

## MY CLEAN IS DIRTY: ERRO OU LAPSO? \*

Maria Victória Guinle VIVACQUA

**RESUMO** *Esta dissertação procurou questionar os pressupostos teórico-metodológicos do que se denomina, tradicionalmente, por erro no processo de aquisição de língua materna (LM) e de inglês como língua estrangeira (LE), e propor a denominação de lapsos de língua, baseados em Freud e Lacan, para tais ocorrências. Esta denominação implica na concepção de um sujeito falante, que se constitui simultaneamente à linguagem e traz à baila a subjetividade do sujeito-professor e do sujeito-aprendiz. Para vislumbrarmos como essa subjetividade se presentifica na relação de sala de aula de LE, buscamos, através da análise de enunciados, investigar de que maneira os mecanismos de metáfora, metonímia e heteronímia operam na aquisição/aprendizado de LM e de LE, a partir dos trabalhos de Jakobson, Lacan e Lemos. Recorremos, também, à Análise do Discurso de linha francesa para exemplificarmos como as formações discursivas, do professor e do aluno, são demarcadas pela ideologia que assinala uma relação dissimétrica, segundo Pêcheux, do professor na interpretação do erro/lapso dos enunciados de aprendizes, na aquisição/aprendizado de LE.*

**ABSTRACT** *This research is aimed to question the methodological and theoretical notion of what is traditionally understood by error in the language acquisition process of the mother tongue (first language) and English, as a second language. We also propose to those phenomena the notion of slip of the tongue, based on concepts by Freud and Lacan. The comprehension of errors as slips of the tongue implies a subject-speaker that is built simultaneously to the language. This fact brings up to the scene the subjectivity of the subject-teacher and the subject-student. In order to see the way this subjectivity is revealed in the second language class, through out the presentation of some statements, we will show how the metaphor, metonymy and heteronymy mechanisms operate on the acquisition of the first and the second languages, based on Lacan, Jakobson and Lemos. In addition to that, we*

---

\* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 13 de maio de 2002, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Carmen Zink Bolognini.

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

## 0. INTRODUÇÃO

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

Percebemos que alguns obstáculos dos alunos, em relação à LM e à LE giravam em torno das diferenças encontradas entre as línguas. Essas diferenças são expressas através do que se denomina tradicionalmente de erro. Verificamos a existência de vários trabalhos sobre o *erro*, baseados nas teorias behaviorista e inatista, e percebermos sua insuficiência para discutir situações em sala de aula. Neste trabalho propomos a abordagem do tema *erro*, sob uma perspectiva psicanalítica e discursiva.

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

No processo de aquisição/aprendizado de LE, esta ambigüidade identificatória pode ser marcada no processo lingüístico, quando o professor corrige o aluno, ou seja, ela é somente percebida como *erro*. O que fica em evidência durante este processo é que o *erro* vai vir aqui entendido como (1) a materialidade da LE que difere da LM; (2) a diferença na relação do sujeito com a LE frente à LM e (3) a falta de correspondência de significado na própria LM, enquanto referência ao

aprendizado de LE. Logo, o sujeito tem no processo de aquisição/aprendizado de LM e de LE um lugar de encontros e desencontros em que sua subjetividade fica exposta. Isto é, o aluno percebe, pela intervenção do professor, que a língua que ele sabe não lhe representa. Esta intervenção se dá mediante à correção apoiada na norma culta. Entretanto, na LM, este fato pode ser interpretado na direção de um *erro* ou de um *lapsos*, mas na LE a interpretação feita é sempre de um *erro*. Por exemplo, no contexto de sala de aula o professor categoriza os enunciados dos alunos em certo ou errado, e em uma relação de contato com falantes nativos, são eles que o fazem.

