

Alteridade e aquisição de língua estrangeira (inglês) na Educação de Jovens e Adultos

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho**

Mário Pereira Lima**

Resumo

Este artigo tem como objetivo observar a relação do adulto com o outro (alteridade) e o Outro (alteridade radical) na aquisição de uma língua estrangeira (inglês). Assumimos a proposta interacionista, inaugurada pela pesquisadora Cláudia de Lemos no campo da aquisição de linguagem, que, amparada pelo estruturalismo linguístico e pela psicanálise lacaniana, considera a língua como uma alteridade radical cuja função de captura permite conceber o sujeito como capturado pelo funcionamento linguístico-discursivo e ver as mudanças que qualificam sua trajetória de não falante para falante e de não escrevente para escrevente. Colocamos em destaque quatro cenas ocorridas em sala de aula, as quais apontaram que, tal como a criança em aquisição de linguagem necessita de representações simbólicas, isto é, precisa ser colocada em situações de fala e de escrita, na aquisição de uma segunda língua, essas representações também são determinantes para a captura do adulto. Contudo, na aquisição de uma língua estrangeira, há uma alteridade ainda mais radical, visto que, devido à resistência à nova língua, o outro (professor) precisa observar as fissuras que aparecem na resistência à fala para, então, mobilizar o estudante em direção ao Outro e, conseqüentemente, à língua. Nessa mobilização, pode haver ou não captura, por ser da ordem do inconsciente e, portanto, singular, necessita que o sujeito se deixe ser capturado, diferentemente da língua materna, que já está lá antes de o sujeito vir a ser.

Palavras-chave: alteridade; aquisição de linguagem; língua estrangeira; educação de jovens e adultos.

* Doutora e Mestre em Ciências da Linguagem (UNICAP). Pós-Doutora em Psicologia Clínica (Université Côte D'Azur/França). Licenciada em Letras. Membro do Grupo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem (GPAL/UNICAMP). Professora da Rede Estadual de Pernambuco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5392-8182>.

** Mestrando em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (UFPB). Bacharel em Direito (UNICAP). Licenciando em Letras/Inglês (UFPB). Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5292-655X>.

Alterity and Foreign Language Acquisition (English) in Youth and Adult Education

Abstract

This article aims to observe the adult learner's relationship with the other (alterity) and the Other (radical alterity) in the context of acquiring a foreign language (English). We adopt the interactionist approach introduced by Cláudia de Lemos in the field of language acquisition, which, drawing on linguistic structuralism and Lacanian psychoanalysis, views language as a form of radical alterity. In this view, language functions as a force of capture that shapes the subject through linguistic and discursive structures, allowing us to trace their transformation from non-speaker to speaker and from non-writer to writer. We analyze four classroom scenes that reveal how, similar to first language acquisition in children - where symbolic representations are crucial - foreign language learners also require immersion in speaking and writing contexts. These representations play a decisive role in capturing the subject. However, acquiring a foreign language represents an even more radical form of alterity, as learners often exhibit resistance. In such cases, the other (teacher) must recognize the learner's moments of vulnerability ("cracks") and use them to guide the student toward the Other – that is, toward the language itself. In this mobilization, there may or may not be capture, because it's of the order of the unconscious, and, therefore, singular, requiring the subject to allow themselves to be captured, unlike the mother tongue, which is already there before the subject comes into being.

Keywords: alterity; language acquisition; foreign language; youth and adult education.

Recebido em: 14/05/2025 // Aceito em: 27/11/2025

Introdução

Iniciamos este texto destacando o lugar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário da educação brasileira, onde as primeiras escolas para adultos datam de 1920 e tinham como objetivo formar mão de obra que atendesse aos avanços urbanos e industriais da época. Daí em diante, movimentos e campanhas de incentivo à educação de adultos, além de garantias legislativas, contribuíram para a oferta de ensino, como a Constituição de 1934, que atribuiu ao Estado a obrigação de proporcionar o ensino primário a adultos. Apesar disso, nos anos 1940, mais da metade da população brasileira era analfabeta, de modo que, na tentativa de mudar esses dados, o governo federal lançou, em 1947, a primeira campanha nacional de alfabetização de pessoas adultas. No entanto, devido às críticas ao material didático produzido, o projeto não seguiu adiante.

