa forma que eles encontram para enfrentar esse momento de maior desamparo, de perda das referências infantis, faz com que a sociedade denomine-os de rebelde. Entretanto, ao chamá-los dessa maneira, esquecem-se de que essas atitudes são frutos de uma sociedade capitalista, individualista e que busca o prazer imediato. Mesmo tendo ideais substanciais, a sociedade julga as atitudes dos adolescentes quando se entregam ao tabaco ou ao álcool, entretanto, quanto mais apontam para estes problemas, mais os jovens ignoram tais discursos.

Assim, ainda segundo o autor, é preciso excluir a ideia de que a adolescência é uma passagem obrigatória que marca o sujeito com seu selo,

para ele, o adolescente de cada geração é diferente, pois são frutos da imagem da cultura que os sustenta ou que não os sustenta.

### 1.1. 3 Adolescência e psicanálise

De acordo com Rassial (1999), embora muitos pacientes de Freud fossem adolescentes ou adultos jovens, a operação adolescência não foi estudada desde os primórdios da Psicanálise. Depois de um tempo, começaram a surgir trabalhos sobre a adolescência, principalmente na França. Esses trabalhos demonstraram que a adolescência é um momento marcante e fundador da estruturação da personalidade.

Diferente do “senso comum”, a psicanálise não compreende as mudanças corporais como condição suficiente à instalação da adolescência, nem tampouco, considera-a restrita a uma faixa etária. Para esse campo do saber, a adolescência são os efeitos psíquicos que advêm, a princípio, das modificações corporais engendradas pela puberdade. Segundo Savietto e Cardoso (2006), uma das consequências desse novo corpo é a reprodução, visto que a

[...] adolescência deixa para trás um corpo infantil e adquire um corpo adulto, um corpo genitalizado que promove a ativação de uma pulsionalidade até então não experienciada. (SAVIETTO; CARDOSO, 2006, p.4)

Partindo da afirmação das autoras, é importante destacar que esse novo corpo na adolescência vai além da simples reprodução.

Freud, em seu livro, *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905/[1976]) utiliza o termo puberdade e não adolescência. Para este autor, o jovem sofre fortes impactos como consequência do seu “novo” corpo como os excrementos libidinais e a excitação sexual.

Fundamentada em Rassial (1999), assinalamos que o jovem, ao entrar nessa fase da vida, depara-se com um corpo diferente. Antes tinha um corpo impotente, um corpo infantil, não genitalizado, que impedia o ato sexual incestuoso, o que era motivo para interromper o Complexo de Édipo. Após isso, um “novo” corpo aparece; passará a ter novas funções, como a de reprodução sexual, passará a ser pulsional em novos lugares, como na genitália, assim

surge um corpo com hormônio em excesso, um corpo que é convocado novamente a responder às questões do complexo edipiano que provoca efeitos psíquicos, levando os pais a voltarem a ser objetos internos e a seduzir o jovem, a questão da identificação. Essas afirmações são tributárias do que Freud (1905/[1976]) afirma sobre a reatualização das fantasias incestuosas que ocasionam o confronto dos jovens com a Lei e a separação dos pais.

A puberdade fisiológica perturba a imagem do corpo construída na infância, tornando-se trágica para o adolescente, pois o corpo muda de estatuto. Visto que, nesse momento da vida, o olhar do outro desempenha um grande papel para o sujeito adolescente, o corpo adolescente passa a assumir o novo lugar no desejo do Outro. Segundo Rassial (1999), é através do olhar do Outro que o corpo do adolescente muda de estatuto e de valor. É importante destacarmos que esse Outro não é o outro pai ou semelhante, mas sim o Outro que também tem desejo e que ver o corpo adolescente como desejante e que esse também pode ver o Outro como objeto de desejo.

Diante dessas mudanças, o jovem percebe as visíveis mudanças do seu corpo e se sente como “estrangeiro”, segundo o termo utilizado por Savietto e Cardoso (2006). Essa “estrangeiridade” do corpo acontece porque esse assume novas pulsões como a genitalidade, e, conseqüentemente, tendo implicações psíquicas como novas maneiras de se relacionar com o mundo. Além dessas transformações, o jovem passará a lidar mais diretamente com a finitude da vida e o seu envelhecimento, o que afetará o Narcisismo do adolescente.

A partir dessa ideia, recorreremos à afirmação de Freud (1976) de que, para se adquirir o estatuto de adulto, é preciso se separar dos objetos primários e investir em novos objetos extrafamiliares, enfatizando-se os aspectos pulsionais e as mudanças da puberdade. Esse autor destaca ainda que essa separação dos filhos em relação aos pais, por mais que seja muito dolorosa para os pais, é de extrema importância para saída da adolescência.

Como mencionamos, o olhar do Outro adquire grande importância para a identificação do corpo do adolescente. Entretanto, o corpo do próximo também assume o estatuto do objeto possível do desejo, sendo ao mesmo tempo objeto do desejo e sujeito do desejo, como destaca Rassial (1999). O

autor também enfatiza o fato de ser um momento em que o narcisismo reaparecendo provoca um momento de ambiguidade para os adolescentes, pois ao mesmo tempo em que o adolescente quer ser reconhecido como semelhante aos outros, ele quer ser reconhecido pela sua originalidade.

A puberdade provoca mudanças no corpo, e as garotas passam por momentos difíceis por causa dessas mudanças, porque a imagem do seu corpo está comprometida com os olhares da sociedade que “exige” um corpo perfeito. O olhar do Outro para o corpo da adolescente pode ganhar consequências gravíssimas como a bulimia e a anorexia, quando se sente invadida com os olhares e julgamentos. O corpo, afinal, assume uma dualidade: corpo tomado no discurso e o corpo objeto causa do desejo do Outro sexo.

Da mesma maneira que o corpo da garota está modificando assemelhando-se ao corpo da mãe, o garoto com o timbre mais grave assemelha-se ao pai. Nesse momento da adolescência, os jovens entram em confronto com a imagem do corpo do pai do mesmo sexo, comparando-se constantemente a essa imagem.

Para Hamad (2012), em seu artigo intitulado *Os “jovens” ou os “novos monstros”*, na adolescência o jovem está sexualmente maduro, porém se sente inseguro por não saber em quem confiar esse desejo, não sabe se está pronto para assumir o sexo. Nessa fase, ele percebe que o mundo idealizado pelos seus pais não existe, e ao sofrer essa desilusão oriunda dos adultos, ele rejeita os adultos e a ordem social. Esse processo que o jovem enfrenta, afeta sua vida psíquica porque, aparentemente, não tem uma vida “tranquila”, pois está descobrindo um novo lugar e uma nova função social, o corpo não é mais infantil, desprende-se da figura de idolatria dos pais, buscam-se novas referências, constrói nova identidade, uma vez que a mudança da sua vida social impõe mudanças ao sujeito. É normal o adolescente se sentir inseguro, ter medo, ter dúvidas, conhecer novas coisas, principalmente sobre seu corpo, pois a genitalidade faz com que o corpo esteja cheio de excitação e ele não consiga controlar.

Esse processo de descobrir o novo mundo e encarar a realidade que seus pais nunca haviam comentado que existia, de viver angustiado com as descobertas, fazem com que os adolescentes assumam uma atitude de pseudo

revolta contra os adultos e se isolam, buscam aumentar os laços com seus semelhantes. Essa pseudo revolta refere-se à ideia afirmada por Hamad (2012), “é uma pseudo na medida em que ele reivindica, ele se serve deste gozo que o adulto tende a lhe recusar em nome do seu futuro ou do seu bem” (HAMAD, *ibid*, p. 101).

Os adultos “justificam” essas atitudes e palavras ditas pelos adolescentes consideradas como questionadoras ou inquietantes como sendo culpa da puberdade, da “aborrecência” e que é algo passageiro. Contudo, arrumar um culpado por tais atitudes não fará com que os adolescentes questionem menos. A adolescência é o momento próprio a questionamentos e a atos de irresponsabilidade e responsabilidade, ademais suas atitudes estão sempre em comparação com as dos adultos ou as das crianças, ignorando o caráter transitório da adolescência. Essas comparações provocam incertezas na cabeça dos jovens e fazem com que eles passem por uma “crise formal”: um limite entre dois estatutos, um regendo a criança que brinca e aprende, outro, o adulto que trabalha e participa da reprodução da espécie”, como afirma Rassial (1999, p. 58).

Para a psicanálise, o “Outro” assume grande importância na constituição do sujeito e na adolescência é importante que o jovem se permita ter contato com “Outros”, pois assumindo novas experiências, pode-se reconhecer em algum grupo social, indo além das figuras parentais:

o grupo pré-investirá o lugar que o sujeito ocupará para que ele responda de forma idêntica o modelo sociocultural. Nessa busca por um grupo que se sinta capaz de fazer novas referências, o jovem busca afastar-se do primeiro suporte (o pai) e constituir uma nova referência identificatória, pois sem um suporte identificatório o jovem se perde. (ROSA, 2002, p. 230)

Hamad (2012) assinala que a diferença entre a criança e o adolescente reside justamente na função do Outro. Ao mesmo tempo em que o adolescente confronta o Outro, este provoca-lhe a falta. O adolescente coloca este Outro sempre em desafio para responder e o rejeita toda vez que os pais falam de seu lugar de saber. Conclui-se que esse conflito com o Outro na adolescência e a identificação com outros semelhantes tornam-se fundamentais para o adolescente se compreender.

As implicações das mudanças fisiológicas e de estatuto que o adolescente sofre nesse período podem ser também frutos do nó borromeano que compreende os três registros difundidos por Lacan.

Em uma conferência na Sociedade Francesa de Psicanálise, Lacan apresenta o “nó borromeano”, que consiste no enlace dos três registros que ele chama de Simbólico, Real e Imaginário. Com isso, tem-se que esses registros foram elaborados com o intuito de dar conta do trabalho psíquico e esse nó representa o fato dos três registros se sustentarem entre si, bastando desfazer um nó para que os outros dois se desfaçam.

O registro do Imaginário não representa a imaginação, mas sim as imagens, que correspondem à constituição do eu. Nesse registro, Lacan (2005) diferencia o corpo da imagem (uno) da representação do corpo (um corpo fragmentado). Para ele, no Estádio do Espelho, a criança percebe o seu corpo como uma falta, só consegue ver-se completo quando tiver a presença do Outro.

Diferentemente do registro do Imaginário, o registro do Simbólico foi pensado através da linguagem, e leva a perceber o funcionamento dos símbolos da linguagem como um registro analisado de forma inseparável por outros três conceitos: o significante, a forclusão, o nome-do-pai.

Já o registro do Real, primeiramente, não representa a realidade. Segundo Lacan (2005), o Real é impossível de ser simbolizado, é o que sobra, é o resto do Imaginário a que o Simbólico é incapaz de capturar. O Imaginário cobre o Real, porta o sentido. A função do Imaginário é cobrir o Real porque viver apenas olhando-o, a pessoa não aguentaria.

Na adolescência, o registro do Real é apresentado, primeiramente, pela puberdade fisiológica, porque o corpo só é constituído como tal no Imaginário quando é apoiado no Simbólico. Quando se diz que o Real é visto primeiramente na puberdade, é justamente nas mudanças do corpo que rompem com as imagens previamente concebidas. É importante destacar que essas transformações não são exclusivas da puberdade, também podem ser encontradas nos sinais de envelhecimento, mas como trataremos de adolescentes, focaremos na puberdade.

Além disso, o Real na adolescência afeta também, segundo Rassial (1999), a imagem do Outro que são os pais, pois é nesse momento em que o

corpo se assemelha com o do adulto do mesmo sexo, e o adolescente vai percebendo que seus pais estão envelhecendo e aproximando-se da morte de uma validade natural. Com essa assimilação, o adolescente terá que fazer uma revisão das identificações.

Devido às mudanças ocasionadas pela puberdade fisiológica, é importante que o Real não leve o adolescente à loucura e para que isso não ocorra o registro do Imaginário terá grande destaque, visto que ele será responsável para o jovem ter um novo imaginário de um novo corpo e de um novo Outro.

Como a imagem do corpo infantil é abandonada, o Imaginário em si, cujo campo principal é o eu [*moi*], deverá ser reestruturado porque antes esse registro para os bebês era de uma forma, expressando-se por meio dos monólogos e dos jogos com a mãe, já na adolescência o Imaginário confronta o presente que lhe aparece decepcionante. Tanto o presente quanto o Imaginário na adolescência enfrentarão a desestruturação da imagem do corpo que antes era uma imagem infantil.

O Simbólico da adolescência aparece no momento em que o estatuto do adolescente, diante da sociedade, é modificado, porque ele muda de posição na cadeia do significante, ele “sai da família” e “entra no social”, termos que Rassiá (1999) utiliza. Isso ocorre porque há uma mudança no estatuto do sujeito, que nem sempre acontece de forma tranquila.

Como consequência dessa mudança, o adolescente passa a ter um pensamento específico, não fruto da maturação fisiológica, mas sim de uma inteligência adquirida pelas novas exigências do seu novo lugar no laço social. Esse pensamento específico pode ser sobre teorias, ideologias ou uma nova maneira de ver a política, mesmo que sejam visões utópicas, adquirindo suas próprias novas razões lógicas por meio de cada enunciado. Além disso, poucas palavras proferidas aos adolescentes serão esquecidas, eles poderão as utilizar para demonstrar as contradições nos discursos dos pais.

Para o adolescente, as palavras ganham muito valor e nesse momento o Simbólico é colocado à prova. A relação adolescente-língua varia, desde o uso de apelidos, o mutismo, escritas de diário ou de cartas de amor, até a tagarelice resultam na mudança de valor do significante como forma de representar o sujeito.

## 2 LINGUÍSTICA E PSICANÁLISE: DO ESTRUTURALISMO LINGUÍSTICO À PSICANÁLISE LACANIANA

Muito se pensa que foi apenas com Lacan que a Psicanálise e a Linguística se entrelaçaram, entretanto, desde Freud existe essa relação. Foi Lacan quem fortaleceu esse laço, evidenciando um forte interesse da Psicanálise para com a linguagem. Autores como Christine Revuz, Cláudia de Lemos, Jean-Claude Milner, entre outros, têm estudos sobre a relação dessas duas áreas.

