

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

MARIA EDUARDA OLIVEIRA DA COSTA

**AUTONOMIA DA CRIANÇA NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA:
UM CONFRONTO ENTRE AS PERSPECTIVAS DE VYGOTSKY E PSICANALÍTICA**

RECIFE

2020

MARIA EDUARDA OLIVEIRA DA COSTA

**AUTONOMIA DA CRIANÇA NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA:
UM CONFRONTO ENTRE AS PERSPECTIVAS DE VYGOTSKY E PSICANALÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadoras: Prof^ª. Dr^ª. Glória Maria Monteiro de Carvalho e Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Vilar de Melo

RECIFE

2020

Catlogação na fonte

C837a Costa, Maria Eduarda Oliveira da
Autonomia da criança na aquisição da língua inglesa :
um confronto entre as perspectivas de Vygotsky e psicanálítica /
Maria Eduarda Oliveira da Costa, 2020.
98 f.

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
Ciências da Linguagem, 2020.

1. Linguística. 2. Linguagem e línguas. 3. Crianças – Linguagem.
4. Língua inglesa. 5. Aquisição da segunda língua. 6. Psicanálise
7. Vygotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1836-1934. I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

MARIA EDUARDA OLIVEIRA DA COSTA

**AUTONOMIA DA CRIANÇA NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA:
UM CONFRONTO ENTRE AS PERSPECTIVAS DE VYGOTSKY E
PSICANALÍTICA**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: ____ / ____ / _____

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Glória Maria Monteiro de Carvalho (Orientadora)
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP



Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Vilar de Melo (Orientadora)
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP



Prof^ª. Dr^ª. Wanilda Maria Alves Cavalcanti (Examinadora Interna)
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP



Prof^ª. Dr^ª. Anna Katarina Barbosa da Silva (Examinadora Externa)
Centro Universitário Estácio do Recife - Estácio

Dedico este trabalho à minha avó, Ivanise Miranda Almeida, por seu incentivo aos meus estudos desde sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Eduardo e Cláudia, que sempre lutaram para me oferecer uma educação de qualidade.

Às minhas avós, Ivanise, Socorro e Cremilda, que sempre foram exemplo de vida para mim.

Ao meu noivo, Thiago, que foi compreensivo e me acalmou neste processo.

Ao meu grande amigo, Toni, que sempre acreditou no meu potencial e não me deixou desistir.

Às minhas queridas orientadoras, Glória e Fátima, por compartilharem seus conhecimentos comigo.

Por fim, manifesto aqui a minha gratidão à Deus, que me deu força e energia para concluir este trabalho.

RESUMO

O desenvolvimento da autonomia no aprendizado de uma língua estrangeira desde a infância é um tema atual e que coloca o aluno como responsável pela própria aprendizagem. Logo, temos um indivíduo, que vai aprender uma língua estrangeira numa sala de aula em interação com outros alunos e o professor. Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar de que maneira a autonomia na aquisição de língua estrangeira pode ser pensada dentro das perspectivas de Vygotsky e da psicanálise de Freud e Lacan, colocando estes dois pontos de vista em confronto. No que diz respeito à aquisição da língua materna e à aquisição de língua estrangeira, recortamos as propostas de Cláudia Lemos e de Christine Revuz, respectivamente, ambas afetadas pela psicanálise. Para tanto, desenvolveu-se um estudo bibliográfico, abordando os conceitos de autonomia, sujeito, língua, linguagem, e interação nas duas perspectivas teóricas, investigando como o ensino-aprendizagem de língua estrangeira está presente na literatura sobre autonomia em aquisição de língua estrangeira. Além disso, explorou-se o ensino-aprendizagem de língua estrangeira com foco na autonomia do aluno, descrevendo a sala de aula autônoma, trazendo o exemplo de Leni Dam e acentuando a importância da língua materna no aprendizado de língua estrangeira. Finalmente, apontou-se para a necessidade de haver mais estudos sobre autonomia com foco nas peculiaridades do aluno e na maneira como cada um exerce controle sobre a própria aprendizagem, levando-se em conta questões colocadas pela noção de inconsciente, mais especificamente pelo corpo do sujeito. Nesse aspecto, a presente pesquisa trouxe indicações de que ambas as perspectivas abordadas trazem contribuições importantes, apontando também para a necessidade de que a autonomia seja colocada em discussão por meio da visão psicanalítica, a partir de autores que estudam a aquisição de língua estrangeira nessa linha de investigação. Enfim, faz-se ainda necessária uma proposta de ensino que considere a dimensão do desejo, isto é, do inconsciente.

Palavras-chave: Autonomia. Língua Inglesa. Aquisição. Vygotsky. Psicanálise.

ABSTRACT

The development of autonomy since childhood when learning a foreign language is a current topic and places the student as responsible for his own learning. Therefore, we have an individual, who will learn a foreign language in a classroom by interacting with other students and the teacher. This research has as main objective to investigate how the autonomy in foreign language acquisition can be thought within the perspectives of Vygotsky and the psychoanalysis of Freud and Lacan, putting these two points of view in confrontation. With regard to the acquisition of the mother tongue and the acquisition of a foreign language, we explore the proposals of Cláudia Lemos and Christine Revuz, respectively, both affected by psychoanalysis. To this end, a bibliographic study was developed, addressing the concepts of autonomy, subject, language, language, and interaction in the two theoretical perspectives, investigating how the teaching and learning of a foreign language can be found in the literature on autonomy in foreign language acquisition. In addition, foreign language teaching and learning was explored with a focus on student autonomy, describing the autonomous classroom, bringing the example of Leni Dam and emphasizing the importance of the mother tongue in foreign language learning. Finally, it was pointed out that there is a need for more studies on autonomy focusing on the student's peculiarities and on the way each one exercises control over their own learning, taking into account issues raised by the notion of the unconscious, more specifically by the subject's body. In this respect, the present research brought indications that both perspectives approached bring important contributions, also pointing to the need for autonomy to be discussed through the psychoanalytic view, from authors who study foreign language acquisition along this research line. Finally, a teaching proposal that considers the dimension of desire, that is, of the unconscious, is still necessary.

Keywords: Autonomy. English Language. Acquisition. Vygotsky. Psychoanalysis.

SUMÁRIO

<u>1. INTRODUÇÃO</u>	10
1.1. <u>Objetivos</u>	13
1.2. <u>Importância e justificativa do tema</u>	13
1.3. <u>Metodologia</u>	15
1.4. <u>Estrutura da dissertação</u>	17
<u>2. AUTONOMIA EM AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</u>	19
<u>3. A TEORIA DE VYGOTSKY E A TEORIA PSICANALÍTICA: EIXOS CONCEITUAIS</u>	24
3.1. <u>Vygotsky</u>	24
3.1.1. <u>Sujeito</u>	24
3.1.2. <u>Língua / Linguagem</u>	26
3.1.3. <u>Interação</u>	34
3.2. <u>Psicanálise</u>	37
3.2.1. <u>Sujeito</u>	37
3.2.2. <u>Língua / Linguagem</u>	41
3.2.2.1 <u>Aquisição de linguagem: a proposta de Cláudia Lemos</u>	48
3.2.2.2 <u>Aquisição de língua estrangeira: a questão da língua materna</u>	50
3.2.3. <u>Interação</u>	55
<u>4. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COM FOCO NA AUTONOMIA DO ALUNO</u>	60
4.1. <u>Escolhendo atividades</u>	62
4.2. <u>O exemplo de Leni Dam</u>	64
<u>5. AUTONOMIA EM APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONFRONTO ENTRE AS DUAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS</u>	67
5.1. <u>Língua materna e língua estrangeira</u>	72
<u>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	89
<u>REFERÊNCIAS</u>	95

1. INTRODUÇÃO

O tema em estudo consiste na autonomia de crianças em aquisição de língua inglesa sob dois pontos de vista teóricos colocados em confronto. No primeiro, a perspectiva sociocultural de Vygotsky e de autores que se basearam em suas ideias para tratar do tema. No segundo, a perspectiva psicanalítica de Freud e Lacan e de autores que abordaram, sob esse enfoque, a aquisição de língua estrangeira.

A autonomia do aluno vem sendo abordada dentro do campo da aprendizagem de língua estrangeira, desde o início dos anos 1980, quando Holec (1981) publicou um estudo mostrando sua importância no que diz respeito a adultos em processo de aprendizagem. Sua definição de autonomia como a “habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem” envolve o aluno em decisões sobre os vários aspectos da aprendizagem, por exemplo: determinar os objetivos, definir conteúdos, selecionar métodos e técnicas a serem utilizados, dentre outros.

Seu estudo, entretanto, levantou várias questões, principalmente porque foi realizado com estudantes universitários. Alguns pesquisadores questionaram a possibilidade de qualquer aluno – de idades diferentes, em contextos diferentes, por exemplo – ser capaz de desenvolver essa habilidade; outros levantaram questões sobre como medir o desenvolvimento da autonomia, entre outros pontos para debate.

Entre esses pesquisadores estão Leni Dam e David Little (2017), a primeira, com uma experiência prática de sucesso em 1984, utilizando a abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras – abordagem esta utilizada até os dias de hoje em diversas partes do mundo – com crianças do equivalente ao ensino fundamental brasileiro na Dinamarca. Já David Little (2017) apresenta um trabalho mais reflexivo, baseando-se nas experiências de Dam e buscando suporte teórico no sociointeracionismo de Vygotsky. Estes, portanto, serão os dois autores que exploraremos no decorrer deste estudo, uma vez que suas contribuições são de elevada importância para os estudos em autonomia.

Tendo como base a teoria sociointeracionista de Vygotsky, cujos conceitos pertinentes também exploraremos neste estudo, David Little (2004) trata de três princípios pedagógicos para o desenvolvimento da autonomia do aluno. O primeiro, é o empoderamento do aluno

(*learner empowerment*), que envolve o fato do aluno assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado, dando-lhe controle sobre o esse aprendizado. O segundo, reflexão do aluno (*learner reflection*), ajuda o aluno a pensar sobre seu aprendizado, por exemplo, avaliando pontos positivos e áreas a melhorar. O terceiro, por sua vez, está relacionado com o uso apropriado da língua-alvo (*appropriate target language use*), ou seja, o fato de os alunos serem capazes de utilizar a língua que se deseja aprender com objetivos de comunicação genuína desde o início do processo. Lembrando que esses princípios, segundo o autor, devem ser pensados como perspectivas do processo de desenvolvimento da autonomia, que é social e psicologicamente complexo, porém, pedagogicamente direto e prático.

Somando aos estudos de Holec (1981) e Little (1991), destaca-se a visão crítica de Paiva (2014), acrescentando à definição de autonomia, os fatores externos que interferem no processo de aprendizagem. Isso porque, segundo ela, os dois autores precisariam ver além do fato de apenas de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem. Para ela, o controle que o aluno deve ter envolve capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação, tanto como aprendiz de língua ou como usuário, dentro e fora de sala de aula.

Outro autor com uma importante proposta sobre autonomia no aprendizado de língua estrangeira é Benson (2013), que aborda a questão da identidade no aprendizado da língua estrangeira e o questionamento sobre a profundidade com a qual a autonomia vem sendo tratada nas salas de aula. Cada aluno possui particularidades e necessidades diferentes na mesma sala de aula, e isto deveria, segundo ele, ser considerado pelo professor. Além disso, o autor trata de uma “desestabilização” da identidade do sujeito em relação à língua materna, quando ele vai aprender uma língua estrangeira.

Dentro do tema proposto, não foi encontrado qualquer autor que procurasse pensá-lo à luz da psicanálise. Entretanto, Revuz (1998) traz reflexões importantes sobre o aprendizado de uma língua estrangeira numa perspectiva psicanalítica que podem ser usadas para refletir sobre a autonomia. Isso porque, segundo a autora, cada pessoa passará por experiências diferentes, nesse aprendizado, que levam a uma nova possibilidade de expressão do sujeito, o que implica reflexões importantes sobre a sua relação com a língua materna, entre outros aspectos de que trataremos neste estudo.

Assim como Vygotsky vai tratar do desenvolvimento da linguagem na criança, mas sem foco específico na língua estrangeira, na perspectiva psicanalítica, Lemos (2000, 2014a, 2014b) estuda o percurso da criança na aquisição da língua materna. Logo, os estudos dessa autora podem fornecer o referencial teórico necessário para a abordagem da aquisição de língua materna sob o efeito da perspectiva psicanalítica. Busca-se, com isso, entender melhor a captura da criança pela linguagem e a visão sobre vários conceitos que fundamentam tal captura.

Retomando os três princípios pedagógicos para o desenvolvimento da autonomia definidos por Little (2004, 2007), aponta-se o aluno no centro do processo de aprendizagem, responsável por decisões importantes a respeito da aquisição de uma língua estrangeira e tudo isto ocorrendo dentro de uma sala de aula, em interação com outros alunos e com o professor. Logo, há um sujeito, que aprenderá uma língua estrangeira, com o objetivo de comunicar-se com outras pessoas por meio desta língua. Portanto, dentro do tema da autonomia, é necessário explorar os seguintes conceitos: o conceito de sujeito, o conceito de língua/linguagem e o conceito de interação entre sujeitos.

Tem-se, então, uma evidente ligação do tema da autonomia com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky. Apesar de não ter sido encontrado algo para ligá-lo diretamente à psicanálise, os estudos de Lemos (2000, 2014a, 2014b) e os de Revuz (1998) fornecem um apanhado teórico para trazer um novo olhar sobre o tema.

Diante dos aspectos mencionados e a fim de compreender melhor o tema da autonomia dentro das perspectivas adotadas, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. De que maneira as perspectivas de Vygotsky e da Psicanálise reservam uma parte para a autonomia do sujeito e que podem levar a refletir sobre a aprendizagem da língua estrangeira?
2. Como os conceitos de sujeito, língua, linguagem e interação nas perspectivas de Vygotsky e da Psicanálise podem ser pensados dentro do tema da autonomia do sujeito na aquisição da língua estrangeira (inglesa)?

1.1. Objetivos

O objetivo geral da dissertação consiste em investigar de que maneira a autonomia na aquisição de língua estrangeira pode ser pensada dentro das perspectivas de Vygotsky e da Psicanálise de Freud e Lacan colocando estes dois pontos de vista em confronto.

Para alcançar o objetivo geral, estão propostas as seguintes ações como objetivos específicos:

- Refletir sobre como os conceitos de sujeito, língua/linguagem e interação nas perspectivas de Vygotsky e da Psicanálise podem ser pensados dentro do tema da autonomia do sujeito na aquisição de língua estrangeira;
- Investigar como o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira está presente na literatura levantada sobre autonomia em aquisição de língua estrangeira – visando desenvolver essa habilidade nos alunos como usuários e aprendizes da língua –, e como pode ser pensado dentro das perspectivas adotadas.

1.2. Importância e justificativa do tema

O interesse em explorar o tema da autonomia das crianças na aquisição de língua estrangeira surgiu devido ao trabalho como professora e formadora de professores desde 2010. Além disso, a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (2007, 2008) sempre foi base para as escolhas metodológicas em sala de aula. Após a oportunidade de estudar a Psicanálise e de entrar em contato com o olhar de Cláudia de Lemos (2000, 2014a, 2014b) em aquisição de língua materna e com o de Christine Revuz (1998) e de Melman (1992) que, sob aquele enfoque, discutem, mais especificamente a interferência da língua materna sobre a aquisição de língua estrangeira, percebeu-se a possibilidade de colocá-las em confronto, suscitando um novo olhar sobre o tema da autonomia por meio de um estudo teórico.

Destaca-se ainda que depois de observar a prática de professores em escolas bilíngues e cursos livres de língua inglesa, foi possível identificar que alguns professores já utilizam estratégias com seus alunos para o desenvolvimento de sua autonomia. Por exemplo, a reflexão sobre o aprendizado, a utilização da *target language* como forma de resolver problemas, entre outras estratégias. No entanto, ainda há uma tendência de colocar o professor

no centro e, como consequência, ir "contra" a filosofia da autonomia, que prega um ensino voltado para o aluno e suas experiências.

A partir de uma revisão de literatura sobre autonomia na aquisição de língua inglesa, percebeu-se que alguns autores, como Benson (2013), Little e Dam (2017), realizaram experiências em que aplicaram atividades e estratégias voltadas para o desenvolvimento desta habilidade. Tais autores sugerem uma nova maneira de pensar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira em diversos contextos, descrevendo suas experiências com alunos de diversos níveis de aprendizado e idades. Assim, é importante fazer essa reflexão dentro de diferentes perspectivas teóricas, a de Vygostky e a da psicanálise, pensando em dois contextos: i) o da experiência em escolas bilíngues e cursos livres de língua inglesa; e, ii) o das crianças após a fase de alfabetização, ou seja, de oito a doze anos de idade, que poderiam se beneficiar com o desenvolvimento dessa importante habilidade desde cedo.

Estudar e investigar a temática proposta, revela-se importante porque estudos sugerem que alunos de língua estrangeira de diversos contextos relutam em assumir o controle da própria aprendizagem (LITTLE, 2007, p.17), na medida em que eles estariam acostumados ao modo passivo como as escolas continuam abordando o processo de aprendizagem, com a ideia de que as crianças ainda não estariam preparadas para assumir tal responsabilidade. Para muitos professores (BENSON, 2013, p.120), os obstáculos referentes a adotar práticas que promovam a autonomia dos alunos encontram-se muito mais na dificuldade em alterar as rotinas de ensino-aprendizagem, já estabelecidas política e socialmente, do que na capacidade do aluno em desenvolver a autonomia.

Além disso, o tema da autonomia possui algumas pesquisas com foco na perspectiva vygotskyana - como vemos em Little (1991, 2003, 2004), Benson (2013), Holec (1981) e La Taille (2016), entre outros - porém, a psicanálise não é associada ao tema. Nesta linha, porém, como já foi referido, existem alguns estudos na área de aquisição de língua materna com Lemos (2000, 2014a, 2014b), em aquisição de língua estrangeira com Revuz (1998) e Melman (1992) - estes dois que geraram estudos pertinentes à língua estrangeira, inclusive no Brasil com Trois (2007) - e, por fim, em educação em língua inglesa com Ehrman (1998), que podem ajudar na reflexão sobre o tema em questão.

Finalmente, refletir sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira é importante

porque, segundo Benson (2013), esta é uma das abordagens com mais desenvolvimento no campo da autonomia. Desta forma, muitas estratégias e atividades já foram testadas e descritas por diversos autores, com diferentes destaques, embora como já foi dito, não incluam o ponto de vista psicanalítico; assim, foi possível trazer essas atividades para o nosso contexto e também analisá-las tendo em mente as perspectivas adotadas para este estudo. Para tanto, serão investigados os trabalhos de Benson (2013), Little e Dam (2017), Leni Dam (1995) e esta análise poderá contribuir com futuras aplicações práticas dessas estratégias e atividades dentro do nosso contexto de ensino da língua inglesa.

1.3. Metodologia

Quanto à metodologia, foi adotado um estudo teórico, pois seu objetivo é investigar de que maneira a autonomia na aquisição de língua estrangeira pode ser pensada dentro das perspectivas de Vygotsky e da Psicanálise de Freud e Lacan colocando estes dois pontos de vista em confronto. Tem-se como base a teoria desses autores e a bibliografia disponível sobre estratégias e atividades voltadas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos em processo de aquisição de língua estrangeira.

Optou-se pelo Estudo Exploratório, uma vez que se pretende "manejar com maior segurança uma teoria" (TRIVIÑOS, 2015, p. 109), no caso, a teoria Sociocultural de Vygotsky e a Psicanálise de Freud e Lacan. Além disso, pretende-se aumentar a experiência da pesquisadora acerca do desenvolvimento autonomia de crianças na aquisição de língua estrangeira ao analisar as estratégias de ensino e as atividades sugeridas por autores na literatura consultada sobre o tema. Destaca-se ainda que a pesquisa é do tipo bibliográfica (TRIVIÑOS, 2015), pois suas perguntas-problema foram direcionadas aos autores (já citados na justificativa e citados novamente a seguir em mais detalhe) a serem encontradas em fontes bibliográficas.

O trabalho foi dividido em três etapas. A primeira busca cercar o conceito de autonomia; a segunda traz os conceitos de sujeito, língua e linguagem, e interação dentro das duas perspectivas abordadas, ou seja, Vygotsky e psicanálise. E a terceira etapa envolveu a pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira voltado para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Para a primeira etapa da pesquisa bibliográfica, foram consultadas as fontes de estudos sobre autonomia em aquisição de língua inglesa ou segunda língua: Benson (2013), Ehrman (1998), Holec (1981), Little (1991, 2003, 2004, 2007) e Thanasoulas (2000). A teoria sociocultural de Vygotsky foi encontrada em: La Taille (2016), Lantolf (2011), Paiva (2014) e Vygotsky (2007, 2008). A perspectiva da Psicanálise foi pesquisada em: Lacan (1982), Lier-DeVitto e Carvalho (2013), Lemos (2000, 2014a, 2014b), Melman (1992), Revuz (1998) e Pereira (2001). Convém notar que a pesquisa não se limitou a apenas essas fontes.

Já na terceira etapa da pesquisa, buscou-se o ensino-aprendizagem de língua estrangeira voltado para o desenvolvimento da autonomia nos seguintes autores: Little *et al.* (2017), Read (2007), Scharle e Szabó (2000) e Dam (1995). Tendo em mente - mas sem limitar-se a - crianças de 8 a 12 anos cuja língua materna é o português e a *target language* (língua que se deseja aprender) é o inglês.

Na primeira etapa da pesquisa bibliográfica buscamos as fontes necessárias para investigar de que maneira as perspectivas de Vygotsky e da Psicanálise reservam uma parte para a autonomia do sujeito na aprendizagem da língua estrangeira, e também para refletir sobre como os conceitos de sujeito, língua, linguagem e interação nas perspectivas de Vygotsky e da Psicanálise podem ser pensados dentro do tema da autonomia do sujeito na aquisição da língua estrangeira.

Para registrar as informações da segunda etapa da pesquisa bibliográfica, foram realizadas anotações de natureza reflexiva e descritiva (TRIVIÑOS, 2015), pois foi preciso refletir sobre as estratégias e atividades, bem como sobre o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Também foi necessário analisá-las sob os pontos de vista da perspectiva sociocultural de Vygotsky e da perspectiva psicanalítica de Freud e Lacan, segundo o referencial teórico adotado.

A análise dos resultados da pesquisa foi feita de forma descritiva e reflexiva considerando o referencial teórico e a escuta, as impressões e experiências da pesquisadora, pois, na pesquisa teórica, o interesse está em analisar os textos de forma indutiva procedendo da prática para a teoria (TEIXEIRA, 2005). As reflexões foram realizadas tendo em mente a promoção da autonomia dos alunos no aprendizado da língua inglesa, colocando em discussão aspectos desse tema considerados relevantes, com base nos marcos teóricos adotados e nas

experiências da pesquisadora. Assim, os resultados desta pesquisa estão apresentados ao longo do trabalho de Dissertação.

Convém destacar que, ao colocarmos em discussão esses resultados, no confronto entre a teoria vygotskiana e a teoria psicanalítica, em relação à aprendizagem de língua estrangeira, as diferenças entre as duas perspectivas ganharam especial visibilidade, o que produz, provavelmente, relevantes efeitos para esse campo de investigação. Portanto, com este estudo, espera-se:

1. Contribuir com novo olhar sobre a autonomia das crianças na aquisição de língua inglesa, realçando as diferenças e semelhanças entre as duas perspectivas teóricas adotadas, tendo como base a bibliografia consultada sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira voltado para o desenvolvimento da autonomia;
2. Acentuar o confronto partindo dos conceitos de sujeito, língua/linguagem e interação, que são conceitos-chave abordados em cada perspectiva e, com isso, analisar as estratégias e atividades de ensino que ajudam a promover a autonomia;
3. Trazer para aqueles que trabalham com o ensino de língua inglesa a crianças a possibilidade de pensar esses conceitos dentro do seu contexto específico e, assim, desenvolver essa capacidade em seus alunos, considerando perspectivas diferentes.

1.4. Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos. Após esta introdução, o capítulo 2 apresentará uma discussão voltada ao conceito de autonomia trazendo as visões de vários autores. O capítulo 3, por sua vez, tratará dos conceitos de sujeito, língua, linguagem e interação, segundo as teorias de Vygotsky e da psicanálise.

O quarto capítulo traz aspectos do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sob o efeito do enfoque vygotskiano, pensando especificamente no desenvolvimento da autonomia do sujeito. Além disso, serão apresentados estudos de autores sobre estratégias para o desenvolvimento da autonomia e a possibilidade de dar aos alunos a escolha sobre as atividades a serem feitas.

Em seguida, no capítulo 5, coloca-se em confronto conceitos tratados no terceiro

capítulo, tendo em vista a questão da autonomia do aluno na aprendizagem de língua estrangeira. Por fim, o capítulo 6 apresentará as considerações finais e recomendações para trabalhos futuros.