Mais tarde, no início dos anos 1960, o trabalho de alfabetização de adultos, realizado pelo educador Paulo Freire, a partir de palavras geradoras relacionadas com o cotidiano dos estudantes, teve destaque e sua repercussão positiva fez com que o método fosse adotado pelo Plano Nacional de Alfabetização, em 1964. Contudo, com a instauração do Regime Civil-Militar, o Plano foi substituído, em 1967, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), extinto com o fim do Regime. Foi somente em 1988, com a nova Constituição Federal, que a educação de jovens e adultos passou a ser assegurada, não como plano imediato de alfabetização ou projeto de correção de fluxo, mas como uma das categorias de ensino público gratuito e, em 1996, garantida como modalidade de educação básica do Ensino Fundamental e do Ensino Médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos tem figurado, nos últimos cem anos, como importante garantia de acesso à educação e, por conseguinte, de alcance à igualdade e à inclusão. Por outro lado, apesar de a EJA – Ensino Fundamental e Ensino Médio ser ofertada em todo o território nacional, mais de 68 milhões de brasileiros ainda não concluíram a Educação Básica (INEP, 2023) e mais de 9,3 milhões são analfabetos (IBGE, 2023). Convém destacar que, no levantamento, o IBGE pergunta aos entrevistados se eles conseguem escrever um bilhete simples e quem responde “não” é considerado analfabeto, o que nos leva a compreender que a ideia comum que se tem a respeito da alfabetização está ligada somente à escrita. No entanto, é importante ressaltar que, quando se trata de adultos, a alfabetização é um tema delicado em razão de que há uma diversidade de casos, como os de pessoas que conseguem ler, mas não conseguem escrever textos, e de outras que escrevem, ou melhor, que transcrevem, mas não leem.

Diante dessas diferentes nuances e tendo em conta que essa modalidade de ensino reúne pessoas dos mais variados perfis, desde jovens adolescentes com histórico de evasão ou reprovação até adultos sem nenhuma escolaridade, uma questão que tem nos retornado de forma insistente diz respeito ao modo como os estudantes da EJA têm reagido à presença de língua estrangeira (mais precisamente, do inglês), em especial os estudantes que iniciaram sua trajetória escolar nessa modalidade e que agora têm a Língua Inglesa como um componente curricular obrigatório. Isso porque, se ler e escrever em língua materna já são atividades desafiadoras para muitos desses estudantes, alcançar essas práticas em uma língua estrangeira é ainda mais.

Por essa razão, a questão que tem nos interrogado é a seguinte: É possível falar em aquisição de linguagem quando se trata de adultos? Dizendo melhor: É possível falar em aquisição de segunda língua pelo adulto?

Em busca de respostas a esse questionamento e, principalmente, com o objetivo de observar a relação do adulto com o outro (alteridade) e o Outro (alteridade radical) na aquisição de uma língua estrangeira (inglês), apresentaremos quatro comentários feitos por estudantes da EJA, nas primeiras aulas de Língua Inglesa, acerca do contato deles com essa língua estrangeira na escola.

Assumimos o interacionismo brasileiro, que compreende a língua como uma alteridade radical cuja função é de captura, quer dizer, a língua captura o sujeito e permite ver as mudanças em sua trajetória na aquisição de linguagem. É importante acrescentar que a materialidade linguística que fundamenta essa teoria é a fala inicial de crianças, mas, por acreditarmos não haver uma cisão entre a aquisição de língua materna pela criança e a aquisição de uma segunda língua por adultos, visto também tratar-se de aquisição, o interacionismo é assumido como possibilidade teórica que poderá nos encaminhar a esclarecimentos acerca da nossa questão, a partir da noção de “captura”.