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

A hipótese de Lemos (1995) é de que se pode ver a mudança na relação da criança com a língua, durante sua constituição como falante, através dos processos metafóricos e metonímicos. De maneira que, a partir desses processos, segundo a autora, é possível compreender:

*(...) a relação da criança com a fala do outro e com a língua que essa fala também representa. Enfim, não é na fala imediatamente precedente da mãe, mas no âmbito do próprio enunciado da criança que está a cadeia que oferece sustentação para o movimento de significantes, deslocando-se, aproximando-se, resignificando-se.*<sup>1</sup>

Dessa forma, Lemos (1995) postula que o que se denomina de *erro*, na concepção tradicional, é essencial na constituição do sujeito durante o processo de aquisição de LM em crianças. Esses *erros*, segundo a lingüista, ocorrem de acordo com os processos metafóricos e metonímicos, supondo que sujeito e linguagem se constituem simultaneamente.

Para Saussure, falar implica em duas operações: a seleção de signos lingüísticos no léxico e a combinação de unidades lingüísticas. Por um lado, há a seleção de um termo entre outros, podendo ser substituídos entre si e, por outro, há a

---

<sup>1</sup> Lemos, C. T. G. 1995: 7.

combinação de unidades lingüísticas que se sustenta em elementos significativos entre si. Essas duas operações dizem respeito a dois eixos da linguagem. O eixo das seleções refere-se à língua e o eixo das combinações refere-se à fala. O discurso se desdobra, segundo as relações sintagmáticas (eixo das seleções) e as relações associativas (eixo das combinações)<sup>2</sup>.

De que forma, então, podemos verificar os processos metafóricos e metonímicos nas duas operações, a de seleção e a de combinação? Jakobson verificou, baseado em estudos sobre as afasias<sup>3</sup>, que a seleção se dá de acordo com o repertório de unidades lingüísticas do código que estão unidas por um grau de similitude e que a combinação é constituinte do contexto por uma relação de contigüidade. O signo lingüístico relaciona-se com um conjunto de signos através de substituição (seleção) e de justaposição (combinação), respectivamente metáfora e metonímia.

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

Será então por intermédio da metáfora, neste jogo de substituição de um significante por outro significante, que novos sentidos serão originados. Daí advém o postulado lacaniano de que a metáfora é um significante que encobre outro significante sobre um significado na cadeia significante. Não podemos esquecer que Lacan foi leitor de Freud e os conceitos de metáfora e de metonímia também foram baseados na teoria freudiana sobre o inconsciente. Lacan chama de metáfora, o que Freud chama de condensação e de metonímia, o que Freud nomeia como deslocamento.

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

*(...) ao referir-se à contigüidade como característica do processo metonímico e à substituição como característica do processo metafórico, Jakobson tem sempre em mente uma relação "in presentia" ou "in absentia" entre unidades significativas, ou melhor, entre palavras e não entre cadeias. É isso que o impede (...) de identificar a ruptura como feito, apreensível em uma determinada unidade, da interferência de uma*

---

<sup>2</sup> Saussure, F. 1987:142,143.

<sup>3</sup> Entende-se por afasia uma perturbação da linguagem, segundo Jakobson, 1991:34.

*outra cadeia que desata as conexões estabelecidas e estabilizadas da cadeia manifesta que irrompe.*<sup>4</sup>

Ora, constatamos com Lemos que o então denominado *erro* é constituinte do processo de aquisição de LM e se faz através dos processos metafóricos e metonímicos. Já vimos também que, se o discurso compreende tais processos, o *erro* coloca em cena uma relação entre cadeias *que supõe deslocamentos e a presença latente do elemento substituído sob a cadeia manifesta.*<sup>5</sup>

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

Na medida em que estamos tratando com conceitos que constituem a subjetividade do sujeito na LM, esperamos conduzir o leitor a refletir sobre a possibilidade de ver de que forma estes conceitos operam na LE. Tal questionamento foi feito a partir de dados coletados em aulas de LE tomando por pressuposto que, em exercícios de repetição, não haveria a possibilidade de o aprendiz cometer o que se denomina de *erro*. Ora, fomos surpreendidos pelo enunciado inusitado *my clean is dirty*, que pode ser analisado como um *erro*, tal como se vê na prática do professor, pela troca de elementos gramaticais. Entretanto, constatamos com o exemplo descrito a seguir, que algo escapa ao aprendiz quando ele fala, mesmo com poucos conhecimentos sobre a LE.