Como dito, foi Freud que considerou primeiramente a linguagem no campo psicanalítico, pois quando estava com seus pacientes e fazia uma análise do inconsciente, sempre fazia uma análise do tipo linguístico. Alguns autores dizem que Freud inventou um tipo de linguística, antes mesmo de ela existir como ciência, podendo comprovar isso com o livro *A interpretação dos sonhos*. Uma das diferenças entre Freud e Lacan é que este, ao entrar em contato com os estudos freudianos, percebeu que Freud já tratava de linguística, porque essa ciência já havia surgido com Ferdinand de Saussure.

Os dois campos de saber levam contribuições significativas uma da outra, como o fato da Psicanálise contribuir com a concepção de língua, como tendo a impossibilidade de completude e com o conceito de *lalangue*.

Como mencionamos na introdução, a perspectiva fundada por Revuz ancora-se em estudos da linguagem realizados por Saussure e Jakobson, bem como na compreensão psicanalítica do funcionamento psíquico, mais especificamente, em estudos realizados no campo freud-lacanian.

### 2.1 O estruturalismo europeu: Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson

A Linguística, como ciência, tem como pai o suíço Ferdinand de Saussure por meio de seu livro póstumo *Curso de Linguística Geral* (CLG), publicado em 1916. Apesar de ter sido ele o criador dessa ciência, não podemos restringir sua importância apenas por ser o pai da Linguística, uma vez que suas contribuições tiveram efeitos muito amplos e sua obra não se limita ao CLG. Mesmo que o CLG tenha sido publicado por meio de anotações

de alunos do curso e, por causa disso, haja muitas críticas por não se conhecer direito o pensamento do suíço, o livro foi de fundamental relevância para a constituição da Linguística como Ciência.

Ao fundar esta nova ciência como autônoma e independente de outros estudos, Saussure enfatizou que “a linguística tem relações bastante estreitas com outras ciências, que tanto lhe pegam emprestados como lhe fornecem dados. Os limites que a separam de outras ciências não aparecem sempre nitidamente” (Saussure, 2006, p. 13)

É importante que não tenhamos uma leitura dos estudos saussurianos exclusivamente por meio do CLG. Os manuscritos originais do autor publicado no livro *Escritos de Linguística Geral* (ELG) contradizem, em alguns pontos, o que é dito no CLG, pois, como dito acima, foi escrito a partir, sobretudo, das notas tomadas por alguns de seus alunos.

Saussure no CLG é conhecido por definir o objeto da Linguística, a língua, por meio de suas dicotomias: semiologia/linguística, signo: significante/significado, arbitrariedade/linearidade, língua/fala, sincronia/diacronia, sintagma/paradigma, entre outras. Por meio dessas dicotomias, muitos estudiosos acreditavam que Saussure considerava apenas uma entre cada dicotomia, privilegiando, por exemplo, a língua, a sincronia. Contudo, é importante enfatizar que, no ELG, o autor evidencia que suas dicotomias não são excludentes, pois nos manuscritos o autor refere-se à dupla essência da linguagem, não podendo excluir a língua da fala como se vê no trecho: “a língua só é criada em vista do discurso” (SAUSSURE, In: ELG, 2002, p. 235).

As ideias de Saussure propagadas pelo CLG aparecem como prontas e imutáveis, entretanto, os manuscritos evidenciam pensamentos que questionam a linguagem como no excerto: “o que separa o discurso da língua ou o que, em dado momento, permite dizer que a língua entra em ação no discurso?” (SAUSSURE, In: ELG, 2002, p. 236).

Neste trabalho, não se pretende debater todas as dicotomias saussurianas nem confrontar o Saussure do CLG com o do ELG. Destacamos essa diferença, pois é importante saber que os estudos de Saussure não se resumem a apenas o CLG e sua importância ultrapassa o fato de ter sido considerado o pai da Ciência Linguística.

Dentre os postulados mais fortes e conhecidos do CLG, destacam-se o de que o signo linguístico é constituído pela associação entre significado (conceito) e significante (imagem acústica), o de que a língua é um sistema de valores e o de que o funcionamento da língua se dá por meio de uma outra dicotomia: o eixo sintagmático e o eixo associativo. Como Saussure propõe o funcionamento da língua por meio de dicotomias, essa última dicotomia é a que mais interessa ao trabalho.

Esse funcionamento ocorre por meio de dois eixos: o associativo e o sintagmático. Esses dois eixos são distintos, mas intimamente relacionados.

O eixo sintagmático refere-se ao encadeamento de termos presentes na linearidade da língua, é um processo horizontal de combinação e de contiguidade de palavras, não permitindo que dois termos sejam pronunciados simultaneamente, sendo, então, “relações *in praesentia*” (SAUSSURE, *ibid*). É por meio desse eixo que um signo só tem seu valor porque se opõe ao que o precede e ao que o segue. Sobre esse eixo, Saussure menciona que

de um lado, no discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. (...) Estes se alinham um após outro na cadeia da fala. (SAUSSURE, 1995, p. 142)

Já no eixo paradigmático/associativo, as palavras estão associadas, formando grupos na memória e são selecionadas/substituídas para ocupar um lugar no sintagma; é um processo vertical de seleção, consistindo, como o próprio autor se refere em “relações *in absentia*” (SAUSSURE, *ibid*). Sobre esse eixo, Costa (2008) afirma que

as línguas apresentam relações paradigmáticas ou associativas que dizem respeito à associação mental que se dá entre a unidade lingüística que ocupa um determinado contexto (uma determinada posição na frase) e todas as outras unidades ausentes que, por pertencerem à mesma classe daquela que está presente poderiam substituí-la nesse mesmo contexto. (COSTA, 2008, p.121)

Moraes (2015) cita o exemplo da frase “O garoto pegou a bola” e por meio dessa afirmativa, faz a seguinte reflexão:

temos o eixo sintagmático percebido na combinação linear entre os signos que obedece a certo padrão, assim, para ter sentido, em português, por exemplo, o artigo deve preceder o substantivo (O garoto), mas o contrário não é possível (garoto o). No eixo paradigmático, o signo “garoto” pode ser substituído por outros com quem tenha relações de similaridade (menino, moleque, guri, jovem etc.). (MORAES, 2015, p. 153)

Percebe-se, então, que esses dois eixos ocorrem simultaneamente, não podendo tratá-los separadamente.

O linguista russo Roman Jakobson (1985) reinterpreta e renomeia as relações sintagmáticas e paradigmáticas, baseando-se em figuras de linguagem da retórica clássica, a metáfora e a metonímia, surgindo os termos: processos metafóricos e metonímicos. Ele percorreu o caminho feito por Jakobson parte do seu trabalho sobre as afasias e a poética e dos impasses de Saussure – a questão do individual -, baseia-se nos conceitos de signo linguístico. Embora Jakobson acrescentasse o falante aos estudos, já que é somente ele que pode fazer as escolhas de quais signos usar, ele também não conseguiu lidar com o impasse do individual, pois os processos metafóricos e metonímicos não conseguiram articular suficientemente essa questão. Quem irá conseguir lidar com isso é Lacan, visto que é na fala individual que aponta o funcionamento de tais mecanismos como o lugar do surgimento do sujeito.

O processo metafórico é composto por substituição e seleção. De acordo com Jakobson (1985), cada termo, dentro de um contexto, pode se submeter à seleção ou à substituição por outro termo equivalente. Por sua vez, o processo metonímico é formado por combinação e contiguidade, o que diz respeito à linearidade da língua.

Vale destacarmos que Jakobson (*ibid*) associa esses aspectos linguísticos com os processos responsáveis pela formação dos sonhos e das demais formações do inconsciente: a condensação e o deslocamento, conceitualizados por Sigmund Freud no livro *A interpretação dos sonhos*. Os processos metafóricos estão relacionados à condensação e os metonímicos ao deslocamento.

O discurso corrente se apoia na combinação equilibrada dos processos. Importa destacarmos que essa proposta de Jakobson foi fundamental para o ensino de Lacan (2002) sobre a linguagem.

Lacan fundamentou-se em Saussure e Jakobson para afirmar que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, [1964] 2008, p. 27). Ao retomar a noção saussuriana de signo, esse autor introduz algumas modificações, no intuito de dar conta das características do inconsciente. Assim, acentua a independência do significante em relação ao significado, dando relevo à barra que separa o significante do significado, oferecendo resistência ao significado.

Partindo disso, Lacan refere-se ao significante como sendo possível ter vários significados, como exemplifica Moraes (2015) “(ponto: ponto de costura e ponto final) e o mesmo significado, diversos significantes (lugar para morar: residência, casa etc.)”, destacando, portanto a natureza equívoca do significante que caracteriza o que ele chamou de *lalangue*.

## 2.2 *Lalangue*

Os estudos no campo da Psicanálise, afetados pela Linguística, conceitualizam a língua materna por meio de sua função constitutiva da fala infantil inicial, ou seja, a língua materna tem a função de tornar o *infans* em ser falante. Ao conceitualizar isso, os teóricos enfatizam a relação mãe-criança durante a aquisição do aparato linguístico.

Dentro dessa perspectiva psicanalítica, não podemos trabalhar o conceito de língua materna sem o de *lalangue*. Será usado o termo original em francês, visto que foi uma invenção de Lacan, fruto de um lapso. Segundo Milner [(2012) *apud* Carvalho, 2015] “esse termo denomina o lugar dos equívocos, ou melhor, ‘*Lalangue* é, em toda língua o registro que a fala ao equívoco”’. Podemos destacar dessa afirmação que a *lalangue* encontra-se em qualquer língua. Além disso, o equívoco provoca rupturas na estrutura da língua, oferecendo-lhe resistência, mas, ao mesmo tempo, sendo por meio dessas rupturas que o equívoco pode ser apreendido como tal.

Um aspecto importante da *lalangue* é a materialidade sonora da palavra e sua semelhança com a palavra *lalation*, como afirma Lacan [(1975) *apud* Carvalho, 2015]. Devido a essa materialidade sonora, a *lalangue* produz um equívoco homofônico, pois os sons dos significantes e os jogos com esses

sons, ao se aproximarem, provocam uma semelhança sonora e, conseqüentemente, um equívoco no sentido amplo: duplo sentido, homofonia, homonímia e, até mesmo, a homografia.

Por ser a língua materna a que constitui a passagem do sujeito *infans* em sujeito falante, ela exerce função direta na transmissão da *lalangue* pela mãe ou de quem exerça essa função, visto que é essa língua materna que primeiro transmite a materialidade sonora das palavras, os sons dos significantes aos quais se ligam os afetos.

No artigo de Carvalho (2015), a autora destaca que um conceito importante para que essa transmissão ocorra é o de sujeito. Esse sujeito é visto pelo viés da Psicanálise e que o considera não um sujeito orgânico, mas sim um sujeito do inconsciente.

A autora também recorre a Lemos (2014) para destacar os “jogos de ressonância” que, antes de tudo, consistem no funcionamento linguístico que constitui a criança, e são sons produzidos pelo corpo do filho que ecoam na mãe e retornam às crianças como ecos para serem incorporados na fala do filho. Por ser a língua capaz de capturar o sujeito, a primeira forma de captura ocorre graças a esses jogos.

Devido a essa questão da captura, é importante assinalarmos que a captura da criança pelos ecos dos significantes é singular, em cada criança, pois depende da forma em que a língua é falada e também da forma que ela é ouvida.

Como a língua não é transparente, como afirma Saussure (1995), há equívocos frutos dos jogos de ressonância que são difíceis de atribuir um significado, oferecendo uma resistência ao significado, enfatizando que o som, em alguns momentos, tem uma hegemonia sobre o sentido.

Ao se referir ao estatuto da língua materna, Carvalho afirma que

a língua materna constitui a fala infantil inicial, por meio do reflexo sonoro, ou do eco de seus significantes, na escuta da criança, tanto constituindo fragmentos sonoros, como aproximando/separando, associando/dissociando, entre si, esses fragmentos, produzindo toda sorte de equívocos. (CARVALHO, 2015, p. 9)

Como destacado por Milner, a *lalangue* pode ser encontrada em todas as línguas, podendo, então, a língua estrangeira também ser seu alvo, ou seja,

a *lalangue* afetaria, de forma amena ou não, o sujeito, em sua relação com as duas línguas, materna e estrangeira, ao defrontar-se com esta última.

Segundo Moraes (1999, p.83), *lalangue* se caracteriza por ser um saber anterior à fala, instaurado antes mesmo da instituição do significante-mestre. Leite (1995) afirma que existe a relação língua materna-*lalangue* porque há uma relação forte também entre inconsciente e língua. A primeira relação ocorre porque a língua materna é marcada /afetada pela *lalangue* e é ela que introduz o bebê no campo do simbólico permitindo relações com outras línguas. Para Milner (2012) e Gasparini (2010), sobre esse assunto, ela afirma que, além da *lalangue* afetar também o corpoliguagem do sujeito, ela

tem papel preponderante na estruturação do inconsciente, na constituição subjetiva, na inscrição do sujeito em sua língua materna e, conseqüentemente, nas relações que ele estabelece com os idiomas outros, estranhos aquele da primeira infância. (GASPARINI, 2010, p.5)

Melman (1992) resume bem o inconsciente em relação à *lalangue*, ao afirmar que ele não é “nem nacionalista, nem xenófobo” já que ela constitui o inconsciente e não se restringe a uma língua específica, assim como se configura por ser um saber que antecede a palavra, a linguagem e a língua, além de se constituir por marcas inconscientes de sons, dos jogos de ressonância, matéria que constrói equivocidade.

A linguagem é feita de *lalangue* e marcada pelos seus efeitos, e por isso a aprendizagem de uma língua estrangeira não foge a essas marcas. Desse modo, é possível observarmos a *lalangue* nessa língua por meio dos esquecimentos de termos, rasuras, grafia de palavras erradas devido à semelhança sonora com a língua materna e até mesmo da própria língua estrangeira e, também, quando o sujeito se recusa a adentrar no espaço desse novo idioma. Segundo Gasparini

*lalangue* é, portanto, o que faz eco tanto na língua que um sujeito considera como materna, quanto em uma outra, que ele busca aprender e que indica como estrangeira no que se refere àquela, tendo também papel preponderante na relação de aprendizagem estabelecida por ele com este novo idioma. (GASPARINI, 2010, p 11.)