Interacionismo em aquisição de linguagem: algumas considerações

Em aquisição de linguagem, a proposta interacionista é marcada pela inquietação da pesquisadora brasileira Cláudia de Lemos na tentativa de identificar mudanças no percurso

linguístico da criança. No texto “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação”, é possível compreender o esforço teórico dessa estudiosa, que, ao investigar aspectos da predicação do português, observou que as ocorrências dos verbos “ser” e “estar” eram limitadas na fala infantil e, além disso, havia nessa fala “fragmentos do enunciado precedentes do adulto” (Lemos, 2002, p. 44), o que lhe pareceu algo que resistia à sistematização. Atribuindo o estatuto de enigma à fala da criança, a autora propôs, inicialmente, a noção de “processos dialógicos”, sendo esses processos designados “especularidade”, “complementaridade” e “reciprocidade”. Ao notar que tanto a reciprocidade quanto a complementaridade se davam através da especularidade, quer dizer, ao observar que o retorno da fala do adulto na fala da criança se dava como um espelho em que a criança, alienada à fala do adulto, refletia essa fala na sua, a linguista deixou de lado os dois últimos processos.

Em outro momento de sua formulação teórica, a partir da releitura de Saussure e de Jakobson, Lemos (2002) passa a considerar que algo sobre a ordem própria da língua é “revelado pelos ‘erros’ enquanto produtos de relações entre cadeias que se cruzam produzindo substituições” (Lemos, 2002, p. 51). Tal consideração se dá em razão de que a linguística estruturalista, em especial a reflexão jakobsoniana sobre o funcionamento linguístico, concebe a linguagem de um ponto de vista funcional, a partir do redirecionamento dado às relações in praesentia e in absentia, da proposta saussuriana. Nesse sentido, ao acrescentar as ideias de combinação e substituição a essas relações, Jakobson pode associá-las à metonímia e à metáfora, considerando-as como eixos de elaboração do discurso, que permitem observar e explicar a linguagem em funcionamento.

A partir desses dois eixos de elaboração do discurso, Lemos (2002) apresenta uma proposta que envolve a noção saussuriana de **língua como sistema**. A partir disso e ao observar o aparecimento de fragmentos da fala do outro (mãe ou cuidador) na fala da criança, bem como os “erros” que emergem nessa fala como “produtos de relações entre cadeias que se cruzam produzindo substituições” (Lemos, 2002, p. 51), a autora admite uma escuta singular à fala inicial e considera as mudanças que ocorrem nessa fala como efeitos do funcionamento da língua.

Desse modo, apoiada na linguística estruturalista europeia e na psicanálise lacaniana, a autora concebe a “criança como capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou” (Lemos, 2002, p. 55), dizendo melhor, concebe a criança como capturada pela linguagem e submetida ao seu funcionamento.

Para esclarecer esse pensamento, Lemos (2002) exemplifica as mudanças de posição da criança na língua a partir de episódios de fala, cujas mudanças se dão em relação à fala do outro (adulto), quando parte dos enunciados do outro retorna na fala da criança; ao funcionamento da língua, observado por meio dos “erros” que emergem nessa fala inicial; e ao sujeito com sua própria fala, quando comparecem pausas, reformulações e correções na fala da criança. Dessa maneira, a condição da criança na aquisição da fala inicial é a de intérprete da fala do outro, da língua e da sua própria fala.

A partir da visão estrutural de mudança de posição, a autora destaca que não há superação entre as três posições, mas uma relação. Com isso, a visão de **“mudança de posição em uma estrutura”** (Lemos, 2002, p. 56) foi a proposição que melhor

respondeu às questões que a inquietavam acerca do percurso linguístico da criança, em razão de que essa proposta permite ao investigador reconhecer o imprevisível que irrompe na fala inicial como resultado da mudança de posição da criança de infans a sujeito falante.

Cumprе relevar que o interacionismo brasileiro foi aqui convocado por entendermos que essa formulação teórica, embora motivada pela fala inicial da criança, também permite investigar o movimento de aquisição de linguagem pelo adulto, a partir de sua relação com o outro e o Outro. Isso porque o interacionismo, ao dar à língua (alteridade radical) a função de captura, “aponta para um sujeito que, ao se constituir na língua, por ela é dividido” (Lemos, 2002, p. 56), afastando a noção de desenvolvimento. Como nossa questão diz respeito à aquisição de segunda língua pelo adulto, compreendemos que a relação do adulto com a linguagem, tal como a da criança, não pode ser emoldurada em quadros classificatórios e tampouco em estágios de desenvolvimento, visto que, uma vez capturado pela língua, o adulto pode passar de não falante para falante e de não escrevente para escrevente em uma língua estrangeira.