A professora explicou ao aluno que ele deveria usar a frase: *My street is*, e acrescenta a ela os adjetivos que ele deveria repetir. Vale mencionar que esta frase “base” foi de escolha do professor e não se encontrava no exercício proposto pelo material didático. Segue parte de aula transcrita.

*Professor (P) – My street is quiet.*

*Aluno (A) – My street is quiet.*

*P – Dangerous*

*A – My street is dangerous.*

*P – Clean*

*A – My street is clean.*

*P – Noisy*

*A – My street is noisy.*

*P – Crowded*

*A – My street is crowded.*

*P – Dirty.*

---

<sup>4</sup> Lemos, C.T.G. Idem. Pág. 9.

<sup>5</sup> Idem. Pág. 7.

A - *My clean is dirty.*

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

P - *My street is dirty.*

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

Embora não se possa afirmar com certeza o que fez com que o aluno produzisse tal enunciado, pensamos que ele possa ter armazenado os adjetivos *clean e dirty*, apoiando-se na relação de oposição desses dois itens lexicais. Saussure afirma que, nas relações associativas, *uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra.*<sup>6</sup> O lingüista declara, também, que essas relações associativas podem partir do radical da palavra, da analogia dos significados ou das imagens acústicas. Sendo possível pensar na analogia de significados, não vemos razão para não supor que a relação antonímica pode ter o mesmo efeito.

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

Essa substituição do substantivo *street* pelo adjetivo *clean* implica em um deslocamento de sentido trazendo nova significação. De acordo com Lyons (1979), ao se referir à função gramatical do sujeito no discurso, cita Sapir e comenta:

*“Deve haver algo sobre que falar e algo a ser dito sobre esse sujeito no discurso (...) O sujeito no discurso é um substantivo” (...) Nessa passagem Sapir, implicitamente define o sujeito como a pessoa ou a coisa sobre que se diz algo e o predicado como o que se afirma sobre essa pessoa ou coisa.*<sup>7</sup>

Esse enunciado do aluno remete-nos à reflexão de Lemos sobre como se dá a aquisição da fala da criança - enquanto repetição ou passagem à interpretação própria, ou seja, o aprendiz, mesmo com poucos recursos lingüísticos na LE, enuncia e produz um deslizamento de sentidos na substituição do vocábulo *street*

---

<sup>6</sup> F, Saussure. 1987.

<sup>7</sup> J, Lyons. *Introdução à Lingüística Teórica*, 1979:354.

pelo adjetivo *clean*. Podemos afirmar a metáfora, neste exemplo, com a citação de Lacan:

*(...) a metonímia é a estrutura fundamental em que se pode produzir esse algo novo e criativo que é a metáfora. Mesmo que alguma coisa de origem metonímica seja colocada na posição de substituição (...) isso é diferente de uma metáfora. Numa palavra, não haveria metáfora se não houvesse metonímia. A cadeia em que é definida a posição na qual se produz o fenômeno da metáfora está, quando se trata da metonímia, numa espécie de deslizamento ou equívoco*<sup>8</sup>.

Embora não possamos atestar o que o aluno quisesse enunciar, não podemos descartar o (e)feito de seu enunciado que deixa a ver que o que se enuncia não reflete, necessariamente, o que se gostaria de dizer.

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

O aprendiz faz uso do adjetivo *clean* para que algo fale dele, expresso pelo uso do pronome possessivo *my*. Entretanto, percebemos que o enunciado vai além do enunciator e revela a divisão entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação em relação ao professor. Em outras palavras, a seleção e a combinação dos itens lexicais enunciadas pelo aprendiz implicam analogamente operações metafóricas e metonímicas.

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

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

---

<sup>8</sup> Lacan, J. Seminário 5, 1998:80.

Outro efeito de sentido que podemos destacar é a pausa do professor quando o aluno enuncia *my clean is dirty*. Esta pausa denota um momento de desestabilização no controle que o professor pensava ter em uma atividade dirigida, fato que provocou deslocamento da relação professor-aluno para um terreno desconhecido. Em resposta à surpresa causada pelo enunciado do aprendiz, o professor recorre ao terreno seguro, que é o enunciado base para retomar o exercício.