O que se busca na verdade em uma língua é levar o sujeito à completude tão procurada, sendo, entretanto, utópica essa busca por uma língua que lhe complete. Ao mesmo tempo em que o sujeito é constituído na e pela linguagem, e toda linguagem falta, é insuficiente, a língua estrangeira permite ao sujeito inferências antes não possíveis em sua língua materna. “Saber uma língua é ser falado por ela” (MELMAN, 1992, p. 18), ou seja, deixar que o inconsciente encontre frechas por onde se possa colocar para fora o verdadeiro desejo do sujeito (desejo também clivado, mas novo).

Derrida (2002 *apud* Lima, 2011), ao se referir à tradução a trata como uma impossibilidade, pois o que está dito em uma língua não pode ser passado a uma outra sem que este dito sofra as determinações que esta outra língua impõe. O que não se pode traduzir, de uma língua para outra, está em todas elas, e o que dinamiza essa verdade/impossibilidade é a *lalangue*.

### **2.3 Relação língua materna (LM) e língua estrangeira (LE)**

Para primeiro entender o porquê das barreiras mencionadas anteriormente, é preciso tratar sobre os conceitos de Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE) pelo viés da Psicanálise lacaniana e da Linguística estrutural à qual Lacan recorreu.

Neste trabalho, a língua é concebida não apenas como um conjunto de regras gramaticais, de léxicos ou fonemas, mas também como estruturante do sujeito, na medida em que o constitui, já que é somente pela língua que o sujeito pode se tornar sujeito, é somente por meio dela que se pode dizer e interpretar.

O processo que resulta na instituição de um sujeito falante de língua materna ocorre ao mesmo tempo em que acontece a fundação do sujeito pela linguagem. A LM é responsável por estabelecer a relação do sujeito com o que o cerca e reivindicar seu espaço no mundo, enquanto que a LE só ocorre por intermédio da LM.

Como dito, a aquisição de uma LE tem consequências diversas para cada sujeito, porque nesse contato o sujeito depara-se com algo estranho, mas ao mesmo tempo com algo familiar. É ao se deparar com novos sons, novas

palavras, novos sentidos que esse sentimento de estranhamento se produz, é como se ele retornasse ao momento de passagem do *status* de infans para ser falante. Assim, “a aprendizagem de uma língua estrangeira convoca as bases de nossa estruturação psíquica e, com elas, aquilo que é, ao mesmo tempo, instrumento e matéria dessa estruturação, a língua materna”, como afirma Revuz (1998, p.217).

É comum ouvir pessoas, em suas primeiras aulas de LE, dizendo “não consigo falar quando o professor me pergunta”, “começo a gaguejar”, “falo de um jeito na minha cabeça, mas quando falo em voz alta, falo tudo errado”. Infelizmente, muitas didáticas não consideram o confronto entre língua materna e língua estrangeira e sua relação com o sujeito, porque como Revuz (1998) diz: “*aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro*” e esse ser um outro, nomear o mundo por meio de palavras com outros significados, articular sons novos, causa prazer para uns e desprazer para outros.

É importante destacarmos que, nessa perspectiva teórica, não se pode dominar uma língua, e sim, tornar-se falante na língua em questão, cada língua que se aprende representa uma possibilidade de modificação subjetiva.

As questões implicadas na aquisição de uma LE não são apenas de ordem linguística, porque segundo Revuz (1998), é preciso que também haja uma interação entre dimensões que não costumam estar harmonizadas: afirmação do eu, trabalho de corpo e dimensão cognitiva. A primeira dimensão se refere à afirmação do eu refere-se ao fato do sujeito ter que assumir ser um sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa; a segunda ao trabalho com o corpo porque ele assumirá novas articulações fonéticas e a terceira à dimensão cognitiva, porque precisará memorizar novas estruturas linguísticas, como também dar novamente nome aos substantivos, aos verbos, adjetivos e expressões que não são comuns em sua língua materna. Fundamentada nessa concepção, pode-se supor que alguns dos casos de insucesso de alunos na aquisição da LE devem-se à possível dificuldade de dar conta de uma dessas três dimensões, contudo, não se pode restringer o insucesso a apenas essas três dimensões, visto que a relação com a língua materna também exerce grande importância.

Essa perspectiva considera que a LM é aquela na qual se estabelece o primeiro contato com a criança e aquela que tece o meio social onde a criança

vive e onde os adultos falam dela antes mesmo do seu nascimento, já que nascemos envoltos nessa língua e normalmente não percebemos o laço afetivo que temos com ela. Assim, às vezes, o contato com outra língua pode causar um estranhamento, porque perturba um sujeito de uma só língua: a língua da infância, da estruturação psíquica e da afetividade, a língua materna, podendo ser muitas vezes comprovada em falas como “me sinto mais seguro quando posso falar português nas aulas de inglês”. A língua materna tem acesso à linguagem como forma de expressar suas vontades e desejos, enquanto que na LE, como afirma Cavalheiro (2008, p. 6), “pôr-se na língua estrangeira é transcender, é mexer com uma identidade aparentemente estável, é despertar o confronto com a diferença que já faz parte de nós mesmos.”

A aprendizagem de uma LE não é um processo tranquilo e natural, mas sim conflituoso, pois é um processo marcado pelo estranhamento do outro e depara-se com uma forma diferente de ver o mundo e questiona suas próprias concepções, como afirma Revuz (1998, p. 223), “o que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira no aprendiz é a ilusão de que existe um único ponto de vista sobre as coisas”.

Em 1970, os trabalhos que abordavam a relação LM e LE as tratavam a partir de abordagens audiolingualista ou comunicativa e analisavam a interferência da LM na aquisição da LE como erros e como corrigi-los, enfatizando os aspectos sonoros e morfológicos. Assim, a tradução é vista, nas didáticas de ensino, como algo perigoso, pois ao mesmo tempo em que pode auxiliar os alunos, mesmo usada de forma mínima, pode levá-los a sempre recorrerem a essa via e assim tanto o aluno quanto o professor perder o controle do seu uso. Diferente dessa visão, Swan e Walter (1990) consideram que a LM pode facilitar em algumas explicações nas aulas de língua estrangeira. Em contraponto, há autores que defendem a necessidade de esquecer a LM para aprender a LE, porém Pereira de Castro (2001, p.3) questiona se existe um “compartimento” reservado para cada língua para ser possível esquecer e lembrar-se de uma determinada língua quando houver necessidade e conclui que não existe esse compartimento. Essa afirmação está ancorada em Revuz (1998) ao afirmar que o processo de aquisição de uma língua estrangeira requer as mesmas bases de instrumento e matéria da estruturação psíquica que é a língua materna.

A questão da afetividade em relação à LM é tão forte que não se consegue pensar em uma aquisição de uma outra língua sem que seja marcada por ela, como se afirma na frase “A LM está *latente* norteando ora o impedimento, o bloqueio, ora facilitando a aquisição de uma LE” (PEREIRA, 2001, p.5).

Segundo Moraes (2009), Freud ao estudar sobre a histeria, depara-se com Anna O. que interroga o laço familiar do sujeito com a LM e o seu estranhamento em relação à LE, pois esta paciente esqueceu sua língua materna e fez uso de uma língua estrangeira, o inglês. Anna enquanto dormia sobre seu braço causando-lhe dormência no membro, tivera um pesadelo que aparecia uma cobra que saía da parede e ao tentar rezar para que a cobra não a machucasse, faltaram palavras, não conseguia pensar e falar no seu idioma, então foi quando se lembrou de um poema infantil em inglês e conseguiu reproduzi-lo, além de pensar e falar nessa língua. Freud analisou esse pesadelo como se a angústia entre a alucinação e o adormecimento do braço fosse tão grande que causou um impedimento à fala que só fora interrompido pela lembrança do poema infantil em inglês.

Esse caso de Anna, analisado por Freud, questionou Moraes (2009) e a fez afirmar que o que havia de estranhamento, nesse caso, era referente à língua materna e seu laço afetivo fora encontrado na língua estrangeira. Por meio da exemplificação e os argumentos da autora, podemos perceber que existe uma linha tênue entre familiar-estranho na língua materna e na língua estrangeira.

Assim, é comum que, no processo de aquisição de uma língua estrangeira, encontrem-se pessoas com dificuldade na aprendizagem, independente do método de ensino que não consideram as particularidades e as diferenças de cada sujeito e que cada um toma a língua de uma forma; devido a isso, em uma sala de aula pode haver alunos que têm sucesso nesse processo e outros não. Fato que é produzido no contato do aluno com LE, nesse encontro ocorrem relações tão particulares e únicas em razão desta língua continuar se inscrevendo e mantendo uma relação importante com a língua materna, e esta também se inscrever no corpo de forma singular.

Enquanto o sujeito vai aprendendo a LE, o sujeito acrescenta aspectos à sua personalidade, já que aprender uma língua não é apenas decorar o léxico

ou saber pronunciar corretamente as palavras, mas se adquire também costumes e sua visão de mundo é expandida. Então, aos poucos, o estranhamento com a LE diminui (mas sempre continuará sendo estranha), já que o sujeito passa a significar, a relacionar-se por meio dessa outra língua adquirindo novas experiências relevantes e passe a vê-la como constituinte de sua identidade.

Ao entrar em contato com uma língua diferente, o sujeito entra em contato com um novo recorte de realidade, como se tivesse ganhado novos olhos para ver o mundo. Esse encontro permite, como afirma Coracini (2003, p.198), um “retorno sobre si mesmo, sobre sua própria cultura, criando assim um espaço para o questionamento da univocidade e da homogeneidade aparentes e ilusórias que caracterizam todo discurso”. O estranhamento que a LE provoca não se restringe ao diferente, mas sobre si mesmo, pois o mundo que parecia ser único, apresenta-se como um leque de opções e confrontar isso e assimilar que há novas visões, é um processo de questionamento e modificação daquilo que está inscrito no sujeito por meio da LM.

Weininger (2001 *apud* NASCIMENTO, 2008), ao discutir o processo de ensino/aprendizagem, recorre a uma metáfora: o aquário em oposição ao mar aberto. O autor compara a linguagem em aulas de LE, a um aquário, pois é fechada, tenta fazer com que o aluno se prepare para certas situações, e, ao fazer isso, restringe o conhecimento do mesmo a esse leque de circunstâncias. O uso da LE é limitado, como o espaço dentro de um aquário. O uso da LE dentro dessa sala de aula não garante o êxito fora dela, assim como o peixe de aquário tem dificuldade de se adaptar ao mar aberto. A limitação pode levar o aluno a recorrer à língua materna quando deparado com situações novas nas quais não se sinta seguro para se arriscar na língua estrangeira. Uma vez que a língua materna é a de mais afetividade e que transmite maior segurança, ela acaba por se sobressair nos “erros” cometidos na produção de língua estrangeira.

Encontrar pessoas, em pleno século XXI, com o domínio sobre línguas estrangeiras já não é algo difícil. Com o advento da tecnologia, as distâncias entre os países se encurtaram e é cada vez mais possível ter informações sobre vários assuntos, possibilitando, até, uma forma de “intercâmbio” entre culturas. Devido a essa forte globalização, saber uma ou mais línguas

estrangeiras se torna ainda mais imprescindível, principalmente devido a grande concorrência no mercado de trabalho. Uma das consequências da importância de uma língua estrangeira deve-se ao crescente número de escolas que estão se tornando bilíngues e pela alta procura por cursos de idiomas, como se comprova no trecho da reportagem feita, em 2014, pelo Instituto Singularidade “o número de escolas bilíngues cresce exponencialmente no Brasil. De acordo com a Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (OEBI), até o final de 2012 existiam 96 escolas bilíngues no Brasil, 56 só no estado de São Paulo.”

A aquisição de uma língua estrangeira (LE) não é mais restrita às crianças ou aos adolescentes, muitos adultos estão buscando se matricular nos cursos para aprender, pela primeira vez, uma LE ou para aprender outras. Seja no trabalho, na escola, na rua, seja na televisão, no rádio, estamos sempre cercados por idiomas diferentes do nosso, mesmo não percebendo a influência deles em nossas vidas, o inglês, o espanhol, o francês e outros estão sempre nos cercando.

Independente da idade, a aquisição de uma LE não ocorre de forma simples e homogênea, porque além da incompletude língua, a pessoa que a aprende é singular. Cada pessoa irá aprender de forma diferente; assim, há pessoas que se sentem inibidas ao entrar em contato com uma LE e outras, ao contrário, pois como afirma Revuz, a língua materna “é tão onipresente na vida do sujeito, que tem a sensação de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova” (1998, p.215). Todavia, são poucos os professores e os livros didáticos que consideram a singularidade do sujeito nessa aquisição, podendo se tornar mais uma barreira na aprendizagem.

Assim, pode-se afirmar que esse processo de uma nova língua pode causar desejo ou repulsa, pois “ocorre uma ruptura com a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas” (REVUZ, 1998).

#### **2.4 Cláudia de Lemos e a questão do “erro”**

Ao tratar da aquisição da língua estrangeira, podemos recorrer a Cláudia de Lemos, que ocupa um lugar significativo na área de Aquisição de

Linguagem, mais especificamente no Interacionismo que procuraremos abordar neste tópico. Essa autora trata da aquisição da língua materna em crianças, contudo, basearemos-nos nela para se referir a temática da aquisição de uma língua estrangeira.

Primeiramente, iremos fazer uma breve explicitação sobre a teoria dessa autora e sua teoria no tocante da aquisição da linguagem em crianças.

Lier-De Vitto e Carvalho (2008), no livro *Teorias de aquisição da linguagem*, tratam das questões de teorização do Interacionismo na perspectiva de Lemos.

Lemos [(1982; 1986; 2002 entre outros) *apud* Lier-De Vitto & Carvalho, 2008] reconhece “algo” na fala da criança que escapa à Linguística. Ela expõe os processos metafóricos e metonímicos como recursos de descrição e explicação para auxiliar na interpretação das mudanças na fala da criança.

Ao tratar desses recursos, Lemos (1992) aborda a língua como um sistema, segundo as concepções de Saussure, e a trata como uma barreira em relação à organização dos estágios, pois dessa maneira não se pode analisar a língua como algo passível de ser ordenado (como as descrições gramaticais). Lemos (1992), então, ao considerar a fala da criança, considera-a como mudança de posição da criança em relação à língua.