2. AUTONOMIA EM AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Benson (2013), autonomia é a capacidade de ter controle sobre a própria aprendizagem. Não constitui um método, mas o modo como o aluno (o sujeito) aborda o processo de aprendizagem. Benson busca esta definição em Holec (1981, p.33), um dos pioneiros no estudo da autonomia em aquisição de língua estrangeira que a define como “a habilidade de ser responsabilizar pela própria aprendizagem”. Benson (2013) vai além, e procura estabelecer quais seriam os aspectos do processo pelos quais o aluno deveria ter controle: os objetivos, os conteúdos e progresso, seleção de métodos e técnicas, monitoramento dos procedimentos de aquisição e avaliação da aprendizagem.

Essa última definição traz algumas implicações tanto sobre como o processo de aprendizagem seria organizado, quanto sobre o tipo de conhecimento que seria adquirido. Isso porque os próprios alunos seriam responsáveis por determinar os objetivos e conteúdos a serem aprendidos. Portanto, o "conhecimento objetivo e universal" (*objective universal knowledge*) seria substituído pelo "conhecimento individual e subjetivo" (*subjective individual knowledge*), dado que, segundo a definição, o aluno é quem vai construir e dominar sua própria realidade (LITTLE *et al.*, 2017, p. 4).

A escolha da expressão "controle" na definição de Benson (2013) se dá, segundo o autor, por esta palavra ser mais aberta à investigação empírica, em oposição a "responsabilidade" ou "se encarregar". Ele ainda argumenta que não seria necessário expandir sua definição de autonomia além disso, porque o "controle da aprendizagem" pode tomar diferentes formas em relação a diversas dimensões do processo de aprendizagem. A autonomia é uma capacidade multidimensional, que varia em relação à sua forma para os diferentes sujeitos e contextos em que será desenvolvida.

Little (1991, p. 4), por sua vez, propõe que a autonomia seja definida como “a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”. Mais tarde, desenvolvendo seus estudos, Little (2004) apesar de concordar com Benson, que autonomia é uma capacidade, destaca a relação psicológica do aluno com o processo e conteúdo do seu aprendizado. Além disso, enfatiza que a autonomia no aprendizado de línguas não pode estar separada da autonomia no uso da língua.

Desta forma, aponta-se a existência de duas perspectivas sobre o tema da autonomia: a de Holec (1981), um dos pioneiros sobre o tema, e a de Little *et al.* (2017), autores mais recentes. Para o primeiro autor, a autonomia é uma questão organizacional, que é "adicionada" aos alunos. A aquisição de proficiência na *target language* (língua que se quer aprender) é um processo independente do desenvolvimento da autonomia do aluno, que é vista como uma capacidade de cada sujeito.

Já para os outros autores, a autonomia é uma demanda pedagógica essencial e o sucesso na aprendizagem depende da capacidade do aluno para o comportamento autônomo. Os alunos possuem experiências autônomas fora de sala de aula, e é papel do professor fazer essa transferência de habilidades para o aprendizado da língua estrangeira. O desenvolvimento gradual da proficiência na *target language* é um processo inseparável da autonomia do aluno, que é vista como uma capacidade não só individual, como também coletiva, pois seu desenvolvimento é estimulado pelos processos sócio-interacionais entre alunos e professores.

Tendo em vista o longo percurso que a teoria sobre autonomia vem percorrendo, Benson (2013), procura uma solução temporária para o conceito de autonomia, baseando-se em evidências de seus estudos. Para ele, é possível descrever a autonomia como o exercício natural do controle sobre o processo de aprendizagem tanto em geral, quanto no campo da aquisição de língua estrangeira. Esta capacidade sistemática de controle efetivo ocorre sobre diversos aspectos e níveis do processo de aprendizagem, e, assim, seria possível para os pesquisadores descreverem seus estudos sobre o tema. Nas palavras do pesquisador (tradução nossa):

Eu defino autonomia como a capacidade de ter o controle sobre a própria aprendizagem, em grande parte porque o conceito de 'controle' parece ser mais aberto a investigação empírica do que os conceitos de 'encarregar' ou 'responsabilidade'. Também se assume que não é necessário nem desejável definir autonomia de forma mais precisa do que esta, pois o controle sobre a própria aprendizagem pode tomar uma variedade de formas em relação a diferentes dimensões do processo de aprendizagem (BENSON, 2013, p.58).¹

Paiva (2006) destaca fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia, pois

¹ I define autonomy as the capacity to take control of one's own learning, largely because the construct of 'control' appears to be more open to empirical investigation than the constructs of 'charge' or 'responsibility'. It is also assumed that it is neither necessary nor desirable to define autonomy more precisely than this because control over learning may take a variety of forms in relation to different dimensions of the learning process.

os alunos não estariam totalmente livres de fatores externos que podem ser obstáculos. Para Dickinson (1987 apud PAIVA 2006 p.79), “há graus de autonomia que variam do auto-gerenciamento a escolhas externamente dirigidas, envolvendo os seguintes fatores: decisão de aprender; método de aprendizagem; ritmo; quando/onde; materiais; monitoramento; avaliação interna e externa”. A esses fatores, Paiva acrescenta: características do aprendiz; professores; tecnologia; legislação educacional; e aspectos culturais, econômicos e políticos.

Quanto ao conceito de autonomia, Paiva (2006, p.79) critica as definições de Holec (1981) e Little (1991), pois elas “focam os aprendizes autônomos como seres humanos livres de restrições externas”, ou seja, não consideram os fatores que interferem no processo de aprendizagem. Após analisar esses e outros conceitos, Paiva (2006, p.82) conclui que “autonomia não é uma questão apenas de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, não é algo “dado” pela abordagem ou tolerado pelo professor. É algo muito mais complexo”. A autora, então, propõe uma definição de autonomia:

Autonomia é um sistema sócio cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Little (2004, 2007) aponta que a teoria sobre autonomia estaria ligada a três princípios pedagógicos principais: o "envolvimento do aluno", a "reflexão do aluno" e o "uso apropriado da linguagem". Estes princípios são aplicáveis à educação formal, mas sua implementação pode sempre variar segundo o contexto.

O "envolvimento do aluno" significa assumir responsabilidade por sua aprendizagem com o professor como mediador do conhecimento e a interação entre os alunos como parte da construção da aprendizagem. Em outras palavras, o professor, ao longo do curso, traz os alunos para o centro do processo de aprendizagem, levando-os a escolher conteúdos, avaliar o próprio progresso, e a selecionar atividades e materiais em conjunto. Entretanto, Little (2007, p. 23) alerta que isso requer uma grande habilidade do professor para usar técnicas e processos que vão levar os alunos a otimizar seu aprendizado desde o primeiro dia de curso.

A "reflexão do aluno" é o segundo princípio proposto por Little, ou seja, o aluno ser capaz de se autoavaliar. Isso significa que ele deve ser responsável por traçar objetivos,

escolher materiais e atividades, assim como reconhecer seus pontos fortes e fracos dentro do que foi trabalhado para focar em melhorar na etapa seguinte. Ele difere do primeiro princípio no sentido de ser uma reflexão mais profunda tanto do processo quanto do conteúdo aprendido (LITTLE, 2007).

Estes dois primeiros princípios estariam atrelados no sentido de que não seria possível controlar o próprio aprendizado sem reflexão, tampouco seria possível refletir sobre o aprendizado sem ter algum tipo de controle sobre ele (LITTLE *et al.*, 2017, p.14). Além disso, eles se referem ao desenvolvimento e exercício da autonomia de forma geral, que podem ser aplicados além da aquisição de uma língua estrangeira, atingindo qualquer disciplina que se queira aprender.

Finalmente, o terceiro princípio trata do "uso apropriado da linguagem" (*target language*), que requer do professor a habilidade de promover as atividades de sala de modo que os alunos possam usar a linguagem com propósito comunicativo desde suas formas básicas até as mais avançadas. Isso quer dizer que, se o objetivo do aluno é aprender uma língua estrangeira com propósito comunicativo, é mais produtivo que ele possa usá-la como meio principal para o próprio processo de aprendizagem.

Desta forma, este princípio tem a ver com as teorias de aquisição de língua estrangeira. Entretanto, Little (2017, p.14) explica que, independentemente da teoria de aquisição de segunda língua adotada, todas concordam que o uso comunicativo da linguagem tem papel fundamental para o desenvolvimento da proficiência em comunicação, pois a aquisição de uma língua é necessariamente um processo dialógico. *Input* de linguagem seria inútil sem interação, e a produção escrita ou oral (*output*) é extremamente importante porque requer um processamento de linguagem mais profundo e um esforço mental maior.

Baseada na experiência em sala de aula e observando professores de língua inglesa, é possível concordar com Little (2007, p.25) quando ele afirma que "os professores frequentemente reclamam que é impossível para os alunos usar a *target language* para organizar e (especialmente) refletir sobre seu aprendizado". Contudo, apesar dessa dificuldade inicial, segundo Little, é possível promover o uso da *target language* desde o início, por meio de atividades em grupo, e levando em consideração os princípios de interação de Vygotsky.

Tendo em vista que estes princípios estão relacionados a um sujeito – aquele que vai desenvolver a autonomia –, que está aprendendo uma língua estrangeira e, para tanto, precisa interagir com outras pessoas em sala de aula, serão apresentados a seguir os conceitos de sujeito, língua / linguagem e interação nas perspectivas de Vygotsky e da psicanálise. Posteriormente, estes pontos de vista serão colocados em confronto, respaldado o conceito de autonomia discutido nesta seção.

3. A TEORIA DE VYGOTSKY E A TEORIA PSICANALÍTICA: EIXOS CONCEITUAIS

3.1. Vygotsky

3.1.1. Sujeito

Em Vygotsky, o sujeito é histórico-social, "o que adquire conhecimento através de sua atividade com o meio e com o outro" (SILVA, 2009, p. 78), e este "outro" é uma entidade mediadora entre o que a criança já domina e o que ela poderá dominar. Esta mediação acontece por meio de artefatos como a linguagem, os objetos fabricados pelo homem e os símbolos em geral. Logo, o socioculturalismo acredita que esse processo de constituição do sujeito cognitivo ocorre através de estágios de desenvolvimento, que vão formar um sujeito de conhecimento, de consciência e de linguagem.

Vygotsky não concebe a consciência apenas como a forma que cada um percebe suas habilidades cognitivas, mas também se trata de um "mecanismo autorregulador que os humanos usam na resolução de problemas" (metacognição), e que "incorpora funções como as de planejamento, atenção voluntária, memória lógica, solução de problemas, e avaliação" (PAIVA, 2014, p. 130). Vygotsky acreditava que, dominando a natureza, poderíamos dominar a nós mesmos. Para ele, o homem "é modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa, e nem a mente nem a mão podem, isoladamente, realizar muito" (VYGOTSKY, 2008, p. IX). Desta forma, os seres humanos possuiriam a capacidade de regular suas ações e controlar seus instintos, justamente por sua capacidade de pensar, raciocinar, fazer escolhas e planejar, ou seja, poderiam vir a controlar sua aprendizagem, tornando-se autônomos.

La Taille (2016, p. 79) acrescenta que a consciência é "o componente mais elevado na hierarquia das funções psicológicas humanas" e essas funções aparecem tardiamente no desenvolvimento do indivíduo, pois são aquelas que possuem o maior grau de autonomia, representando a inserção completa do sujeito em seu contexto sócio-histórico. É o que difere, segundo Vygotsky (2007), a psicologia humana da psicologia animal, pois é por meio do uso de signos e do desenvolvimento da fala que a criança vai desenvolvendo comportamentos humanos complexos.

Ainda relacionada à formação do sujeito do conhecimento, está a questão da internalização da linguagem que, segundo La Taille (2016, p. 83), envolve "mecanismos fundamentais da constituição da pessoa enquanto sujeito e de sua organização no mundo". Segundo Vygotsky (*apud* La Taille, 2016), "as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo".

A cultura também é importante para o entendimento da consciência em Vygotsky, pois a é considerada um campo compartilhado de significações em que significados e sentidos são sustentados historicamente (MOLON, 2015, p. 110). Segundo a leitura de Molon sobre o sujeito histórico-social, "a linguagem é a referência essencial, a partir da qual todas as formas de atividade inseridas em uma sociedade determinada pelo trabalho, pelo modo de produção, são explicativas da cultura". Logo, consciência e linguagem estariam intimamente ligadas, pois:

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 2008, p. 190).

A linguagem faz a mediação dos processos, funções e sistemas psicológicos quando atua como função psicológica superior e, nesta visão, ela serve de instrumento com o qual o sujeito supera obstáculos, sendo então o pensamento determinado pelos instrumentos linguísticos. Vygotsky (2008, p. 62) analisa experimentos com macacos e crianças pequenas para demonstrar que "o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança". Assim, o crescimento intelectual da criança vai depender do seu domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, da linguagem.

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sociohistórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (VYGOTSKY, 2008, p. 63).

Logo, se nessa visão, o domínio da linguagem é essencial para o desenvolvimento da

criança, o sujeito também é constituído e constituinte nas e pelas relações sociais (MOLON, 2015, p. 115). Isso porque, como explica Molon, há a exigência do reconhecimento do outro para que o sujeito se constitua em um processo de relação dialética.

É preciso destacar que, ao pensar nas funções psicológicas humanas como uma hierarquia, em que há uma uniformidade e regularidade na passagem de um estágio de desenvolvimento para outro (não-falante para falante), Vygotsky tem uma concepção de sujeito não como único, “visto que está inserido em padrões gerais de desenvolvimento” (SILVA, 2009, p. 79).

O sujeito histórico-social teria um "poder natural" de atribuir sentido à cultura apresentada a ele pelo "outro" nas interações. Quando a criança se torna autônoma, ela vai se apropriar das palavras do "outro", mas a responsabilidade do "outro" de produtor de referências para a fala infantil é subtraída, não se chegando a analisar as alterações linguísticas nesta fala. Nas palavras da autora:

Em Vygotsky, o sujeito também ganha esse poder natural que lhe garante atribuir sentido ao que já está previsto na cultura, apresentada pelo “outro”. Nessa ótica, caberá à criança, considerada autônoma, apropriar-se das palavras do “outro”, subtraído da responsabilidade de produtor de referências para a fala infantil e, conseqüentemente, das alterações linguísticas que apresenta (SILVA, 2009).

Tendo em vista as reflexões trazidas da teoria de Vygotsky e dos autores que interpretaram sua visão de sujeito, é possível conceber o sujeito histórico-social como aquele que vai adquirir conhecimento através da sua interação com o meio e com o outro utilizando a linguagem, objetos e símbolos. Trata-se de um sujeito cognitivo, isto é, sujeito de conhecimento, de consciência, e de linguagem que vai se constituir segundo estágios de desenvolvimento.

3.1.2. Língua / Linguagem

Antes de explorar estes conceitos, é preciso pontuar que, em Vygotsky, língua e linguagem não estão claramente conceituadas e, portanto, não se distinguem nitidamente. Por isso, em alguns momentos, será usada a forma língua(gem).

A linguagem é, ao mesmo tempo, um processo individual e social. A relação entre

indivíduo e sociedade é um processo dialético para Vygotsky, que combina e separa diferentes elementos da vida humana. Sendo assim, nesta seção serão apresentados primeiramente estudos importantes de Vygotsky relacionados à fala humana, à linguagem e aos seu desenvolvimento. Também será visto o conceito de signo e a estrutura da língua para o pesquisador russo. Finalmente, serão abordadas a aquisição da linguagem e a interpretação que outros autores como Paiva (2014), Ortega (2009) e Lantolf (2011) fazem sobre a aquisição de língua estrangeira à luz da teoria sociocultural.

A fala humana é o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança, pois, é por meio dela, que a criança supera os obstáculos apresentados pelo ambiente. Faz isso se preparando para a atividade futura, planejando, ordenando e controlando o próprio comportamento e o dos outros. A fala também é um exemplo de uso de signos, dado que, uma vez internalizada, torna-se parte dos processos psicológicos superiores, atuando na percepção, memória e solução de problemas da criança. “Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve” (VYGOTSKY, 2008, p. 149).

No campo de Aquisição da Linguagem, a mediação sujeito-outro ocorre por meio da linguagem, logo, ela constitui o sujeito na medida em que lhe serve de instrumento para a realização de tarefas. Assim, a linguagem tanto facilita a manipulação de objetos pela criança, quanto controla seu comportamento, ou seja, “com a ajuda da fala, as crianças diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento” (VYGOTSKY, 2007, p. 15).

Em suas pesquisas com crianças pequenas, Vygotsky observou que a fala possui um importante papel na resolução de tarefas pelas crianças, assim como os olhos e as mãos. Ao analisar o método de Piaget e realizar pesquisas com a própria equipe, o pesquisador russo descreveu a fala exterior, a fala egocêntrica e a fala interior. A fala exterior é aquela que possui dimensão social e conativa, isto é, tem função de comunicar e de expressar emoções. A fala egocêntrica, segundo Paiva (2014, p. 135), “é utilizada no planejamento e controle das tarefas, na repetição silenciosa de enunciados e vocábulos e pode ser acompanhada por gestos”.

Os experimentos de Vygotsky e sua equipe demonstraram que "a quantidade relativa

de fala egocêntrica, medida pelo método de Piaget, aumenta em relação direta com a dificuldade do problema prático enfrentado pela criança" e que "funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto na sua forma externa está incluída na fala comunicativa" (VYGOTSKY, 2007, p. 15).

Ao elevar a dificuldade das tarefas a serem resolvidas, aumenta também a produção de fala egocêntrica. O desafio faz com que as crianças aumentem o uso emocional da linguagem, ou seja, seus esforços verbais mostram uma conexão íntima entre a fala egocêntrica e a socializada e, essa conexão ocorre por meio de muitas formas de transição.

Uma maneira de aumentar a produção de fala egocêntrica é complicar a tarefa de tal forma que a criança não possa usar, de forma direta, os instrumentos para solucioná-la. Diante de tal desafio, aumenta o uso emocional da linguagem pelas crianças, assim como aumentam seus esforços para atingir uma solução mais inteligente, menos automática. Elas procuram verbalmente um novo plano de ação, e a sua verbalização revela a conexão íntima entre a fala egocêntrica e a socializada (VYGOTSKY, 2007, p. 15).

Enquanto a fala egocêntrica é acessível à experimentação e à observação, pois é vocalizada e audível, a fala interior preenche funções intelectuais e começa a se desenvolver na diferenciação entre a fala egocêntrica e a fala social primária da criança. A fala interior é uma fala para si mesmo, e seria constituída apenas por predicados, ou seja, omite o sujeito, pois sempre se conhece o sujeito e a situação já que "sabemos o que estamos pensando" (VYGOTSKY, 2008, p. 180). Ela opera com a semântica e contribui para a abreviação. Uma de suas peculiaridades semânticas é que há o predomínio do sentido sobre o significado de uma palavra, além de a frase predominar sobre a palavra e o contexto sobre a frase. Contudo, "não deve ser vista como uma fala sem som, mas como uma função de fala totalmente independente. Seu principal traço distintivo é sua sintaxe especial. Comparada com a fala exterior, a fala interior parece desconexa e incompleta" (VYGOTSKY, 2008, p. 172).

É preciso, então, destacar a distinção entre sentido e significado de uma palavra. De acordo com Vygotsky (2008, p. 181), o sentido, "é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desiguais". Já o significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido, por exemplo, uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge, porém, mudando-se o contexto, seu sentido pode mudar também.

Os estudos sociohistóricos indicam que a fala interior é uma função de fala autônoma. Se, na fala interior, as palavras “morrem” enquanto geram o pensamento, na fala exterior, o pensamento é traduzido em palavras e é para os outros através do diálogo (VYGOTSKY, *ibid*, p. 184-185):

Podemos sem dúvida considera-la como um plano específico do pensamento verbal. É evidente que a transição da fala interior para a exterior não é uma simples tradução de uma linguagem para outra. Não pode ser obtida pela mera vocalização da fala silenciosa. É um processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros.

Em seus estudos sobre a memória, Vygotsky (2007, p. 50) constata que “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos”. Existem dois tipos de memória: a memória natural e a memória social. A primeira, não é mediada, mas sim a retenção das experiências reais como consequência da influência dos estímulos externos sobre o ser humano. Sua estrutura é caracterizada pelo imediatismo. A segunda, se encontra onde o sistema nervoso do indivíduo incorpora “estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos signos” (VYGOTSKY, 2007, p. 32).

O signo é um estímulo de segunda ordem que cria uma relação entre a situação (S) e o problema (P). Ele age sobre o indivíduo, e não sobre o ambiente. O indivíduo estabelece esse elo S – P de forma ativa, sendo essa relação, um ato complexo e mediado. Esse Sistema de signos vai ajudar a reestruturar a totalidade do processo psicológico, dando à criança a capacidade de dominar seu movimento e construindo seu processo de escolha em bases novas.

Signo e instrumento têm em comum o fato de que ambos possuem uma função mediadora. Vygotsky também trata das diferenças e semelhanças entre o uso de instrumentos e o uso de signos. Ao mesmo tempo em que ambos envolvem uma atividade mediada, eles também são diferentes no sentido em que os signos são orientados internamente – auxiliam o indivíduo no controle do próprio comportamento –, e os instrumentos são orientados externamente – com o objetivo de controlar a natureza.

Uma das ideias mais conhecidas de Vygotsky, nas palavras de La Taille (2016, p. 80),

"é a ideia de que os processos mentais superiores são processos mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos". Desta forma, para a perspectiva sociocultural, a linguagem vai fornecer conceitos e formas de organização do que é real e isso vai fazer parte da mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Lantolf (2011, p. 25) lembra que "a estrutura da língua diz pouco sobre seu poder de mediar nossas vidas mentais e sociocomunicativas", seu poder estaria em seu valor de uso, ou seja, em sua capacidade de produzir sentido. Assim, em Vygotsky (2007, p. 41):

Observamos que as operações com signos aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; em vez disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma opção desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas.

Essas transformações permitem que se passe de um estágio para outro, que sejam parte de um mesmo processo, tornando-as, assim, de natureza histórica. O objetivo de Vygotsky e sua equipe neste estudo era entender “como os usos de instrumentos e signos estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança”, ou seja, qual seria o papel comportamental do signo.

Num estudo posterior (2008), Vygotsky busca descobrir a relação entre o pensamento e a fala da criança em seu desenvolvimento. Para ele, existiria um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala da criança, ou seja, pensamento e fala estariam separados. No entanto, em algum momento, “ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve” (VYGOTSKY, 2008, p. 149). Essa conexão, porém, não aconteceria de forma mecânica, pois Vygotsky propõe uma análise em unidades, na qual a unidade do pensamento verbal encontra-se no significado das palavras.

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa - uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 2008, p. 151).

A novidade que Vygotsky propõe é considerar que o significado das palavras evolui. Isso porque, os significados das palavras são formações dinâmicas e se modificam ao longo do desenvolvimento da criança, logo, a relação entre pensamento e palavra também vai se

alterando. Assim, “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 2008, p. 157). E isso leva o pesquisador a distinguir os dois planos da fala, o interior - semântico e significativo - e o exterior - fonético, no qual cada um, apesar de formar uma unidade, possuem suas próprias leis de movimento.

Vygotsky observa que, em seu desenvolvimento, a criança passa a dominar a fala exterior da parte (palavra) para o todo (frases cada vez mais complexas). Já no aspecto semântico/significativo, a criança parte do todo (complexo significativo) para, só mais tarde, dominar as unidades semânticas separadas, de forma mais precisa. Assim:

Os aspectos semântico e externo da fala seguem direções opostas em seu desenvolvimento - um vai do particular para o geral, da palavra para a frase, e o outro vai do geral para o particular, da frase para a palavra. [...] Como ambos seguem direções opostas, o seu desenvolvimento não coincide, mas isso não significa que sejam independentes entre si (VYGOTSKY, 2008, p. 157-158).

O primeiro estágio do desenvolvimento da criança seria pré-intelectual, ou seja, o balbucio e o choro representam manifestações da fala que não teria relação com a evolução do pensamento. Entretanto, a função social da fala já se mostra nesta fase, pois, segundo as pesquisas consultadas por Vygotsky (2008, p. 53), a criança já demonstra reações à voz humana em seus primeiros meses de vida.

Em um estágio seguinte, o pensamento pré-linguístico e a linguagem pré-intelectual se transformam em pensamento verbal e fala racional, quando a criança descobre que cada coisa tem um nome. Pensamento e fala se encontram quando a criança descobre a função simbólica das palavras e, nas palavras do pesquisador, “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VYGOTSKY, 2008, p. 63).