Desse modo, para observar a aquisição de uma nova língua e a relação do adulto com o outro e o Outro nessa aquisição, é importante tratar da constituição do sujeito em sua relação com a língua materna, que, por ser inaugural, é a primeira a capturá-lo.

Sobre a constituição do sujeito e sua divisão

Ao assumirmos nossa filiação teórica ao interacionismo em aquisição de linguagem, é importante sublinharmos que a aproximação dessa proposta com a psicanálise, ou melhor, com

a psicanálise lacaniana, aponta para um sujeito constituído pela linguagem e, ao mesmo tempo, dividido por ela. Em “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”, Lacan afirma que o lugar do sujeito na linguagem “está inscrito desde seu nascimento” (Lacan, 1992, p. 226), quando lhe é dado um nome, por meio do qual será reconhecido socialmente. Assim, antes de sua chegada ao mundo, a criança já está imersa na linguagem e submetida à estrutura da ordem simbólica, isto é, submetida a atividades humanas ligadas à linguagem, de forma que, apesar de “não ter ainda acesso à sua própria fala, ela é falada pelos outros, ela já surge num lugar marcado simbolicamente” (Garcia-Roza, 1992, p. 213).

No entanto, é preciso dizer que, antes do nascimento, a criança ainda não pode ser considerada sujeito. Isso porque, de acordo com Elia (2010, p. 33), o sujeito “não ‘nasce’ e não se ‘desenvolve’”, ele se constitui articulado ao plano social quando é introduzido na linguagem. Sendo assim, a criança vem ao mundo marcada por um discurso que a introduz na ordem humana e cujas condições de inserção são criadas pelo outro, geralmente um adulto, que, segundo Elia (2010), ao cuidar da criança, insere-a na ordem simbólica de representações sociais e culturais que a antecedem. Nesse período, a condição da criança caracteriza-a como um ser dependente do outro, que a atenderá por meio da palavra, favorecendo seu encontro com o campo simbólico¹.

Cabe esclarecer que o “outro” (grafado com “o” minúsculo), na psicanálise lacaniana, refere-se ao outro semelhante, isto é, ao outro imaginário, que ajuda a criança a constituir seu “eu” “numa experiência de linguagem, em referência ao *tu*” (Lacan, 1979, p. 193), ou seja, o outro é a alteridade em espelho.

¹ O simbólico é definido como uma “função complexa e latente que envolve toda a atividade humana, comportando uma parte consciente e outra inconsciente, ligadas à função da linguagem” (Chemama, 1995, p. 199).

No seminário “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, Lacan (2008) afirma que o sujeito surge, no campo do Outro, com o significante e, por surgir com o significante, o sujeito se constitui dividido pelo efeito da linguagem e, portanto, submetido ao campo do Outro. Esse “Outro” (grafado com “O” maiúsculo) indica uma alteridade radical, isto é, a linguagem, campo em que “o sujeito irá tentar se situar, em uma busca sempre retomada” (Chemama, 1995, p. 156), pois, pelo efeito da linguagem, o sujeito se realiza sempre no Outro.

Esse Outro, conforme Elia (2010), pode assinalar, inicialmente, o adulto cuidador, a mãe ou quem desempenha esse papel, só depois a ordem de valores chega ao bebê como um conjunto de marcas materiais e simbólicas, transmitido por meio da linguagem. Dessa maneira, a criança, ao ter suas necessidades atendidas pelo outro (mãe ou cuidador), associa o objeto de sua necessidade ao sujeito que proporcionou sua satisfação e, por isso, ela tende a substituir o objeto de satisfação pelo significante materno, numa indicação de que a primeira experiência que a criança tem com o Outro é com esse “Outro primeiro que é sua mãe, na medida em que já a simbolizou” (Lacan, 1999, p. 194) como objeto.

Nesse sentido, a psicanálise, de Lacan em diante, considera que “o sujeito só pode ser concebido a partir do campo da linguagem” (Elia, 2010, p. 34), introduzido no campo do Outro (alteridade radical) pelo outro (alteridade), que lhe fornece os significantes. Desse modo, a linguagem é o que permite ao ser recém-aparecido no mundo romper com seu estado biológico e fazer seu ingresso na ordem do simbólico.