Lier-De Vitto e Carvalho (2008) destacam que essa abordagem de Cláudia de Lemos é fundamental para a construção de sua teoria, pois a partir de sua perspectiva de assumir o compromisso da fala da criança como ordem própria da língua, ela coloca as diferenças entre sua abordagem e as da área de aquisição da linguagem. Diante disso, De Lemos se depara com novos impasses e desafios teóricos: como abordar a mudança de estágio de um ponto de vista estrutural, mas não gramatical?

Para responder a essa pergunta, Lemos (1992) propõe a teoria das três posições estruturais como forma de explicação ao movimento da criança a se tornar falante, o *vir-a-ser-falante*.

A **primeira posição** corresponde a uma forte dependência da fala da criança à fala do outro, sendo perceptível que a fala infantil são formados por fragmentos do enunciado do outro, geralmente a mãe. Essa posição corresponde aos primeiros meses da criança, à fala inicial. Para a autora (2002), essa fala fragmentada não corresponde a uma antes da língua, pois

apesar do outro constituir preponderantemente a fala da criança, já há um funcionamento da língua por impossibilitar que a fala da criança seja igual à fala da mãe. Segundo Lemos (*ibid*) esse retorno na fala da criança corresponde psicanaliticamente uma alienação à fala do outro.

A **segunda posição** o outro já não predomina, pois no funcionamento da língua surgem muitos erros. Nesse momento, a criança não consegue identificar seu próprio erro e, conseqüentemente, não consegue corrigi-lo. É nessa posição que a criança constrói combinações tão inusitadas que não questiona se elas pertencem ou não à língua, sendo marca característica dessa posição as produções da fala infantil insólitas, que são marcados como erros da ordem do não corrigíveis. Devido a essas produções, é o momento em que o sujeito mais aparece, justamente porque os erros aparecem tanto devido ao significante quanto à sequência metonímicos, sendo os enunciados passíveis de ressignificar devido a outro enunciado, tornando a cadeia permeável a outras cadeias.

A **terceira posição**, a criança já tem um certo domínio, vale ressaltar que é ilusório, sobre sua própria língua e, devido a isso, os erros vão diminuindo e surgindo o reconhecimento deles e suas reformulações e correções. Além disso, nessa posição, a criança já reconhece sua fala e a fala do outro, aparentando ter uma estabilidade na fala.

Ao teorizar sobre as mudanças de posição estrutural na fala da criança, Lemos (*ibid*) destaca que o erro da criança como “erro”, pois ao utilizar as aspas, a autora tem o intuito de mostrar que isso ocorre como consequência do movimento a *vir-a-ser-falante*, porque esses “erros” são considerados como *efeito de estranhamento* provocado em um sujeito *já falante* (destaque nosso). Percebemos, então, que “erro” para Cláudia de Lemos não se refere a erro de cognição/falha/falta de conhecimento do sujeito, mas como efeito *estranho/inesperado* a uma ordem própria da língua.

Esse Outro abordado por Lemos, remete-se ao Outro lacaniano em que não se refere a uma pessoa, mas a um lugar simbólico – a linguagem, o inconsciente -, onde o sujeito se constitui, segundo Lacan (2005).

A presença do Outro, no processo de aquisição da linguagem, marca um sujeito não idealizado, um sujeito do inconsciente. Junto a isso, as três posições de Lemos ao tratar o “erro” na escrita requer entender os

mecanismos da linguagem pelos quais a criança é capturada pela língua, reafirmando que o inconsciente é como uma linguagem.

Além desses processos, os estudos saussurianos ajudaram Lemos na fundamentação de falas heterogêneas e de difícil categorização na fala da criança, com o conceito de *la langue*. Esse conceito “[...] permite pensar o sujeito-falante como submetido ao funcionamento da linguagem, “capturado” por esse funcionamento. Um sujeito que, ao mesmo tempo, faz presença singular na linguagem.” (DE LEMOS et AL., 2003; 2004 *apud* Lier-De Vitto & Carvalho, 2008). Enquanto que nas correntes afetadas pelo cognitivismo, área de Aquisição da Linguagem, a criança se apropria da linguagem, no Interacionismo, a criança é capturada pela linguagem. A noção de captura é, portanto fundamental.

Cláudia de Lemos também recorreu à Psicanálise por meio de Lacan e após isso modificou suas concepções sobre criança e mudança. Criança, agora, como corpo pulsional (corpo articulado *na* linguagem, corpo desejante) e que não se confunde com organismo regido pela necessidade. Essa mudança de concepção, a criança como *vir-a-ser-falante*, que possui desejo e é desejo de Outro, exige outra mudança. Não se pode pensar mais em uma apropriação da linguagem, essa ideia é substituída pela concepção, como afirma Lier-De Vitto & Carvalho (2008), de uma trajetória de constituição subjetiva a partir dos efeitos do funcionamento da língua: efeitos de captura, o sujeito é um efeito da língua. Para que esse funcionamento pudesse fundamentar as mudanças na fala da criança, Lemos recorre a Jakobson com os processos metafóricos (substituição) e metonímicos (contiguidade), como destacado.

Percebemos que a teoria de Cláudia de Lemos trata da aquisição da linguagem tendo como objeto exclusivamente a fala inicial da criança, entretanto, seus estudos e sua teoria sobre as três posições estruturais também podem servir como ponto de referência para a abordagem aos processos de escrita. Após uma breve explicação sobre Lemos e suas teorias sobre a fala inicial da criança, trataremos essas concepções a favor do foco dessa dissertação, a escrita.

Dessa forma, ao pensar nessa escrita, também incluiremos o sujeito e os efeitos que esta lhe causa, focalizando no “erro”. “Erro” também visto por

alguém já constituído pela língua e que é efeito de estranhamento, que além de marcar a relação sujeito-linguagem, também marca uma especificidade do movimento do real da língua, segundo Pinto (2009). Esse “erro” que provoca o movimento do real da língua refere-se a uma possibilidade de escrever o não sentido, sendo uma forma de a escrita tocar o Real ao insistir ser escrito.

Como estamos tratando da Linguística afetada pela Psicanálise, cabe ressaltar que o erro não é a não-falta, mas a possibilidade de escrever o não-sentido, sendo considerado como um saber da língua. Dessa maneira, pode-se pensar o erro, o que parece ser impossível de se escrever, mas que quebra essa barreira e é escrito, como a possibilidade da escrita (Simbólico) tocar o Real, conforme os estudos de Lacan.

Alguns “erros”, que serão vistos no capítulo de Análise, são marcados pelos processos que acontecem dentro do sistema linguístico: os processos metafóricos e metonímicos. Esses processos são vistos como mecanismos de mudanças por trazer à tona a possibilidade de pensar e escrever o não-dito, o que faz buraco na linguagem, a *lalangue*. Além disso, esses processos são traços de formação do sujeito, já que fazem parte do funcionamento da língua e esta captura a criança e a atravessa, marcando uma subjetivação e uma relação singular com sua estrutura.

Apesar dos processos metafóricos e metonímicos serem marcas subjetivas, não podemos considerar o “erro” simplesmente como um signo fruto de um desses processos, pois se pensarmos dessa maneira, o “erro”, quando percebido, não apareceria novamente. Entretanto, não podemos admitir isso visto que o inconsciente é estruturado como uma linguagem e o surgimento do “erro” marca a relação subjetiva do sujeito pulsional com a língua e sendo algo que não se pode ser escrito, por causa do Real, na concepção de Lacan, indo além dele. O “erro” pode ser entendido como desviante na linguagem do sujeito, mas que revela o funcionamento da linguagem.

Mesmo que o sujeito escreva conscientemente se controlando, ele vai sempre deslizar, metonimicamente, pelos significantes, como afirma Spinass & Ribeiro (2009).

Como afirma Pinto (2009):

O que queremos observar é que o erro, como um vestígio do mecanismo da linguagem, é fruto desses processos metafóricos e metonímicos presentes na constituição do sujeito no seu momento de interação com a linguagem do outro e com a relação singular que ele estabelece com a língua, ou seja, com a incidência dos significantes. Logo temos a presença do Outro. (PINTO, 2009)

Resultante dessa afirmação, pode-se inferir que a relação criança-língua se modifica estabelecendo novas relações com os elementos linguísticos dentro do sistema da língua.

## 2.5 Sobre a rasura

Como o objetivo do trabalho é analisar os “erros” em produções escritas, é de suma importância tratarmos da rasura para melhor fundamentar e auxiliar na discussão dos *corpus*.

Podemos, antes de tudo, definir rasura, conforme Felipeto & Calil (2007), como um movimento que altera a primeira escritura por meio de algumas operações. Segundo Calil & Felipeto (2000), as alterações em textos demonstram, por meio de atividades metalinguísticas e metadiscursivas, uma atitude de questionamento e de adequação. Dentre essas atividades metalinguísticas, os autores destacam quatro operações: supressão, substituição, deslocamento e adição.

Na supressão, o termo escolhido é rasurado e não substituído. Na substituição, o termo é trocado por ele mesmo ou por outro. Quando ocorre a primeira situação, demonstra, segundo Fabre [(1986:78) *apud* Calil & Felipeto (2000)], a dificuldade do escritor em “escolher” o melhor. Quando acontece a segunda situação, a correção e a substituição refletem uma “criatividade” por parte do escritor. O deslocamento acontece quando letras, sílabas ou palavras inteiras são antecipadas ou repetidas. A adição, segundo os autores, são índices de um procedimento de correção que conserta uma omissão anterior. Para Fabre (1986:78) os maiores casos de rasuras são a substituição e a supressão. Segundo a autora, as operações metalinguísticas ocorrem por problemas de “motricidade” e relação com a palavra interiorizada. Entretanto, discordamos dessa concepção, pois, ao destacar isso, a autora desconsidera a possibilidade de interpretação das marcas como de ordem linguística. É

preciso considerar essas marcas como sendo indicador de uma relação do sujeito com a língua. É importante considerar essas marcas como posições ocupadas numa estrutura, seguindo o caminho traçado por Lemos (2002).

As quatro operações referidas não podem ser generalizadas, pois assim eliminaríamos a singularidade do sujeito. A fim de evitar essa eliminação, é preciso interpretar as rasuras considerando um sujeito que habita a língua e é por ela estruturado.

No tocante à rasura de uma palavra, uma letra, uma frase ou até um texto todo, independente do motivo, seja por questões gramaticais, estéticas, tipo de linguagem, Willemart (1996), afirma que ao fazer isso “assinala em primeiro lugar uma atitude negativa, um ‘não gosto disso’, uma impressão de falta ou de falha na escritura que empurra a mão para suprimir a escrita anterior por uma razão muitas vezes desconhecida pelo próprio escritor”.

A rasura provoca uma tensão entre o familiar e o estranho. É ela capaz de produzir um “erro” ou ser o “erro” que a produz. Isso ocorre porque, durante a escrita, busca-se uma totalidade do dizer, entretanto, durante essa busca da forma “correta”, comete-se um “erro”. Ao afirmar que a rasura provoca estranhamento, baseamo-nos em Freud (1969), quando ele menciona que “é no estranhamento que vemos o ponto de partida para que se produza um efeito de retorno, sem o qual não há rasura, naquilo que o equívoco já se fez presente ou poderá, a partir da rasura, se instalar.”

É importante destacarmos que esse estranhamento não acontece apenas quando se há “erro”, rasura não é sinônimo de “erro”. Pode-se estranhar uma estrutura sintática, traduções e, também, como vimos, a questão do estranhamento quando ocorre no tocante à língua estrangeira e a relação com o sujeito desejante. A psicanálise, ao tratar do estranhamento, afirma que é como se perturbasse a própria língua, e tratando-se da rasura, é como se produzisse uma falta ou um excesso demandando uma nova significação, como afirma Freud (1969), ao definir o estranho como algo “que deveria permanecer oculto, mas veio à luz”.

Implicado o funcionamento de linguagem, entendemos, então, a rasura como um acontecimento de falta-excesso de dizer, mediante algo que escapa àquele que diz e com o qual se estranha. Contudo, ao mesmo tempo em que

estranha, é familiar, (Freud, 1969). Essa identificação com o estranho promove uma relação singular entre o sujeito e a língua, provocando-lhe uma volta sobre o que se diz, seja para dizer de outra forma, eliminá-lo, substituí-lo.

Assim como a língua estrangeira causa estranhamento para alguns, e para outros é tão familiar quanto sua língua materna, a rasura também está nessa relação de estranhamente familiar com aquilo que o constitui. Quando o sujeito se depara com um caso de rasura, algo se torna estranho a ele, sendo necessário lidar com esse estranho, considerando-o como “exterior”. Contudo, não há nada de exterior, visto que essas rasuras são frutos da terceira posição, segundo Lemos (2002), em que o sujeito reconhece seu “erro” e aos poucos consegue reformular.

Sobre a letra, Azevedo (2007) afirma que seus efeitos não têm a ver com o significado, com o conteúdo, com o que está escrito, pois se trata de uma dimensão ligada ao traço, ao risco, ao que mancha e ao que é apagado. e Por ser a rasura da ordem da letra, do barramento do sentido, do dizer o não-sentido, que segundo Lacan, em seu Seminário sobre a Carta Roubada (1998), afirma sobre a letra, a letra suporta o lixo que a censura psíquica tenta camuflar, mas que está exposto, é visível nela como uma forma de revelar o sujeito, pois as palavras voam, mas a escrita permanece. Por meio dessa afirmação, podemos dizer que a rasura é vista como um gesto simbólico de marca subjetiva.

A psicanálise é uma experiência da e com a palavra, pois apenas a palavra pode abrir caminho ao inconsciente, já que este é estruturado com uma linguagem, campo regido por uma lógica, uma gramática. Só a palavra permite que o significante se faça valer em seu estatuto próprio de significante. A noção de letra, para Lacan, também assume no *Seminário XX, Mais, ainda* como uma forma de estruturação do inconsciente a partir da linguagem, pois há na definição de inconsciente uma passagem necessária pela letra.

Lacan aborda a função da escrita no inconsciente a partir o traço unário como sendo a marca primeira que inaugura o sujeito do qual se insere em uma série simbólica. Partindo disso, a letra simultaneamente representa o nascimento do sujeito, possibilitando uma identificação simbólica, traz também a memória de um gozo perdido, marcando o sujeito na sua singularidade onde se articula letra e gozo.