Mais tarde em seu desenvolvimento, a criança vai internalizar a fala socializada (aquela que foi utilizada para pedir ajuda a um adulto anteriormente, por exemplo) e isso representa uma mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas. Quando elas passam a apelar para si mesmas, “a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal” (VYGOTSKY, 2007, p. 16) e esse processo de internalização da fala social está ligado à socialização do intelecto prático da criança. A criança vai, por exemplo, contar com os dedos,

e, no desenvolvimento da fala, caracteriza-se pela fala egocêntrica (VYGOTSKY, 2008, p. 57).

O quarto estágio identificado por Vygotsky seria o de “crescimento interior” e é quando as operações externas se interiorizam e passam por mudanças no processo. A criança passa a contar mentalmente e a usar a “memória lógica” e, na fala, representa o estágio final da fala interior. Assim, a relação entre fala e ação vai mudando ao longo do desenvolvimento da criança. Primeiro, a fala acompanha as ações, depois, começa a preceder a ação. Isso representa, para Vygotsky, uma mudança na função da fala. A função primeira da linguagem é refletir o mundo exterior e, depois adquire a função planejadora. Essa função representa uma mudança radical no campo psicológico, isso porque a criança deixa de agir em função do espaço imediato e evidente, sendo capaz de ter uma visão do futuro como parte de abordar este espaço.

É importante notar ainda que, de acordo com Pinter (2006, p. 12), a estratégia de *scaffolding* foi introduzida pelo psicólogo americano Jerome Bruner com o objetivo de ajudar a criança a ter mais controle e confiança ao resolver as atividades propostas e consiste em construir o conhecimento baseado no que ela já consegue fazer e no que ela estaria pronta para aprender. Bruner foi o autor da introdução do livro *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKY, 2008), em que defende a importância das pesquisas realizadas por Vygotsky num mundo onde cada indivíduo estabelece relações próprias com o ambiente, “a teoria do desenvolvimento de Vygotsky é também uma descrição dos muitos caminhos possíveis para a individualidade e a liberdade” (BRUNER, 1997, *apud*, VYGOTSKY, 2008).

Vygotsky pensa a aquisição da linguagem como um processo gradativo, que vai tornar a criança "sujeito falante de sua língua materna" (SILVA, 2009, p. 78), ou seja, a língua é algo a ser adquirido fora do sujeito, um objeto que ele recebe aos poucos, por meio de reorganizações mentais. Se na teoria sóciohistórica, a aquisição de linguagem é vista como uma sequência, de uma quase ausência de língua (na fase pré-intelectual) para uma gradual presença nas fases seguintes do desenvolvimento, a língua, então, é entendida como uma ferramenta de aprendizagem, usada para criar e transformar o pensamento. Em outras palavras, a língua(gem) seria uma ferramenta orientada externamente e que deve gerar mudanças nos objetos (PAIVA, 2014, p. 129), isto é, “como todo instrumento, a língua transforma o pensamento e é fonte de aprendizagem” (ORTEGA, 2009, p. 219).

Assim, a língua(gem) é concebida, na perspectiva vygotskiana como instrumento a serviço do conhecimento e como objeto de conhecimento; é responsável por transformar o pensamento, gerar aprendizagens e impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas/mentais superiores da criança, colocando-se, então, como objeto exterior ao sujeito que dela se apropria gradativamente. De acordo com essa visão, a apropriação gradativa da língua(gem) pela criança ocorre em aquisição de língua estrangeira, assim como tem lugar na aquisição da primeira língua, por intermédio do uso da fala exterior/social, da fala egocêntrica, da fala interior.

Pesquisadores de Aquisição de Segunda Língua que seguem o pensamento vygotskyano, veem o aprendizado de uma língua adicional como um processo que envolve a apropriação gradual da L2 para torna-la uma ferramenta própria para autorregulação e pensamento, assim como aprendemos a fazer o mesmo em L1 na infância. Desta forma, há o interesse em entender a regulação durante atividades em L2 através do uso da fala social, interior e egocêntrica (ORTEGA, 2009, p. 220, tradução nossa).²

Um estudo de Lantolf e Thorne (2006, *apud* ORTEGA, 2009 p. 221) procurou demonstrar esta relação e identificou fragmentos de fala interior (por exemplo, *oh boy, oh no, oh my god, OK, oh well, now I get it, alright let me see*, que podem ocorrer tanto em língua estrangeira quanto em língua materna) muito mais frequentes em alunos de níveis de proficiência inferiores em relação a alunos mais avançados. Estes últimos, segundo os pesquisadores, mostraram evidências de autorregulação através das escolhas linguísticas identificadas, por exemplo, na escolha do passado simples (*past simple*) em vez do presente progressivo (*present progressive*) para contar histórias.

Apesar de Vygotsky ter concentrado seu estudo na aquisição da língua materna, este processo também se aplica à aquisição de língua estrangeira, segundo pesquisadores como Lantolf, Thorne e Ratner, que procuraram aplicar os estudos de Vygotsky à aquisição de segunda língua (PAIVA, 2014, p. 128).

Se a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento mental, constituindo a principal ferramenta de mediação entre sujeitos segundo Vygotsky, então, na aquisição da

² Vygotskyan SLA researchers see the learning of an additional language as a process that involves gradually appropriating the L2 to make it into our own tool for self-regulation and thinking, just as once we learned to do the same with our L1 as children. Therefore, they have great interest in understanding regulation during L2 activity through the study of social, private and inner speech.

segunda língua, ela terá a mesma importância. Neste sentido, Paiva (2014) aponta para o fato de que o ambiente está cheio de linguagem que oferece ao sujeito oportunidades de aprendizagem. Assim, um aprendiz ativo e engajado vai perceber a linguagem ao seu redor, aproveitando as oportunidades propiciadas.

Além da linguagem oferecida pelo ambiente, em sala de aula o aluno também terá a oportunidade de ser exposto à diferentes formas da linguagem e poderá experimentar seu uso por meio da comunicação com os outros. Entretanto, numa realidade de processo de aquisição em que o sujeito ainda está desenvolvendo seu aprendizado, é necessário adequar a linguagem utilizando suas formas mais simples inicialmente para, aos poucos, introduzir formas cada vez mais complexas (*scaffolding*). O objetivo desse processo é tornar os alunos usuários de língua estrangeira cada vez mais independentes, e, esta sensibilidade deve partir do professor.

3.1.3. Interação

Vygotsky enfatiza em sua teoria a importância do papel do "outro", pois é pela interação da criança com a realidade, por meio principalmente da linguagem, que ela internaliza conceitos, valores, padrões culturais, dando lugar à emergência e desenvolvimento das funções mentais. Segundo Lantolf e Thorne (*apud* PAIVA, 2014, p. 128), "o funcionamento da mente humana é um processo fundamentalmente mediado, organizado por artefatos culturais, atividades e conceitos", e esses artefatos podem ser ferramentas físicas ou simbólicas.

Isso traz à tona, no que diz respeito à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o conceito de Vygotsky de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) sobre como as estruturas psicológicas se formam. O aprendizado e desenvolvimento da criança estão inter-relacionados desde o seu primeiro dia de vida. Entretanto, o aprendizado escolar, ou seja, quando a criança começa a frequentar a escola, introduz um conceito novo, a ZDP. Para explicar este conceito, Vygotsky (2007, p. 95) define pelo menos dois níveis de desenvolvimento.

O nível de desenvolvimento real, que seria aquele em que as funções mentais da criança se estabelecem como resultado dos ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, quando ela consegue resolver determinados problemas de forma independente. Já o nível

de desenvolvimento potencial é aquele “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal, portanto, seria a distância entre esses dois níveis, que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de construção. Ela vai permitir guiar o futuro da criança, tendo em vista o que já foi atingido através do desenvolvimento, e o que ainda está em processo de maturação.

Vygotsky assume que o aprendizado começa pelos conhecimentos e experiências já existentes e se desenvolvem através da interação social com um adulto ou colega mais capaz (BENSON, 2011). Assim, a atividade intelectual do sujeito "é realizada por mediações construídas em situações de interação" (NUNES e SILVEIRA, 2009, p. 107), ou seja, a ZDP é o espaço do mediador sobre o que a criança já domina e o que poderá dominar.

Através deste conceito, Vygotsky propõe que o “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Em seu esforço para explicar o funcionamento da ZDP, o pesquisador russo usa a aquisição da linguagem como paradigma, pois “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente” (VYGOTSKY, 2007, p. 98) e, somente depois, a criança converte em fala interior para organizar seu pensamento, tornando-se uma função mental interna. Ainda sobre o aprendizado,

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Desta forma, o desenvolvimento seria um processo que progride mais lentamente e “atrás” do processo de aprendizado e, desta sequência, resultam, as zonas de desenvolvimento proximal. Tal conceito foi importante para o desenvolvimento da sua teoria da cognição, pois está alinhado ao seu pressuposto de processo interpessoal (social) que se torna intrapessoal. Isso acontece através de estágios de internalização não lineares e os aprendizes mais experientes possuem um papel crucial.

Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente pelos signos e pelo outro até a independência (SILVA, 2009, p. 77). No processo de aquisição da linguagem, inicialmente a criança vai utilizar a fala socializada até chegar a fases mais avançadas de aquisição, quando a linguagem é internalizada e "passa a servir ao próprio indivíduo" (LA TAILLE, 2016, p. 82), ou seja, ele passa a usar a linguagem como instrumento de pensamento e a essa forma internalizada da linguagem Vygotsky chama de "fala interior", como observado anteriormente.

Trazendo isso para o campo da aquisição de segunda língua, que, segundo o sociointeracionismo, ocorre numa sequência de estágios, a mediação do professor vai gradualmente se tornando cada vez menos explícita, até que o aluno se torne independente (PAIVA, 2014). Segundo Ortega (2009, p. 220), se a linguagem media toda atividade mental, ela também vai mediar todos os três tipos de regulação definidos por Lantolf (2002, *apud* PAIVA, 2014, p. 131) em seus estudos sobre a perspectiva vygotskyana na aquisição de língua estrangeira. Lantolf explica esses estágios de mediação, com o aluno sendo mediado primeiramente pelo especialista (professor), depois por pares (de alunos), até chegar a ser capaz da automeadiação.

No processo de aquisição de língua estrangeira, a mediação do especialista vai ocorrer em uma sequência de estágios, em que a mediação inicialmente é mais explícita, até a assistência mais implícita, necessitando apenas da presença do especialista para que o aluno utilize a língua de forma adequada.

Já na mediação por pares, a aprendizagem da língua estrangeira ocorre em atividades colaborativas, com um aluno ajudando no desempenho do outro. Este tipo de mediação pode se dar também através do uso de outros objetos, como uma música, um livro, um vídeo, entre outros artefatos vistos comumente em salas de aula de língua estrangeira (ORTEGA, 2009, p. 220).

O terceiro tipo de regulação é a automeadiação, que se manifesta "na fala privada ou autodirecionada em enunciados elípticos quando o aprendiz se interroga e conversa consigo mesmo" (LANTOLF, 2002, *apud* PAIVA, 2014, p. 135). Um exemplo é a fala utilizada para planejar e controlar tarefas, que pode ser acompanhada por gestos quando o aluno parece

conversar consigo mesmo (exemplo: *what?, wait, no, I can't, done* etc.). Além disso, como observado na seção anterior, a fala egocêntrica, conforme o aluno amadurece as próprias capacidades mentais, transforma-se em fala interior, que é uma função em si mesma, “é pensamento na forma de significado puro” (VYGOTSKY, 1962, *apud* PAIVA, 2014, p. 135).

A interação, portanto, é um conceito extremamente importante na teoria vygotskyana e para os autores que basearam seus estudos em aquisição de língua estrangeira em sua teoria, e também em autonomia, como será abordado mais a frente. Isso porque trata a aquisição de uma língua não apenas como a aquisição de conhecimentos linguísticos, mas como “o desejo e empenho do aprendiz em se tornar um participante de pleno direito nas práticas discursivas de uma comunidade” (PAIVA, 2014, p. 138), ou seja, é um processo também social e histórico e, nesta proposta, interação significa comunicação.

Tem-se, então, na teoria vygotskyana, que o sujeito cognitivo é histórico-social, pois vai obter conhecimento pela interação com o meio e com o outro. Este “outro” é uma entidade mediadora entre o que a criança já domina e o que ela poderá dominar e seu processo de constituição ocorre por intermédio de estágios de desenvolvimento. Esta mediação acontece através da linguagem, de objetos e de símbolos, em que o poder da língua(gem) está em seu valor de uso, em sua capacidade de produzir sentido. A linguagem, apesar de não ter seu conceito explicitamente definido por Vygotsky em sua teoria, tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual, pois é a principal ferramenta de interação entre sujeitos. Interação, como apresentado, é comunicação e representa parte fundamental da teoria de Vygotsky, pois, para ele o aprendizado tem início nos conhecimentos e experiências que o sujeito já possui e se desenvolvem através da interação social com um adulto ou colega mais capaz (ZDP).

3.2. Psicanálise

3.2.1. Sujeito

O conceito psicanalítico de sujeito foi instituído no campo da psicanálise por Lacan que, para tanto, partiu do trabalho de Freud sobre as formações do inconsciente e recorreu aos trabalhos desenvolvidos na linguística por Saussure e Jakobson entre outros autores situados em diferentes campos.

Freud não constrói um conceito de sujeito de forma explícita, porém, é possível inferir que, em sua teorização, o sujeito encontra-se dividido em duas formas de funcionamento: a consciente e a inconsciente. A consciência é concebida como “um órgão sensorial para a percepção de qualidades psíquicas” (FREUD, 1996, p. 183) em que a percepção consciente é função própria de um determinado sistema.

Freud (1996) caracteriza o inconsciente como um lugar que possui uma maneira própria de funcionar, regido por leis diferentes daquelas que regem a consciência, movido pelo desejo. O inconsciente, desta forma, não teria um funcionamento arbitrário, pois as formações do inconsciente como sonhos, chistes, lapsos, atos falhos, sintomas indicam a existência de um sujeito não unificado. Nas palavras do psicanalista:

O inconsciente é a verdadeira realidade psíquica; em sua natureza mais íntima, ele nos é tão desconhecido quanto a realidade do mundo externo, e é tão incompletamente apresentado pelos dados da consciência quanto o é o mundo externo pelas comunicações de nossos órgãos sensoriais (FREUD, 1996, p. 181).

Inicialmente, em seus estudos sobre as formações do inconsciente, Freud estuda a histeria, na qual está presente a questão da linguagem. Entretanto, devido às críticas por estudar somente as patologias, Freud encontrou nos sonhos um elemento comum a todas as pessoas. O psicanalista esclarece, então, que é o discurso sobre o sonho que será interpretado, e não o sonho em si (FREUD, 2017a).

A respeito do sonho, Milner (2010) questiona: “em que medida a psicanálise tem de levar em conta em sua prática e em sua teoria dados tais como a diversidade das línguas, os fenômenos de tradução, a morfologia, o léxico, a sintaxe de uma língua particular?” Se a psicanálise se ampara naquilo que se diz na sessão, logo, os dados substanciais das línguas devem ser considerados tanto na teoria quanto na prática.

O autor argumenta que, por ser uma ciência empírica, a psicanálise precisa de dados empíricos. Os dados de língua (de forma ou substância) são recolhidos na própria prática analítica. A instância do observatório se dá com os dados de língua dos lapsos e dos chistes. A língua pode, através de suas singularidades (etimologia, homofonia, etc.) interpretar o sujeito falante e esta interpretação envolve estar atento aos detalhes e à emergência do sujeito no

instante.

Sobre os sonhos estudados por Freud (2017), os processos de elaboração onírica ocorrem por condensação e deslocamento. Estes se referem às modificações realizadas nos elementos dos pensamentos oníricos. A condensação permite encontrar pontos em comum entre esses elementos, formando novas unidades. Já o deslocamento faz com que se separem as ideias de acordo com o grau de afeto provocado pelos elementos dos sonhos, é a mudança de valor, ou de acento. É possível observar que a perspectiva de Freud tem a ver com a visão linguística de Jakobson, com a condensação como um processo metafórico e o deslocamento como metonímico.

As pesquisas de Freud sobre os sonhos, lapsos e chistes em “Psicopatologia da vida cotidiana” quebram a barreira entre o que é normal e o que é patológico, ampliando os limites da psicanálise, investigando fenômenos da vida cotidiana, que nada têm a ver com doenças. Seu objetivo é a transmissão do inconsciente ao leigo, apagando as fronteiras entre o normal e o patológico (LEMOS, 2014a).

Lacan (2008) desenvolve seu conceito de sujeito a partir da sua leitura da teoria de Freud e atribui ao inconsciente a ideia de sujeito do inconsciente (sujeito do desejo), e à consciência o eu freudiano (sujeito do enunciado). Para Freud (1996), o desejo representa a busca por um objeto perdido que nunca é satisfeita e Lacan (2008) especifica desejo como falta. Todo desejo é inconsciente, desejo é falta, que é diferente de vontade.

Lacan (2008), define, então, os três registros do psiquismo humano: o Imaginário, o Simbólico e o Real. O Imaginário seria o lugar do “eu” (*moi*, diferente do sujeito “*je*”) e tem a ver com o estágio do espelho, conceito que será abordado na seção sobre interação mais adiante. O Simbólico seria um sistema de representação baseado na linguagem. O sujeito depende de uma ordem simbólica que ultrapassa o que está na sua origem e, conforme Melman (1992, p. 22), “é próprio da linguagem ser organizada em um tal sistema”. Ainda segundo o autor, o Real é individualizado naquilo “que resiste à tomada pelo Simbólico, a toda mestria”. Melman vai utilizar esses e outros conceitos lacanianos para explicar questões sobre o sujeito que fala uma língua estrangeira; esse tópico que será explorado em outra seção. Os três registros estão sempre enodados, e o nascimento de um já implica o outro.

A linguística saussuriana foi importante para a construção lacaniana, no que diz respeito, sobretudo, às noções de significante e significado e de valor linguístico os quais foram modificados e levados adiante por Lacan, para fazer face ao sujeito da psicanálise. Saussure (2012, p. 108), em seu Curso de Linguística Geral, define signo como a combinação do significado (conceito) e do significante (imagem acústica). Segundo ele, “o laço que une o significante ao significado é arbitrário”, ou, mais simplesmente: “o signo linguístico é arbitrário”.

Logo, a ideia de valor linguístico vem definir que não basta apenas haver a união do som com certo conceito para haver signo, ou seja, “a coletividade é necessária para estabelecer os valores cuja única razão de ser está no uso e no consenso geral” (SAUSSURE, 2012, p. 160). Em termos práticos, se as palavras apenas apresentassem os conceitos que representam, cada uma delas poderia apresentar correspondentes exatos de sentido de uma língua para outra, porém, esta correspondência nem sempre é exata.

Na ordem do inconsciente, em sua forma de funcionamento, Lacan enxerga de forma diferente a relação entre significado (conceito) e significante (imagem acústica), pois, para ele, há uma autonomia e supremacia do significante em relação ao significado na medida em que o significado é efeito da relação entre significantes. O psicanalista introduz a metáfora e a metonímia como “função propriamente significante”, segundo sua leitura de Jakobson apresentada em Lemos (2014b). A metáfora existe entre dois significantes quando um substitui o outro, assumindo seu lugar na cadeia significante. O significante oculto continua presente em sua conexão (metonímica) com o resto da cadeia. Ao se substituir um significante por outro, é preciso haver uma manutenção, na cadeia, nos lugares que ocupam.

Em “Mais, ainda”, no capítulo “A Jakobson”, o psicanalista destaca a importância da função do significante: “por que é que damos tanta ênfase à função do significante? Porque é o fundamento da dimensão do simbólico, o qual só o discurso analítico nos permite isolar como tal” (LACAN, 1982, p. 32). Ao postular que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” e que o “sujeito é efeito do significante” (LACAN, 2008, p. 27), Lacan coloca um sistema de relações pré-existentes ao sujeito, ou seja, uma ordem social que o sujeito adentra através do outro que lhe precede.

De maneira geral, portanto, o sujeito se constitui na relação com o outro e sua posição

em relação a esse outro ocorre através da linguagem. Assim, o sujeito nunca será completamente autônomo em relação ao grande outro, que é tecido pela linguagem e que transmite aquilo que está na base social.

3.2.2. Língua / Linguagem

Freud inicia seu interesse pela linguagem através dos estudos sobre a histeria e as afasias. Para Freud, o que acontece no corpo das histéricas tem algo que pode ser decifrado e, estudando o sintoma histérico "se dá conta de que essa coisa no corpo é uma fala cifrada a ser pela fala decifrada" (LEMOS, 2014a). Assim, Cláudia de Lemos mostra que está presente na histeria, segundo o estudo freudiano, a questão da linguagem.

Como destacado anteriormente, as pesquisas de Freud sobre os sonhos, lapsos e chistes em "Psicopatologia da vida cotidiana" quebram a barreira entre o que é normal e o que é patológico. Para Freud, o funcionamento dos sonhos é análogo ao funcionamento da linguagem. Ele faz diversas análises e analogias que colocam em causa duas noções provenientes do estudo das línguas: oposição ativo/passivo e a noção de frase. O uso da oposição ativo/passivo só pode ser feito através da analogia com determinadas línguas. A noção de frase também não é simples, pois dizer que toda fantasia tem a estrutura de uma frase supõe uma analogia estrutural profunda (MILNER, 2010).

Freud (2017a) diz que os sonhos não são, em si mesmos, uma forma de comunicação social, ou seja, não são feitos para fornecer informação. O intérprete ou o analista não vai simplesmente fazer associações simbólicas. As associações não representam o conteúdo onírico, mas têm alguma coisa dele. Mais adiante, no capítulo dos sonhos em suas "Conferências Introdutórias à Psicanálise", o psicanalista trata da questão sensorial dos sonhos e do estranhamento que causa quando não há elementos linguísticos capazes de traduzir esses símbolos. Diz que a gramática chega a desaparecer quando o sonho não faz "sentido".

Em seu livro "Sobre a psicopatologia da vida cotidiana", Freud trata da dimensão psicopatológica que se faz presente em todas as pessoas normais. No capítulo V, *Lapsos da Fala*, chama atenção para o fato de que as falhas na linguagem são comuns a todos os homens e compara os lapsos de linguagem a um estágio preliminar das "parafrases" que surgem em

condições patológicas (FREUD, 2017b, p. 71).

Freud (2017b, p. 72) ainda recorre aos estudos dos linguistas Meringer e Mayer sobre lapsos na fala e na escrita para buscar exemplos de tipos de lapsos e postulam que "os sons da língua (fonemas) têm diferentes valências psíquicas". Eis alguns exemplos: transposições, pré-sonâncias ou antecipações, pós-sonâncias ou perseverações, contaminações, substituições. Eles também consideram outras influências nos lapsos de fala, ou seja, "fora do contexto intencionado". Os lapsos de fala podem ser causados pela influência de outro componente do mesmo dito ou por influências externas à palavra, frase ou contexto. Entretanto, Freud (2017b, p. 74) vai além desses estudos, acrescentando a questão do inconsciente, no qual "as imagens linguísticas 'flutuantes' ou 'errantes' desempenham um grande papel", pois são acionadas por processos pré-determinados de linguagem que provocam esse desvio na sequência de palavras.

O psicanalista se preocupou em buscar o material inconsciente, que leva à descoberta do elemento perturbador, partindo das ideias da pessoa, por intermédio de "uma série complicada de associações" (FREUD, 2017b, p. 75). O trabalho do psicanalista foi de procurar o material inconsciente presente no lapso e, para descobrir o elemento perturbador foi preciso seguir uma série de associações. Por meio de suas observações, Freud (2017b, p. 78) percebeu que a influência perturbadora vem de algo externo; "o elemento perturbador é algo que permaneceu inconsciente, que se manifesta no lapso da fala". Isto só pode ser trazido à consciência ou com uma análise detalhada, ou é "um motivo psíquico mais geral que se volta contra um enunciado inteiro".

Em seu livro "O chiste e sua relação com o inconsciente", Freud (2017a) procura justificar a importância de se estudar os chistes. Primeiro, por seu conhecimento psicológico que tem valor e por ser algo de interesse da sociedade, mais do que um lapso (que causa constrangimento) ou um sonho (de pouco interesse do ponto de vista social). Um traço que é comum ao chiste, lapsos e sonhos, é que são todos formações do inconsciente. Os chistes são passados de pessoa para pessoa e o riso do outro também é importante.

Freud traz a questão da condensação e do deslocamento da teoria dos sonhos para as várias formações do inconsciente, justamente por haver em comum a questão do inconsciente. Se for preciso explicar um chiste, ele deixa de sê-lo, ele perde seu caráter porque o elemento

chistoso está na palavra. O chiste é a transmissão, mas não é interpretação, é escutar literalmente. Na última parte do livro, Freud faz uma relação do chiste com o sonho e o inconsciente. Há fragmentos da realidade no sonho.