Cumprе esclarecer que o significante, no campo da linguística, onde Lacan vai buscar apoio, é feito de nada: o seu

regime é a diferença pura. No entanto, para a psicanálise, “um significante é aquilo que representa um sujeito, [...] não para um outro sujeito, mas para um outro significante” (Lacan, 2008, p. 194), pois um significante “não significa nada [...] quanto mais o significante nada significa, mais indestrutível ele é” (Lacan, 1988, p. 212).

Para Lacan (1998), entre os seis e os dezoito primeiros meses de vida, a criança vivencia o “Estádio de Espelho”, fundamental para a estruturação do “eu”. Esse estágio corresponde a uma “fase inaugural da evolução psíquica na qual a criança subtrai-se ao registro capturante da relação dual com a mãe” (Dor, 1989, p. 122), em que ela (a criança) fala e se percebe a partir do que o outro fala dela e da imagem que esse outro constrói dela a partir do desejo. O que faz com que o desejo seja situado como imanente ao sujeito, pois prende-se ao significante e, por estar articulado na e pela linguagem, captura o sujeito.

Convém relevar que, ao vislumbrarmos um sujeito que se constitui pela linguagem, é preciso reconhecer que esse sujeito é também dividido por ela, isto é, pelo efeito de linguagem, o sujeito se constitui, mas também se divide em consciente e inconsciente. Nessa divisão, o que emerge e atropela o sujeito consciente é o sujeito do inconsciente, o do desejo. Esse sujeito irrompe no discurso, de maneira que aquilo que o sujeito deseja revela-se no seu dizer, por meio de atos falhos, lapsos, sonhos, chistes e sintomas.

Nesse sentido, se a constituição e a divisão do sujeito ocorrem quando a criança é introduzida na linguagem e se o outro, que atende a suas demandas por meio da palavra, é quem a insere na ordem de representações, então, a língua materna é a língua inaugural, que funda e captura o sujeito; logo, é a língua

por meio da qual o desejo do sujeito aparece. Ao levarmos em consideração que o adulto, por ser um sujeito já constituído, dividido e capturado pela língua materna, nossa questão, agora, pode ser relida da seguinte maneira: **Não haveria, na aquisição de uma língua estrangeira, uma alteridade ainda mais radical do que aquela com a língua materna, já que o desejo do sujeito precisa ser mobilizado para que haja captura?**

A aquisição de língua estrangeira na Educação de Jovens e Adultos

Para uma abordagem acerca da aquisição de uma segunda língua por adultos, nosso questionamento inicial foi sobre ser ou não possível falar em aquisição de linguagem na EJA. Isso porque o termo “aquisição de linguagem” pode soar como um fenômeno que ocorre em contextos naturais de interação e, por isso, parece existir uma diferença conceitual entre “adquirir” e “aprender”, visto esse último ser entendido como a obtenção de um determinado conhecimento por meio do estudo organizado.

No entanto, acreditamos que, diante de uma língua estrangeira, o adulto está numa situação de não saber, mas, aos poucos, pode tornar-se falante e escrevente dessa língua, a partir de situações de ensino ou de imersão – no caso de pessoas que vão morar em determinado país para estudar ou no caso de imigrantes. Assim, amparados pelo quadro teórico interacionista e por considerarmos a aquisição de linguagem como a constituição de algo que antes não estava lá, entendemos que a resposta para nossa questão inicial é “sim”, ou seja, o termo “aquisição de linguagem” também pode ser adotado para tratar da aquisição de linguagem por adultos, seja a escrita em língua materna ou a fala

e a escrita em uma segunda língua. Feita essa observação, cumpre dizer que os adultos que motivaram nossa questão inicial são estudantes matriculados no Módulo V da EJA, com idades entre 21 e 72 anos e cuja maioria iniciou sua vida escolar na turma de alfabetização dessa modalidade em 2023. Após passarem pelos módulos correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, esses estudantes chegaram ao que corresponde ao 6º ano, nível em que, de acordo com o currículo obrigatório, devem iniciar o estudo da Língua Estrangeira – Inglês.