Segundo Elia (2007), a letra é o suporte material, textual, corporal mesmo, do significante e, como tal, é passível de ser isolado em sua função de letra, destacada das cadeias da fala, de que o significante necessita para fazer suas operações.

Por mais que a letra faça parte do registro simbólico, ela também se aproxima do real, porque é com a escrita que se penetra no real, que se cessa de imaginar. Segundo Rinaldi (2007), a letra tem como função, então, ser aquilo que desenha a borda do furo do saber, como um litoral entre simbólico e real.

Ainda sobre a letra e o simbólico e o real, Rinaldi (*ibid*) afirma que

o traço unário, herança do Outro, situa-se exatamente aí, como um sulco que a linguagem faz no real do ser falante e é, ao mesmo tempo, de seu apagamento e de sua repetição que nasce o sujeito como uma invenção a ser sustentada permanentemente. [...] A escrita cava sulcos no real, ao apropriar-se dos efeitos do significante recortando pedaços de real, através da letra. (Rinaldi, 2007, p.277)

Arrivé (1994) diferencia alguns conceitos comuns entre dois campos teóricos como o da Linguística e o da Psicanálise. Para esse autor, no campo da Linguística, com Saussure, há a teoria do signo, na psicanálise de Lacan, há a teoria do significante. Enquanto para Saussure o significante tem uma relação dual com o significado, para Lacan, essa relação é de duplicidade em que o significante tem autonomia em relação ao significado. É justamente a letra capaz de diferenciar o significante linguístico do significante psicanalítico, visto que esse introduz o efeito de rasura, de apagamento e de desaparecimento.

A letra tem uma diferença de efeito muito grande comparado a fala, pois palavras ditas ao outro, não podem ser desdidas, nem o outro que as escuta pode apagá-las depois de registradas, diferentemente da escrita em que é possível rasurar e apagar. A letra tem um poder muito grande do ponto de vista psicanalítico, pois além de ser visível, é possível deslocá-la, é transmissível.

Partindo dessa ideia, podemos recorrer a Elia (2007), quando ele afirma que o texto escrito coloca o equivalente do inconsciente por forjá-lo em suas dobras, em seus desvios. Além disso, ler à letra implica encontrar a letra

que se produz nas dobras e flexões do texto, é fazer trabalhar o texto, produzi-lo como texto.

Como se sabe, a constituição do sujeito é simultânea à constituição do significante e percebe-se que a singularidade desse sujeito se dá por meio da relação dentro da cadeia de significante. Essa constituição do significante ocorre em três tempos: o primeiro traço equivale à primeira marca recebida pelo sujeito, após isso o apagamento ou a rasura corresponde ao inconsciente marcando o recalque e, para encerrar, quando o sujeito, a partir de seus traços e sua interpretação, pode-se falar sobre ele mesmo. A partir dessa afirmação, o significante e as marcas do sujeito estão presentes em todos os momentos de escrita. Contudo, letra não marca apenas a singularidade, mas, sobretudo, toma de assalto o corpo que a porta, transformando-a, como afirma Azevedo (2007).

### 3 METODOLOGIA

Considerando os objetivos desta Dissertação, optamos por uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, por ser essa abordagem a que melhor atende ao tipo de análise e discussão dos resultados que este trabalho demandou. Vale colocar, a esse respeito, a seguinte afirmação de Minayo (2010), sobre uma pesquisa de natureza qualitativa:

é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina e.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.” (MINAYO, 2010, p. 57).

#### 3.1 Constituição do *corpus* da pesquisa

A escolha dos alunos participantes foi feita pela coordenadora do Curso de Idiomas que utilizou os critérios: ser participativo e gostar de ler. Essa escolha partiu da coordenadora por ser ela a que mais conhece os alunos e saber quais possivelmente aceitariam participar.

A princípio tinham sido escolhidos 9 alunos do mesmo nível, mas de salas diferentes. O motivo da escolha dos alunos serem do mesmo nível (nível intermediário) foi devido à habilidade de já conseguir produzir um texto, mas que ainda não estivessem com o inglês concluído.

No decorrer da coleta dois alunos disseram que não iriam conseguir se comprometer porque estavam com muitas atribuições na escola por ser final de ano. No final, 7 alunos concluíram, entretanto analisamos apenas 6 produções de texto porque uma aluna não cometeu nenhum “erro” gramatical nem rasurou, o que marcou seu texto foi a confusão de ideias dificultando a compreensão da história. Por não ser esse o foco da dissertação, preferimos não analisar esse texto.

A noção de saturação da informação guiou a definição do número de participantes. Como afirma Turato (2003, p.359)

[...] o pesquisador qualitativista não deve raciocinar como um apriorista, i.é., como quem detém afirmações ou conhecimentos anteriores à experiência.

Antes da entrada em campo, ou mesmo já no início da coleta dos dados, um pesquisador clínico-qualitativista não poderá dizer quantos indivíduos entrevistará [...]

### **3.2 Caminhos para a coleta de dados**

Os adolescentes foram reunidos e convidados a ler um livro em inglês, entre os que estavam disponíveis na biblioteca do Curso de Idiomas. Esse momento da escolha do livro foi feita de forma livre e à vontade, não sofrendo pressão alguma. Os alunos tiveram duas semanas para ler o livro e marcamos uma data para que eles fizessem seus textos, na minha presença.

Antes de eles iniciarem seus textos, foram interrogados sobre o motivo da sua escolha a fim de reunirmos mais informações sobre os participantes.

Após a leitura do livro, os adolescentes foram orientados a recontá-lo, através de uma produção textual na língua inglesa. Esse momento da produção do texto foi feita de forma individual tendo cada aluno um dia marcado.

Durante a escrita, alguns alunos em alguns momentos me perguntavam a tradução de algumas palavras ou sobre o tamanho do texto. Respondia-lhes que não podia ajudá-los para não interferir, mas que eles estavam livres para escreverem o quanto quisessem e da forma que imaginavam serem escritas algumas palavras.

### **3.3 Procedimentos de análises**

Com base na literatura que fundamentou a pesquisa e que deixou ver a relação entre a equivocidade/incompletude da palavra e o sujeito do

inconsciente, e retomando os objetivos dessa dissertação de investigar os “erros” como efeitos da relação sujeito-língua nas produções de texto e mais especificamente analisar o funcionamento metafórico e metonímico nessas produções, identificar as rupturas, os “erros”, os lapsos, e a relação da língua materna e da língua estrangeira, as análises empreendidas obedeceram ao esquema:

- 1- Leitura inicial cuidadosa de cada texto produzido.
- 2- Releitura de cada texto produzido, procurando localizar os pontos de rupturas/ “erros” desses textos, ou seja, as rasuras, as omissões e lacunas, as contradições, os afastamentos em relação aos textos lidos, os segmentos que provocam estranhamento, as interferências da primeira língua do aluno (a língua portuguesa). Também foram localizadas formas do funcionamento estrutural da língua, isto é, os processos metafóricos e metonímicos que se fazem mais visíveis no texto.
- 3- Agrupamento de tipos de rupturas/ “erros” e rasuras, identificados e caracterização do funcionamento estrutural da língua, em cada um dos textos.
- 4- Confronto entre os vários tipos de rupturas/ “erros” (confrontando também as formas do funcionamento estrutural da língua) dentro de um mesmo texto e entre os vários textos produzidos pelos alunos, procurando discuti-los em função das várias propostas teóricas que fundamentam, tendo em vista seus objetivos.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A fim de proporcionar uma melhor visualização das produções escritas “erradas” ou rasuradas encontradas nos textos dos alunos, iniciamos o contato com essas produções, apresentando-as em um quadro, tendo sido, em seguida, descritas considerando cada um dos participantes desta pesquisa, permitindo-nos, por fim, entrar, propriamente, numa tentativa de discutir os resultados encontrados.

### ALUNA A

A aluna **A**, de 16 anos, apesar de ter ficado com dúvida de qual livro leria, optou por *Pocahontas*, ao invés de *Poliana*, pois esse já havia lido, enquanto o outro apenas tinha ouvido falar. Ao ser indagada se tinha gostado do livro e se tinha encontrado semelhança com o filme da Disney, respondeu que havia gostado muito do livro, contudo não se lembrava de ter assistido, quando criança.

### Quadro 1

LIVRO	MOTIVO DA ESCOLHA
Pocahontas	Não conhecia a história, pois não tinha certeza se havia assistido ao filme
“ERROS”	EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Grafia errada de palavra</li> </ul>	<del>prop</del> /porpoused (proposed) - Especific (specific)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gramaticais</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sintaxe</li> </ul> (colocação errônea de um complemento)  (Troca e acréscimo de palavras)	- get married <u>to</u> (with)John Smith, who he didn't have a great relation;  - became curious to know more about (became curious to know more about <u>them</u> );  -they were apart <u>from each other</u> (they were

<ul style="list-style-type: none"> <li>Morfológico</li> </ul>	<p>apart);</p> <p>-<u>to</u> who she got married and had a child <u>with</u> (<u>with</u> who she got married and had a child)</p> <p>-she was being watched by everyone because of the differences, from <u>his</u> darker skin (she was being watched by everyone because of the differences, from <u>her</u> darker skin)</p>
TIPOS DE RASURAS	EXEMPLOS
Substituição	<p>-who came to this <del>new</del> unknown place;</p> <p><del>Man</del>-(men);</p> <p>She wanted to <del>mar</del> to John Smith (She wanted to <u>get marry</u> to John Smith);</p> <p><del>Prop</del> /porpoused (propoused);</p>
Supressão	<p>During the <del>period</del> time;</p> <p>After a <del>make</del>-visit John;</p>
Adição: acrescentou palavras por cima das que já tinham	<p>"Years went by <u>since he left</u>";</p> <p>She got <u>really</u> sick</p>

No texto escrito pela aluna **A** as rasuras encontradas são justificadas por três motivos: substituição, supressão e adição de palavras. No primeiro caso, os da substituição, podemos citar quatro exemplos: 1º - a aluna ao se referir à chegada dos ingleses em um lugar desconhecido, iniciou escrevendo "new place", mas rasurou a palavra "~~new~~" e a substituiu por "Unknown place"; 2º - ao se referir aos homens exploradores ingleses que estavam olhando a área, ela escreveu "the English man", mas rasurou a palavra "~~man~~" (indicativo de

singular) e a substituiu, corretamente, pela palavra “men” (indicativo de plural); 3º - ao se referir à vontade de Pocahontas de se casar com John Smith, ela escreveu “she wanted to marr”, mas rasurou “~~marr~~ to John Smith” e a substituiu, corretamente, pelo verbo “get married” (She wanted to get marry to John Smith); 4º- ao se referir à proposta de John Smith a Pocahontas de ir à Europa para conhecer, ela escreveu “one day he poup her to go to Europe”, mas rasurou a palavra “~~poup~~” e a substituiu por porpoused, contudo, a palavra continua errada, pois a correta seria “propoused”. Assim, nesse último exemplo, o erro, independente de sua forma, faz parte da cadeia; estabelece um valor com os outros elementos, porém, o que ele traz consigo é o não – sentido, segundo Pinto (2009)

No segundo caso, os da supressão, destacam-se as frases- “During the ~~period~~ time” - que a aluna riscou a palavra period e a frase - “make visit John Smith” – em que eliminou o verbo make, permanecendo apenas ovisit. Considerando a terceira posição proposta por Cláudia de Lemos, podemos indicar que a aluna ao rasurar, deu indicação de que estranhou sua escrita, a ela retomando e reformulando. Estariam, portanto, as rasuras indicando uma determinada posição assumida pela adolescente na língua estrangeira.

Durante três momentos, nota-se que a aluna se esqueceu de algumas palavras, acrescentando-as de maneira que aparentassem estar “flutuando”, escrevendo por cima da linha, o que foi destacado no exemplo da frase “Years went by since he left”.

A aluna, com o intuito de dizer o quanto Pocahontas estava curiosa para ter um maior conhecimento dos colonizadores que chegavam às terras da Índia, fez uso da expressão “became curious to know more about”, que significa “estava curiosa para saber mais sobre” e realizou um “erro” de sintaxe. De acordo com o português essa construção seria correta, diferente do inglês que precisaria informar sobre o que ela estava curiosa. Assim, a frase deveria ser “became curious to know more about them”, pois esse termo destacado funciona como o complemento de “sobre o que”, nesse caso, “sobre quem” já que Pocahontas queria saber mais sobre os colonizadores. Conforme Lacan (1966, p. 508-509), “a função do significante que assim se desenha na linguagem tem um nome: metonímia”. Depara-se aqui, com a função do deslocamento do significante dentro da linguagem. E mais, segundo o esse

autor: “uma palavra por outra, eis a fórmula da metáfora”. (1966, p. 510). Percebe-se nesse último exemplo, então, a construção metonímica da sentença em português, mas foram selecionadas (processo metafórico) palavras do vocabulário em inglês, logo, a estrutura da sentença do português teria invadido a do inglês.

Percebe-se que a jovem sofre influência do português no inglês ao escrever “especific”, porque além de, em português, essa palavra ser escrita com “e”, enquanto que no inglês não, a jovem escreveu de acordo com a sonoridade da grafia em português; assim, a jovem deveria ter escrito “specific”. Pode fundamentar essa entrada da língua da língua materna na língua estrangeira, pode-se recorrer a Moraes que afirma (1999, p. 136), “(...) no equívoco, no lapso, no esquecimento, em todas as formas do inconsciente, a letra passa. Por que não haveria de passar na língua estrangeira?”.

A frase (que contém uma rasura) “during the time” apresenta um “erro”: deveria ser “during that time”, pois o pronome demonstrativo “that” adequa-se melhor por especificar mais ainda o tempo a que ela está se referindo.

Ao se referir sobre a vontade de Pocahontas de casar com John Smith, a adolescente escreveu “she wanted get married to John Smith, who he didn't have a great relation...” e comete dois “erros”. O primeiro consiste no verbo casar, que, tanto no inglês quanto no português, é transitivo indireto, e de acordo com a regência, precisa da preposição “with (com)” e não da preposição “to (para)”, a frase deveria ser “She wanted to get marry to John Smith”. O segundo, ao falar que John Smith não tinha uma relação boa com o pai de Pocahontas, a jovem deveria ter utilizado a preposição “with” (com) novamente para se referir que “John Smith, com quem ele não tinha uma boa relação...” (with who she got married and had a child), entretanto, escreveu e depois rasurou, pensando que estivesse errado. Um pouco depois, ela cometeu o mesmo “erro” ao escrever “to who she got married and had a child with”. Ela “erra” ao utilizar o “with” no final da frase em virtude do “to” inicial, pois, novamente, com o verbo casar, usa-se a preposição “with” e a frase, traduzida, ficaria “para quem ela se casou e teve um filho com”. O certo seria “with who she got married and had a child” (com quem ela se casou e teve um filho). Embora de forma diferente da sentença “became curious to know more about”, também se faz notar, na escrita dessa frase, a predominância da

construção metonímica do português, tendo sido selecionadas (processo metafórico) palavras do inglês.