Freud também procura explicar a técnica do chiste ao fazer a pergunta: o que transforma determinada fala em chiste? O pensamento expresso na frase traz consigo o pensamento chistoso, ou o chiste está na expressão que o pensamento encontrou na frase? Segundo o autor, um pensamento pode ser expresso de diversas formas linguísticas (palavras). Logo, ao expressar um chiste em outras palavras, percebe que o caráter chistoso não está no pensamento, e sim nas palavras que o exprimem. É a materialidade da palavra que provoca uma transformação com efeito de chiste. Então, ele vai buscar exemplos para explicar a técnica do chiste. Alguns exemplos definidos pelo psicanalista incluem: condensação (com formação de palavras compostas, com modificação), duplo sentido (significado nominal e como coisa, significado metafórico e concreto, jogo de palavras, ambiguidade, duplo sentido com alusão), uso do mesmo material (parte e todo, reordenação, ligeira modificação, a mesma palavra, plena e vazia) e o trocadilho.

Lemos (2014a) explica que uma das diferenças entre Freud e Lacan estaria no lugar dado à linguagem nessas manifestações de fala descritas acima. Freud atribui às operações fônicas (influências fônicas) um papel facilitador dos lapsos e chistes. Lacan, tendo contato com estudos dos linguistas Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson (entre outros), define "a língua como causa de haver sujeito e o inconsciente estruturado como uma linguagem" (LEMONS, 2014a, p. 55). Dá importância ao significante, com o significado sendo um efeito deste, e o que os une é uma "barreira resistente à significação" (ibid, p. 56).

Segundo Milner (2010), a linguística estrutural de Saussure e Jakobson foram decisivas para o desenvolvimento da visão do inconsciente desenvolvida por Lacan. Este autor procura explicar a relação entre linguagem e psicanálise e destaca que a condição do inconsciente é a linguagem:

Se considerarmos que, para além da diversidade das línguas, existe um objeto unitário, definido por propriedades (de substância e de forma), que chamamos de linguagem, podemos nos interrogar sobre a relação que esse objeto mantém com o objeto da psicanálise. Nesse ponto o corte lacaniano é radical: A linguagem é a condição do inconsciente (O aturdo, p. 490). Dito de outro modo, apenas o ser falante é passível de inconsciente (MILNER, 2010, p. 4).

É a essência do valor concebido por Saussure (2012) que precede as propriedades, ou seja, o valor linguístico sempre vai ser apreendido pela relação – de oposição – entre significantes e entre significados. O signo é parte de um sistema – o sistema da língua – no qual o valor de um signo é medido por sua relação com todos os outros signos.

Em Saussure (2012), a língua funciona em dois eixos: sintagmático – que é o eixo das combinações – e associativo – que é o eixo das seleções e substituições. Jakobson (1963, *apud* Milner, 2010) vai além e descreve esses processos, nomeando-os metafóricos e metonímicos. Assim, para esse linguista, um tema pode levar a outro por contiguidade ou por similaridade, sendo mais adequado chamar o primeiro de processo metafórico, e o segundo, de processo metonímico, dado que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia. Pode-se indicar aí a influência da poesia.

Em seu esforço para compreender a noção de “mudança” na língua, Saussure toma o ponto de vista do sujeito falante (*sujet parlant*). A noção de mudança remete à questão da sincronia e diacronia e, também, da língua e da fala. Lemos (2000, p. 174) explica a opção de Saussure por tomar o ponto de vista do sujeito (tradução nossa):

[...] para ele tomar o ponto de vista do falante quer dizer assumir o ponto de vista sincrônico como o que vai capturar a relação do/da falante com sua linguagem. Ao mesmo tempo, o ponto de vista sincrônico aponta para a necessidade de definir o funcionamento sistêmico que pode explicar a obliteração de eventos históricos originando as mudanças que fizeram emergir um estado particular de língua experimentado pelo sujeito-falante.³

A língua (*la langue*), do ponto de vista de seu funcionamento sistêmico, é o mecanismo pelo qual se pode transformar um *fait de parole* (fato de fala) em um *fait de langue* (fato de língua). Isto é, ao ser assimilado pela língua, o fato de fala é obliterado. Desta forma, Saussure pode defender que nem o sujeito-falante, nem as massas falantes (a comunidade falante) podem interferir na língua. Explica-se, então, como Saussure obteve o funcionamento da língua como sistema:

Tal funcionamento da língua como sistema é obtido ao se remover da linguagem (*le*

³ [...] for him to take the point of view of the speaker amounts to assuming the synchronic point of view as the one which captures the speaker's relation to her/his language. At the same time, the synchronic point of view points to the need to define the systemic functioning which can explain the obliteration of the historical events originating the changes which brought about the particular state of language experienced by the subject-speaker.

langage) as propriedades que pertencem à fala (*la parole*), ou seja, na esfera das ações individuais. O produto disto é a língua (*la langue*), definida como um sistema autônomo que conhece apenas a ordem que lhe é própria (LEMOS, 2000, p. 22).⁴

Saussure (2012, p. 51), no entanto, também define a língua como sendo “social em sua essência”:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo – esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem.

Se, para Saussure, a Linguística trata da língua, – pois a fala seria algo particular do sujeito –, a psicanálise se interessa por aquilo que a Linguística não trata. Saussure, então, parece ter "excluído" a fala dos estudos linguísticos, apesar de afirmar que a língua não existe sem a fala:

(...) é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta (SAUSSURE, 2012, p. 51).

As leituras feitas de sua teoria, entretanto, dão mais importância ao seu interesse pela estrutura das línguas, pois ele buscava a ordem própria da língua.

Sabe-se, particularmente, que Saussure havia excluído de seu campo tudo o que era do foro da fala [*parole*] como lugar de emergência do sujeito. Ora, isso é a primeira tese do Discurso de Roma de Jacques Lacan: se tomamos a fala no sentido saussuriano, é precisamente ela que determina o domínio em que se exerce a psicanálise. Temos, então, que as dimensões da linguagem que mais importam à psicanálise são justamente aquelas de que a linguística não trata (MILNER, 2010, p. 2).

Cláudia de Lemos lembra a posição de Milner (1995) a respeito de como o linguista faz da língua / linguagem seu objeto de investigação e, ao mesmo tempo, é este objeto que o faz falante.

Em certos casos notadamente, quando estuda sua própria língua, o retorno a si lhe é, assim, constantemente imposto; mas, de toda maneira, mesmo ao supor que estuda uma língua que não seja a sua, ele não pode estudá-la sem fazê-la sua, por pouco que seja. Estabelece-se, pois, sempre uma coincidência entre o observador e o observado;

⁴ Such systemic functioning is, according to Saussure, obtained by removing from *le langage* the properties which belong to *la parole*, that is, to the sphere of individual actions. The product of that conceptual operation is *la langue*, defined as an autonomous system ‘that has its own arrangement’ – ‘qui ne connaît que son ordre propre’.

isso não deixa de criar uma estrutura paradoxal. A linguística tem que suportar esse paradoxo; ora, a psicanálise encontra um paradoxo aparentado, apenas um ser afetado por um inconsciente podendo ser analista. Mas, diferentemente da linguística, ela não se limita a subjuga-lo: ela o trata empiricamente e teoricamente (MILNER, 1995, p. 18).

Para a psicanálise lacaniana que assume o conceito de língua de Saussure, a língua não é somente um instrumento de comunicação, ela implica a língua como sistema, com sua ordem própria (LIER-DEVITTO e CARVALHO, 2013). Isso quer dizer que é o funcionamento da língua que pode determinar o aparecimento de formas "estranhas" na fala da criança na aquisição da língua materna e, provavelmente isto também possa ocorrer em aquisição de língua estrangeira.

Segundo Trois (2007), há rastros de uma teoria da linguagem na obra de Lacan; assim uma teoria da linguagem atravessa toda essa obra e, nos vários momentos, parte do princípio de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem (LACAN, 1995). Num primeiro momento, encontra-se uma teoria do sujeito relativa a uma teoria do significante e esse psicanalista sente a necessidade de entrar na linguística, porém discordando de Jakobson quando este diz que "tudo o que é da linguagem dependeria da linguística". Portanto, resolve forjar uma outra palavra: "linguisteria"; este termo designa a linguagem dos domínios da psicanálise (LACAN, 1995, p. 25). Ao afirmar que "o inconsciente é estruturado como uma linguagem", Lacan procura, então, marcar uma distância entre linguística e linguisteria. Através do neologismo "linguisteria", mostra que há uma teoria da linguagem na psicanálise, distinta da linguística (LEMOS, 2014a). Entretanto, a linguisteria de Lacan denota uma relação de proximidade e de heterogeneidade absoluta entre linguística e psicanálise (MILNER, 2010). Com isso, Milner (2010, p. 2) questiona se teria, então, a ciência da linguagem, sido modificada pela psicanálise:

Na medida em que a linguagem importa à psicanálise, esta se constitui propriamente nos limites da linguística – uma vez admitido, contudo, que ao dizer limite, diz-se também contato constante. Lacan havia forjado a palavra linguisteria para designar essa relação de proximidade e de heterogeneidade absoluta.

Lacan concebe a *lalangue* (lalíngua) para tratar do efeito da linguagem sobre o sujeito. A *lalangue* é própria de cada um, que vem da língua materna que o sujeito recebe e isso ocorre de forma distinta para cada ser humano. O psicanalista inventa este termo ao juntar “língua” com a “lalação”, termo usado para definir a forma como um bebê de aproximadamente 1 ano e 2 anos e meio fala. Logo, cada sujeito, como ser falante, nasce e

crece “recebendo” a língua e vai se apropriando e constituindo sua língua própria atravessada por seus desejos e afetos. É a partir disto que Lacan traz uma nova definição para o inconsciente:

A linguagem, sem dúvida, é feita de *lalangue*. É uma elucubração de saber sobre *lalangue*. Mas o inconsciente é um saber, um saber-fazer com *lalangue*. E o que se sabe fazer com a *lalangue* ultrapassa de muito o de que podemos dar conta a título de linguagem (LACAN, 1995, p. 190).

Segundo Lemos (2014a), Lacan desenvolve a linguisteria, a partir do conceito de *lalangue*, rompendo com a linguística. Através do conceito de *lalangue*, Lacan permite "pensar o sujeito-falante como submetido ao funcionamento da linguagem, "capturado" por esse funcionamento" (LIER-DEVITTO e CARVALHO, 2013, p. 118). De acordo com Lemos (2014a, p. 57), “para Lacan, é pelo fato de o inconsciente ser feito de *lalangue* que ela é dita língua materna, fundante e única e que “a linguagem do começo não existe. Ela [a linguagem] é o que se tenta saber concernentemente (sic) à função da alíngua”.

Faz-se necessário, então, pensar a relação *lalangue*, língua materna e fundação do sujeito. Essa relação entre os três vai levar Lacan na direção de algo que convoca o corpo e, nele, as marcas da fala do outro/Outro. Isso porque, na psicanálise não há sujeito sem o outro que dialeticamente possa se colocar como pequeno (outro) ou grande (Outro), por isso ele existe como ser humano. Lemos (2000, p. 176-177) destaca que (tradução nossa):

É a linguagem, isto é, *le langage*, incluindo o outro como sujeito-falante, que precede e determina a trajetória da criança do estado de *infans* para o de sujeito-falante. A criança pode, portanto, ser vista como capturada pela *le langage*, através da *parole* através da qual ele/a é identificado(a) como sujeito-falante, tanto como iguais (‘idênticos’), enquanto como membro de uma comunidade linguística e cultural, quanto como não-iguais, enquanto um ‘outro’ referido como uma subjetividade única. Desde que a *parole* do outro é também uma instância da *le langage* como sistema funcional, o caminho da criança pela *le langage* não é concebido como direcionado a se encaixar nem a um estado final de conhecimento linguístico nem a uma posição do sujeito a ele/a definida pelos processos de identificação ativos na *parole* do outro.⁵

Lemos (2000) continua explorando a relação citada acima, pois, seguindo seu

⁵ It is language, that is, *le langage*, including the other as a subject-speaker, which precedes and determines the child’s trajectory from the state of *infans* to that of subject-speaker. The child can thus be seen as captured by *le langage*, through the other’s *parole* by which s/he is identified as a subject-speaker, both as an equal (‘identical’), qua member of the linguistic and cultural community, and as a unequal, qua an ‘other’ referred to as a unique subjectivity. Since the other’s *parole* is also an instantiation of *la langage* as a functioning system, the child’s path through *le langage* is not conceivable as directed to fit either a final state of linguistic knowledge or the subjective position assigned to her/him through the identification processes active in the other’s *parole*.

raciocínio, percebe-se que a linguagem não tem absolutamente nenhuma existência teórica. Isso quer dizer que a linguagem intervém sempre sob a forma de lalangue, isto é, no nível do corpo como substância gozante. Lalangue, como foi visto, vem de lalação, que é o som separado do sentido, mas não separado do afeto. É a língua materna de antes do registro simbólico e antes de sua junção com o sentido. É o nível a-estrutural do aparelho verbal.

Nesta visão, a lalangue ultrapassa os limites da linguística. A criança está na linguagem antes de falar, está "recebendo" linguagem o tempo todo, faltando, entretanto, o sentido. Nós somos capturados pela musicalidade da língua, não pelo sentido, mas primeiramente pelo som. A relação com a sonoridade marca bastante e isso também vai ter relação com a aquisição de língua estrangeira. A lalangue é a língua particular de cada um. Os sons e até significantes fazem parte, mas não há ordem, não há estrutura, está longe dos critérios da língua.

Lacan atribui um saber-fazer-com-lalíngua tanto ao inconsciente, ou às suas formações. Segundo Lemos, “pode-se, com Lacan, reconhecer tanto a resistência do significante ao significado que o reduziria a signo, quanto o funcionamento sincrônico, identificado à língua por Saussure, mas agora incidindo sobre a fala” (LEMOS, 2014a, p. 56).

3.2.2.1 Aquisição de linguagem: a proposta de Cláudia Lemos

Para Cláudia de Lemos, a trajetória de constituição do sujeito como vir-a-ser-falante, se daria "a partir dos efeitos do funcionamento da língua" (LIER-DEVITTO e CARVALHO, 2013, p. 119). O sujeito, portanto, seria "capturado" pelo funcionamento da língua. A língua, nesta abordagem, segue a noção formulada por Saussure (2012), sendo concebida como sistema, ou seja, possui uma ordem própria e as mudanças na fala do sujeito-criança vão ser de ordem estrutural. Nessas mudanças, ainda segundo Lemos, em Lier-DeVitto e Carvalho (2013), "a criança está numa estrutura e é, enquanto vir a ser, falada pelo outro-falante - instância da língua constituída - e, portanto, pelo Outro-língua". Logo, esta criança que é falada pelo outro não é um indivíduo (orgânico ou psicológico); isso quer dizer que organismo e sujeito não coincidem e que, para esta visão de aquisição da linguagem, não se toca na questão do crescimento do organismo. O foco é na captura do corpo pulsional pela linguagem. O outro, por sua vez, é uma instância do funcionamento da língua.

Cláudia de Lemos procura explicar a mudança que ocorre na criança em seu percurso de aquisição da linguagem (LIER-DEVITTO e CARVALHO, 2013). Nessa perspectiva, a criança ocupa em três posições na estrutura em que comparecem a fala do outro, a língua e a própria própria fala da criança. A pesquisadora lembra que, apesar das três posições parecerem indicar uma ordem cronológica, a mudança de uma para outra não quer dizer que houve desenvolvimento.

A primeira é a posição estrutural em que predomina a fala do outro, sendo a fala da criança constituída por fragmentos incorporados da fala do outro. Nas palavras da pesquisadora, “o que se pode chamar de fala da criança se reduz a fragmentos da mesma fala com que a mãe (ou de alguém com função materna) a interpreta, significando-a como parte ativa de uma cena” (LEMOS, 2014b, p. 960). Na segunda posição, o funcionamento da língua é dominante e faz emergir erros de vários tipos e estruturas paralelísticas (LIER-DE VITTO e CARVALHO, 2013, p. 120). Fragmentos oriundos da fala do outro “abandonam as cenas de origem e migram para outras, reencenando-as, significando-as através do cruzamento com outros fragmentos, oriundos de outras cenas” (LEMOS, 2014b, p. 960). Cláudia de Lemos recorre a Lacan para explicar como o sujeito vai emergir nesta posição:

Para Lacan, é de tais substituições de uma palavra por uma outra que se desprende de outro discurso (ou cena), produzindo sentidos outros, que emerge o sujeito como metáfora e sua divisão. Ou, sem suas palavras: “o gato faz au-au, o cachorro miau-miau”. Eis como a criança soletra os poderes do discurso e inaugura o pensamento” (LACAN, 1998, *apud* LEMOS, 2014b, p. 960).

A posição estrutural terceira é aquela em que predomina a relação da criança com a própria fala, é a escuta da diferença entre a própria fala e a fala do outro. A criança também é capaz de reconhecer e corrigir erros e produzir as próprias frases mais longas e fazer reformulações (LIER-DE VITTO e CARVALHO, 2013, p. 120). Em termos mais práticos, no que diz respeito à produção de narrativas pela criança que ocorre nesta fase:

Nada mais eficaz para representar um terceiro momento do vir-a-ser falante que narrativas de crianças por volta de cinco anos. Instada a produzir narrativas, recontos das histórias narradas pela mãe, a criança, em período anterior, se vale, indiferentemente, de fragmentos do narrado e do discurso direto dos personagens, do cruzamento desses enunciados com histórias outras para, em um certo momento, atuar, literalmente, na recontagem ou na invenção de uma história, como autora, dando voz tanto a um narrador quanto aos personagens. Em sincronia com a assunção de posições discursivas distintas, ela também se alça, ao modo do linguista, como falante em aparente controle da língua e, dividida entre a posição de quem fala e a de quem escuta, comenta e reformula a própria fala, tratada à guisa de

objeto (LEMOS, 2014b, p. 960-961).

Na terceira posição, chama atenção a questão do reconhecimento do erro: “(...) o reconhecimento do erro também aponta para a não-coincidência entre o que a criança disse e o que a criança ouviu como um erro na sua própria fala” (LEMOS, 2000, p. 180, tradução nossa). Desta forma, dizer que o que predomina na terceira posição é o sujeito-falante, leva a conceber o sujeito falante como dividido em duas instâncias subjetivas não-coincidentes: aquele que fala e aquele que escuta a própria fala e a fala do “outro”, ou seja, corresponde a um conceito psicanalítico de sujeito. Em relação ao "outro", não se trata apenas de um interlocutor, não é somente aquele que "reconhece e atribui significados, intenções, expectativas”, mas é um representante da língua. Acerca da criança e a fala do “outro”, Lemos (2014b, p. 959) reflete sobre a questão da aquisição da linguagem:

Quanto à criança, ela é também confrontada com a fala do Outro materno primordial que a significa segundo seu desejo inconsciente, o que a privará de seu ser para fazê-la humana, ser de linguagem. Daí a falácia do termo “aquisição” para significar sua captura pelos “mecanismos de significante” a que estará para sempre presa, alienada, e a pertinência da interrogação de Lacan sobre o sujeito.

Complementando essa colocação, Lier-De Vitto (1988, *apud* Lemos, 2014b, p. 956) aponta, através de resultados, que a criança é atravessada por discursos dos outros – “uma criança que erra e erra por entre falas de outro(s)” e, as montagens e desmontagens nos monólogos das crianças mostram que “a criança não é nem autor nem plagiador: trata-se de um sujeito atravessado por pedaços de discursos dos outros”.

3.2.2.2 *Aquisição de língua estrangeira: a questão da língua materna*

Como nosso interesse é na língua estrangeira, é preciso entender quem é o sujeito que “fala estrangeiro” delineado nos estudos psicanalíticos de Revuz (1998) e Melman (1992). Para isso, é fundamental explorar a questão da relação entre língua materna e língua estrangeira, o que é de extrema importância para nosso estudo. Segundo a proposta desses autores, a relação do sujeito com essa língua inaugural vai afetar a aquisição da língua estrangeira de diferentes maneiras para cada um.

Segundo Revuz (1998, p. 217), a língua é "o material fundador do nosso psiquismo e de nossa vida relacional". Melman (1992) esclarece que a língua materna não é

necessariamente aquela falada pela mãe, e sim a que "teceu o inconsciente", a língua que interditou a mãe. Isso quer dizer que é a língua que, para cada pessoa, representa a estrutura simbólica fundamental que o faz sujeito. A língua materna é assim chamada porque é organizada pelo interdito que, de certa forma, "imaginariza o impossível próprio a toda língua" (MELMAN, 1992, p. 44), ou seja, é aquela pela qual a mãe é interditada, é a língua do desejo. Isso traz consequências para o sujeito:

As consequências deste interdito próprio à língua materna são essenciais uma vez que comportam, como sabemos, ao mesmo tempo o recalçamento do desejo interditado e o recalçamento dos significantes de tudo o que viria presentificar estes desejos. A partir deste instante, instaura-se o gosto pelas metáforas e pelas metonímias que vêm, de algum modo – sabedoria desta língua – lembrar este copo interditado. Em seguida, os lapsos e todos os deslizos e tropeços vêm dizer o desejo inconsciente (MELMAN, 1992, p. 45).

Assim, seria necessário distinguir uma mãe simbólica, que seria "inerente à língua que vai falar a criancinha, e na medida em que esta mãe, veiculada pela língua, for interditada, distinguir também, ao mesmo tempo, o pai simbólico", que estaria dando suporte ao interdito (MELMAN, 1992, p. 45). Revuz (1997, p. 215) destaca que "as palavras são impregnadas de um sistema de valores":

Assim, muito antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente, e não há uma palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente. Esse sistema de valores impregna completamente o sistema linguístico. Ele diz aquilo que se pode dizer e aquilo que não poderia ser dito; ele manifesta uma relação com a própria língua e o saber que ela permite construir (REVUZ, 1997, p. 215).

Desta forma, aprender uma língua estrangeira é uma questão delicada, fundamentada na estruturação psíquica do sujeito, tendo como base a língua materna:

O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se 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 materna (REVUZ, 1997, p. 217).

A língua, para Revuz (ibid), solicita do sujeito a capacidade de ligar três dimensões: afirmação do "eu", trabalho corporal e a dimensão cognitiva. Ao se tentar aprender uma nova língua, vai haver uma perturbação, um questionamento da estruturação psíquica do sujeito, uma vez que a língua não é apenas um instrumento de comunicação, e sim o que funda o

sujeito do inconsciente, como já dito anteriormente. Assim, a história com a língua materna que cada um traz consigo vai interferir na abordagem da língua estrangeira.

O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto (REVUZ, 1998, p. 215).

Ao tratar da aquisição de língua estrangeira, devemos considerar, com fundamento no que foi colocado, o “estar-já-aí” da primeira língua que constitui o sujeito (REVUZ, 1998). Além disso, saber uma língua é algo diferente de conhecê-la, isso porque, “saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela fala em você se enuncia por sua boca, como destacado, a título do “eu””; já conhecer uma língua requer a capacidade de se “traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece” (MELMAN, 1992, p. 15). Essa língua que se sabe seria a língua materna.

Quando o sujeito começa o estudo de uma língua estrangeira, significa “se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do *infans*, do neném que não fala ainda, (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender” (REVUZ, 1998, p. 221). Isso quer dizer que, se a língua materna é aquela na qual, para o sujeito que fala, a mãe foi interditada, ao falar uma língua estrangeira, “o retorno de meus significantes inconscientes não poderá mais se dar a escutar como a expressão de um desejo, mas como erro lexical ou sintático” (MELMAN, 1992, p. 33).

Sobre o que Melman (1992, p. 34). define como a “despersonalização de falar estrangeiro”, seria necessário fazer a distinção entre o pai real e o pai simbólico que estaria operando na língua positiva falada, pois “a privação da mãe operada pela língua não acontece sem ser atribuída ao que Lacan chama de os Nomes-do-Pai, ou seja, aos significantes supostos representativos do interdito”.

É justamente por isto que falar uma língua estrangeira implica em uma verdadeira despersonalização, pois se se quer ser leal diante da língua de adaptação e evitar a mania é necessário não somente se dar outra mãe, mas também um outro pai. Isto nos introduz nas categorias do real e do simbólico. Já o imaginário viria mascarar a castração, pois os pais imaginários são aqueles dos quais a criança espera a potência absoluta (MELMAN, 1992, p. 34).

Segundo Revuz (1998), pode-se observar como a língua estrangeira vai incidir na relação amplamente inconsciente que o sujeito mantém com a língua materna em dois momentos: em como as línguas apresentam diferentes universos fonéticos e diferentes maneiras de construir as significações. Sobre isso, há uma observação que Melman (1992, p. 47) faz, sobre como pode-se falar uma língua estrangeira de maneira mais solta e fluida do que a própria língua materna. O autor vai tentar explicar lembrando que, para essas pessoas, nessa língua, a mãe não está interdita, e isto as colocaria numa posição próxima da mania, “isto é, movimentar-se, assim, em uma língua, onde podem ter o sentido de que tudo ali pode ser dito, de estar ao mesmo tempo infinitamente mais soltos dos constrangimentos do que estes infelizes nacionais que estão ali grudados em toda sua prudência, em seus interditos”.