Na primeira aula desse componente curricular, foi imensa a surpresa dos estudantes ao saberem que, a partir daquele módulo, estudariam uma “nova matéria”. As reações foram as mais diversas, desde risos nervosos até frases como as seguintes: “Professora, a gente não sabe nem português!”, “Pra que estudar isso?”, “Esse tal de inglês não vou aprender é nunca!”.

A partir dessas reações, foi lançada para a turma a pergunta “Quem sabe português?”. Apenas dois estudantes ergueram a mão sem hesitar. Questionados sobre o que é “saber português”, as respostas foram: “é saber escrever um texto”, “saber escrever direito” e “saber onde colocar o ponto, a vírgula, se a palavra é com z ou com s”. Respostas que reforçam a ideia, presente no senso comum, de que saber uma língua é dominar as regras gramaticais da escrita. No entanto, ao serem questionados sobre qual língua usam para se comunicar, a turma respondeu em uníssono: “português”. E alguns ainda acrescentaram: “mas a gente não sabe falar direito”.

Aqui, convocamos Leite (1995), para quem a língua identificada como “materna” pelo falante, por estar presente na vida do sujeito desde antes de seu nascimento e por chegar até ele de uma maneira que não exige elaborações sobre sua

aquisição, pode, em situações que demandem o uso formal e as regras da língua, fazer com que o sujeito se sinta “estrangeiro” em sua própria língua, em razão de que as regras e as normas exigem processos de outra ordem. Dizendo de outro modo, a língua materna, por ser aquela que insere o recém-chegado na ordem simbólica e o constitui como sujeito a partir de contextos naturais de uso, ao demandar situações que exijam a reflexão sobre o uso de regras gramaticais, pode fazer com que o sujeito sinta que não sabe sua própria língua, como expressaram os estudantes citados, por exemplo. Isso porque, mesmo sendo falantes da língua portuguesa, esses estudantes acreditam que não sabem português, pois ainda não conhecem ou não dominam completamente as regras e as normas da língua escrita como gostariam.

Nesse ponto, ou seja, sobre saber ou não uma língua, recorremos a Melman (1992), que compreende que saber uma língua é diferente de conhecê-la. Para o autor, saber uma língua quer dizer ser falado por ela, enquanto “conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece” (Melman, 1992, p. 15). Em outras palavras, saber uma língua tem a ver com a aquisição e a constituição do sujeito, o que acontece, geralmente, por meio da língua materna, enquanto conhecer uma língua tem relação com o seu estudo, isto é, tem a ver com tomar essa língua como objeto de estudo e, nesse sentido, a materna também está incluída, pois, como toda língua, apresenta regras que podem ser estudadas.

Por isso, circunstâncias que ultrapassam o saber do sujeito sobre a língua materna e que lhe exigem conhecimento podem causar sentimento de estranheza, fazendo com que o sujeito sinta que não sabe a língua que o constituiu e o capturou, ou seja,

sinta-se um “estranho” no interior de sua própria língua. A esse respeito, cabe lembrarmos as palavras de Freud ([1919]/1996), de acordo com o qual o estranho é algo da categoria de assustador que remete ao que é conhecido e há muito familiar, em razão de o “possível/impossível de se dizer em uma língua ser próprio da atividade gramatical de todo sujeito falante” (Pereira de Castro, 2006, p. 139). No caso desses estudantes, pessoas que estão inseridas na língua portuguesa desde que nasceram, mas que se sentem inseguras em relação à atividade gramatical, provavelmente, por terem tido acesso ao conhecimento sobre as normas da língua apenas recentemente, é possível pensar que, devido a isso, a língua portuguesa apresenta-se como algo “assustador” para eles, apesar de familiar.