No que se refere à frase “who she heard had died”, é perceptível que está mal construída o que a torna vaga, por não ter complemento. Para deixá-la compreensível e de acordo com a Língua Inglesa, deveria ter sido escrita da seguinte forma: “who she thought was dead”, pois assim se tem um maior entendimento. O que chamamos, anteriormente, de invasão da estrutura do português na do inglês se mostra de forma bem mais clara nessa construção da aluna, pois em português é aceitável: “sobre quem ela escutou que tinha morrido”, não sendo admissível em inglês. Considerando tais processos como indicadores de que o que surge como inesperado ou mesmo indescritível, de acordo com o padrão da língua, na aquisição da escrita, antes mesmo de ser considerado um erro que foge aos padrões, é, acima de tudo, uma marca do sujeito, conforme Pinto (2009).

Convém notar que junto a esse “erro”, a aluna inicia uma oração suprimindo a letra “L” da palavra (aso) “Aso during this trip” devendo ser “also”.

A adolescente comete um “erro” morfológico ao se referir ao fato de todas as pessoas olharem Pocahontas por causa da sua pele escura e escreve “she was being watched by everyone because of the differences, from his darker skin”, mas ela “erra” ao usar o pronome substantivo masculino enquanto deveria ser o feminino, visto que se refere a Pocahontas. A frase, então, deveria ser “she was being watched by everyone because of the differences, from her darker skin”.

Percebe-se que a jovem, mais uma vez, sofre influência do português na sua escrita em inglês. Essa influência fez com que a aluna cometesse um “erro” ao escrever “they were apart from each other” – “eles estavam separados uns dos outros”. Contudo no inglês não precisa falar que estavam separados uns do outros, porque quando se usa a palavra “apart” já está implícito ser “from each other”. O correto seria então “they were apart” sem complemento.

## **ALUNO B**

O aluno **B**, de 14 anos, escolheu o livro de Sherlock Holmes, *The hound of the Baskervilles*. O motivo de sua escolha foi por gostar dos livros do

detetive. Disse que o primeiro livro, o qual tinha lido, tinha sido justamente desse detetive no colégio e que a princípio não tinha gostado, porque a história começa com o desfecho do assassinato para depois explicar a investigação. O aluno se interessou bastante por essa forma diferente de escrever e comentou que estava muito empolgado, pois tinha combinado com sua mãe para comprar um box de livros do detetive de presente de Natal.

## Quadro 2

LIVRO	MOTIVO DA ESCOLHA
The hound of the Baskervilles	Interesse pelo estilo de escrever do detetive Sherlock
“ERROS”	EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gramaticais</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sintaxe</li> </ul> <p>(supressão de um elemento obrigatório na expressão)</p>	<p>-However, <u>both</u> set a trap (However, <u>both of them</u> set a trap)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Morfológico</li> </ul>	<p>-The Bankervilles <u>are</u> an old family (The Bankervilles <u>is</u> an old family)</p> <p>-What the Dr. <u>don't</u> understand (what the Dr. <u>doesn't</u> understand)</p>
TIPOS DE RASURAS	EXEMPLOS
Substituição	<p>-<del>There's an</del> (The Bankervilles are an ond family)</p> <p>-The Bankervilles <del>is</del> an ond family (The Bankervilles are an ond family);</p> <p>-<del>With</del> (which);</p>

	<del>Of</del> -(about); <del>dog</del> (hound); <del>See</del> (met).
--	---

Como a outra aluna, o aluno **B** também cometeu as rasuras substituindo os termos por outros em cinco situações. A primeira situação ocorreu na primeira frase quando iniciou o texto, substituiu a expressão “there’s an” por “The Bankervilles are an ond family”; a outra ocorreu na mesma frase em que ele, ao usar o verbo “to be”, escreveu, inicialmente, “is”, rasurou e substituiu por “are”, contudo, ele cometeu um “erro” morfológico, pois o correto era como ele havia escrito “is”, a frase seria “The Bankervilles is an ond family”; a outra ocorreu com a palavra “which”, ele iniciou escrevendo “wit”, mas logo rasurou; o outro caso foi a substituição da preposição “of” na frase “which carries a curse of a gigant hound” por “about”; a outra rasura aconteceu quando ele substituiu (processo metafórico) o termo “dog” por “hound”, mesmo que as duas palavras tenham o mesmo significado, possivelmente, o aluno preferiu escrever “hound” por ser o significante usado durante o livro, como se percebe já no título; a outra rasura aconteceu por uma substituição (processo metafórico) do verbo “see” por “met” na frase “Watson met a lot suspicious people”.

Segundo Calil & Felipeto (2009) as rasuras, feitas pelas crianças, no caso desse trabalho, adolescentes, apontam para um movimento que busca a semelhança para o reconhecimento entre o que se diz/escreve e o que se “deve” dizer/escrever. Reconhecimento que, longe de querer dizer “controle”, tem mais a ver com submissão ao funcionamento linguístico-discursivo, revelando uma posição ocupada pelo sujeito na língua.

O aluno cometeu poucos “erros”, entre eles dois “erros” morfológicos como, primeiramente, na frase “The Bankervilles are an old family”, mas o correto é “The Bankervilles is an old family”, já que o sujeito seria “he” (the Bankervilles) e o verbo deveria ser no singular, e na frase “What the Dr.don’t understand”, no que diz respeito à flexão de pessoa, a frase deveria ser “what

the Dr. doesn't understand” não atentando para a particularidade do verbo to be em que o “Do” é usado para todas as pessoas, exceto na terceira pessoa do singular, pois se usa “does” na afirmativa e “doesn't” na negativa.

Ao se referir aos dois personagens, James e Charles, que estavam planejando uma armadilha, escreveu “however, both set a trap”, que em português tem a tradução “no entanto, ambos definem uma armadilha”. Contudo, no inglês, deve-se usar a expressão “both of them” para deixar mais claro quem está participando.

### Aluna C

A aluna **C**, de 14 anos, escolheu o livro *Perseus*, porque gosta de mitologia e estava estudando esse assunto no colégio. Perguntei se tinha gostado do livro e ela afirmou que, por mais que conhecesse a história por causa da escola, não tinha lido nenhum livro sobre o protagonista, o que a fez entender e se interessar mais por esse universo.

### Quadro 3

LIVRO	MOTIVO DA ESCOLHA
Perseus	Assunto estudado recentemente na escola
“ERROS”	EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gramaticais</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sintaxe</li> </ul> (Modificação da ordem das palavras)	-bringing <u>to him back</u> (bringing it <u>back to him</u> )
(Uso de uma expressão errônea)	-told to Danae's father (told Danae's father);
<ul style="list-style-type: none"> <li>Morfológico</li> </ul>	putted (put)
TIPOS DE RASURAS	EXEMPLOS

Substituição	<del>the</del> woman ( <u>a</u> woman);  <del>backing</del> (coming back);  <del>de</del> (didn't).
--------------	---

Essa adolescente cometeu poucas rasuras, que são justificadas pelos mesmos motivos dos outros adolescentes: substituição de palavras em três casos. O primeiro ocorreu quando a aluna se referiu a uma mulher (ainda não mencionada no texto) que falou para o pai de Danae que o neto dele poderia matá-lo (the woman told to Danae's father); ela rasurou o artigo definido "the" e o substituiu por um artigo indefinido, corretamente, "a" tornando a frase "a woman told to Danae's father), visto que essa mulher não tinha sido mencionada ainda durante o texto, não sendo justificado o uso de um artigo definido. O segundo caso aconteceu quando escreveu "when he was backing", rasurou a palavra "~~backing~~" e a substituiu, corretamente, por "coming back" no momento em que a adolescente escrevia sobre a volta de Perseus a sua cidade e o encontro com Andromeda. O terceiro caso ocorreu quando a aluna, possivelmente, iniciou escrevendo a palavra "don't", rasurou e a substituiu por "didn't".

Reforçando o que já foi dito anteriormente, destacamos que a rasura indica uma posição assumida pela adolescente na língua (Lemos, 2002). No segundo "erro", o fato de rasurar e autocorrigir, revela uma escuta para sua escrita no inglês. Nesse caso, reconheceu, na sua construção "backing", influenciada pelo português, um "erro" tendo feito a correção, indicando um certo domínio na língua inglesa.

Os "erros" gramaticais cometidos por essa aluna foram de duas maneiras, dois casos por "erro" de sintaxe e um por questões morfológicas. Os dois "erros" do ponto de vista sintático foram em relação ao verbo poucos "tell": "told to Danae's father". Esse verbo, no inglês, não utiliza a preposição "to" (para), diferentemente do português em que se pode utilizar o "para" na construção "falar para alguém", cometendo um "erro" de sintaxe. E o outro ocorreu quando se referia à missão de Perseu de levar para o rei a cabeça de

Medusa, é visível a influência da língua materna sobre o inglês quando escreveu “bringing to him back” (“trazendo para ele de volta”) e o certo seria “bringing it back to him”. Ela cometeu esse “erro” porque no inglês a expressão “de volta a” precisa da preposição “to”, enquanto que no português essa preposição completa o verbo “trazer”. De forma semelhante aos outros alunos, verifica-se, por meio desse “erro” uma marcante presença da língua materna na estrutura do inglês, revelando, portanto, uma posição que ele ocupa em relação na relação com as duas línguas (a materna e a estrangeira), predominando, metonimicamente, o encadeamento da língua materna.

O “erro” do ponto de vista morfológico foi cometido em relação ao verbo “put” no passado que foi escrito erroneamente, “putted”. Como esse verbo faz parte dos verbos irregulares, a sua forma no passado permanece a mesma, “put”. Entretanto a aluna seguiu a lógica dos verbos no passado que consiste em acrescentar “ed” e, em alguns casos, dobrar a consoante final. “Erros” desse tipo já foram identificados por outros autores no campo da aquisição da linguagem, quando a criança escreve “fazi” ao invés de “fiz” ou na língua inglesa, “goed” ao invés de “went”. Embora a criança esteja em outro nível de relação com a língua, se comparado aos adolescentes, é pertinente trazer esses exemplos.

#### **ALUNO D**

O aluno **D**, de 13 anos, escolheu o livro *The Battle of Newton Road*, porque ficou curioso sobre como seria uma batalha por causa da estrada. Perguntei se no final o nome do livro fazia sentido e ele disse que sim, acrescentando que achou a história atual. Assim como ocorreu na história lida, já tinha ouvido casos nos jornais locais de sua cidade, a respeito de engenheiros que desejam derrubar as casas antigas para construir uma nova estrada e os moradores não aceitam.

#### Quadro 4

LIVRO	MOTIVO DA ESCOLHA
The Battleof Newton Road	Curiosidade sobre o título
“ERROS”	EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gramaticais</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sintaxe</li> </ul> (Colocação errônea de artigo indefinido/definido)	- fighting to save <u>a</u> Newton road (fighting to save <u>the</u> Newton road); - destroy <u>a</u> old road (destroy <u>the</u> old road)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Morfológico</li> </ul>	-The book talks about Sally and <u>others</u> residents (other)  -The characters <u>is</u> Sally and Mr Wood (are)
TIPOS DE RASURAS	EXEMPLOS
Substituição	-Quase 4 linhas e muito difícil de ler o que estava escrito

Como os outros, o adolescente também cometeu rasuras, pois rasurou e eliminou quase 4 linhas. A rasura foi tão forte que impossibilitou a leitura do que ele havia escrito a princípio. “A rasura é da ordem da letra, do barramento do sentido, que implica “afastar”, “desviar”, “expurgar”, “suprimir”, “eliminar” um sentido que aquele que textualiza, em sua leitura, antecipa naquilo que diz ao (se) enunciar e com o qual não se identifica” (AUGUSTINI, ALFERES, LEITE, 2011)

Nota-se que os “erros” gramaticais aconteceram logo na primeira linha quando ele escreve “the book talks about Sally and others residentes [...]”. Nessa frase, o “erro”, nesse caso morfológico, ocorreu devido à escrita do pronome indefinido others (outro), que no inglês é invariável (other) em gênero e em número, diferentemente do português. “Outro “erro” morfológico referiu-se

à flexão do verbo “to be” em que o correto seria o verbo no plural, porque o sujeito estava no plural “The characters is Sally and Mr Wood” e a frase deveria ser “The characters are Sally and Mr Wood”.

No inglês, os artigos indefinidos são os “a/an”, e o definido “the”. Na segunda linha do texto, o aluno cometeu dois “erros” de sintaxe quando escreveu “fighting to save a Newton road”, e cometeu um “erro” ao utilizar o “a”, pois a tradução literal seria “lutando para salvar **uma** estrada Newton”. Como ele nomeou a estrada, ela é especificada, não tendo motivo para usar um artigo indefinido. Esse mesmo erro aconteceu no trecho “destroy a old road”, pois a estrada já foi mencionada e o correto deveria ser “destroy the old road”. “Erros” dessa natureza aconteceram, provavelmente, devido à influência da língua materna já que o artigo definido, nessa língua, é “a/o”.

Tanto a aluna **E**, quanto o aluno **F**, de 14 e 13 anos, respectivamente, escolheram o livro *Oliver Twist*. A adolescente justificou sua escolha por já ter estudado o livro na escola e por ele fazer parte dos acervos dos livros clássicos mundiais. O adolescente justificou a escolha por ser um livro que fala sobre um menino da sua idade.