Um último ponto importante a ser discutido é a indagação de Revuz sobre “Quem é o eu que fala estrangeiro?”, isso porque “o *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna”, pois:

A língua estrangeira, ao deslocar o nexos necessário entre o referente e os signos linguísticos da língua materna, abre um espaço a outras significações, a outros enunciados, que identificam o sujeito cujo porta-voz original não pode mais ser a fonte. Um certo número de enunciados sobre o sexo, a idade, o aspecto físico, o “jeito de ser” são “renovados” pela/na língua estrangeira (REVUZ, 1998, p. 225).

“Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” e nem todos estariam prontos para essa experiência, e isto pode ser notado tanto nas aprendizagens em situação de ruptura real (emigração), como também nas aprendizagens escolares (REVUZ, 1998). Nesta visão, portanto, a experiência de aprender uma outra língua envolve entregar-se ao desconhecimento do Outro e de si próprio. Nada na língua vai assegurar a identidade do sujeito, pois o desejo é de outra coisa, e a língua possui a propriedade original de ser sempre Outra, “na medida em que o significante somente opera remetendo a um outro significante, como no dicionário, onde para definir uma palavra há somente outras palavras” (MELMAN, 1992, p. 37). Desta forma, “o sujeito com o qual lidamos está sempre em exílio”. O que propõe a psicanálise, segundo Melman, é permitir ao sujeito que ele possa participar do mundo plenamente, mesmo sendo doloroso, pois não há outro mundo.

De acordo com Pereira (2000, p. 56), Freud faz referência à língua estrangeira e à aquisição de outros conhecimentos, pois nos faz refletir sobre como a língua materna é

carregada de afetividade para se tentar “descartá-la” na aquisição de língua estrangeira. Alguns casos específicos desta relação, descritos por Freud, trazem esta reflexão e mostram como é impossível que qualquer nova aquisição não seja marcada por ela. O primeiro trata-se do Caso Anna O. que, em sua histeria, esquece temporariamente a sua língua materna e reverte inconscientemente sua fala para o inglês. Já no Caso Wolfson, o rapaz tenta destruir sua língua materna, misturando e substituindo sílabas da língua materna a partir da inserção de palavras e sílabas das línguas estrangeiras, como tentativa de fuga à sonoridade da língua materna para, assim, “dominá-la”. E o caso do autor James Joyce, que constrói seu texto com vocábulos e sintaxe de várias línguas.

Nos casos descritos acima por Freud, pode-se inferir que os elementos inconscientes, uma vez constituídos, nunca mais seriam erradicados, e isso ocorre com a língua materna. Sobre isso, Melman (1992, p. 49) lembra Lacan, quando este diz que o inconsciente é estruturado como uma linguagem e não como uma língua, ou seja, “qualquer que tenha sido seu determinismo, ele é constituído por uma cadeia feita de elementos cuja unidade é variável”. Tudo poderá variar, desde a letra, o fonema, as palavras, o segmento de frase e um fragmento de discurso. E, segundo Revuz (1997), esse “estar-já-aí da primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido”.

(...) a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua (REVUZ, 1997, p. 215).

O sujeito se encontra com a língua estrangeira, porém, o importante é que esse encontro se dá através de uma outra língua, tornando essa aprendizagem uma experiência nova. Entretanto, Melman (1992, p. 49) lembra que, em cada pessoa com sua história e relação com a língua ou línguas que organizaram sua infância, “o inconsciente funciona como uma língua interdita, e a expressão mais manifesta deste interdito repousa nisto: o sujeito não pode articular plenamente o desejo que é inerente, que é veiculado por esta cadeia, que é constitutivo desta cadeia”.

Freud atribui uma função essencial à linguagem na atividade de reconhecer, e esse encontro de que trata Revuz teria a ver com esse reconhecimento, ou seja, “a língua materna

seria a responsável por este reconhecimento da língua estrangeira” (PEREIRA, 2006, p. 60). Segundo Moraes (1999, p. 96), a língua estrangeira seria uma leitura que o sujeito faz a partir da língua materna e, nesta leitura, procuramos entender a língua estrangeira procurando compará-la a algo que nos é familiar, algo que está associado à nossa constituição como sujeito, ou seja, a nossa língua materna.

3.2.3. Interação

O conceito de interação não é preocupação para a psicanálise. Entretanto, no interacionismo proposto por Lemos, tendo por base conceitos psicanalíticos, destaca-se que a "interação é diálogo e é proposição problemática" (LIER-DEVITTO e CARVALHO, 2013, p. 109). Faz-se necessário abordar na psicanálise, portanto, o “espelho” de Lacan e a questão do Outro. Em língua estrangeira, Revuz (1998) vê a língua adicional como um novo espaço para a expressão do sujeito. Já Ehrman (1998), na área de educação em língua estrangeira, busca, nos “mecanismos de defesa” de Freud e na “relação do objeto” de Lacan, formas de explicar a interação professor-aluno em sala de aula.

O estágio do espelho seria uma operação psíquica na qual o ser humano se constitui numa identificação com seu semelhante. Lacan concebe o espelho como um momento psíquico e ontológico da evolução humana em que a criança - entre seis e dezoito meses de vida - estabelece o domínio sobre o próprio corpo ao identificar a própria imagem em um espelho. Nessa perspectiva, o ser humano se identifica com o outro através do discurso, de gestos, de expressões faciais, e assim por diante.

O que é o estágio do espelho? É o momento em que a criança reconhece sua própria imagem. Mas o estágio do espelho está bem longe de apenas conotar um fenômeno que se apresenta no desenvolvimento da criança. Ele ilustra o caráter de conflito da relação dual. Tudo o que a criança aprende nessa cativação por sua própria imagem é, precisamente, a distância que há de suas tensões internas, aquelas mesmas que são evocadas nessa relação, à identificação com essa imagem (LACAN, 1995, p. 15-16).

É preciso lembrar que Lacan vê o “Eu” (*Je*) como o sujeito do inconsciente (do desejo) e o “ego/eu” freudiano como “*moi*”. A criança precisaria realizar uma operação complexa para reconhecer aquela imagem como sendo dela e não sendo dela ao mesmo tempo, ou seja, a que ela estaria alienada. Esta imagem estaria refletida no outro, aquele que, no início do desenvolvimento desta criança, serviria à identificação. Já o grande Outro

primordial, para Lacan, pode ser entendido como encarnado na mãe ou em seu correspondente. Portanto, essa conquista do reconhecimento da imagem pela criança, ou seja, sua constituição como “eu” (*je*) implica um outro (instanciação do Outro) seu semelhante, aquele que vai inseri-la na linguagem.

Para Lemos (2000), a fala da criança representa um enigma a ser decifrado e o interacionismo por ela proposto é uma possibilidade de “escutar a resistência” que a fala da criança vai opor à investigação empírica. Ao reconhecer a opacidade dos enunciados da criança na aquisição da linguagem e a não coincidência entre a fala da criança e a da mãe, de Lemos implica que diálogo e interpretação representam um "jogo da linguagem sobre a própria linguagem", o encontro da fala do outro (a mãe) com a fala da criança. Esse olhar para a opacidade da fala da criança implica deixar para trás a relação cognitiva sujeito-objeto (criança-linguagem) do sociointeracionismo. Além disso, faz voltar a atenção para um terceiro, o espelho que seria, portanto, a língua que, por sua estrutura, leva a “erros” e a produções estranhas os quais, segundo a autora, não ocorrem de forma aleatória.

Assim, o diálogo se torna uma proposição problemática, pois há o reconhecimento deste "terceiro" (o Outro-língua). Nessa proposta, o diálogo não consiste apenas em dois interlocutores alternando falas, mas inclui o terceiro. Conforme já debatido anteriormente, o outro não é um interlocutor empírico, mas é "instância do funcionamento da língua ou instância do funcionamento linguístico-discursivo" (LEMOS, 2000, p. 121).

A autora aponta ainda para alguns fatos trazidos por pesquisas científicas sobre a fala da criança (*child speech*). O primeiro, é que tanto expressões corretas quanto incorretas podem aparecer no discurso da mesma criança numa só sessão de gravação. Segundo, o fato de que a sequência de emergência de expressões e estruturas não é previsível. Terceiro, o fato de que é uma comunidade linguística que vai interpretar a criança (pais, cuidadores) como falante da língua (LEMOS, 2000, p. 171-172). É neste terceiro ponto que se poderia implicar que o adulto não serve apenas como provedor de *input* linguístico, mas também sua interpretação pode afetar a fala da criança.

Interpretar a fala da criança é um desafio, pois esta apresenta um caráter fragmentado, com erros previsíveis e imprevisíveis, persistindo o desafio até mesmo quando ela se torna mais homogênea. Além disso, percebe-se uma relação estrutural entre as falas da criança e do

adulto, em oposição aos ditos “estágios de desenvolvimento” e uma não-coincidência entre as duas falas. Para compreender melhor esta questão, Lemos (2000, p. 177) busca a teoria da (língua)gem de Saussure e elabora uma visão teórica diferente sobre a aquisição da linguagem que passa a ser vista como um processo de constituição do sujeito. Tal processo é definido pelas mudanças nas posições da criança dentro da estrutura em que a língua e a fala do outro estão intimamente ligadas ao ‘corpo pulsional’, ou seja, a criança seria um corpo cujas atividades necessitam de interpretação.

Trazendo a questão da interação entre sujeitos para o campo da aquisição de língua estrangeira, temos em Revuz (1998, p. 220) que a língua estrangeira vai abrir um novo espaço para a expressão do sujeito que vem questionar a relação já instaurada entre o sujeito e sua língua materna e “essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber”. No tocante à nomenclatura na língua estrangeira, ocorre um estranhamento provocado pelo novo modo de nomear as coisas que essa outra língua traz. Quando se adquire a língua materna, a nomenclatura das coisas vem acompanhada da operação de predicação, ou seja, a criança tem a experiência de nomear juntamente com a carga afetiva do “porta-voz” (desejo).

É este novo “recorte do real” que pode gerar estranhamento, pois estaria desprovido da carga afetiva marcada pelo desejo do sujeito. “A nomenclatura aponta o referente enquanto existente e como ele existe na psique do porta-voz, então o recorte que a língua materna opera no referente está sempre provido de uma carga afetiva, marcada pelo desejo do “porta-voz” (REVUZ, 1998, p. 223).

Por sua vez, aprender uma língua estrangeira é, também, viver as diferenças, e isso quer dizer “respeitar a língua do outro, depositária insubstituível das identidades individuais e coletivas” (REVUZ, 1998, p. 229). Essa tomada de consciência do que significa aprender uma língua estrangeira significa tanto “fazer a diferença entre as comunicações operatórias nas quais nos contentamos em transferir informações já identificadas e codificadas”, como também “uma comunicação criativa na qual podem surgir informações, significações e elaborações novas”. Caso o aprendiz negligencie esses fatos, ocorre o que Revuz (1998, p. 230) chama de “diálogos de surdos”, nos quais “não se compreende o suficiente para compreender que não se compreende”.

Trazendo o debate psicanalítico para a área de educação em língua estrangeira, Ehrman (1998) foca seu estudo na relação professor-aluno buscando conceitos nos estudos de Freud sobre o "ego" e na "relação de objeto" de Lacan. Segundo esta autora,

[...] a psicanálise defende que comportamentos que se originam a partir dos esforços do indivíduo para lidar com eventos externos e interpretações internas desses eventos se desenvolvem em padrões de ação e reação que caracterizariam o sujeito, frequentemente sem considerar a realidade da situação presente (tradução nossa).⁶

Diante disso, trataremos, aqui, de algumas metáforas psicanalíticas que refletem interações e relações entre pessoas: transferência, contratransferência e mecanismos de defesa. Transferência é “uma percepção inconsciente de uma relação baseada em experiências prévias que é, de certa forma, uma distorção da relação real, mas é experimentada pelo indivíduo como se fosse baseada na realidade” (DORNYEI e EHRMAN, 1998, p. 68, tradução nossa).⁷ Apesar de Freud ter pensado este conceito em relação a pacientes e terapeutas, os autores vêem a possibilidade de encontrar esta relação de transferência em sala de aula, por exemplo, quando um aluno projeta no professor um pai ou mãe, com o qual ele gostaria de ter um relacionamento mais próximo. Já quando há um processo de contratransferência, é a reação a uma transferência.

Um tipo de efeito de transferência disparado em A através de comportamento transferido de outro (B) que pode ser expresso por A tanto procurando gratificação inapropriada de B ou em comportamento de defesa; também usado mais genericamente para referir a respostas inconscientes de A à comportamento de transferência de B (DORNYEI e EHRMAN, 1998, p. 67).⁸

No exemplo citado do conceito de transferência, o professor pode reagir de diferentes maneiras à projeção expressa pelo aluno e isso, em contexto de sala de aula, pode interferir na maneira como ele vai ajudar este aluno. Esta reação pode tomar forma de defesa e pode, também, mostrar processos inconscientes que revelam a satisfação de desejos deste professor, por exemplo, em ser “querido” pelos alunos, e isso interfere em sua atividade profissional.

O conceito de “mecanismos de defesa” (*ego mechanisms of defense*) de Freud (1894,

⁶ “Psychoanalytic theory holds that behaviors that originated in the individual’s efforts to cope with external events and internal interpretations of those events develop into patterns of action and reaction that characterized an individual, often without regard to the realities of the current situation”.

⁷ “an unconscious perception of a relationship based on earlier experiences that is in some way a distortion of the real relationship but is experienced by the individual as based in reality”.

⁸ A kind of transference effect triggered in A by transference behavior from another (B) that may be expressed by A either in seeking inappropriate gratification from B or in defensive behavior; also used more generally to refer to unconscious responses in A to transference behavior by B.

1923, 1926 *apud* EHRMAN, 1998, p. 97) pode ajudar a explicar alguns comportamentos comuns entre alunos e professores numa sala de aula de língua estrangeira. Esses podem ser definidos como "distorções perceptivas que resultam em comportamentos que protegem a autoimagem e a autoestima de um indivíduo contra conflitos internos e externos" (EHRMAN, 1998, p. 97). Um exemplo de mecanismo de defesa comumente percebido em salas de aula é o "ato de evitar" (*avoidance*), quando os alunos faltam, chegam atrasados, ou não prestam atenção ao que o professor está falando. Também pode ocorrer "deslocamento" (*displacement*), quando o aluno coloca a "culpa" por sua falta de sucesso no curso escolhido.

A autora assume, portanto, que comportamentos são resultados de processos e motivações inconscientes (EHRMAN, 1998, p. 96) e são frequentemente formas de transmissão de mensagens (metafóricas ou analógicas), as quais tanto o emissor quanto o receptor estariam conscientemente ignorando. Isso implicaria que comportamentos não são aleatórios ou acidentais, mas são significativos e podem ser sistematicamente interpretados. Assim, segundo esta visão, os autores propõem uma aliança de ensino (*teaching alliance*), na qual o professor vai ajudar o aluno a lidar com seus sentimentos - por exemplo, quando ele se sente incapaz de realizar alguma atividade ou acha que está sempre errado -, a se identificar com os professores e suas expectativas.

Desta forma, a autora acredita que muitos dos mecanismos envolvidos nas relações aluno-professor são "interações" inconscientes, dos tipos acima mencionados. A interação entre alunos e professores está longe de ser uma via de mão única, com as duas partes sendo afetadas por esses mecanismos. Isso faz com que a autora proponha que "através do uso de estratégias conscientes e comunicações inconscientes os professores liberam os alunos para adquirir cada vez mais responsabilidade pelo próprio aprendizado" (tradução nossa, EHRMAN, 1998, p. 102),⁹ ou seja, tomando consciência desses mecanismos, seria possível promover a autonomia dos alunos.

⁹ "Through conscious strategies and unconscious communications, teachers liberate learners to take increase responsibility for their own learning". (texto original)

4. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COM FOCO NA AUTONOMIA DO ALUNO

Uma das principais questões colocadas por Benson (2013, p.123) a respeito de como promover a autonomia diz respeito à verdadeira eficácia dos meios utilizados para desenvolver essa capacidade de controlar o próprio aprendizado. Para o autor, ainda não existe evidência de que um modelo adotado seja mais eficaz que outro. Por esse motivo, é preciso que os pesquisadores façam perguntas específicas às várias práticas utilizadas para promover a autonomia. Em outras palavras, a primeira pergunta a ser realizada é “Como esta prática vai ajudar os alunos a ter mais controle sobre o próprio aprendizado?”. E, mais especificamente:

1. Que oportunidades essas atividades e estratégias vão oferecer para o controle do aluno?
2. Como a implementação dessas atividades e estratégias vai permitir aos alunos obter vantagem dessas oportunidades?

Outra questão importante levantada pelo pesquisador diz respeito à língua que se deseja aprender: “Como esta prática vai melhorar o aprendizado da *target language*?”.

As atividades serão alguns dos meios selecionados pelos professores para promover a autonomia dos alunos. Elas envolvem os procedimentos, técnicas e discurso interativo utilizados como parte do processo de ensino (READ, 2007, p. 287). Atividades que promovem o desenvolvimento da autonomia dos alunos devem ajudá-los a perceber a importância de sua contribuição para o próprio aprendizado, assim como a desenvolver as habilidades necessárias para ter responsabilidade sobre o processo de aprendizagem (SCHARLE e SZABÓ, 2000, p.7). O professor deve selecionar atividades respeitando o fato de que o desenvolvimento da autonomia é um processo gradual e, segundo Scharle e Szabó (2000), acontece em fases: despertando a conscientização (*raising awareness*); mudança de atitude (*changing attitudes*); e transferência de papéis (*transferring roles*).

Cohen (1998, *apud* BENSON, 2013, p.96) define estratégias como “processos de aprendizado que são selecionados pelo aluno de maneira consciente”. Para o autor, apesar de controversa, a noção de consciência é questão chave para a definição de estratégias, pois seria o que as distinguiria dos processos que não são estratégicos, ou seja, processos que não estão

claramente associados à ideia de controle sobre a aprendizagem. Apesar de Benson (2013, p. 96) apontar que esta visão não é consenso entre os pesquisadores, ele considera um modo de começar a descrever essas maneiras pelas quais o aprendizado pode ser controlado. De acordo com o autor, essa visão sugere que “todo uso de estratégias seria, de certa forma, fundamentado na reflexão sobre o processo de aprendizagem”.

Morrison e Navarro (2014, p. 69) defendem que é preciso conscientizar o aluno em relação às estratégias utilizadas para tornar o aprendizado da língua mais eficaz e desenvolver a proficiência com mais rapidez. Essa conscientização é importante para a reflexão do aluno, já que, segundo os autores, estratégias de aprendizado são frequentemente utilizadas pelos alunos de forma inconsciente. A instrução de estratégias para aperfeiçoar a competência linguística do aluno deve ser explícita, uma vez que, considerando-se o nível, o contexto sociocultural e os objetivos do aluno apresentaria melhores resultados (MORRISON e NAVARRO, 2014; SCHARLE e SZABÓ, 2000).

Um dos estudos mais recentes sobre como atividades e estratégias devem ser pensadas pelo professor que visa promover a autonomia dos alunos é o de Little *et al.* (2017). Nele, os autores apresentam uma visão geral de como seria uma sala de aula autônoma. Eles definem as características de uma sala de aula autônoma com base no fato de que, na maioria das salas de aula de ensino de segunda língua ao redor do mundo, o foco normalmente é desenvolver a proficiência do aluno no uso comunicativo da *target language*. Para tanto, o professor deve, desde o início, engajar os alunos neste uso comunicativo de forma autêntica, ou seja, trazendo o sujeito, seus interesses e suas particularidades imediatas para que o aprendizado tenha relevância para eles.

Os três papéis do aluno na sala de aula autônoma são, para Little *et al.* (2017, p. 2), interdependentes. O primeiro, é que os alunos são “comunicadores” (*communicators*), sempre engajados no uso comunicativo da *target language*. São, também, “experimentadores” (*experimenters*) da linguagem, desenvolvendo aos poucos sua noção analítica do funcionamento da língua, suas convenções sociais e culturais. E, por fim, são “aprendizes intencionais” (*intentional learners*), pois vão desenvolver também conhecimento afetivo e metacognitivo sobre os aspectos de aprender uma nova língua.

Assim, para desenvolver tais papéis, a interação entre os alunos seria crucial, e os

alunos deveriam ser capazes de escolher as atividades que lhe serão mais benéficas. Essa capacidade de escolher atividades será tratada numa seção posterior deste capítulo, pois existem estudos de Read (2007), Benson (2013) entre outros autores procurando demonstrar sua importância para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

É importante destacar dois aspectos que Little, *et al.* (2017, p. 4) consideram essenciais para uma sala de aula autônoma. Primeiramente, ter alunos capazes de assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado, o que inclui a definição de objetivos, fazer escolhas, monitorar e avaliar o aprendizado. Depois, com o desenvolvimento gradual e o exercício da autonomia, o aluno deve ser capaz de engajar em interações com os colegas utilizando a *target language*, em busca da proficiência no uso da língua.

Tendo em mente essa ideia de uma sala de aula autônoma, bem como os conceitos de sujeito, linguagem e interação já debatidos nas perspectivas adotadas neste trabalho, foram selecionados estudos conduzidos por pesquisadores de autonomia em língua estrangeira. Tais exemplos práticos de ensino-aprendizagem, voltados para a autonomia, representam mais uma oportunidade de reflexão sobre o tema ao trazerem as ideias de Vygotsky e da psicanálise. Além disso, podem contribuir para que o professor de língua estrangeira reflita sobre a própria prática em seu contexto específico.

4.1. Escolhendo atividades

Alunos de todos os níveis de habilidade com a língua estrangeira e de todas as idades devem ser capazes de escolher as próprias atividades numa sala de aula autônoma (LITTLE *et al.*, 2017). Os objetivos de aprender a escolher, segundo Read (2007), incluem: ser capaz de exercitar escolhas pessoais para decidir que atividades fazer; desenvolver um senso de responsabilidade sobre o próprio aprendizado; desenvolver independência; e, respeitar as decisões dos outros alunos. Além disso, o foco da linguagem pode ser qualquer um que esteja sendo estudado pela turma e os materiais devem ser previamente selecionados pelo professor visando às necessidades gerais do curso e da turma.

De acordo com os comentários da autora sobre esta atividade, a possibilidade de escolha normalmente encoraja as crianças a refletirem sobre o que querem fazer e quando querem fazer as atividades, bem como a utilidade das atividades para ajudar no aprendizado.

Para ela, o fato de não haver “imposição” de atividades pelo professor, e sim o respeito pelas escolhas das crianças, pode levar a um senso de autoconfiança e valorização das suas escolhas. Por fim, dar a possibilidade de escolha com certa frequência em sala de aula ajudaria o professor a atender os diferentes níveis, perfis de aprendizado e interesses individuais que existem em turmas de crianças.

Sendo assim, esta proposta está de acordo com a pesquisa de Littlejohn de 1982 descrita em Benson (2013, p. 164) que trouxe resultados de experimentos com estudantes da língua espanhola. Seu estudo sugeriu que “dar controle aos alunos sobre o planejamento de atividades pode produzir resultados positivos em termos de autonomia e aprendizado da língua”, uma vez que os alunos se sentiram mais à vontade para cometer “erros” e contribuir com as próprias experiências e dificuldades de aprendizado. Numa pesquisa posterior, em 1983, Littlejohn também reportou resultados positivos com este tipo de atividade, assim como Lamb (2003 *apud* BENSON, 2013, p. 165), Chang (2007 *apud* BENSON, 2013, p.166), entre outros estudos nos mais variados contextos.

Apesar dos resultados dessas pesquisas serem geralmente positivos em termos de aprendizado de uma nova língua a curto prazo, os fatores que contribuem para esses ganhos são normalmente difíceis de determinar. Isso porque, para medir resultados, os pesquisadores utilizaram questionários e observação, que podem favorecer resultados positivos para os experimentos (BENSON, 2013).

Em todo caso, o fato de dar ao aluno a oportunidade de escolher uma atividade deve ajudar a promover dois princípios pedagógicos da autonomia descritos por Little (2004, 2007), que são o “envolvimento do aluno” e a “reflexão do aluno”. O “envolvimento do aluno” implica trazer o sujeito para o centro do processo de aprendizagem e uma das habilidades a ser desenvolvida seria ser capaz de selecionar atividades apropriadas (LITTLE, 2007). Já o princípio da “reflexão do aluno” envolve o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação, ou seja, após escolher e realizar a atividade, o aluno deve refletir sobre a própria aprendizagem.

Buscando uma análise desta atividade em Vygotsky, temos que um sujeito consciente é capaz de perceber de certa maneira as próprias habilidades cognitivas e possui na consciência um mecanismo de autorregulação que o vai auxiliar na resolução de problemas.

