

## Concepções de "erro" no discurso do professor de LE: reflexões sobre o sujeito e saberes sobre a língua

Laura FORTES\*  
Marisa GRIGOLETTO\*\*

6

**Resumo:** A Análise de Discurso procura compreender os efeitos de sentido (re)produzidos no espaço da memória discursiva, concebendo o funcionamento da linguagem enquanto processo de significação constituído pelos/nos sujeitos inseridos em determinadas condições histórico-sociais. Nesta perspectiva, este artigo propõe compreender espaços do interdiscurso mobilizados pelo dizer do sujeito-professor sobre o “erro” nas aulas de inglês/língua estrangeira. A partir da análise de algumas formulações, delineamos as formações discursivas predominantes neste discurso, em que se constituem e se legitimam saberes sobre a língua estrangeira e sobre sujeitos-aprendizes: a formação discursiva da língua como sistema e a formação discursiva da língua como instrumento de comunicação. No decorrer da análise do funcionamento desse (inter)discurso, buscamos problematizar algumas das implicações ideológico-políticas trazidas por tais saberes e refletir sobre a complexidade da constituição identitária dos sujeitos em sua relação com a língua estrangeira. Desse modo, o dispositivo analítico elaborado neste artigo buscou viabilizar uma aproximação a este lugar de contradição que constitui os sujeitos-professores e, ao mesmo tempo, suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Discurso. Subjetividade. Professor. Língua estrangeira. Erro.

**Abstract:** Discourse Analysis seeks to understand meaning effects (re)produced in the discursive memory, conceiving language practices as signification processes constituted by/in subjects inserted in specific historical and social conditions. From this perspective, this paper aims at understanding interdiscourse regions mobilized by subject-teachers’ sayings about the ‘error’ in EFL classroom contexts. As from the analysis of some formulations, some prevailing discursive formations have been outlined in such discourse, where knowledge about the foreign language and about the subject-learner are constructed and legitimized: the discursive formation of language as a system and the discursive formation of language as a communication tool. Throughout this analysis, some ideological and political implications produced by such knowledge have been questioned. Moreover, we have attempted to shed some light on the complexity involved in subjects’ identity constitution in their relation with the foreign language. This way, the analytical device devised here has attempted to enable us to approach that place of contradiction that constitutes both subject-teachers and their teaching practices.

**Key-words:** Discourse. Subjectivity. Teacher. Foreign language. Error.

### 1. Introdução

---

\* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Bolsista Fapesp. E-mail: [laurates@usp.br](mailto:laurates@usp.br).

\*\* Professora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. E-mail: [mgrigol@usp.br](mailto:mgrigol@usp.br).

Recentemente, a AD que se constituiu no Brasil a partir das teorizações de Michel Pêcheux, Eni P. Orlandi e Michel Foucault tem servido de parâmetro teórico-metodológico para muitos pesquisadores que desejam estudar os complexos jogos discursivos que ocorrem na sala de aula de LE, bem como as relações que se estabelecem entre os sujeitos e a(s) língua(s) que aprendem e/ou ensinam.

Segundo Orlandi (2002, p.15), “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Assim, qualquer um que queira envolver-se nesta “aventura teórica” (MALDIDIER, 2003, p. 94) deverá estar preparado para deparar-se com objetos discursivos cuja análise poderá provocar deslocamentos engendrados por gestos de interpretação que ponham por terra a evidência transparente das “obviedades” e mostrem o funcionamento de efeitos de sentido produzidos na/pela opacidade da língua(gem) – lugar do “trabalho simbólico” de que fala Orlandi.