## ALUNA E

### Quadro 5

LIVRO	MOTIVO DA ESCOLHA
Oliver Twist	Ser um livro clássico
“ERROS”	EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Grafia errada de palavra</li> </ul>	inherance (“inheritance” ou “heritance”)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gramaticais</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>Sintaxe</li> </ul> <p>(Colocação errônea de determinante: artigo indefinido)</p> <p>(Supressão errônea de um termo)</p> <p>(Colocação errônea de uma expressão)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Morfológico</li> </ul>	<p>-he <u>borned</u> (he <u>was born</u>);</p> <p>-went to <u>a</u>prision( went toprision);</p> <p>-other kids to steal objects (other kids <u>how</u> to steal objects)</p> <p>-he is not <u>a more</u> a boy without anything and anybody (“he is not a boy without anything and anybody <u>anymore</u>”)</p> <p>-Fagin was a <u>men</u> (man)</p> <p>- this things <u>was</u> as a game (were)</p> <p>- others (other)</p> <p>- womens (women)</p>
<b>TIPOS DE RASURAS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
Substituição	<p>-<del>H</del>story (story);</p> <p>- “live <del>o</del>n the streets (“live <u>i</u>n the streets)</p>

A aluna **E** rasurou algumas palavras por ter escrito de forma “errada”, como é o caso da palavra “story”, que no começo e no final do texto foi escrita com “h” (hstory), e teve o “s” grafado mais forte para apagar a letra “h”. Isso aconteceu devido à semelhança com o português (história) que significa tanto histórias narrativas quanto história, disciplina da escola, diferente do inglês em que a palavra “story” significa histórias de livros e “history” história, disciplina.

No decorrer do texto, ela rasurou uma palavra, mas por ter sido feita tão forte, impossibilitou a leitura de qual palavra havia escrito. A outra rasura aconteceu ao escrever “live in the streets”, nesse caso, é possível notar que a aluna tinha escrito a princípio “on” e escreveu com mais força para cobrir. Nesse caso, a substituição da aluna faz com que ela cometesse um “erro”, pois o correto seria utilizar “on”. Assim como alguns alunos, a aluna, ao rasurar e escrever a palavra “story” corretamente, deu indicações de que reconhece seu “erro”, podendo corrigi-lo.

As rasuras indicam, então, que o sujeito ao escrever seria afetado por aquilo que escreve, já que implica reformulação e, necessariamente, divisão

entre aquele que escreve e aquele que lê/escuta sua própria escrita, segundo Lemos (2002).

A adolescente escreveu “he borned” (ele nasceu), mas, diferente do português, no inglês esse verbo deveria ser usado na voz passiva, “was born”.

Logo após, ela cometeu alguns “erros” morfológicos, como na frase “Fagin was a men”, entretanto, a diferença de homem no singular e no plural em inglês é marcada pela troca da vogal “a” por “e”, “man” (singular) e “men” (plural). O correto seria o uso do substantivo no singular, “man”, “Fagin was a man that taught Oliver”. Além desse, ela cometeu o “erro” de flexão quanto ao número do verbo na frase “this things was as a game” em que o correto seria o verbo no plural (were) “this things were as a game”.

Ao continuar o texto, a aluna escreveu “other kids to steal objects” (outras crianças a roubar objetos), cometendo mais um “erro” morfológico e sintático também. No inglês, para produzir esse sentido, é preciso usar o pronome interrogativo “how”, a fim de que a frase tenha a construção adequada “other kids how to steal objects” (outras crianças COMO a roubar objetos). Nessa frase, ela escreveu o pronome indefinido “other” corretamente, entretanto, em outro momento, ela acrescentou o “s”, cometendo o mesmo “erro” que o aluno D, pois esse pronome, diferente do português, é invariável.

Outro “erro” ocorreu quando a aluna escreveu em relação à prisão de Oliver, “went to a prison” (foi para **uma** prisão), mas na Língua Inglesa, nesse caso, não é preciso colocar nenhum artigo. Diante disso, o correto seria “went to prison” (foi para a prisão). O uso do artigo indefinido “a” no inglês, pela aluna, talvez se deva à semelhança de sonoridade com o artigo definido em português, podendo-se afirmar que esse “erro” teria ocorrido devido à influência desse significante em português sobre o inglês.

Assim como o substantivo homem, no inglês, a mudança de singular e plural para a palavra mulher é marcada pela mudança da vogal final “a” pela vogal “e” (woman – singular, women – plural). Porém, a aluna escreveu “womens”, marcando, mais uma vez, a influência do português por ela ter escrito com o “s” como se quisesse marcar a pluralidade do nome, quando no inglês isso é marcado pela vogal “e” final.

Perto do fim do texto, a adolescente se refere a uma herança que o protagonista recebeu e escreveu “inheritance”. A palavra correta no inglês é

“inheritance” ou “heritance”, podendo se ver que metonimicamente e metaforicamente as palavras se juntaram (língua materna e língua estrangeira) e produziram uma terceira, “inherence”.

A aluna **E**, para finalizar seu texto, escreveu “he is not a more a boy without anything and anybody” para falar que Oliver não estava mais sozinho e pobre. A expressão destacada está “errada” no inglês, enquanto que no português seria aceitável “ele não é mais um menino sem nada e sem ninguém”. A fim de construir essa frase em inglês, o certo seria acrescentar a palavra “anymore” ao final da frase, para se ter o sentido desejado “he is not a boy without anything and anybody anymore”.

### ALUNO F

O aluno **F**, de 13 anos, diferentemente dos outros alunos, não cometeu qualquer rasura.

### Quadro 6

LIVRO	MOTIVO DA ESCOLHA
Oliver Twist	O protagonista é um menino da sua idade
“ERROS”	EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Grafia errada de palavra</li> </ul>	he was <u>cotch</u> (caught)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gramaticais</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sintaxe</li> </ul> <p>(Tradução literal de uma expressão do português para o inglês)</p> <p>(Construção errônea e troca de preposição)</p>	<p>-when she <u>bring the light</u> to Oliver (when she <u>gave birth</u>)</p> <p>-he always <u>had hungry</u> (he was always hungry);</p>

	- he was a bad man <u>with</u> Oliver (he was a bad man <u>to</u> Oliver)
--	--

Na segunda linha do texto, o aluno escreveu “when she bring the light to Oliver”, essa expressão destacada é uma tradução ao pé da letra da língua materna, a qual seria “quando ela deu a luz a Oliver”. Para ter a construção de acordo com o inglês, o certo seria “when she gave birth” (quando ela deu o nascimento). Por sua vez, o aluno utilizou o verbo “bring” (trazer), ao invés do verbo “give” (dar). Esses “erros” do aluno **F** exemplificam que qualquer erro revela o sujeito que está na língua e é constituído por ela, estando preso na cadeia de suas próprias palavras. Partindo dessa afirmação, recorre-se a Lacan quando ele argumenta que “não há como se determinar uma posição fixa para o sujeito, pois ele está sempre à mercê desses significantes, que podem capturá-lo a qualquer instante, sem que ele possa exercer nenhum domínio sobre eles”. Nesse caso, o significante que captura o sujeito é da língua materna, e esta ocorre com tal força que se pode identificá-la de forma especialmente visível na língua estrangeira.

Outro “erro” ocorreu na frase “he always had hungry” que corresponderia a “ele sempre tem fome”. Mas, no inglês, o correto seria “he was always hungry”, revelando, portanto, a influência do português. Isso acontece porque, na Língua Inglesa, fome se escreve “hunger” e “hungry” significa faminto. Ao escrever “he always had hungry” o adolescente comete dois “erros”. O primeiro foi utilizar a palavra hungry (faminto) ao invés de fome (hunger). O segundo foi em relação à estrutura, pois, no inglês, não se utiliza o verbo “had” (ter), ao se referir à fome. Não se trata de um sentimento que alguém possa possuir, mas sim sentir, e, por isso, a forma correta é “he always was hungry”.

Durante o texto, mais uma vez, revelou-se a influência da língua materna na frase “bad man with Oliver” (homem ruim COM Oliver) em que se comete um “erro”. De acordo com o português, essa frase estaria correta, entretanto, no inglês, o certo seria “bad man to Oliver”. Perto de finalizar seu texto, o aluno escreveu “he was cotch” (ele foi pego/capturado), mas a palavra correta seria “caught”. A escrita com a vogal “o” deve-se, possivelmente, influência da sonoridade do inglês na escrita do próprio inglês.

Diante dos “erros” dos alunos aqui analisados, pode-se convocar a seguinte afirmação de Milner (1987), “erros que presentificados na cadeia manifesta, trazem uma forte presença do equívoco constitutivo do próprio funcionamento da língua”, podendo considerar esses “erros” como efeitos da relação sujeito-língua materna.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à forte globalização e a “obrigação” de se falar mais de uma língua e entre as diversas línguas do mundo, o inglês é a predominante porque se tornou a oficial de trocas diplomáticas entre os países.

Como consequência dessa exigência, tornou-se obrigatória a oferta da disciplina Língua estrangeira, o inglês, nas escolas a partir do fundamental I, além de se ter um grande número de cursos de idioma demonstrando ainda mais a importância da aprendizagem de uma língua na vida da pessoa.

Essa aprendizagem ocorre, oficialmente, de acordo com o PCN, a partir da adolescência junto a um momento singular na vida deles, o de conhecimento de um novo papel assumido diante da sociedade e o de constituição de uma nova posição subjetiva.

Como tratado na introdução, esse momento da adolescência é de grande importância na vida do ser humano porque é quando tudo muda, corpo, mente, função no meio social, é quando entra em contato com uma nova língua e diante de todas essas mudanças, há adolescentes que se encantam por determinada língua estrangeira e há outros que se arrepiam.

Como afirma Revuz (1998) a aquisição de uma língua estrangeira perturba, pois solicita as bases estruturais psíquicas da língua materna que ao mesmo tempo é instrumento, é matéria de estruturação questionando o que já está inscrito com as palavras da primeira língua. Junto a isso e ao momento de descobertas do adolescente, não se pode homogeneizar a aquisição da língua estrangeira para eles.

Ao entrar em contato com uma língua estrangeira, o adolescente conhece novas formas de nomear e ver o mundo que nem sempre acontece de forma pacífica, pois o adolescente tinha, até então, uma forma única de olhar a realidade. Devido a essa visão “singular” do adolescente, eles costumam se aproximar daquilo que os interessam como forma de sustentação subjetiva. Nesse momento, a literatura pode auxiliá-los a superar os conflitos internos e externos enfrentados ao incorporar algumas características dessas leituras.

Com a fundamentação teórica embasada nas teorias das três posições estruturais e o “erro” de Cláudia de Lemos, da dicotomia dos eixos

sintagmáticos e paradigmáticos de Saussure, dos processos metafóricos e metonímicos de Jakobson e do sujeito e da *lalangue* de Lacan, analisamos o corpus identificando e analisando as diferentes formas de influência da língua materna, o português, na língua estrangeira, o inglês.

Diante desses conhecimentos, lembrando os objetivos dessa dissertação o objetivo geral foi investigar os indícios de incidências subjetivas em produções de textos de adolescentes em processo de aquisição da segunda língua. Mais especificamente, foi analisar o funcionamento metafórico e metonímico nas produções de textos (em segunda língua) dos adolescentes; identificar as rupturas, como os lapsos, as hesitações, as interrupções, as não coincidências, nas produções de textos (em segunda língua); indicar a relação língua materna e língua estrangeira a partir dos objetivos anteriores.

Houve casos em que a sentença do português invadiu a sentença do inglês, momento em que o adolescente promoveu a construção da sentença (processo metonímico) em português, mas a seleção de palavras (processo metafórico) ocorreu no inglês. Houve casos, também, em que a estrutura não chegou a cogitar nem a influência da língua estrangeira, não havendo sinal de hesitação, pois escreveu sem, possivelmente, perceber que no inglês é diferente. Nesse caso, percebeu-se a prevalência do português.

Por meio das análises percebemos que houve uma heterogeneidade em relação da influência língua materna-língua estrangeira, pois ocorreram também casos em que fatos da história foram omitidos ou não foram expostos de maneira correta; a *lalangue* provocou erros ou porque havia semelhanças com as palavras em português ou porque havia significações diferentes, provocando o “erro” na escrita; as rasuras indicaram posições diferentes diante da língua materna, visto que em alguns casos os alunos conseguiram identificar o “erro” e corrigi-lo que segundo Lemos (2002) mostram que o adolescente encontra-se na terceira posição na teoria das três posições estruturais.

Independente do tipo de “erro” e de rasura revelou-se marcas subjetivas do sujeito que está e é constituído pela língua materna. Além disso, o sujeito por estar sempre submisso ao significante, não se pode determinar uma posição fixa, visto que a língua pode capturar o sujeito a qualquer momento

com uma força que demonstra ser perceptível na língua estrangeira, como foi debatido na análise.

Por meio dessas marcas subjetivas fruto do embate da língua materna e língua estrangeira, o que destacamos aqui é a relação de valor determinada pela presença dos signos na estrutura da língua. Essa relação forma assim, uma cadeia que possui sua própria ordem. Desta forma, o adolescente está sempre em relação com a língua sendo constituída por e nessa relação.

Língua que, segundo Lacan, é constituída pela incidência do Outro, ou seja, onde o sujeito se coloca em seu questionamento; onde há a incidência dos significantes.

Enfatizamos que os “erros” cometidos pelos adolescentes comprovaram que somos sujeitos dependentes do mecanismo da língua, os processos metafóricos e metonímicos. Como conceitualizamos, o “erro” provoca o estranhamento, contudo é justamente esse estranhamento que deixa as marcas subjetivas surgirem e constituir um sujeito que vive sob efeito de linguagem.

A concepção de letra no trabalho, como foi abordado, vai de encontro ao excerto de Machado quando afirma que a letra tem como papel

“atingir a própria instauração do inconsciente, concomitante à instalação do sistema simbólico e do significante, bem como do surgimento do sujeito propriamente dito (...). É entre duas palavras e entre duas linguagens, que já denunciam na sua unidade distintiva a clivagem do sujeito pela consideração do inconsciente, que a escrita se insere, sobretudo na forma de letra” (Machado, 1998, pp. 105-6).

Apoiado na fundamentação teórica, procuramos não apenas catalogar os tipos de “erros” e as rasuras dos adolescentes, mas comprovar as marcas subjetivas no funcionamento da língua que rege o jogo do significante em relatos de adolescentes em aquisição da língua estrangeira.

## 6 REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Cármen L. H.; ALFERES, Sirlene C.; LEITE, João de Deus. **Rasura**: da subjetividade na textualização de textos acadêmicos. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011. [www.revel.inf.br].