Desta forma, a possibilidade de escolher as atividades mexe na capacidade do sujeito de fazer escolhas, raciocinar, pensar, ou seja, controlar a própria aprendizagem e, assim, desenvolver sua autonomia.

4.2. O exemplo de Leni Dam

Dam (1995), como relata Little (2004), iniciou seus esforços na tentativa de um modelo de sala de aula autônoma em 1984 com crianças de uma escola dinamarquesa com diferentes níveis de habilidade em língua inglesa. Ela utilizava a abordagem comunicativa, que começava a ser utilizada em diversas partes do mundo em salas de aula de língua estrangeira, e é empregada até os dias de hoje (BARNES, 1976, *apud* LITTLE, 2004). Este autor estava preocupado em incluir as crianças no processo pedagógico e, para explicar melhor esta questão, definiu dois tipos diferentes de “conhecimento” (*knowledge*): “conhecimento escolar” (*school knowledge*) e “conhecimento ativo” (*action knowledge*). Barnes (1976, *apud* Little, 2004) afirma que

Conhecimento escolar é o conhecimento que outra pessoa nos apresenta. Nós o capturamos, parcialmente, o necessário para responder as perguntas do professor, mas ele permanece como o conhecimento de outra pessoa, não o nosso. Se nunca usarmos este conhecimento, provavelmente o esqueceremos. À medida que utilizamos o conhecimento para propósitos próprios, entretanto, começamos a incorporá-lo à nossa visão de mundo, e a usar partes dele para lidar com exigências da vida. Quando o conhecimento é incorporado à nossa visão de mundo, na qual nossas ações estão baseadas, eu diria que ele se tornou “conhecimento ativo”. (tradução nossa)¹⁰

Na visão de Dam (1995), seu papel era que seus alunos se tornassem proficientes em suas habilidades com a língua inglesa transformando o conhecimento em “conhecimento ativo”, e, para ela, o desenvolvimento da autonomia era essencial para alcançar este objetivo. Em apenas um ano de experiência com esses alunos, a pesquisadora conseguiu que eles atingissem um ótimo nível de fluência, vocabulário e precisão no uso da língua inglesa, sendo considerados usuários da língua. Nesse contexto, Little (2004) destaca seis aspectos da abordagem pedagógica de Dam (1995), que considerou fundamentais para o sucesso dos seus alunos:

¹⁰ School knowledge is the knowledge which someone else presents to us. We partly grasp it, enough to answer the teacher’s questions, but it remains someone else’s knowledge, not ours. If we never use this knowledge we probably forget it. In so far as we use knowledge for our own purposes, however, we begin to incorporate it in our view of the world, and to use parts of it to cope with the exigencies of living. Once the knowledge becomes incorporated into that view of the world on which our actions are based I would say that it has become “action knowledge”.

1. O uso apenas da *target language* (língua-alvo, no caso, a língua inglesa) desde o início durante as aulas, tanto pelo professor, quanto pelos alunos;
2. O envolvimento dos alunos na pesquisa por atividades, que eram partilhadas, discutidas, analisadas e avaliadas com toda a turma;
3. Cada aluno definia seus próprios objetivos de aprendizado e escolhia suas atividades que também eram discutidas e avaliadas em sala;
4. Esses objetivos eram definidos também em conjunto, em pequenos grupos;
5. Todos os alunos possuíam um caderno com anotações sobre seu aprendizado, com planos de aulas e projetos, listas de vocabulário, textos produzidos;
6. A professora engajava os alunos em avaliações regulares do progresso individual e de toda a turma.

Ao analisar a abordagem de Dam (1995), Little (2004) chama a atenção para o fato de que a autonomia pode ser desenvolvida também em crianças, e não apenas em adultos, pois os alunos deste estudo possuíam claramente o controle sobre o próprio aprendizado. Além disso, ficou claro para ele que a autonomia não era algo que o aluno desenvolveria sozinho, mas também envolvia interação com os colegas e colaboração. Com isso, o autor encontra três pontos de conexão entre a aquisição amplamente inconsciente do “conhecimento ativo” e a mediação consciente do “conhecimento escolar”, por meio dos resultados obtidos por Dam (1995) e a teoria de Vygotsky.

O primeiro, diz respeito ao desenvolvimento da criança, no qual a interação social possui um papel decisivo, fornecendo estruturas que serão gradualmente internalizadas como capacidades cognitivas, formando sujeitos parte de uma cultura humana. Essas capacidades aparecem em dois planos: o social e o psicológico. Nesse sentido, Vygotsky (1981, apud Little, 2004, p. 20) aponta que

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, aparece no plano social, e depois no plano psicológico. Primeiro, aparece entre pessoas como uma categoria interpsicológica, e depois dentro da criança como uma categoria intrapsicológica. [...] Relações sociais, ou relações entre pessoas sustentam geneticamente as funções superiores e suas relações.¹¹

¹¹ Any function in the child’s cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an inter-psychological category, and then within the child as an intrapsychological category. [...] Social relations or relations among people

Logo, o modo como a criança aprende a pensar, seria determinado pela interação que ocorre durante sua experiência como ser biológico e social. Pode-se dizer, então, que o aprendizado humano exige uma dimensão social, e, na interpretação de Little, isso relaciona a autonomia à interação social.

O segundo ponto de conexão está relacionado aos processos pelos quais as funções psicológicas superiores são internalizadas do plano social para o psicológico, ou seja, aos três tipos de fala definidos por Vygotsky (2008) e já explorados no presente estudo: a fala egocêntrica, a fala exterior e a fala interior. De acordo com Little (2004), os tipos de fala reforçam a necessidade da dimensão social para o aprendizado do sujeito, especialmente quando o objeto de aprendizado é a linguagem. Além disso, também mostra como a autonomia deriva de uma interdependência social, o que justificaria a escolha de Dam (1995) por utilizar apenas a língua estrangeira em suas aulas, tanto pelos alunos, quanto pela professora. Desta forma, o autor acredita que os alunos se tornam capazes de “pensar em inglês”, o que seria fundamental para o desenvolvimento da autonomia como aprendizes e usuários da língua.

Por fim, Little (2004) trata do conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), definido por Vygotsky (2007, p. 97) como “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Para Little, a autonomia estaria embutida neste conceito quando Vygotsky trata da “solução independente de problemas”, que seria o objetivo de toda aprendizagem, formal ou informal, assim como na continuação do processo de aprendizagem, quando a autonomia atingida num ponto, serve de base para o próximo ponto a ser atingido.

Está claro, portanto, que a teoria sociocultural de Vygotsky consegue explicar de forma satisfatória a abordagem de Dam (1995) com seus alunos para o desenvolvimento da autonomia e o consequente sucesso no aprendizado da língua estrangeira, no caso, a língua inglesa.

5. AUTONOMIA EM APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONFRONTO ENTRE AS DUAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Apesar de concordarem com o fato de que é a linguagem que provoca um corte entre os homens e os animais, as propostas vygotskiana e psicanalítica diferem radicalmente em relação aos conceitos de sustentação de cada uma delas, isto é: os conceitos de sujeito de linguagem, de língua e de interação, conforme abordado nos capítulos anteriores. Na linha vygotskyana, trata-se de um sujeito psicológico de consciência, de vontade e de linguagem que vai se constituir segundo estágios de desenvolvimento através da sua interação com o meio e com o outro utilizando a linguagem, objetos e símbolos. Já na linha psicanalítica, destaca-se o sujeito de desejo, sujeito dividido entre consciente e inconsciente, aquele que se constitui na relação com o Outro por meio da linguagem.

A linguagem não possui um conceito explicitamente definido na teoria vygotskyana, porém, tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual, pois é ferramenta de interação entre sujeitos e é por intermédio dela que a criança supera obstáculos em seu desenvolvimento. Enquanto na Psicanálise, coloca-se ênfase na língua – que, apesar das várias modificações operadas nesse conceito, é retomada da proposta saussuriana em que é vista como sistema, com sua ordem própria – e o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Por fim, a interação representa ponto fundamental para Vygotsky, pois é através da interação social com um adulto ou colega mais capaz que a criança vai se desenvolver. Na psicanálise, entretanto, interação não é questão e, para Lemos (2000), que é afetada pela psicanálise, a interação é diálogo e é vista como problema, dado que, nele, é reconhecido um “terceiro” (o Outro-língua) representando a instância do funcionamento da língua.

Como consequência, o “outro” que se relaciona com a criança é concebido de forma bem diferente numa e noutra proposta. Conforme discutido anteriormente, na proposta vygotskiana, o sujeito sócio-histórico desenvolve suas funções psicológicas passando de um estágio de desenvolvimento para o seguinte em que o outro desempenha o papel de mediador, apresentando a cultura à criança, nas interações sociais (SILVA, 2009). Como foi visto, a criança se apropria das palavras desse “outro” que, mais adiante, passa a não ter responsabilidade como produtor de referências para a fala infantil. Logo, o papel do “outro”, segundo essa visão, é basicamente o de atuar como entidade mediadora entre a criança e a realidade, sendo o mediador entre o que a criança já domina e o que ela poderá dominar, no

que diz respeito à relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Na proposta de aquisição de linguagem afetado pela psicanálise (LEMOS, 2000), temos o foco na captura do corpo pulsional pela linguagem; no entanto, corpo e organismo não se equivalem, desde que o corpo já é marcado pelos significantes (LIER-DE VITTO e CARVALHO, 2013). Assim, sujeito da psicanálise não é nem indivíduo biológico nem psicológico, mas sujeito dividido – pelo significante – em consciente e inconsciente, portanto determinado pela linguagem. Nessa perspectiva, o “outro” não é um indivíduo do ponto de vista psicológico que, nas interações sociais, comunica à criança valores culturais; ele é representante do Outro como lugar de significantes, é uma instanciamento da língua constituída.

Como se pode notar, o lugar ocupado pelo “outro” é de fundamental importância nas duas propostas. Do ponto de vista empírico, Vygotsky indica a apropriação da fala do outro pela criança e Lemos (2000) aponta para a presença de fragmentos da fala do outro nas manifestações verbais infantis, no início do percurso linguístico. No entanto, destacam-se as diferenças nas proposições sobre esse lugar ocupado pelo outro as quais, por sua vez, assentam-se nas diferentes concepções sobre a relação entre sujeito e língua(gem) sustentadas por cada uma das propostas. Na perspectiva vygotskyana, a criança (sujeito psicológico, consciente e intencional) apropria-se da fala do outro, para ir se apoderando, gradativamente, da língua(gem) como objeto e instrumento de conhecimento. Em Lemos (2000), por sua vez, os fragmentos da fala do outro migram para a fala da criança devido ao funcionamento da língua. É justamente em virtude desse funcionamento que o *infans* passa à condição de falante, mudando de posição numa estrutura em que comparecem o outro, a língua e a fala da criança.

Pelo que foi visto, pode-se indicar, como consequência, que o confronto entre as duas posições – a vygotskiana e a psicanalítica – no que diz respeito à autonomia, implica basicamente diferenças, na medida em que as concepções-eixo que sustentam o edifício de cada uma delas se caracterizam por um afastamento radical. Ancorada na noção de sujeito, uma diferença importante pode ser percebida na questão da consciência, concebida por Vygotsky como um "mecanismo autorregulador que os humanos usam na resolução de problemas" (metacognição), e que "incorpora funções como as de planejamento, atenção voluntária, memória lógica, solução de problemas, e avaliação" (PAIVA, 2014, p. 130). Segundo o autor (VYGOTSKY, 2008), os seres humanos possuiriam a capacidade de regular

suas ações e controlar seus instintos por conta dessas funções de pensar, raciocinar, fazer escolhas e planejar. Com isso, poderiam vir a controlar sua aprendizagem, tornando-se autônomos.

Se é o sujeito aquele que vai, segundo a definição de Benson (2013, p. 73) de autonomia, exercer o controle sobre a própria aprendizagem, é preciso trazer, então, a questão do controle para a autonomia em aquisição de língua estrangeira. Esse mesmo autor lembra que há evidências consideráveis de que os alunos naturalmente exercem controle sobre a própria aprendizagem. Entretanto, este controle “é algo que eles exercem da própria vontade”, sem nenhum treinamento específico. Aceitando a visão desse autor de que a autonomia é uma capacidade multidimensional que vai tomar formas diferentes para cada sujeito, logo, a autonomia deve ser construída sobre capacidades que surgem naturalmente para a maioria (ou para todos) dos alunos em sala de aula de língua estrangeira.

Um exemplo de controle do aluno está na escolha das estratégias de aprendizagem. Cada aluno terá as próprias preferências, porém, essas escolhas “são mais um aspecto do processo de aprendizagem do que um atributo do aluno em si” (DÖRNYEI, 2005, *apud* BENSON, 2013, p. 82). Essas preferências, dentro de uma perspectiva Vygotskyana (USHIODA, 2003, *apud* BENSON, 2013, p. 85), estariam ligadas à autorregulação, e a motivação para essas preferências teriam a ver não apenas com a habilidade de controlar processos cognitivos, como também com o desejo de fazê-lo. Além disso, a autora também trouxe a ideia de “*L2 motivational self system*” (Sistema auto motivacional da segunda língua, em tradução nossa). Em linhas gerais, o sistema aponta que a motivação do aluno seria guiada por representações internas que o aluno teria de um “sujeito ideal” (*the 'ideal' self*) e os respectivos atributos que o aluno acreditaria que esse ‘sujeito’ deveria possuir, por exemplo, a proficiência na língua estrangeira. A teoria sobre motivação em língua estrangeira, entretanto, é extensa e poderia ser explorada em estudos posteriores, não cabendo aqui o prolongamento da discussão.

Para Benson (2013, p. 91), a autonomia surge da “semente” plantada pelo exercício do controle que é observável no dia a dia em sala de aula. Ele sugere três dimensões para o controle: gerenciamento do aprendizado (*learning management*), processos cognitivos (*cognitive processes*) e conteúdos de aprendizagem (*learning content*). A primeira dimensão envolve o planejamento, organização e avaliação do aprendizado, ou seja, são

comportamentos observáveis em sala. Já a segunda dimensão envolve os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da língua estrangeira, que seriam a atenção (*attention*), reflexão (*reflection*) e metacognição (*metacognitive knowledge*). A última dimensão seria o objeto de aprendizagem, ou seja, os aspectos linguísticos a serem estudados.

Na psicanálise, por sua vez, o sujeito é do inconsciente e este “é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 1982), consistindo no centro gerador da ação humana, afetando, portanto, a questão da autonomia/controle. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que o sujeito parece controlar suas ações, em dados momentos surgem indícios de que esse controle falta. Logo, segundo essa concepção de sujeito, o exercício do controle sobre as dimensões sugeridas por Benson, como vimos acima, seria motivado pelo inconsciente.

Considerando a linguagem na proposta sociointeracionista, é importante retomar a última dimensão do controle definida por Benson: o controle sobre os conteúdos de aprendizagem. Isso porque possibilita a entrada no tema da linguagem, no qual existem diferenças importantes entre a teoria de Vygotsky e da psicanálise. Seria preciso considerar, aqui, se todos estariam aprendendo a mesma coisa – a língua estrangeira – ou se cada indivíduo estaria aprendendo algo único para si. Logo,

Se tomarmos o ponto de vista de que o aprendizado de uma língua envolve convergir em direção a objetivos de aprendizado em comum, o caso para o controle do aluno sobre o conteúdo é de certa forma enfraquecido. Se aceitarmos que alunos individuais constroem o próprio sistema linguístico através dos recursos da língua-alvo (*target language*), o caso é fortalecido consideravelmente (BENSON, 2013, p.113, tradução nossa).¹²

Observa-se, segundo essa visão, que a linguagem é algo que pode de certa forma ser controlado pelo sujeito. Este aspecto da autonomia estaria, então, de acordo com a visão de Vygotsky sobre a linguagem entendida como uma ferramenta de aprendizagem usada para criar e transformar o pensamento. Segundo Lantolf (2011, p. 25), que traduziu o pensamento de Vygotsky para a área de aquisição de língua estrangeira, "a estrutura da língua diz pouco sobre seu poder de mediar nossas vidas mentais e sociocomunicativas", seu poder estaria em seu valor de uso, ou seja, em sua capacidade de produzir sentido.

¹² If we take the view that language learning involves convergence towards common learning goals, the case for learner control over content is somewhat weakened. If we accept that individual learners construct their own language systems out of the resources of the target language, the case is strengthened considerably.

Vygotsky possui uma abordagem genética do desenvolvimento da linguagem, isso significa dizer que "o pensamento na criança pequena evolui sem a linguagem" e os balbucios constituem forma de comunicação sem pensamento (SILVA, 2009, p. 74). Em um estágio seguinte, o pensamento pré-linguístico e a linguagem pré-intelectual se transformam em pensamento verbal e fala racional, quando a criança descobre que cada coisa tem um nome. Pensamento e fala se encontram quando a criança descobre a função simbólica das palavras, ou seja, nas palavras do pesquisador, "o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem" (VYGOTSKY, 2008, p. 63).

Enquanto na visão sociocultural, a linguagem é algo que pode ser 'dominado' pela criança, a aquisição de linguagem afetada pela psicanálise apresenta uma visão bastante diferente. Conforme já foi colocado, Lemos (2002, *apud* LIER-DEVITTO e CARVALHO, 2013) estuda as posições da criança na estrutura da linguagem e explica a mudança que ocorre na criança em seu percurso de aquisição da linguagem. Assim, a criança se coloca em três posições na estrutura, deslocando-se de uma posição a outra, sendo a primeira delas com a criança dominada pela fala do outro cujos fragmentos constituem a fala infantil; a segunda posição é quando surgem erros de diversos tipos e estruturas paralelísticas; e, a terceira posição é a de escuta, pela criança, da diferença entre a própria fala e a fala do outro, dividindo-se entre falante e ouvinte, ou seja, ela se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala. A criança, então, não captura (gradativamente) a linguagem, mas seria, numa direção oposta à do sociointeracionismo, capturada pela linguagem.

Quanto à interação, na teoria sobre autonomia em aquisição de língua estrangeira, o autor David Little vai buscar a importância da interação para o desenvolvimento desta capacidade em Vygotsky:

(...) por seu ponto de vista vygotskyano, o desenvolvimento de pensamentos superiores e a própria autonomia são produtos da interação social. Se a interação social é removida do aprendizado de língua, então as possibilidades de desenvolvimento da autonomia, e até mesmo do aprendizado da língua em qualquer grau de proficiência, seriam drasticamente reduzidas (BENSON, 2013, p. 141-142, tradução nossa).¹³

Enquanto no sociointeracionismo de Vygotsky "interação é comunicação" e esta ideia

¹³ (...) from his Vygotskyan point of view, the development of higher order thinking and autonomy itself are products of social interaction. If social interaction is removed from language learning the possibilities for the development of autonomy, and even learning a language to any degree of proficiency, are drastically reduced.

implica uma simetria entre os participantes (concebidos como sujeitos psicológicos), com a linguagem como instrumento da comunicação, no interacionismo, proposto por Cláudia de Lemos, observa-se uma concepção muito diferente. Para essa autora, a "interação é diálogo e é proposição problemática" (LIER-DEVITTO e CARVALHO, 2013, p.109).

Isso porque, como discutido, o diálogo seria um “jogo da linguagem sobre a própria linguagem”. Assim, faz-se necessário, nessa proposta, ir além da relação cognitiva sujeito-objeto (criança-linguagem) para observar o terceiro (espelho) que seria a própria língua em seu funcionamento metonímico e metafórico, do qual decorrem os “erros” e as produções insólitas, estranhas da criança. Essas produções que aparecem no discurso da criança, segundo Lemos (2000), são imprevisíveis. Logo, o adulto não serve apenas como provedor de *input* linguístico, como no sociointeracionismo, mas ele é concebido como instanciação da língua constituída, ocupando um lugar no Outro – Outro primordial – do qual são transmitidos à criança os significantes da língua e as formas de funcionamento linguístico.

Nesse confronto que diz respeito, especificamente, à autonomia na aprendizagem de língua estrangeira (língua inglesa) – objetivo básico deste trabalho – será destacada, a seguir, a relação entre língua estrangeira e língua materna.

5.1. Língua materna e língua estrangeira

O sociointeracionismo concebe a língua materna como algo a ser adquirido fora do sujeito, ou seja, a língua é um instrumento que vai ajudar a criança a solucionar problemas e é um dos meios pelo qual a criança se relaciona com os outros indivíduos. Já a Psicanálise trata de um laço específico que o sujeito possui com a língua materna, a língua do desejo, aquela que teceu seu inconsciente, constituindo-o. Segundo Melman (1992), nessa perspectiva, a língua materna é aquela em que a mãe, objeto primeiro de desejo, é interditada.

No campo da aquisição da língua estrangeira, no enfoque sociointeracionista, Benson (2013) reflete sobre a questão da identidade do sujeito com a língua estrangeira. Esta identidade é vista como múltipla, fragmentada e dinâmica, especialmente se há um deslocamento do sujeito (emigração). O autor ainda coloca que, segundo esta perspectiva, “a autonomia, ou um contínuo senso de estar sob controle da própria identidade em algum grau, poderia ser vista como uma cola que mantém essas identidades juntas” (BENSON, 2013, p.

22, tradução nossa).¹⁴ Tais identidades não seriam preexistentes, mas se tornariam mais individualizadas com o tempo. Além disso, quando o sujeito começa a entrar no universo de uma língua estrangeira, inevitavelmente ele vai desestabilizar a identidade da língua materna e provocar uma reconstrução no seu “eu” (*self*) para poder acomodar esse novo aprendizado e o uso dessa nova língua. Benson (2013, p. 22) corrobora com a ideia quando faz a seguinte afirmação: “o engajamento com uma segunda língua inevitavelmente desestabiliza a identidade com a primeira língua e provoca a reconstrução do senso individual de sujeito para acomodar o fato de aprender e usar uma segunda língua”.¹⁵

Na perspectiva psicanalítica de Revuz (1998), a experiência de aprendizado de uma segunda língua ocorre de maneiras diferentes para cada pessoa e isso gera estratégias diferentes para a abordagem do aprendizado da língua estrangeira. Revuz indica várias estratégias: a da peneira (o aprendiz vai reter muito pouco), a do papagaio (memorização de frases-tipo), a do caos (apenas acúmulo de termos desorganizados) e a do distanciamento. Este último tipo chama a atenção, pois é aquele em que o indivíduo se fecha para a nova língua, procurando traduzir as frases termo a termo, tornando o aprendizado um processo extremamente cansativo. O sentido fica preso na barreira da língua primeira. Essa barreira, por sua vez, poderia também influenciar negativamente o aprendizado da língua estrangeira, pois o sujeito se "fecha" para esse aprendizado. O autor ainda coloca que essas estratégias de aproximação ou distanciamento, no modo de lidar com os diferentes aspectos presentes na língua estrangeira (universos fonéticos diferentes e diferentes maneiras de construir as significações), são opostas em dois pontos:

(...) a autonomia maior ou menor das aprendizagens corporais em relação ao controle intelectual, a maior ou menor aceitação da distância, em relação à ancoragem na língua materna. Essa distância, fonte de ansiedade para uns ou de prazer para outros marca, igualmente, o encontro com a maneira pela qual a língua estrangeira produz significações. (REVUZ, 1998, p. 222)

Ao tratar dessas diferentes estratégias de abordagem do aprendizado da língua estrangeira pode-se supor, de certa forma, um “alinhamento” da visão psicanalítica de Revuz com a teoria da autonomia de Benson (2013) quando esse autor fala sobre uma

¹⁴ From this perspective, autonomy, or an ongoing sense of being in control of one’s own identity to some degree, could be viewed as the glue that holds identities together.

¹⁵ Engagement with a second language inevitably destabilizes first language identities and provokes reconstruction of the individual’s sense of self to accommodate the fact of learning and using a second language. (texto original)

“desestabilização” da identidade do sujeito com a língua materna. De acordo com Benson (2013), a questão da identidade no aprendizado da língua estrangeira vem crescendo entre os pesquisadores, pois alguns autores questionam a profundidade com a qual a autonomia vem sendo tratada nas salas de aula. Em outras palavras, não se trataria simplesmente de oferecer “escolhas” aos alunos, mas de considerar as particularidades e necessidades de cada sujeito numa sala de aula. No entanto, embora se trate de “desestabilização” indicada em cada uma das duas propostas, o sentido desse termo difere de uma para outra, na medida em que ocorre no sujeito concebido de forma diferente em cada uma das propostas, conforme tem sido realçado neste trabalho.

Na perspectiva psicanalítica, Revuz (1998), reflete sobre o "eu" que fala estrangeiro, pois o "eu" da língua materna já conquistou a sua posição de sujeito. Para ela, “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” e, também, é “entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento” (REVUZ, 1998, p. 229). Aprender uma língua estrangeira significa abrir um novo espaço para a expressão do sujeito, além de questionar a relação já instaurada entre o sujeito e sua língua materna. Essa relação, segundo a autora, “é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber”.