Esse pressuposto teórico instaura/opera uma concepção de discurso como prática, como produção de sentidos através da articulação com espaços do *interdiscurso* ou da *memória discursiva*, definida por Pêcheux (1999, p. 52) como “estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização”. Podemos dizer, então, que é a memória discursiva que dá sustentação às formações discursivas, tornando possível o acontecimento de certos enunciados – e não outros – no fio do discurso. Daí a produção do efeito (ideológico) de transparência da linguagem, de univocidade do sentido. Nas palavras de Althusser,

como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da ‘transparência’ da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e até aí que não há problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Este é, aliás, o efeito característico da ideologia – impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se trata de “evidências”) as evidências como evidências [...] (ALTHUSSER, 1985, p. 94-95).

Assim, concebida como “mecanismo estruturante do processo de significação” (ORLANDI, 2002, p. 96), a ideologia produz o efeito de transparência da linguagem (como evidência do sentido) e de unidade do sujeito (como evidência de que ele é origem de seu dizer).

Baseamo-nos nesses pressupostos teóricos da Análise de Discurso pecheutiana para desenvolver uma análise de espaços do interdiscurso mobilizados pelo dizer de professores sobre

o (tratamento do) “erro”<sup>1</sup> nas aulas de língua estrangeira (especificamente de língua inglesa)<sup>2</sup>. A compreensão do(s) modo(s) de funcionamento dessas “regionalizações do interdiscurso” (ORLANDI, 2002, p. 43) só é possível se as entendermos em termos de *formações discursivas*, vistas como “condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios de saber” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 5).

Tendo em vista tal definição, ao nos debruçarmos sobre o *corpus*, foi possível analisar o funcionamento de duas formações discursivas ancorando os dizeres do sujeito-professor sobre os “erros” cometidos pelos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa: a “formação discursiva da língua como sistema” e a “formação discursiva da língua como instrumento de comunicação”.

É importante frisar que a reflexão que teceremos nesta análise já começa na designação dessas formações discursivas que, ao determinarem “o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 166), capturam o sujeito no momento da enunciação e instauram regularidades que produzem a ilusão de transparência da linguagem e de univocidade de sentido. Depreendemos, no decorrer da análise, que as formulações enunciadas por nossos sujeitos de pesquisa só puderam acontecer porque estavam ancoradas em regiões de memórias discursivas que produzem e legitimam determinadas concepções sobre a língua estrangeira, construindo imaginários que naturalizam tais concepções.

## 2. O inglês como língua internacional

Um dos imaginários predominantes em funcionamento nesse discurso – (re)produzido principalmente pela mídia e por instituições de ensino em geral – é o que representa o inglês

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que, ao lançarmos mão de uma abordagem discursiva, procuraremos produzir gestos de interpretação que viabilizem a desnaturalização do próprio termo “erro”, amplamente frequente em discursos que atravessam o dizer dos sujeitos-professores ao se expressarem sobre a língua estrangeira que ensinam. Assim, usaremos aspas toda vez que nos referirmos a esse termo.

<sup>2</sup> O *corpus* utilizado nesta análise constitui-se de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de língua inglesa atuando em uma escola pública e em uma escola de línguas em São Paulo. Originalmente, esse corpus foi utilizado em nossa pesquisa de Mestrado e configurou-se a partir de duas entrevistas realizadas em 2006: uma com um professor de inglês atuando em uma escola pública em São Paulo e outra com um professor de inglês atuando em uma escola de idiomas em São Paulo.

como “língua internacional”, i.e., a ser difundida mundialmente (independentemente das especificidades socioculturais em que os sujeitos estão inseridos). Podemos dizer que um dos efeitos deste discurso é a criação de uma necessidade de aprender a língua para poder “inserir-se no Mercado” (PAYER, 2005) para poder “comunicar-se com o mundo”.

Deste modo, segundo o modelo tetralinguístico de Gobard (DELEUZE e GUATARRI, 1977), poderíamos dizer que a língua inglesa se constitui, na conjuntura atual, como uma “língua veicular” (CELADA, 2002, p. 86), ou seja, “urbana, estatal ou mesmo mundial, língua de sociedade, de troca comercial”, encontrando-se “em toda parte” (DELEUZE e GUATARRI, 1977, p. 36, 37). Assim, é uma língua que convoca o falante a assumir a posição do “sujeito pragmático”<sup>3</sup>, prometendo a ele o “sucesso” (PAYER, 2005) e garantido a “plenitude” cujo desejo “se manifesta numa tensão entre a procura do ‘todo’ e a busca do singular que cada língua, em seu funcionamento, promete a um sujeito” (CELADA, 2002, p. 30).