AIUB, G. F. **Entre uma língua e outra, entre o materno e o estranho**: lugar de interferências, historicidades e reverberações. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2011.

Arrivé, M. (1994). **Linguística e psicanálise**. Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e outros. São Paulo, SP: Edusp

BECKER, D. **O que é adolescência**. 13ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1994.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. Tradução: Arlene Caetano. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORGES, Sônia Xavier de Almeida. A aquisição da escrita como processolinguístico. *In*: LIER-DE-VITO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica da linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALIL, E; FELIPETO, S.C. **Rasuras e operações metalingüísticas**: problematizações e avanços teóricos. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (39): 95-110, Jul./Dez. 2000

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARVALHO, G.M.M. **Questioning the notions of shared knowledge and socialization in the field of Language Acquisition**. Communication presented at the 13<sup>th</sup> International Pragmatics Conference, 8-13 September 2013, New Delhi, India, International Pragmatics Association (IPrA), 2015.

CAVALHEIRO, A. P. **Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”?** Universidade Federal de Pelotas Linguagem & Ensino, Pelotas, v.11, n.2, p.487-503, jul./dez. 2008

CORACINI, M. J. **Identidade e discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003.

COSTA, J. F. **O vestígio e a aura**: Corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond. 2004.

COSTA, M.A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M.E. (Org.) et al. **Manual de Lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008.

COUTINHO, L. G. **A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social**. Revista de Psicanálise, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 181, p. 16-23, março/2005.

FELIPE, C; CALIL, E. **Sobre os mecanismos lingüísticos sobre os mecanismos lingüísticos subjacentes ao gesto de rasurar**. Revista do Gelne. Vol. 9 - Nos. 1/2 – 2007.

FIGUEIRA R. A (1991) **Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal**. Anais do H ENAAL. PUC-RS.

Freud, S. (1976). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**(Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 7) Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1905).

\_\_\_\_\_. Escritores criativos e devaneio. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (J. Salomão, Trad., Vol. 9, pp. 133-143). Rio de Janeiro: Imago. (1908/1996)

\_\_\_\_\_. Romances familiares. In: **ESB**, v.IX. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (1909).

\_\_\_\_\_. (1969). **“O estranho”**. A Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago editora.

\_\_\_\_\_. (1996). **Estudos sobre a histeria**. Rio de Janeiro: Imago. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud)

GASPARINI, D. **Reflexões sobre língua materna e língua estrangeira a partir da incidência de lalange**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

HALL, G. S. **Adolescência: sua psicologia e relação com a fisiologia, antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação**. 1904

HAMAD, N. Os “jovens” ou os “novos monstros”. In: FERNANDES, C. M.; RASSIAL, J.J.(Orgs.). **Crianças e Adolescentes: encantos e desencantos**. 1ª ed. São Paulo: Instituto Langage, 2012. Cap.6, p. 91-103.

Instituto Singularidades. **Escolas bilíngues trazem oportunidade de carreira para professores.** Disponível em:

<[http://www.institutopeninsula.org.br/noticia/155/escolas\\_bilingues\\_trazem\\_opo\\_r\\_tunidade\\_de\\_carreira\\_para\\_professores\\_](http://www.institutopeninsula.org.br/noticia/155/escolas_bilingues_trazem_opo_r_tunidade_de_carreira_para_professores_)> .Acesso em 16 de janeiro de 2016

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1985.

LACAN, Jacques. “O simbólico, o imaginário e o real”. In: **Nomes-do-Pai.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. O seminário sobre “A carta roubada” (1955), In **Escritos**, trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 13-66, 1998.

\_\_\_\_\_. ([1972-73]1985). **Seminário XX.** Mais Ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

\_\_\_\_\_. (1985;2008). **O seminário - livro 11** - Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar. (Seminário proferido em 1964).

\_\_\_\_\_. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (1966)

LEMOS, C. T. G. de **Das vicissitudes da fala da criança e da sua investigação.** Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 42, p. 41-69, 2002.

\_\_\_\_\_. **Los procesos metaforicos y metonímicos como mecanismos de cambio.** Substratum, v. 1, n. 1, p. 120-130, 1992.

\_\_\_\_\_. **Lalíngua:** Acontecimento e transmissão. Colóquio ENCORE. AssociationPsychanalytiqye ENCORE-Centro de Pesquisa OUTRARTE-IEL-UNICAMP, São Paulo-Brasil, 13-14 abril, 2014.

LEITE, N. V. O que é língua materna? In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.** Campinas, 1995.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca; CARVALHO, Glória Maria. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice M.; FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 115-146.

LIMA, Erica. Tradutor: o inescapável hóte da língua do Outro. **Trab. linguist. apl.**, Campinas , v. 50, n. 2, p. 413-428, Dec. 2011 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132011000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000200011&lng=en&nrm=iso)>. access on 12 Jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132011000200011>.

Machado, A. M. N. **Presença e implicações da escrita na obra de Jacques Lacan**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí. (1998).

Marty, F., Chapelier, J-B., Givre, P., Houssier, F., Matha, C., & Richard, F. et al. (2002). **Transactions narcissiques à l'adolescence**. Paris: Dunod.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MELMAN, C. **Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País**. Trad. Rosane Pereira. São Paulo: Editora Escuta, 1992. 107 p.

MORAES, M.R.S. **Língua materna e estrangeiridade**. Revista Solta a Voz, v. 20, n. 1 (2009)

\_\_\_\_\_. **Materna/ Estrangeira: o que Freud fez da língua**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1999.

MORAES, D. M. A. de. **Inferências metafóricas e metonímicas na leitura de textos**. Entrepalavras, Fortaleza - ano 5, v.5, n.2, p. 147-162, jul/dez 2015.

NASCIMENTO, C. E. R. **O jogo na aula de língua estrangeira: Espaço aberto para a manifestação do eu Alfa**, São Paulo, 52 (1): 149-156, 2008

ORLANDI, E. "Identidade lingüística escolar." In: SIGNORINI, Inés. (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP/FAEP, p. 203-212, 1998.

PEREIRA, E. F. O. **O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira Inter-Ação**. Rev. Fac. Educ. UFG, 26 (2): 53-62, jul./dez. 2001

PINTO, D. C. **Linguagem e psicanálise: o erro como vestígio do movimento do sujeito e da língua**. Revista Horizonte Científico. UFU, VOL 3, Nº 2 (FEV 2009)

RANÑA, W. Os desafios da adolescência. **Scientific American Mente Cérebro**. Disponível

em<[http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/os\\_desafios\\_da\\_adolescencia.html](http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/os_desafios_da_adolescencia.html)>. Acesso em: 23 jun 2016.

RASSIAL, J.J. **O adolescente e o psicanalista**. Tradução Lêda Mariza Fischer Bernardino. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999. 213 p.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercados de Letras, 1998.

Rosa, M. D. **Adolescência**: Da cena familiar à cena social. Psicologia USP, 2002, v. 13, n.2, 227-241.

SAVIETTO, B.B; CARDOSO, M. R. **Adolescência**: ato e atualidade. Revista Mal-Estar e Subjetividade, Fortaleza, v. VI, n. 1, p. 15 – 43, mar. 2006

SPINASS, M de M.; RIBEIRO, N. N. A. **Os deslizos na escrita de jovens e adultos**: os incessantes movimentos da língua em cadeia. 2009. Disponível em: <<http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2004%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS/424%20-%20OS%20DESLIZES%20NA%20ESCRITA%20-%20Mona%20de%20Melo,%20Nadja%20Ribeiro..pdf>> Acessado em: 05 de jan. 2017

SAUSSURE, F. de ([1916]1995; 2005; 2006). **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Lingüística Geral**. Orgs. Simon Bouquet e Rudolf Engler. São Paulo: Cultrix, 2002.

SWAN, M.; WALTER, C. **The New Cambridge English Course**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância em 2011**. Fev.2011. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_sowcr11web.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf)>. Acesso em 22 jun 2016.

WILLEMART, P. **“Do sentido ao corpo: a rasura”**. Corpo e sentido. S. Paulo: Unesp (1996).

## ANEXOS

## ALUNA A - Livro: Pocahontas

"Pocahontas" is a book which talks about the United States colonization ~~to~~ ~~envolving~~ with romantic point of view. Everything starts with the men from England who came to this ~~new~~ unknown place. They spent months to arrive by ship and they were tired, sick and some of them died in the way. When they arrived, the ~~En~~ men explored the area looking for food and shelter. With time passing by, the native people, who were Indians, found out about them and became curious to know more about. But one ~~especific~~ Indian woman was more interested to know about one ~~an~~ English man, after his "visit" to the tribe to make a kind of deal, so they could exchange objects and tips about living in nature. During the ~~period~~ time, the Indian woman, called Pocahontas, started to ~~more~~ visit John Smith, the English man she would find out she loved. After while, Pocahontas told her father, the leader of the tribe, she wanted to ~~more~~ get married to John Smith, ~~who~~ he didn't have a great relation, but accepted. They were living together, she was learning English and he was learning her language. ~~But~~ one day, he had to return to Europe because he got an emergency and left Pocahontas. Years went by ~~since~~ <sup>he left</sup> and she met another European man, ~~or~~ to who she got married and had a child with. Since he wasn't in his birth place, or day he ~~prop~~ proposed her to go to Europe to meet and also because she became a famous figure, being the first Indian wife of an English man. She accepted and they travelled to the other side of the ocean. There, in England, she was being watched by everyone because of the differences, from his darker skin and eyes to the straight long and black hair. ~~When~~ ~~st~~ During the trip, the most unexpected meeting happened: she met her first love, John Smith, who she heard had died. She was really surprised but also mad at him for not saying goodbye when he left and not even writing a letter during the years they were apart from each other. The anger was bigger than the love and she went away from him. Also during this trip, she got ~~sick~~ <sup>really sick</sup> and things were going worse and she couldn't get better and died without coming back to her place, in America and left her son there.

## ALUNA B – Livro: The hound of the Baskervilles

~~(The story is)~~ The Baskervilles ~~is~~ are <sup>is</sup> an old family ~~which~~ which carries a curse, ~~(the)~~ about a gigantic ~~dog~~ <sup>hound</sup> who kill the Baskervilles. The last member of the family, Charles is worried because his father was assassinated and everyone is saying that the dog killed him. So, his friend, James Mortimer contacts an famous detective, Sherlock Hol to solve this mystery of the hound, because neither Charles and James doesn't believe in the supernatural. Sherlock accept the investigation but he have some jobs to finish in England, so, he ask for Dr. Watson to travel to the Baskerville's city. In this meanwhile, Watson ~~met~~ <sup>meets</sup> a lot suspicious people who lie to him. But, ~~he~~ <sup>does</sup> arrive the Hall, where Watson is, and start to help him. What the Dr. ~~understand~~ <sup>understands</sup>, is how the detective discovered some important information about the cursed family. However, ~~the~~ <sup>of them</sup> both set a trap to the hound and Watson shoot, with his gun, on the beast, killing it and saving Charles Baskerville. ~~(But)~~ ~~(Sherlock)~~, Then, Sherlock discover that the hound was ~~was~~ from the Stapleton family, and it was raised to kill the Baskervilles. After solve the mystery, Holmes and Watson travel back to England waiting for new mysteries.

## ALUNO C – Livro: Perseus

The Book that I read talks about Perseus, a demigod, Son of Zeus and Danae. Before Danae met Zeus, ~~the~~ a woman told to Danae's father, the King Acrisius, that his grandson would kill him. After that, Acrisius put ~~ed~~ Danae in a tower to keep ~~she~~ <sup>her</sup> away from the men. Zeus liked her and they had Perseus. When Acrisius discovered the son of Danae, he sent both on a boat to die but Zeus saved them. They stopped on a kingdom and the King liked Danae and asked her in marriage. Perseus didn't like this and the King Polydectes gave a mission to him. He had to cut Medusa's head ~~and~~ <sup>and</sup> bring ~~it~~ <sup>it</sup> to him back. Perseus ~~done~~ <sup>did</sup> this with the help of Athena and Hermes. When he was ~~back~~ coming back he found Andromeda, and saved her. When we came back he showed Medusa's head but Polydectes ~~do~~ didn't want to give up Danae. So Perseus killed them with Medusa's head when he opened his eyes. His mom was free of the King, and Perseus married with Andromeda. In the Olympic Games, Perseus killed his grandfather with his discus.

## ALUNO D – Livro: The Battle of Newton Road

The book talks about Sally and other residents fighting to save a Newton Road because Mr Wood wants to build a new road and destroy a old road. The character is Sally and Mr Wood not a villain because he is a good person but doesn't have a good idea. I don't like a book very well because is boring.

## ALUNO E – Livro: Oliver Twist

Oliver Twist is a story about a poor boy Oliver. He didn't meet his mother because she died when he was born.

So, Oliver was a good boy, but he had so many bad influences like Fagin. Fagin was a man that taught Oliver and other kids to steal objects. For Oliver all this things was as a game, not a bad thing. His soul was great and friendly.

Oliver was a short boy and used old clothes. He was a good boy with bad influences. When he lived in a house (workhouse) he was chosen to ask for more food to him and the others kids. Because of this he was expelled from the workhouse and he went to live in the streets. At this time he met Fagin and others kids that Fagin treated. Because of the bad things that the others kids did Oliver went to a prison but there he met a man that was like a father to him. In the story he met many people and other women, Rose and his aunt. I think that these women were like his mother because they made good things to Oliver.

To me, the best part of this story is when Oliver received a inheritance and discovered that his father was a rich man, and now he is not a more a boy without anything and anybody.

## ALUNO F – Livro: Oliver Twist

Oliver Twist's a boy who lost His mother, when she bring the light to Oliver. Years later Oliver was living in a workhouse. He always Mad Hungry because the food wasnot good. Mr Bumble was the beadle (?) of the workhouse and he was a bad man with Oliver. Oliver scaped for the workhouse and found Fagin, an old man, a villain but He escaped again and He met Rose and Mr Brownal. Oliver was an orphan boy, Poor, smart, short and sad. About the relationshis Oliver knais too much about Fagin and what he had some, Rose looked after Oliver when he took a shot, Mr Brownal saved Oliver when He was catche. My favorite part of the storij was when Oliver scaped Fagin's House and Rose found him. Olier exchanged ill the story because He dane the other right thimas.