Em aquisição de língua estrangeira, pode-se observar a língua estrangeira incidindo na relação amplamente inconsciente que o sujeito mantém com a língua materna em dois momentos: em como as línguas apresentam diferentes universos fonéticos e diferentes maneiras de construir as significações (REVUZ, 1998). A autora traz, assim, um novo olhar sobre a aprendizagem da língua estrangeira, ao levantar a questão de que as línguas adicionais vão depender da língua primeira, do laço específico do sujeito com essa língua. Do mesmo modo, não bastaria utilizar estratégias como, por exemplo, simplificar a linguagem dirigida ao aluno, mas investigar o que se passou na aquisição da primeira língua – se representou liberdade ou aprisionamento –, pois isso vai reverberar na aquisição da segunda língua.

Considerando os efeitos da língua materna sobre a aprendizagem da língua estrangeira no enfoque vygotiskiano, o uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira durante muito tempo foi visto como algo improdutivo, pois o aluno deveria aproveitar o seu tempo em sala de aula para ter o máximo de oportunidades para uso da *target language*. Pereira (2001) relata que, a partir da década de 1970, quando as abordagens audiolinguista e

comunicativa se tornaram populares nas salas de aula de língua inglesa, houve um esforço por parte dos autores de livros didáticos para mostrar as áreas de interferência da língua materna na aquisição da língua estrangeira. Os erros eram vistos como algo negativo, fruto da interferência da língua materna. Esses autores chegavam a sugerir como corrigir esses erros, que poderiam ocorrer na pronúncia de sons específicos, na morfologia de palavras, dentre outras dimensões linguísticas.

Existem diversas razões descritas pelos defensores da restrição ou proibição do uso da língua materna nas aulas. A primeira é que o uso da língua materna por parte dos alunos poderia provocar uma “perda de controle” por parte do professor, já que os alunos recorreriam a ela constantemente para se comunicar. Além disso, a língua materna seria um “obstáculo” à aprendizagem da língua estrangeira. Por fim, alguns professores pregavam que, para aprender uma nova língua, os alunos precisariam “esquecer”¹⁶ a língua materna e pensar só na língua estrangeira (PEREIRA, 2001, p. 54).

Essa visão vem mudando recentemente e a língua materna está passando a ser vista como aliada no aprendizado de língua estrangeira e um exemplo disso está na ideia da sala de aula autônoma proposta por Little *et al.* (2017). Nessa sala de aula, há a preocupação de engajar os alunos, desde o início, no uso comunicativo e autêntico da *target language*. Isso envolve, além de outros aspectos, aproveitar o conhecimento do aluno da própria língua materna, pois isso pode ajudar no aprendizado da língua estrangeira. Os autores justificam esse estímulo porque a língua primeira dos alunos é considerada um recurso significativo para o aprendizado.

Desse ponto de vista, aponta-se que a língua materna deve ser vista como um aliado no aprendizado da *target language*, especialmente nos estágios iniciais. De fato, ela é “o recurso mais significativo para qualquer tipo de aprendizado”. Entretanto, o uso, pelo professor, da língua materna dos alunos deve ser o mínimo possível, tanto para servir de modelo, quanto para estimular o uso comunicativo da *target language* pelos alunos (LITTLE *et al.*, 2017, p. 2). Os autores ainda colocam que, o uso, pelo professor, da língua materna dos alunos deve ser o mínimo possível, tanto para servir de modelo, quanto para estimular o uso comunicativo da *target language* pelos educandos. Além disso, deve-se explorar o que o

¹⁶ Vale notar, conforme destaca Pereira de Castro (2006), que, de acordo com a visão psicanalítica, é impossível esquecer a língua materna.

aluno já possui de “bagagem” na *target language*, assim como o seu conhecimento do funcionamento da língua materna, que podem ajudar no aprendizado.

Retoma-se aqui a constatação de que o conceito de língua materna é diferente em cada uma das duas teorias propostas. Por conta dessa diferença, esse tipo de discussão sobre os efeitos da língua materna sobre a língua estrangeira, em sala de aula, somente poderia ocorrer em relação à proposta vygotskiana, não fazendo sentido em relação à linha psicanalítica, visto que, nessa linha, a língua materna é constitutiva do sujeito do inconsciente. Assim, em tal perspectiva, os referidos efeitos não poderiam ser reduzidos à presença ou ausência da língua materna em sala de aula.

Uma questão se coloca, ainda, a respeito da relação entre a língua estrangeira e a língua materna, nas perspectivas vygotskiana e psicanalítica: como podem ser vistos os significados das palavras e o novo universo fonético que se colocam para a criança ao iniciar o aprendizado de uma língua estrangeira?

Ao estudar a relação entre pensamento e palavra, Vygotsky (2008, p. 150) afirma que a unidade do pensamento verbal está no significado das palavras, pois “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável”. Segundo seu ponto de vista, o significado de cada palavra seria uma generalização ou um conceito e, como estes são atos de pensamento, é possível considerar o significado como um fenômeno do pensamento, mas apenas:

(...) na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 2008, p. 150)

O significado das palavras evolui e os estudos linguísticos existentes não haviam percebido através da evolução histórica da linguagem as mudanças que ocorrem na estrutura do significado e sua natureza psicológica. Portanto, “não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (VYGOTSKY, 2008, p. 152).

Assim, ao perceber que o significado das palavras evolui, o autor seguiu em frente com seus estudos sobre a relação entre pensamento e fala, porque esse fato implica a evolução

entre o pensamento e a palavra ao longo do desenvolvimento da criança. Dessa forma, Vygotsky (2008, p. 157) vai buscar compreender o papel do significado da palavra para o processo de pensamento. Para ele, “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (e, ao estabelecer relações entre as coisas, cada pensamento se desenvolve, amadurece, possui uma função, soluciona um problema).

Vygotsky, então, distingue dois planos na fala: o interior (semântico e significativo) e o exterior (fonético), cada um com suas leis de movimento, formando uma unidade não homogênea. Logo, a criança entraria em contato com a linguagem partindo tanto do todo, (complexo significativo) para depois dominar as unidades separadamente (os significados das palavras), quanto da palavra para a frase:

Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades. Os aspectos semântico e externo da fala seguem direções opostas em seu desenvolvimento – um vai do particular para o geral, da palavra para a frase, e o outro vai do geral para o particular, da frase para a palavra (VYGOTSKY, 2008, p. 157).

Portanto, “a capacidade que tem uma criança de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência” (VYGOTSKY, 2008, p. 161). Em outras palavras, a criança vai percebendo o mundo por meio da visão, mas, principalmente, da fala. A criança vai desenvolvendo sua capacidade de percepção verbalizada, indo desde formas mais limitadas, apenas rotulando as coisas, passando por formas mais complexas de percepção cognitiva até quando a fala passa a ter uma função sintetizadora (VYGOTSKY, 2007, p. 22).

Enquanto Vygotsky trata apenas da língua materna concebida como instrumento a ser adquirido fora do sujeito, Lantolf e Thorne (2004), como foi visto, realizaram pesquisas relacionando a teoria sociocultural à aquisição de língua estrangeira. Segundo esses pesquisadores, há limites para o efeito da língua materna na aquisição da língua estrangeira e isso teria a ver com as formas (a estrutura) e os significados em cada língua. Assim, os significados das palavras em língua materna já diferenciados em sua consciência e sua fala parecem dominar o aprendizado da língua estrangeira, causando dificuldade em tomar a nova língua como mediadora da atividade cognitiva. Segundo as observações desses pesquisadores:

Enquanto as formas na L1 talvez tenham um efeito limitado no aprendizado da L2, fica claro, pelo tipo de evidência considerada nas observações das variáveis, que na L1 os significados continuam a ter um efeito dominante no aprendizado da L2. Além disso, como foi discutido a respeito da fala egocêntrica L2, usuários de L2 apresentam dificuldade em usar a nova língua para mediar sua atividade cognitiva, apesar dos altos níveis de proficiência comunicativa (LANTOLF e THORNE, 2004, p. 215). (Tradução nossa)¹⁷

Outra observação importante feita por Lantolf e Thorne (2004) a respeito da influência da língua materna no aprendizado da língua estrangeira, à luz da teoria sociocultural de Vygotsky, é que evidências apontam para um possível impacto da fala exterior (social) produzida tanto em língua materna quanto em língua estrangeira no aprendizado de língua estrangeira. Os estudos conduzidos por Swain (2000 *apud* Lantolf e Thorne, 2004, p. 215) e outros, documentaram a maneira pela qual aprendizes de língua estrangeira conseguem otimizar seu aprendizado ao conversar, tanto em L1 quanto em L2, sobre aspectos da nova língua. Para esses pesquisadores, também existiria uma dependência em produções imitativas da língua estrangeira, como parte do processo de internalização na nova língua.

Para esses pesquisadores, também existiria uma dependência em produções imitativas da língua estrangeira, como parte do processo de internalização na nova língua. Isso porque, na teoria sociocultural, a internalização - processo pelo qual a linguagem e outros artefatos culturais adquirem função psicológica - depende da capacidade humana de imitar a atividade de outros humanos. Nas palavras de Vygotsky (1987, p. 210 *apud* Lantolf e Thorne, 2004, p. 204)¹⁸, “o desenvolvimento baseado na colaboração e imitação é a fonte de todas as características especificamente humanas de consciência que se desenvolvem na criança”. Como os estudos de Vygotsky eram voltados para a língua materna, os pesquisadores estudaram a importância da imitação em aquisição de língua estrangeira observando as produções dos alunos. Eis um exemplo de produção de uma criança de quatro anos de idade cuja língua materna é o chinês aprendendo a língua inglesa:

- Professora: *You guys go brush your teeth. And wipe your hands on the towel.*
- Criança: *Wipe your hand. Wipe your teeth.*

¹⁷ While L1 forms may have a limited effect on L2 learning, it is clear from the kind of evidence considered with regard to observations on variability that L1 meanings continue to have a pervasive effect in the L2 learning. In addition, as we saw in our discussion of L2 private speech, L2 users have a difficult time using the new language to mediate their cognitive activity, notwithstanding high levels of communicative proficiency.

¹⁸ Development based on collaboration and imitation is the source of all the specifically human characteristics of consciousness that develop in the child.

A resposta da criança, para os pesquisadores, é uma imitação do padrão que ela encontrou na produção da professora e mostra possibilidades de transformação da linguagem. A criança generaliza o uso do verbo “*wipe*” (enxugar) e incluiu “*teeth*” (dentes) que normalmente não ocorrem juntos em língua inglesa. Os exemplos de imitação documentados buscam ilustrar como os alunos usam a fala egocêntrica como meio de internalizar as formas linguísticas que apareceram para eles em sala de aula. Entretanto, apesar dos pesquisadores enxergarem que a imitação pode ajudar os professores a identificar possíveis intervenções pedagógicas que ajudem a maximizar o aprendizado dos alunos, eles não tecem considerações sobre a influência da língua materna neste processo.

Embora os estudos apresentados acima procurarem mostrar um pouco a influência da língua materna no aprendizado da língua estrangeira, essa questão parece não se colocar como um “problema”. Talvez isso ocorra porque na teoria sociocultural a aquisição de linguagem é entendida como um processo no qual a língua(gem) é vista como ferramenta de aprendizagem, instrumento transformador do pensamento. Logo, segundo os pesquisadores da área, essa presença ocorreria de forma análoga na aquisição de língua estrangeira, por meio da fala social, da fala egocêntrica e da fala interior (ORTEGA, 2009, p. 219). Lantolf e Thorne (2004) se interessaram em entender a aquisição de uma língua estrangeira como um processo que envolve a apropriação gradual dessa língua para se tornar uma ferramenta própria para autorregulação e pensamento, da mesma forma que acontece quando se aprende a língua materna quando crianças. Para isso, também estudaram quando a fala social, a fala egocêntrica e a fala interior são conduzidas, na língua estrangeira, carregando formas e significados apropriados.

Um exemplo do estudo de Tocalli-Beller e Swain (2007, *apud* ORTEGA, 2009, p. 223) ilustra o uso da fala social e a percepção de novos significados numa interação que ocorreu entre duas alunas de língua inglesa como língua estrangeira. Elas receberam esta anedota para discutir “*Waiter, I’d like a corned beef sandwich, and make it lean. Yes, sir! In which direction?*”, o que gerou a seguinte troca:

Helen: *I don’t understand what is “lean”.*

Lisa: *Uh... lean can mean uh not fat, not fatty.*

Helen: *Oh. And also uh... you lean on something. That direction or that direction.*

Lisa: *Oh, lean against the wall?*

Helen: *Yeah. And lean is not fat?*

Lisa: *Yeah.*

Helen: *There is no fat in the meat.*

Depois, as alunas checaram o significado de “*lean*” no dicionário, terminando com uma aceitação do novo significado da palavra. Ambas as alunas conseguiram lembrar-se no significado após sete semanas, quando foram submetidas a um teste de linguagem. Essa troca ilustra a fala social em ação, com as alunas descobrindo juntas o novo significado dado em contexto (na anedota) e, além disso, mostra o papel de mediação que a linguagem tem no aprendizado de uma língua estrangeira.

A língua materna, para a psicanálise, coloca-se como questão importante que vai influenciar na aquisição de uma língua estrangeira. Freud (1891, *apud* Moraes, 1999, p. 24-25) já atribuía à função da linguagem as novas aquisições do sujeito; localizava, então, o aprendizado de línguas estrangeiras nas mesmas áreas que constituem os centros da primeira língua aprendida. O autor destaca que,

A função da linguagem apresenta excelentes exemplos de novas aquisições. É o caso de aprender a ler e a escrever relacionados com a atividade primária da linguagem... se aprendo a falar e a compreender diversas línguas estrangeiras, se, além do alfabeto aprendido em primeiro lugar, aprendo também o grego e o hebraico, se, ao lado de minha grafia uso também a estenografia e outras escritas – todas essas atividades (aliás, as imagens mnêmicas que é preciso empregar para isso podem ultrapassar em muito o número das da língua de origem) estão evidentemente localizadas nas mesmas áreas que conhecemos como centros da primeira língua aprendida.

Freud ressalta a importância do ambiente no funcionamento do aparelho da linguagem e no propósito que se tem ao aprender a linguagem. O psicanalista já pensava na questão sonora da linguagem, pois, “essa aprendizagem seria feita por um duplo investimento: investimento de imagens sonoras provenientes das produções sonoras do próprio sujeito e investimento das imagens sonoras provenientes do ambiente” (PEREIRA, 2001, p. 58). Dessa forma, Freud (1891, *apud* Moraes, 1999, p. 24-25) questiona como este investimento poderia ocorrer sem o reconhecimento, sem a tradução, ou seja, “sem a função de representância que lhe atribui o outro”, isso porque, “o sujeito é causado pelo desejo do outro”. Logo, nessa visão, a causa da presença da criança no mundo provém do desejo dos pais, seja de prazer, vingança, completude, poder ou imortalidade. Independentemente dos motivos, estes

continuariam a agir na criança, sendo responsável pelo advento da criança na linguagem, “nesse sentido, podemos então dizer que o sujeito é causado pelo desejo do outro” (PEREIRA, 2001, p. 59).

A aquisição da língua estrangeira na visão psicanalítica, como foi colocado anteriormente, é um tema complexo que solicita do sujeito a capacidade de ligar três dimensões: afirmação do eu, trabalho corporal e a dimensão cognitiva. Tendo em vista esta articulação necessária, porém difícil, para a aprendizagem de uma outra língua, Revuz (1998) levanta duas hipóteses que podem explicar a alta taxa de insucesso neste aprendizado. A primeira, é que essa articulação nem sempre é possível para algumas pessoas. A segunda hipótese é que a aprendizagem de uma segunda língua solicita nossa relação com o saber, com o corpo e com nós mesmos "enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa". Solicita também aquilo que vai estruturar essa relação, ou seja, a língua materna.

Logo, se a língua é "o material fundador do nosso psiquismo e de nossa vida relacional" (REVUZ, 1998, p. 217), ao se tentar aprender uma nova língua, haverá uma perturbação, um questionamento da estruturação psíquica do sujeito. Em outras palavras, língua não é apenas um instrumento de comunicação, a história com a língua materna que cada um traz consigo vai interferir na abordagem da língua estrangeira. Para superar as dificuldades, seria preciso, então, investigar como a língua estrangeira influencia a relação do sujeito com sua língua primeira. A autora que existem dois momentos que podem ajudar nesta investigação, a saber: i) a diferença entre os universos fonéticos; e, ii) a diferença entre as maneiras de construir as significações.

Na proposta de base psicanalítica, entende-se que o som é a porta de entrada na língua materna. Os significados são importantes, mas a porta de entrada na língua é o som. Aprender uma nova língua significa aprender seus diferentes sons, o que Revuz (1998) compara a uma regressão ao "estágio do *infans*". O aprendiz vai se colocar na posição de criança que precisa aprender sons, movimentos diferentes do aparelho fonador, o que envolve novas sensações importantes no corpo erógeno. Sobre isso, Melman (1992, p. 52) afirma que “em toda fala há o canto”. Ele se refere à pronúncia em língua estrangeira como um canto ou uma música e, quando queremos mudar de língua, não queremos mudar a música da outra, ou seja, “queremos falar nossa nova língua com a música da outra” (a língua materna).

Evidentemente, algumas pessoas vão ter mais facilidade do que outras para produzir os sons da nova língua. Para o grupo que apresenta mais dificuldade, normalmente a escrita vem ser um local de refúgio "contra alguma coisa que parece ao mesmo tempo regressiva e transgressiva" e o sistema fonético que constroem parece ser "fortemente ancorado na língua materna" (REVUZ, 1998, p. 221-222). A autora também trata da questão do corpo e do desconforto que acontece ao se aprender uma nova língua. Essa questão é importante porque a aceitação da distância da ancoragem na língua materna vai marcar o modo como a língua estrangeira produz significações. Os dois grupos são opostos: o grupo com menor autonomia corporal, apresenta uma menor aceitação da distância; e, o grupo com maior autonomia, aceita melhor a distância.

Essas duas estratégias opõem-se em dois pontos: a autonomia maior ou menor das aprendizagens corporais em relação ao controle intelectual, a maior ou menor aceitação da distância, em relação à ancoragem na língua materna. Essa distância, fonte de ansiedade para uns ou de prazer para outros marca, igualmente, o encontro com a maneira pela qual a língua estrangeira produz significações. (REVUZ, 1998, p. 222)

Em outras palavras, as pessoas com maior “facilidade” para lidar com os sons da língua estrangeira apresentariam uma maior aceitação da distância da língua materna para a língua estrangeira em suas significações. A razão para isso estaria no inconsciente, que é organizado como uma linguagem.

Com efeito, o inconsciente não é organizado como uma língua oprimida que bastaria liberar para que pudesse se articular plenamente, mas se organiza como uma linguagem. Isto é, como uma cadeia de elementos feita de diversas partes do discurso sobre o qual o recalçamento pôde pesar, desde a frase inteira até a letra, passando pela palavra, pelo fonema, e mesmo pelo elemento de pontuação (MELMAN, 1992, p. 35).

Dessa forma, na visão psicanalítica, a influência da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira não se restringiria, a questões, estritamente, de fonologia, morfologia, sintaxe etc. Ela estaria “latente”, sob essas questões, às vezes facilitando, outras vezes impedindo ou bloqueando a aquisição da língua estrangeira (PEREIRA, 2001, p. 57).

As reflexões trazidas nesta seção procuraram mostrar a influência da língua materna na aquisição de língua estrangeira segundo a perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007, 2008), Lantolf e Thorne (2004) e a visão psicanalítica de Freud (1981, *apud* Moraes, 1999), Pereira (2001), Revuz (1998) e Melman (1992). Na sala de aula autônoma, esta questão é

vista através da teoria de Vygotsky, pois concebe a língua como instrumento de interação social. Entretanto, a visão psicanalítica traz questões não exploradas dentro da autonomia em aquisição de língua estrangeira, por exemplo, a questão das diferentes maneiras de construir as significações e das diferenças entre os universos fonéticos das duas línguas. Essas questões poderiam ser desenvolvidas em sala de aula, enxergando os alunos como sujeitos marcados de formas diferentes pela língua materna.

Retomando o contexto da escolha de atividades, é importante notar que, numa perspectiva psicanalítica, para analisar essas atividades, devemos lembrar que o “eu” que fala estrangeiro, proposto por Revuz (1998), pode vivenciar o aprendizado da língua estrangeira de diferentes maneiras. Uma delas seria a do distanciamento, em que o sujeito se fecha para o aprendizado, ficando “preso” na barreira da língua primeira. Logo, dar ao aluno a possibilidade de escolher a atividade que vai realizar pode ser uma técnica que venha a ajudar a romper esta barreira. Além disso, pode levar o aluno a se identificar com os professores e suas expectativas, criando uma “aliança de ensino”, proposta por Ehrman (1998), para que o aluno possa ser capaz de lidar com seus sentimentos em relação ao aprendizado e, ao mesmo tempo, liberar o aluno para adquirir mais responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Com o exemplo de Dam (1995), explorado em seção anterior, foi possível, na perspectiva sociointeracionista, enxergar de uma nova maneira o uso da língua materna na sala de aula autônoma. É importante relembrar que Little (2016) vê a língua materna como a “entrada” do aluno na língua estrangeira, já que foi por intermédio dela que os alunos aprenderam a interagir com os outros, sendo componente central da identidade de cada sujeito. É possível também fazer uma reflexão, trazendo a visão da psicanálise sobre a aquisição de língua estrangeira através de Revuz (1998) em dois pontos: no papel da língua materna na sala de aula autônoma de Dam (1995) e na maneira como os alunos da experiência enxergam a língua estrangeira.

Para Little (2016), a língua materna dos alunos é de fundamental importância para a sala de aula autônoma. Isso porque, apesar de um dos objetivos ser que os alunos comecem a utilizar a língua estrangeira logo no início, a língua materna é vista como o meio através do qual os alunos aprenderam a interagir com os outros, ou seja, um componente central da identidade de cada sujeito. O autor destaca que:

A L1 [língua materna] possui um papel central em tudo isso [no desenvolvimento da autonomia]. Ela é, de toda forma, o meio pelo qual eles inicialmente aprenderam a interagir com outros, o meio padrão do pensamento discursivo, a base de quaisquer intuições linguísticas que lhe ocorrerem, e um componente central da sua identidade (tradução nossa).¹⁹

Assim, nos estágios iniciais, por exemplo, os alunos podem utilizar a língua materna para tarefas mais complexas, como a avaliação da própria aprendizagem até que eles adquiram habilidades básicas e entendam o conceito e objetivos da autoavaliação e avaliação em grupo e possam fazer isto com a *target language*. Além disso, a tradução não é vista como problema, e sim como parte do processo e das tentativas do aluno de usar a *target language*, tanto na produção escrita como oral.

Um exemplo de atividade em que a língua materna é utilizada é na primeira tarefa de casa, na qual os alunos devem escrever um texto curto sobre eles (*About Myself*). A professora usa cartazes com um exemplo da atividade e vai traduzindo, com a ajuda dos alunos, da língua materna para a *target language*, as palavras e frases necessárias para escrever o texto sobre eles. Segundo Dam (1995), essa atividade normalmente traz à tona palavras e expressões que nunca ocorrem em livros de ensino de língua estrangeira para alunos iniciantes.

É possível, de certa forma, encontrar um alinhamento – pelo menos, aparente – dessa proposta com a visão de Revuz (1998, p. 215) de que a língua estrangeira é “aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”, pois a experiência de Dam (1995) não ignora o fato de que só se pode aprender uma língua estrangeira, na medida em que já tenha havido acesso à linguagem através da língua primeira. Em sua experiência, a autora promove atividades que geram o encontro entre a primeira e a segunda língua que é inevitável e “faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua” (REVUZ, 1998, p. 215).