[A expansão do inglês é] considerada natural porque, embora possa haver alguma referência crítica à imposição colonial do inglês, sua expansão subsequente é vista como o resultado de forças globais inevitáveis. É vista como neutra porque se pressupõe que, uma vez que o inglês tornou-se de certo modo desvinculado de seus contextos culturais originais (particularmente Inglaterra e Estados Unidos), é agora um meio de comunicação neutro e transparente. E é considerada benéfica porque uma visão otimista da comunicação internacional pressupõe que isso ocorre sobre uma base cooperativa e equitativa. (PENNYCOOK, 1994, p. 9)

Assim, é importante destacar que os sentidos produzidos pelo processo de “aquisição” – em que *o sujeito é convocado a apropriar-se da língua para atingir determinados objetivos* – estão sustentados pela formação discursiva do Inglês como Língua Internacional, engendrando o apagamento de processos/deslocamentos subjetivos produzidos a partir do encontro com a língua estrangeira.

### 3. As práticas pedagógicas como mecanismos de subjetivação

---

<sup>3</sup> Referimo-nos à expressão de Pêcheux (2002, p. 33), que define o “sujeito pragmático” como “cada um de nós, simples particulares, [que] tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica”. Devemos a Celada a relação entre o conceito de “sujeito pragmático” e o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. (: CELADA, 2002).

Consideramos que o funcionamento do imaginário só é possível através do trabalho da *ideologia* unindo sujeito e sentido. Desse modo, podemos afirmar que este trabalho da ideologia acontece predominantemente na constituição do sujeito-aprendiz da língua inglesa no interior de *práticas pedagógicas* – que concebemos como *práticas discursivas* – que reproduzem/sustentam esse imaginário e legitimam determinadas concepções (de aprendizagem) da língua. Assim, nesta análise, tomamos as práticas pedagógicas como mecanismos de subjetivação, concordando com Larrosa, para quem

[...] a produção pedagógica do sujeito já não é analisada apenas do ponto de vista da ‘objetivação’, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da ‘subjetivação’. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (LARROSA, 2002, p. 54, 55).

Observaremos, no decorrer da análise dos enunciados, dois lugares de produção de saber sobre a língua estrangeira aos quais essas práticas discursivas estão relacionadas: discursos da Linguística Aplicada e da abordagem comunicativa.

#### 4. A formação discursiva da língua como instrumento de comunicação

Interpretamos os discursos da Linguística Aplicada e da abordagem comunicativa como lugares do trabalho da metalinguagem (AUROUX, 1992, p. 16) que, ao conceber a língua como “objeto de saber”, um “objeto de uma aprendizagem raciocinada” (REVUZ, 1998, p. 215), insere o sujeito-aprendiz numa verdade regida pela dicotomia certo/errado que escamoteia os conflitos gerados pelo encontro com a língua estrangeira e busca uma homogeneização do processo de aprendizagem. Este é tido como um percurso com começo, meio e fim, em que os aprendizes cometem “erros” porque “falta” alguma coisa, porque têm “dificuldade”, que deve ser sempre superada:

##### Formulação 1<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Para a transcrição das entrevistas, baseamo-nos nas normas prescritas por PRETTI (1999, p. 11), cujos sinais referem-se às seguintes ocorrências: ( ) = incompreensão de palavras ou segmentos; (hipótese) = hipótese do que se

eu tenho recebido os alunos com MUITA dificuldade [...] muitos até TENTAM... mas eles não têm/ eles não conseguem... porque FALTA vocabulário... FALTA eles entenderem um POUQUINHO o assunto que tá sendo dito...