Devemos no perguntar a razão pela qual o professor retomou o enunciado base. Podermos sugerir que o professor faz o gesto de interpretação de persuadir o aluno de que o enunciado base seria o correto de forma a reafirmar a sua posição de querer fazer gesto de interpretação somente em uma direção. Esta direção seria a de colocar que o enunciado do aluno estaria incorreto e o enunciado proposto pelo professor estaria correto. Embora o professor não tenha enunciado que o aluno estava errado, o seu silenciamento seguido do enunciado base o fez. De acordo com Coracini (1994:65), *o discurso do professor traduz-se por discursos didáticos que constituem discursos de persuasão*, e neste caso, o professor indiretamente corroborou com o discurso didático.

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

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

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



Portanto, pensar que os tradicionalmente chamados *erros* na LE, vistos sob outras perspectivas, nos abrem novos horizontes de interpretações, onde nos é possível interrogar as questões em torno da subjetividade no processo de aquisição/aprendizado de LM e LE.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORACINI, M.J.R.F. (1994). O Caráter Persuasivo da Aula de Leitura. in: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 24:65-78, UNICAMP/IEL, Campinas:SP.
- \_\_\_\_\_. (2000). Subjetividade e Identidade do Professor de Português (LM). In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 36:147-158, UNICAMP/IEL, Campinas:SP.
- FREUD, S. (1900). *A Interpretação dos Sonhos*, Cap.VII, ESB, v.5, Rio de Janeiro, Imago.
- \_\_\_\_\_. (1901). *Sobre a Psicopatologia da Vida Cotidiana*, ESB, v.6, Rio de Janeiro, Imago.
- \_\_\_\_\_. (1905). *Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente*, ESB, v. 8, Rio de Janeiro, Imago.
- GADET, F. & HAK, T. (1997). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução a Obra de Michel Pécheux*, Françoise Gadet; Tony Hak (organizadores), Bethânia S. Mariani. (et al.) tradutores, 3. ed., Campinas, SP: UNICAMP, 1997.
- JAKOBSON, R. (1992). *Lingüística e Comunicação*, São Paulo, SP: Editora Cultrix.
- LACAN, J. (1966). *Écrits*. Paris: Seuil
- \_\_\_\_\_. (1993). Seminário 5: *Formações do inconsciente*, R: Jorge Zahar.
- LEMONS, C.T.G. (1995). *Processos Metafóricos e Metonímicos: seu Estatuto Descritivo e Explicativo na Aquisição de Língua Materna*. Texto inédito.
- \_\_\_\_\_. (1998). *A Poética do Significante*, Traço, Maceió-AL.
- \_\_\_\_\_. (1999). A Criança Com(o) Ponto de Interrogação. In: *Aquisição de Linguagem: Questões e Análises*. Regina Lamprecht (Org.) Porto Alegre: EDIPUCRS, pp.39-50.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Sobre o Paralelismo, sua Extensão e a Disparidade de seus Efeitos*. Parte do trabalho apresentada sob a forma de palestra na Universidade de São Carlos, 1999 e parte do trabalho apresentada no V Encontro Nacional e I Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem, PUCRS, Porto Alegre, 2000.
- LYONS, J. (1994). *Introdução à Lingüística Teórica*.
- MORAES, M.R. (1999). *Materna/Estrangeira: o que Freud fez da Língua*. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas:SP.
- PEREIRA DE CASTRO, M.F. (1997). A Interpretação: a Fala do Outro e a Heterogeneidade da Fala da Criança. IN: *Alteridade e Heterogeneidade*. Revista Letras da UFSM (RS).
- \_\_\_\_\_. (1998). Sobre a Interpretação e os Efeitos da Fala da Criança. IN: *Letras de Hoje: Estudos e Debates de Lingüística, Literatura e Língua Portuguesa*. Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. Org. Regina Ritter Lamprecht, Porto Alegre:RS.
- SAUSSURE, F. (1987). *Curso de Lingüística Geral*, São Paulo, SP: Cultrix.