Além disso, quando Dam (1995) trabalha com a tradução em atividades que pedem ao aluno para falar de si mesmo, isso pode lembrar a ideia de Revuz (1998) de que o novo modo de nomear as coisas trazido pela língua estrangeira pode causar um estranhamento no aprendiz ao mostrar-lhe um novo “recorte do real”. Revuz afirma que esse estranhamento na

¹⁹ Learners' L1 has an essential role to play in all this. It is, after all, the medium in which they first learned to interact with others, the default medium of their discursive thinking, the basis of whatever linguistic intuitions occur to them, and a central component of their identity.

utilização dos significantes da língua estrangeira pode representar uma perda, uma renovação e relativização da língua materna, ou, até mesmo, um lugar de liberdade. Talvez tenha sido pelo fato de o aluno, na experiência de Dam, falar sobre si mesmo, ou por lhe ser dada a escolha sobre as atividades e objetivos, que a experiência da sala de aula autônoma tenha gerado resultados positivos na aprendizagem dos alunos, o que torna a língua estrangeira um lugar de liberdade e mostra aos alunos novas maneiras de ver o mundo. Isso pode ser observado através do trecho do diário de um dos alunos, selecionado por Little (2016, p. 48) para ilustrar a reação positiva dos estudantes em relação à experiência da sala de aula autônoma:

(...) Eu também aprendi através do inglês a iniciar uma conversa com um estranho e a perguntar boas questões. E eu acho que nossa sessão ‘conjunta’ me ajudou a me tornar melhor em ouvir outras pessoas e a mostrar interesse nelas. Sinto que aprendi a acreditar em mim mesmo e a ser independente. (tradução nossa)²⁰

Esse exemplo estaria apontando para a ventura e perigos do falar estrangeiro (referidos por Revuz, 1998, p.227), pois o aluno inicia uma conversa e avalia o próprio desempenho ao dizer que foram “boas questões”, ou seja, para se expressar em língua estrangeira ele precisa fazer sentido. Esse aluno, portanto, parece demonstrar uma familiaridade, já em processo de desenvolvimento, com o que Revuz (1998, p. 229) descreve como “o estranho da língua e da comunidade que a faz viver” o que, para essa autora, envolve o desconhecimento do Outro e de si próprio. No entanto, devemos realçar que essas (supostas) aproximações entre as duas perspectivas devem ser consideradas com muito cautela, na medida em que são feitas sobre a base de noções muito diferentes de língua materna as quais, por sua vez, sustentam-se em concepções de sujeito também muito diferentes.

Em virtude disso, destacou-se no capítulo 1 (Introdução), que foram, sobretudo, as diferenças que se tornaram visíveis no confronto entre os dois enfoques da aprendizagem de língua estrangeira. Dessas diferenças, optou-se por recortar, então, a questão do som, ou melhor, do corpo do aprendiz, para finalizar este capítulo. Vale apontar que, na psicanálise, a noção de corpo não coincide com organismo, diferenciando-se dessa noção na biologia e mesmo na psicologia (LIER-DE VITTO e CARVALHO, 2013). Trata-se, então, de corpo pulsional marcado pela língua materna – língua fundadora, inaugural, que constitui o sujeito –

²⁰ (...) I have also via English learned to start a conversation with a stranger and ask good questions. And I think that our ‘together’ session has helped me to become better at listening to other people and to be interested in them. I feel that I have learned to believe in myself and to be independent.

sendo movido pelo desejo e não pela necessidade. Por sua vez, esse corpo se revela por aspectos suprasegmentais da língua como: ritmo, acento, som e melodia, que são atravessados por afetos, fazendo parte da *lalíngua*, neologismo criado por Lacan (1995). Para esse psicanalista, a *lalíngua* é a expressão mais condensada da língua materna. Lemos (2014b, p. 48), sobre o conceito lacaniano de *lalíngua*, destaca:

[...] os primeiros jogos sonoros entre mãe e bebê, jogos de ressonância – em que a mãe faz eco aos sons que veem do corpo do filho, com sílabas que podem vir estruturadas em palavras –, Lacan põe a nu o jogo a que estamos submetidos como seres de linguagem, jogo de fazer e desfazer o signo, de fazê-lo soar e ressoar, suspendendo o sentido, jogo este que faz de *lalíngua* o próprio movimento do pensar, dizer e escutar.

Nessa perspectiva, para se tornar falante, ou seja, para vir a produzir frases com sentido, o *infans* precisa recalcar a dimensão de *lalíngua*. No entanto, deve-se lembrar que recalcar não significa apagar, ou melhor, o recalque tem como sua outra face o retorno do recalçado e, por isso, aquilo que adquiriu o estatuto de inconsciente pode, em determinados momentos, tornar-se consciente. Assim, ao abordar a aprendizagem de língua estrangeira, considerando a relação entre essa língua e a língua materna, os autores, sob o enfoque psicanalítico, dão especial destaque às manifestações de *lalíngua*, manifestações do corpo do aprendiz que interferem naquela aprendizagem, quer facilitando, quer colocando-lhe obstáculos. Para Freire e Murce (2009, p. 83-84), ao abordarem a relação entre corpo e língua estrangeira, destacam os efeitos “da voz, do prazer do jogo sem sentido, do jogo poético, musical, plástico” e advertem:

Deve-se lembrar, ou não se esquecer, de que somos nada mais que efeitos de linguagem, efeitos do inconsciente, portanto, deixar-se ser afetado pela língua e pelo que a língua provoca, como corpo (materialidade sonora e plástica) e no corpo, em cada aula e em cada aluno.

Nessa perspectiva, afirma Révuz (2016, p. 217):

O sujeito deve por a serviço da expressão de seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e memorização das estruturas linguísticas.

Destaca-se, desse modo, uma flexibilidade (psíquica) do corpo do sujeito, a fim de que nele se opere uma mudança e o aprendiz possa se aproximar, o máximo possível, dos aspectos suprasegmentais da língua a ser aprendida.

Vale repetir que esse tipo de relação entre língua materna e língua estrangeira somente é possível, assumindo-se a concepção de corpo pulsional que determina a concepção psicanalítica de língua materna, assentando-se na concepção de sujeito dividido. Essa concepção, por sua vez, está na base das diferenças implicadas nos vários conceitos das duas perspectivas teóricas aqui confrontadas (no capítulo 3): se de um lado, na linha vygotskiana, tem-se um sujeito de consciência, de controle e de vontade; do outro lado, na linha psicanalítica, trata-se de um sujeito dividido entre consciente e inconsciente, sujeito que parece exercer controle sobre seus atos e sua linguagem e, ao mesmo tempo, revela uma falta nesse controle.

A necessidade de mudança corporal destacada antes, a partir de Revuz (1998), fica visível, por exemplo, quando Jakobson (1963 [1941]), no campo da linguística, aborda os sons produzidos pelo *infans*. Segundo esse autor, o bebê possui, inicialmente, capacidade para produzir todos os sons das várias línguas existentes. Paulatinamente, contudo, ele vai perdendo essa ampla capacidade sonora a qual fica restrita aos sons de sua língua. Em outras palavras, a função (corporal) de seu aparelho fonador (ligada à discriminação sonora na produção e escuta) deixa o sujeito impossibilitado de escutar e produzir, com exatidão, determinados sons de língua diferentes da sua, permitindo apenas uma menor ou maior aproximação. Assim, essa perda, no bebê, da discriminação sonora irrestrita dá especial visibilidade à implicação do corpo do sujeito na aprendizagem de língua estrangeira.

Em sua investigação, Coelho (2019), seguindo a linha psicanalítica, indica como o ritmo, o acento, os sons e a entoação da língua materna de uma brasileira residente no Exterior tiveram efeitos sobre a aquisição da língua do país em que passou a residir (o Inglês), destacando efeitos produzidos pelo laço específico mantido com a língua inaugural.

Para encerrar esse capítulo é importante realçar que, no confronto entre as duas perspectivas: a vygotskiana e a psicanalítica, no que diz respeito à aprendizagem da língua estrangeira, ganham destaque as diferenças entre elas, todas decorrentes da diferença primordial entre as concepções de sujeito adotadas pelas duas propostas. Por sua vez, dessas diferenças, ao que tudo indica, ganha visibilidade aquela implicada nas manifestações corporais do aprendiz, na medida em que, na perspectiva marcada pela linha vygotskiana, manifestações corporais, como os sons, não são considerados como questão, enquanto que, na visão psicanalítica, elas assumem um lugar privilegiado.

A partir do confronto realizado, assume-se a posição de que as diferenças entre as duas perspectivas produzem importantes efeitos. Nesse sentido, para indicar esses efeitos, foram formuladas três perguntas:

- Como a psicanálise poderia abordar a questão da autonomia em língua estrangeira?
- Como essa questão (da autonomia) seria deslocada pelas manifestações corporais do sujeito que escapariam ao controle do aprendiz, na perspectiva da psicanálise?
- Que efeitos teriam as questões implicadas nas manifestações corporais do aprendiz, na perspectiva psicanalítica, sobre os estudos que investigam a noção de autonomia na aprendizagem de língua estrangeira, na linha vygotskiana, como é o caso do trabalho de Leni Dam.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi concluído considerando os objetivos traçados e as questões norteadoras. Em função dos resultados, foram propostas questões que contribuam para o encaminhamento de outras pesquisas. É preciso lembrar que, ao pesquisar sobre o tema da autonomia, apesar de haver bastante material tratando sobre o tema em aquisição de língua estrangeira, principalmente tomando como base os estudos sóciointeracionistas de Vygotsky, percebeu-se uma evidente necessidade de ver este tema sendo explorado através da visão psicanalítica.

Nosso estudo teve como objetivo geral investigar de que maneira a autonomia na aquisição de língua estrangeira pode ser pensada dentro das perspectivas de Vygotsky e da Psicanálise de Freud e Lacan colocando estes dois pontos de vista em confronto. Logo, no primeiro momento, foi preciso discutir o conceito de autonomia em língua estrangeira que vem sendo desenvolvido pelos pesquisadores desde os anos 1970.

O conceito mais recente desenvolvido por Benson vê a autonomia como exercício natural do controle sobre o processo de aprendizagem da língua estrangeira. Paiva acrescenta que este processo sofre influência de fatores como: decisão de aprender; método de aprendizagem; ritmo; quando/onde; materiais; monitoramento; avaliação interna e externa; características do aprendiz; professores; tecnologia; legislação educacional; e aspectos culturais, econômicos e políticos. Além disso, Little lembra que a autonomia é algo inseparável do desenvolvimento gradual da proficiência na língua estrangeira e é visto pelos autores como uma capacidade tanto individual quanto coletiva, pois na sala de aula autônoma é preciso haver interação entre alunos e professores.

Os três princípios pedagógicos da autonomia definidos por Little - o “envolvimento do aluno”, a “reflexão do aluno” e o “uso apropriado da linguagem” - estão relacionados a um sujeito - aquele que vai desenvolver a autonomia -, sujeito este que está aprendendo uma língua estrangeira e precisa interagir com outras pessoas em sala de aula por meio desta língua. Assim, o primeiro objetivo específico foi refletir sobre como os conceitos de sujeito, língua/linguagem e interação nas perspectivas de Vygotsky e da Psicanálise poderiam ser pensados dentro do tema da autonomia do sujeito na aquisição da língua estrangeira.

O sujeito do conhecimento de Vygotsky desenvolve suas funções psicológicas ao

passar por estágios de desenvolvimento, atribuindo sentido à cultura apresentada pelo “outro” nas interações sociais mediadas por artefatos como a linguagem, os objetos e os símbolos em geral. Este sujeito, como abordado, é de conhecimento, de consciência, de vontade e de linguagem.

Na visão psicanalítica, foi visto o sujeito em Freud, dividido entre duas formas de funcionamento: a consciente e a inconsciente. Em Lacan, aponta-se o sujeito do inconsciente (sujeito do desejo) marcado pela passagem de um significante a outro cuja função é fundamentar a dimensão do simbólico. Lemos, tendo como base a psicanálise desses autores, vê o sujeito em sua trajetória como vir-a-ser-falante, constituído a partir dos efeitos do funcionamento da língua, ou seja, o sujeito (corpo pulsional) “capturado” pela linguagem. Por fim, já no âmbito da língua estrangeira, Revuz lembra que o sujeito, ao se colocar na posição de aprendiz de uma língua estrangeira, retorna ao estágio do *infans* e, por isso, é preciso refazer a experiência da impotência de tentar se fazer entender.

Os autores em autonomia baseiam suas pesquisas na teoria sociocultural de Vygotsky, logo, para eles, o sujeito é do conhecimento. Entretanto, como debatido anteriormente, Benson traz a questão da identidade do sujeito com a língua estrangeira, que teria a ver com o senso de controle e iria se “desestabilizar”, provocando uma reconstrução no “eu” (*self*) para acomodar o aprendizado da língua estrangeira. A autonomia, portanto, vai tomar formas diferentes para cada sujeito, justamente por ser uma capacidade multidimensional. Este aspecto, entretanto, ainda é pouco estudado pelos pesquisadores de autonomia em língua estrangeira, já que, até então, os autores têm se preocupado de forma geral, pensando numa sala de aula autônoma, mas nem todos os sujeitos exercem a autonomia da mesma forma.

Os aspectos da língua também apresentam um lugar dentro da teoria da autonomia seguindo a perspectiva vygotskyana, ou seja, a língua como objeto fora do sujeito. Logo, a linguagem seria algo possível de ser controlado pelo sujeito, pois seu poder estaria em seu valor de uso, e não em sua estrutura. Porém, segundo a visão psicanalítica de Lemos, não haveria, para o homem, um “fora da linguagem” em que ele constitua a língua como objeto. Isso quer dizer que, se tomarmos esta visão de língua como sistema e o sujeito tendo o inconsciente estruturado como uma linguagem, talvez, em estudos futuros, fosse possível trazer uma nova luz sobre a questão do uso da *target language* no desenvolvimento da autonomia do aluno.

A interação, como foi visto, se coloca como ponto importante para a autonomia, já que os autores a veem como algo essencial para o desenvolvimento desta capacidade. Para eles, a interação social significa comunicação e, sem ela, a possibilidade do desenvolvimento da autonomia seria drasticamente reduzida. Os autores em autonomia destacam a importância do conceito de ZDP de Vygotsky para a aprendizagem da língua estrangeira, pois os alunos trabalham na sala de aula autônoma sendo mediado pelo professor, pelos colegas, até serem capazes da automeiação.

No entanto, para a psicanálise, não há um conceito de interação, mas Lemos a coloca como problemática em seu interacionismo. Ao voltar seus estudos para as falas das crianças, a autora deseja entender o processo pelo qual as crianças se tornam falantes de uma língua, a língua materna. Apesar da proposta teórica interacionista de Lemos tratar da aquisição da língua materna, é possível imaginar, pela experiência em ensino de língua estrangeira, que talvez a proposta lance alguma luz sobre a aproximação com o processo na aquisição de segunda língua. Com base em observações em sala de aula, pode-se supor que a criança escuta, através do professor, textos escritos e falados e, talvez, fragmentos desses textos componham, inicialmente sua fala em língua estrangeira, até começar a produzir as próprias frases que indicam um certo afastamento, com erros que muitas vezes não percebe, até serem capaz de praticar a autocorreção e também a correção a partir da fala do outro. Seria necessário, no entanto, realizar pesquisas com base nesta ideia.

Também foi proposto como objetivo específico verificar de que forma o ensino-aprendizagem de língua estrangeira está presente na literatura levantada, sobre autonomia na aquisição da língua inglesa, para desenvolver esta habilidade nos alunos como usuários e aprendizes da língua; e, como ele pode ser pensado dentro das perspectivas adotadas. Primeiramente, foi apresentado um questionamento levantado por Benson convidando os professores de língua estrangeira a refletir sobre a eficácia dos meios utilizados para desenvolver a autonomia do aluno, ou seja, das estratégias e atividades escolhidas. Depois, foi exposta a visão de Little, Dam e Legenhausen sobre como seria uma sala de aula autônoma. Segundo eles, seria preciso possuir as seguintes características: engajar os alunos no uso comunicativo da língua estrangeira de forma autêntica e explorar o que o aluno já possui como “bagagem”, incluindo a língua materna. Por fim, os papéis do aluno nessa sala de aula envolvem ser comunicadores, experimentadores e aprendizes intencionais, e o papel da

interação entre os alunos seria crucial.

Algo mencionado pela maioria dos autores pesquisados para este trabalho é a possibilidade da escolha de atividades na sala de aula autônoma. Isto quer dizer que o aluno, ao exercer sua autonomia, deve ser capaz de escolher atividades tendo em mente os próprios objetivos para a aprendizagem da língua estrangeira. Isso também ajudaria o professor a atender as diferenças entre os alunos em uma mesma sala de aula. Percebemos, neste ponto, o sujeito consciente de Vygotsky, capaz de fazer escolhas, raciocinar, e pensar, controlando a própria aprendizagem e desenvolvendo a própria autonomia. Já para o sujeito do inconsciente da psicanálise, ainda seria preciso desenvolver pesquisas na área; por isso, é importante lembrar a proposta de Revuz. A autora sugere que o “eu” que fala estrangeiro pode abordar o aprendizado da língua estrangeira de diferentes maneiras e, se o professor possui isso em mente, talvez encontre uma forma de ajudar mais alunos a “quebrar” possíveis barreiras neste aprendizado.

No exemplo de Dam apresentado, observou-se um caso de sucesso na direção de uma sala de aula autônoma baseada em aspectos da teoria sociocultural de Vygotsky. Neste trabalho, no entanto, a ideia foi ir além, trazendo uma visão possível da psicanálise sobre o papel da língua materna no aprendizado da língua estrangeira. Isso porque, Dam não descarta a língua materna como aliada em sala de aula e, segundo Revuz, na visão psicanalítica, a língua estrangeira é aprendida tendo como referência a língua materna.

Diferença entre as duas perspectivas na concepção de língua materna é, portanto, na relação entre língua materna e língua estrangeira. Ainda assim, optou-se por continuar o debate, voltado para a relação entre língua materna e língua estrangeira, trazendo o contexto do som e das significações, que poderiam ser aspectos explorados na sala de aula autônoma como aliados na aprendizagem do aluno.

Enquanto para os autores baseados em Vygotsky esta questão não parece se colocar como um problema, para a psicanálise o aprendizado de uma nova língua provoca uma perturbação na estrutura psíquica do sujeito, pois vai trazer à tona a história com a língua materna que cada um traz consigo. Logo, o professor, ao enxergar os alunos como sujeitos marcados de formas diferentes pela língua materna, talvez possa encontrar novas formas de lidar com as diferentes significações e os universos fonéticos de cada língua em sala de aula.

Estudos são necessários, como aponta Benson, sobre as diferenças individuais e como cada um exerce as diferentes dimensões do controle sobre a própria aprendizagem, principalmente, o controle sobre o objeto de aprendizagem, ou seja, a língua estrangeira. No que diz respeito ao controle, é possível perceber que a teoria sobre autonomia em língua estrangeira concede uma maior importância ao desenvolvimento de habilidades de forma geral para todos os alunos, praticamente desconsiderando as particularidades de cada sujeito. Os estudos existentes sobre as diferenças individuais em destaque são os de Ehrman e Dörnyei. De fato, o próprio Benson aponta para a necessidade de mais estudos sobre como as diferenças individuais (*'individual differences'*) estariam sujeitas ao controle do aluno.

É preciso continuar a destacar a importância de desenvolver e promover a autonomia do sujeito desde a infância, já que, segundo Little (2017), "quanto mais tempo se espera para desenvolver a autonomia, mais relutantes serão os alunos para aceitá-las". Além disso, alunos autônomos seriam mais motivados, seu estudo seria mais eficiente e personalizado e se tornariam usuários mais independentes da língua estrangeira.

Para finalizar esta Dissertação, é importante destacar que, no confronto nela realizado entre as duas linhas teóricas, no que diz respeito à aprendizagem de língua estrangeira, deu visibilidade a diferenças existentes entre elas. Trata-se de diferenças teórico-conceituais no que concerne ao sujeito, língua(gem), interação, língua materna, que certamente determinam a escolha do tipo de prática em sala de aula. No tocante a essas diferenças, a que diz respeito à língua materna e sua relação com a língua estrangeira adquiriu especial realce; isso porque, na perspectiva psicanalítica, a língua materna implica o corpo do sujeito-aprendiz, em suas manifestações (ritmo, sons, melodia), privilegiando-o como questão a ser considerada na aprendizagem de língua estrangeira. Por sua vez, o corpo e suas manifestações não são considerados como questão na linha vygotskiana. No entanto, conforme foi aqui destacado, essa diferença produz efeitos os quais podem ser indicados por meio das perguntas com as quais o capítulo anterior foi encerrado, a saber:

- Como a psicanálise poderia abordar a questão da autonomia em língua estrangeira?
- Como essa questão (da autonomia) seria deslocada pelas manifestações corporais do sujeito que escapariam ao controle do aprendiz, na perspectiva da psicanálise?

- Que efeitos teriam as questões implicadas nas manifestações corporais do aprendiz, na perspectiva psicanalítica, sobre os estudos que investigam a noção de autonomia na aprendizagem de língua estrangeira, na linha vygotskiana, como é o caso do trabalho de Leni Dam?

Essas perguntas configuram, então, uma nova trilha no longo caminho a ser percorrido na pesquisa sobre a questão da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- BENSON, P. **Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning**. New York: Pearson Education Limited, 2013.
- COELHO, E. **A difícil relação com a língua estrangeira: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2019.
- DAM, L. **Learner Autonomy 3: from theory to classroom practice**. Dublin: Authentik, 1995.
- DORNYEI, Z.; EHRMAN, M. E. **Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom**. Sage Publications, 1998.
- EHRMAN, M. The learning alliance: conscious and unconscious aspects of the second language teacher's role. **System**, v. 26, issue 1, 1998, p. 93-106.
- FREIRE, S. M.; MURCE, N. O ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira: algumas questões sobre o corpo. **Revista Solta a Voz**, v. 20, n.1, p. 73-86, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/17989/5/Artigo%20-%20Silvana%20Matias%20Freire%20-%20202009.pdf>>. Acesso em: 13 de março de 2020.
- FREUD, S. **A Interpretação dos Sonhos (II) e Sobre os Sonhos (1900-1901)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, S. **O chiste e sua relação com o inconsciente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017a.
- FREUD, S. **Conferências introdutórias à psicanálise**. Segunda Parte: Os Sonhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2017b, p. 110-308.
- HOLEC, H. **Autonomy in Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.
- JAKOBSON, R. **Child language aphasia and fonological universals**. Paris, New York: Mouton Publishers, The Hague, 1963 [1941].
- LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2016.
- LACAN, J. **O seminário, Livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- LACAN, J. **O seminário, Livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- LACAN, J. **O seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LANTOLF, J. P. The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and Artificial L2 Development. In: ATKINSON, D.

(org.). **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. Londres/Nova York: Routledge, 2011, p. 24-27.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: LANTOLF, J. P. (org.). **Sociocultural Theory and SLA**. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 197-221.

LEMOS, C. T. G. Questioning the Notion of Development: The Case of Language Acquisition. In: **Culture & Psychology**. Londres, vol. 6, n. 2, jun. 2000. p. 169-182.

LEMOS, C. T. G. Linguística: de Freud a Lacan. In: Leda Verdiani Tfouni & Diana Junkes Bueno Martha (organizadoras). **O (in)esperado de Jakobson**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014a. p. 53-68.

LEMOS, C. T. G. A criança e o linguista: modos de habitar a língua? **Estudos Linguísticos**. São Paulo, maio-ago, 2014b. n. 43. p. 954-964.

LIER-DEVITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid. (Org.) **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013. p. 101-126.

LITTLE, D. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. **Innovation in Language Learning and Teaching**, vol. 1, issue 1, 2007. Disponível em: <http://languagesinitiative.com/images/Language_Learner_Autonomy.pdf> Acesso em: 13 nov. 2017.

LITTLE, D. **Learner Autonomy 1: Definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1991.

LITTLE, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. **LLAS: Centre for Languages Linguistics & Area Studies**, jan. 2003. Disponível em: <<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409.html>> Acesso em: 04 jan. 2017.

LITTLE, D. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. **Centre for Language and Communication Studies: Trinity College Dublin**, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/252532772_Constructing_a_theory_of_learner_autonomy_Some_steps_along_the_way> Acesso em: 07 jan. 2017.

LITTLE, D. Learner autonomy and telecollaborative language learning. In: JAGER, S.; KUREK, M.; O'ROURKE, B. (Org.). **New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education**. Research-publishing.net: 2017. p.45-55.

LITTLE, D.; DAM, L.; LEGENHAUSEN, L. **Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research**. Bristol: Multilingual Matters, 2017.

MELMAN, C. **Imigrantes. Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País**. São Paulo: Escuta, 1992.

MILNER, Jean-Claude. Linguística e Psicanálise. **Revista Estudos Lacanianos**, vol. 3, n. 4.

Belo Horizonte: 2010.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAES, M. R. S. **Materna/estrangeira: o que Freud fez da língua**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271090>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

MORRISON, B.; NAVARRO, D. **The Autonomy Approach**. Delta Publishing Company, 2014.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. Londres: Hodder Education, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PEREIRA, E. F. O. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. **Revista Inter-ação**, vol. 26, p.53-62, jul-dez. UFG: 2001.

PEREIRA, M. F. Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna. In: LIER-DE VITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006, p. 135-148.

PINTER, A. **Teaching Young Language Learners**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

READ, C. **500 Activities for the Primary Classroom**. Oxford: Macmillan Education, 2007.

REVUZ, C. 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**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. **Learner Autonomy: A guide to developing learner responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SILVA, C. L. C. **A Criança na Linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THANASOULAS, D. What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered? In: **The Internet TESL Journal**, vol. VI, n. 11, nov. 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>> Acesso em: 04 jan. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas, 2015.

TROIS, J. F. M. **A travessia da linguagem na obra de Jacques Lacan: uma leitura.** Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.