#### Formulação 2

eu procurei GASTAR tempo mesmo com *input*... trazendo situação... trazendo *visual*... trazendo... mesmo uma discussão ou... qualquer besteirinha [...] qualquer coisinha que... forme pra eles um *link*... o que FALTA pra eles é vocabulário nesse nível falta MUITO vocabulário...

Vale ressaltar que o significante “dificuldade” surge mais frequentemente do que o significante “erro” nas formulações de nossos sujeitos de pesquisa. Este movimento de significação parece instaurar um pequeno deslocamento no fio do discurso, já que manifesta certo reconhecimento do investimento subjetivo do aprendiz no encontro com a língua estrangeira.

Ao mesmo tempo, a repetição do significante “faltar” tanto na formulação (1) quanto na formulação (2) convoca o sujeito-aprendiz a ocupar uma posição de uma expectativa de “êxito” na aprendizagem da língua, tida como um processo exterior ao sujeito. Na formulação (2), vemos na materialidade linguística do enunciado – “input”, “situação”, “visual”, “discussão”, “link” – que o sujeito está atravessado por concepções (e práticas) de ensino e aprendizagem produzidas pelos discursos difundidos principalmente pela abordagem comunicativa. Ao falar sobre a teoria linguística que fundamenta tal abordagem, Richards e Rodgers (1994, p. 71) apontam quatro características da perspectiva da língua como comunicação:

1. A língua é um sistema para a expressão de sentido.
2. As funções primordiais da língua são a de interação e a de comunicação.
3. A estrutura da língua reflete seus usos funcionais e comunicativos.
4. As unidades linguísticas principais não são meramente seus elementos gramaticais e estruturais, mas categorias de sentido funcional e comunicativo.

Vemos nessa descrição o funcionamento de uma formação discursiva da língua como instrumento de comunicação, que sustenta o imaginário da língua como *instrumento* a ser adquirido pelo aprendiz, que deverá alcançar a perfeição na arte de manipular as f(n)ormas (corretas) da língua estrangeira para (se) comunicar.

Payer (2005), ao retomar a análise de M.V. Silva sobre os PCN’s quanto ao ensino de LE, tece reflexões bastante pertinentes à nossa análise, dizendo que

---

ouviu; ... = qualquer pausa; / = truncamento; maiúscula = entonação enfática; ((minúscula)) = comentários descritivos do transcritor; ? = interrogação

[...] um dos aspectos que a autora aborda é justamente o tipo de competência comunicativa ali proposto, como se o sujeito pudesse controlar de fora a linguagem, como um ‘instrumento’. A autora observa que os parâmetros curriculares embarcam em uma concepção de linguagem como algo transparente e com sentidos universais, concepção que, como dizia ironicamente M. Pêcheux (1988)<sup>5</sup>, leva *diretamente ao conhecimento racional universal, situado em toda parte e em lugar nenhum*. Como se a linguagem não passasse pela mediação da história e da cultura. (PAYER, 2005, p. 22).

A redução da aprendizagem da língua estrangeira à aquisição de um instrumento negligencia o complexo processo de *inscrição* do sujeito na língua e, conseqüentemente, ignora a multiplicidade dos conflitos produzidos na configuração de novas *subjetividades* geradas pelo encontro com a língua estrangeira, pois “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”. (REVUZ, 1998, p. 227).

## 5. A formação discursiva da língua como sistema

Além da “formação discursiva da língua como instrumento de comunicação”, é possível observar na descrição de Richards e Rodgers o funcionamento da “formação discursiva da língua como sistema”, que torna possível a enunciação de significantes como “sistema”, “funções”, “estrutura”, “unidades linguísticas” e “categorias” ancorando-se numa memória discursiva de teorias linguísticas que excluem os processos subjetivos, identitários e históricos da língua.