A insegurança desses estudantes em relação à atividade gramatical da língua remete-nos ao trabalho de Coelho, Vilar de Melo e Carvalho (2020), que, ao discutirem questões relativas às incidências do medo da separação da língua materna no caso de uma imigrante brasileira nos Estados Unidos, observam que esse medo “estaria ligado ao recalque (e ao retorno do recalcado) no que toca a relação entre língua materna e língua estrangeira” (Coelho; Vilar de Melo; Carvalho, 2020, p. 393). Para essas autoras, as dificuldades vividas e relatadas pela brasileira, no processo de aquisição da língua inglesa, evidenciam marcas do medo de se separar da língua materna e seu efeito sobre a língua estrangeira, “indicando um retorno da vivência infantil de separação da língua materna, com o medo que acompanha tal separação” (Coelho; Vilar de Melo; Carvalho, 2020, p. 394). É nessa parte que se assenta nossa questão, sobre ser ou não possível falar em aquisição de segunda língua pelo adulto, pois, se a língua materna, fundadora do sujeito e familiar a ele, pode

ser estranha e assustadora a ponto de o sujeito declarar que não a sabe, como ele poderá ser bem-sucedido na aquisição de uma língua estrangeira, nova e totalmente desconhecida?

Por outro lado, Freud ([1919]/1996) afirma que nem tudo que é novo e não familiar é assustador, algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar para torná-lo estranho. O que nos permite entender que é possível uma língua estrangeira tornar-se familiar para o sujeito a depender de como essa língua chega a ele.

Ao considerarmos que a língua materna é responsável por introduzir o sujeito no campo simbólico, concedendo-lhe “os pré-requisitos e suas afetações para o encontro com outras línguas” (Leite, 1995, p. 113), nossa hipótese é a de que a exposição e o contato com a língua estrangeira por meio de situações de fala, escuta, leitura e escrita são determinantes do processo de aquisição, o que implica, consequentemente, um sujeito alienado ao outro (alteridade) e ao Outro (alteridade radical). Logo, tal como ocorre com a língua materna, que “deve ser reconhecida como uma experiência única, pela incidência de um funcionamento linguístico que transforma o *infans* em falante; e deve também ser concebida como inesquecível” (Pereira de Castro, 2023, p. 2, tradução nossa²), a língua estrangeira pode ser reconhecida como uma experiência única, que pode capturar o adulto e torná-lo falante dessa língua.

No entanto, nossa hipótese esbarra na questão da **resistência** do sujeito à aquisição de uma segunda língua. Frases como “Pra que estudar isso?” e “Esse tal de inglês não vou aprender é nunca!” remetem-nos ao conceito psicanalítico de “resistência”, pois, ao questionarem o porquê de estudar inglês e afirmarem

2 “the mother tongue must be recognized as a unique experience, by the incidence of a linguistic functioning that turns the *infans* into a speaker; and must also be conceived as unforgettable”.

que nunca aprenderão essa língua, além de darem a entender que não veem sentido no estudo da língua inglesa, parece haver uma repulsa à aquisição de uma segunda língua. Nesse sentido, assim como, no tratamento analítico, alguma coisa “entrava o acesso do sujeito à sua determinação inconsciente” (Chemama, 1995, p. 192), levando-o ao silêncio, na aquisição de uma segunda língua, parece haver algo que desorganiza e perturba o adulto. Em vista disso, pensamos a resistência como um mecanismo de defesa que se manifesta não apenas por meio de frases como as citadas, mas também por meio do corpo inquieto, que ri, balança as pernas agitadamente, sussurra palavras incompreensíveis, cruza os braços ou bate a caneta sobre o caderno. Reações que nos enviam novamente a Leite (2003), em sua reflexão a respeito de o corpo ser um lugar de revelação de um sujeito.

Se considerarmos o que essa autora pontua a respeito do corpo como incorpóreo e do corpo como real, em que o primeiro é submetido aos efeitos de linguagem e o segundo não se deixa capturar na rede de significações, os movimentos corporais desses estudantes podem revelar um sujeito que não se permite capturar pela língua estrangeira, dizendo melhor, um sujeito que repulsa a possibilidade de conhecer uma segunda língua. Além disso, se conhecer uma língua, de acordo com Melman (1992, p. 15), é “ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe”, que é a materna, e se esses estudantes afirmam que não sabem português, logo, o sentimento de que não conseguirão comunicar-se na língua estrangeira acaba fazendo com que resistam a essa língua e, por consequência, à captura.