Nessa formação discursiva, o sujeito-aprendiz é convocado a julgar se o que diz é “gramatical” ou “agramatical”, é “certo” ou “errado” e, neste julgamento, deverá sempre se aproximar do sistema a fim de evitar/prevenir os “erros”, tidos como ocorrências *desviantes*, que se afastam do sistema regularizado da língua. Daí a (auto)correção constituir uma estratégia pedagógica que põe em funcionamento no aprendiz um mecanismo de subjetivação, em que

aprender a julgar é racionalizar o juízo, conferir-lhe uma *ratio*, estabilizar sua fragilidade, absorver sua indeterminação, prevenir seus erros. É estabilizar os critérios de verdadeiro e falso, de bom e mau, de obediência e transgressão, de normal e anormal, de belo e feio (LARROSA, 2002, p. 81).

---

<sup>5</sup> PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.



Assim, há uma injunção sobre o sujeito-aprendiz para que assuma uma posição identitária de proximidade com o correto (com as normas da língua) a fim de poder alcançar o “*ideal de uma super-comunicação, transparente, universal, polivalente e onipresente*”, ideal este produzido pela ideologia “do mercado globalizado” (PAYER, 2005, p. 22). A partir do funcionamento dessa ideologia, o sujeito é convocado a apre(e)nder a língua estrangeira para satisfazer exigências criadas por um imaginário social predominante na contemporaneidade: a língua inglesa, concebida como uma *necessidade* – o “caminho” para ascensão profissional e econômica –, constitui-se como o objeto de desejo do sujeito.

## 6. A língua como instrumento-sistema e a constituição do sujeito pragmático

Podemos observar nas formulações (3), (4) e (5) adiante que a aprendizagem é significada como um processo permeado de obstáculos que o sujeito-aprendiz deverá superar para alcançar seu objeto de desejo: o ideal de perfeição na manipulação de um *instrumento-sistema* – representação da língua estrangeira forjada pelos discursos que temos tentado descrever.

### Formulação 3

elas [alunas] perceberam um pouco do avanço em *listening*... foi uma coisa muito positiva porque elas colocaram logo no primeiro dia de aula que tinham muita dificuldade com o *listening* e que PRETENDIAM superar um pouco essa dificuldade.

### Formulação 4

a gente como professor CONSEGUE ver que o aluno... avançou um pouco...

### Formulação 5

eu acho que o interesse individual é muito mais pelo CRESCIMENTO por um/ pelo PROGRESSO uma EVOLUÇÃO... então um ou outro erro fazem parte desse processo...

Verificamos que os significantes “avanço”, “positiva”, “avançou”, “crescimento”, “progresso”, “evolução” e “crescer” constituem-se como metonímias filiadas a uma mesma memória de dizer que evoca a aprendizagem da língua estrangeira como um “caminho rumo à perfeição”: surgindo no processo de aprendizagem, o “erro” é concebido como um elemento através do qual o aprendiz vai alcançar o *sucesso*, a *excelência* no idioma. Um movimento de



significação similar pode ser observado na formulação (6), em que o verbo “crescer”, alude a um processo “linear”, “progressivo”, “evolutivo” de aprendizagem.

Formulação 6

o aluno VAI porque ELE quer aprender... [...] você MOSTRA o seu erro porque você quer com ele CRESCER... você quer entender o PORQUÊ que ta errado né?

Destaquemos o significante “querer” e o fragmento “entender o porquê” do “erro”. Vemos emergir no dizer do sujeito-professor a concepção de aprendizagem como um processo consciente, controlado pelo aprendiz. É importante destacar que o movimento de significação ocorre aqui a partir da mobilização do (inter)discurso de certas regiões da [Linguística Aplicada](#), em que “a linguagem é entendida como transparente, e o sujeito tem a ilusão de poder fazer coincidir seu dizer, sendo, portanto, concebido como sujeito consciente, capaz de controlar seu processo de aprendizagem.” (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p. 34).

O gesto de controle sobre a aprendizagem se apresenta nas formulações (5) e (6), em que emergem representações de aprendizes como sujeitos centrados, cujo sucesso na aquisição depende de seu “interesse individual” e de sua “vontade” (“*quer aprender*”, “*quer crescer*”, “*quer entender*”), conceitos filiados a discursos sobre *motivação* produzidos por certas regiões da Linguística Aplicada e por instituições de ensino<sup>6</sup>. Nesses discursos, a *motivação* encontra-se relacionada às tomadas de *decisão – escolhas* – do aprendiz objetivando cumprir metas estabelecidas por ele mesmo no processo de aprendizagem. Ao considerarem a importância da *motivação* numa perspectiva cognitiva do processo de aquisição da LE, Williams e Burden afirmam que

na perspectiva cognitiva, o fator de importância central é o da *escolha*, isto é, as pessoas podem *escolher* sobre o modo como se comportam e, portanto, têm o *controle sobre suas ações*. [...] Assim, na perspectiva cognitiva, a *motivação* concerne questões que envolvem os motivos pelos quais as pessoas *decidem agir de determinadas maneiras* e os fatores que influenciam suas *escolhas*. Isso também envolve *decisões* quanto à quantidade de *esforço* que as pessoas estão preparadas para despendar na tentativa de atingir seus objetivos. (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 119, destaques nossos).

Tais concepções preconizam o sujeito cartesiano, senhor de suas ações, podendo controlá-las e decidi-las: o aprendiz da língua estrangeira deve “esforçar-se” para aprender, buscando

---

<sup>6</sup> Não podemos deixar de considerar a propagação dos discursos sobre *motivação* e *autoestima* também pela mídia, que produz subjetividades individualizantes marcadas pela autossuficiência e satisfação pessoal.

*alcançar* um ideal – o da excelência. Para isso, o aprendiz deve *pretender superar a dificuldade* (formulação 3), deve *querer aprender* (formulação 6).

Coracini problematiza essa noção de sujeito concebida por certas regiões da Linguística Aplicada. A pesquisadora interpreta os processos de ensino e aprendizagem como práticas discursivas que homogeneizam o sujeito “cindido, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente” (CORACINI, 1998, p. 160) pragmático e convocam o “sujeito” (PÊCHEUX, 2002, p. 33) – aquele que possui “um pensamento dirigido a concretizar suas intenções e a encaminhar suas necessidades” (CELADA, 2002, p. 123) diante da língua. Podemos dizer que, neste discurso, os processos de ensino e aprendizagem são concebidos como exteriores ao *sujeito de linguagem* e transformados em “processos mecanicistas”, segundo metáfora utilizada por Pennycook (2001):

Infelizmente, os estudos sobre como as pessoas aprendem uma segunda língua são limitados pelo campo de ação dos trabalhos de aquisição de segunda língua (SLA). As discussões sobre a aprendizagem de línguas são voltadas para questões relacionadas à aquisição de morfemas, sintaxe e léxico, à pronúncia ou competência comunicativa, e o aprendiz é concebido como um *aparelho de aquisição unidimensional*. Dessa perspectiva, os aprendizes são vistos de acordo com uma *metáfora mecanicista*, como uma espécie de *máquina de aquisição de línguas*. (PENNYCOOK, 2001, p. 143, tradução e destaques nossos).

Assim, ao ser capturado por um discurso que concebe a língua estrangeira como um conjunto de “recursos linguísticos a serem aprendidos, conforme gradações gramaticais, para depois ‘serem aplicados’ em tarefas de comunicação” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 147), o aprendiz depara-se com um *código-objeto fragmentado* de que deverá apropriar-se a fim de falar o que *quer dizer*, i.e., o aprendiz é convocado a fazer uso *racional* desse *instrumento*<sup>7</sup>. Essa ilusão constitui-se como efeito ideológico de transparência da linguagem e do controle do sujeito sobre o sentido – as práticas discursivas imbricadas na aprendizagem da língua estrangeira injungem esse sujeito a *dominá-la*. Mas como dominar uma “ferramenta imperfeita”<sup>8</sup>

A análise dos discursos de algumas áreas da Linguística Aplicada e da abordagem comunicativa – saberes sobre a língua sustentando as formações discursivas delineadas e que perpassam (regulam) as concepções de “erro” nos dizeres do professor de língua estrangeira – buscou viabilizar uma aproximação a este lugar de contradições.

<sup>7</sup> : Henry, 1992.

<sup>8</sup> Usamos aqui a expressão utilizada por Paul Henry ao problematizar a concepção de língua nos estudos de linguagem, tecendo reflexões a respeito do fato de a língua ser constituída de “um impossível que lhe escapa” (HENRY, 1992, p.16).

## 7. Considerações finais

Partindo desta breve análise dos dizeres de sujeitos-professores sobre o “erro” produzido pelo aluno de língua estrangeira, podemos inferir que o processo de aprendizagem é discursivizado num espaço de tensão: o encontro com a língua estrangeira apresenta *um outro recorte do real* (REVUZ, 1998, p. 223), um lugar de *desterritorialização* (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 36), um convite a deslocamentos necessários para sua *inscrição* em novas discursividades<sup>9</sup>; ao mesmo tempo, esse encontro, uma vez perpassado por (disputas ideológicas, históricas de) saberes e poderes sobre a língua, insere o sujeito em “espaços discursivos logicamente estabilizados” (PÊCHEUX, 2002, p. 31) que homogeneizam suas relações com a língua estrangeira, colocando sobre si a responsabilidade de aprendê-la – efeito ideológico que o submete à ilusão de dominar uma “língua-sistema” para “comunicar-se” através dela.

Mas há sempre lugar para a *irrupção do equívoco*, que, segundo Gadet e Pêcheux, configura-se “exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história.” (GADET e PÊCHEUX, 2004, p. 63, 64). E, podemos ainda acrescentar, o ponto em que a alteridade identitária atinge o sujeito em seu processo de inscrição na língua estrangeira.

## 8. Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. *Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: Um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. Campinas. Tese de doutorado do IEL/UNICAMP, 2002.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Campinas. Tese de doutorado do IEL/UNICAMP, 2002.

---

<sup>9</sup> : Serrani-Infante, 1998.

CORACINI, M. J. R. F. “Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade”. In *Letras & Letras*, vol. 14/1, 1998. p.153-169.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. “O que é uma literatura menor?” In: *Kafka*. Por uma literatura menor. (Trad. Por Júlio Castañon Guimarães). Rio de Janeiro: Imago, 1977. p. 25-42.

FORTES, L. *Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas*. 2008. 176p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GADET, F. e PÊCHEUX, M. *A língua inatingível. O discurso na história da linguística*. (Trad. Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello). Campinas: Pontes, 2004.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita. Língua, sujeito e discurso*. (Trad. Maria Fausta P. de Castro). Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

MALDIDIÉ, D. *A inquietação do discurso*. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. (Trad. Eni Puccinelli Orlandi). Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

PAYER, M. O. “Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, mídia, mercado”. In: *Revista Rua*, Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, núm. 11, março de 2005, p. 9-25.

PÊCHEUX, M. “Papel da memória”. In: ACHARD P. et al. *Papel da memória*. (Tradução e introdução José Horta Nunes). São Paulo: Pontes, 1999. p. 49-57

PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento?* (Trad. Eni Puccinelli Orlandi). 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. Trad. Pérciles Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-235.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an International Language*. London; New York: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics. A critical introduction*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.

PRETTI, D. (org.). *Análise de Textos Oraís*. 4ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

REVUZ, C. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: *Língua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Signorini, I. (Org.). São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge. 1994.

SERRANI-INFANTE, S. “Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas”. In: *D.E.L.T.A.*, vol.13, núm.1, 1998. p. 63-81.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. *Psychology for language teachers*. A social constructivist approach. Cambridge & NY: Cambridge University Press, 1997.