Entretanto, se, no dia a dia, é comum esses adultos fazerem uso de termos da língua inglesa, como *WhatsApp*, *delivery*, *motoboy*, dentre outros, e parecem muito bem familiarizados

com esses termos, não haveria aí uma fenda na resistência e, por conseguinte, uma certa captura? Acreditamos que sim e, ainda, que é no espaço aberto por essa fenda que podemos observar os comentários feitos por três estudantes nas aulas de Língua Inglesa. O primeiro comentário advém de uma aluna que, ao receber o texto impresso contendo as saudações em inglês (*Greetings*), diz:

Interessante... essa língua é diferente! Tem palavras que terminam com h, w, y, g, d, t. Eu não me lembro de nenhuma palavra em português que termine com essas letras. Tem muitas letras diferentes nas palavras, não é, professora? (Comentário 1).

Aqui, observamos o que Pereira de Castro (2006) diz acerca daqueles que se indagam sobre a diferença entre a língua que se adquire na infância e a que se adquire posteriormente parecerem “tocados entre saber uma língua (materna) e *conhecer* uma língua outra, a partir da língua que se sabe” (Pereira de Castro, 2006, p. 137). No caso dessa estudante, ressalte-se, recém-saída de sua travessia pela aquisição da escrita, por estar alienada à forma escrita da língua materna, ao perceber que a grafia das palavras a que teve acesso difere das palavras que lhe são familiares, permite ver a relação entre a língua que sabe e a nova. Tal percepção pode ser compreendida como uma convocação do que lhe é familiar da grafia de sua língua fundadora, ou seja, como um encontro que “faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua” (Revuz, 1998, p. 215).

Logo, é preciso reconhecer que a língua materna, devido à condição de alteridade da própria língua, apresenta-se como organizadora e principal referência na aquisição de uma

segunda língua, pois ajuda o sujeito a estabelecer parâmetros e a identificar diferenças e/ou semelhanças entre as duas línguas. Dessa forma, conhecer uma língua estrangeira é possível, conforme Revuz (1998), porque “já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua” (Revuz, 1998, p. 215), a que se sabe que é a materna. Essa posição é consoante a de Pereira de Castro (2023), para quem a história da relação do sujeito falante com sua língua materna não deixa de registrar representações deixadas pela aquisição.

O segundo comentário foi feito por um estudante durante a apresentação da forma escrita e da pronúncia dos dias da semana em inglês:

Professora, as palavras que significam “domingo” e “segunda”, uma é escrita com “u” e outra com “o”, mas as duas têm som de “an”, “sandeí”, “mandei”. Tem palavra com som parecido e a escrita diferente. O inglês é complicado porque a gente escreve de um jeito e fala de outro. Português também, né? As palavras “cinto” e “sinto” têm o mesmo som, mas uma começa com C e a outra com S e os significados são diferentes. (Comentário 2).

Nesse episódio, observamos não só o que Saussure chama de “*sentiment de la langue*” – o qual diz respeito ao sentimento linguístico do falante em relação aos usos da langue, o que é interior e exterior a ela – como também o que Revuz (1998) afirma sobre a língua estrangeira demandar “um trabalho do corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas” (Revuz, 1998, p. 217), ao que acrescentamos um trabalho de análise sonora.

No caso desse estudante, podemos supor que o fato de ter adquirido a leitura anteriormente à escrita exige dele uma maior

atenção à sonoridade e à grafia das palavras para, desse modo, poder assimilar seus significados, o que é evidenciado quando ele chama atenção para a semelhança sonora e a diferença gráfica entre as palavras *Sunday* e *Monday* e, em seguida, para a semelhança sonora e a diferença gráfica entre duas palavras homófonas heterográficas da língua portuguesa (“cinto” e “sinto”). O que nos encaminha ao que Revuz (1998) afirma a respeito de o aprendiz trazer consigo uma longa história com sua língua, que “interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira” (Revuz, 1998, 217, visto que a tendência é o sujeito tomar sua língua materna como referência para compreender a língua estrangeira, mesmo que essa última seja “radicalmente heterogênea em relação à primeira língua” (Revuz, 1998, p. 215).

O terceiro comentário foi feito por uma estudante, de 72 anos, durante a aula em que eram apresentadas algumas particularidades de pronúncia em inglês. Ao ouvir que palavras como *this* e *thanks*, embora sejam iniciadas com as mesmas consoantes, têm sons diferentes – a primeira, *this* /ð/, pronunciada como um “z” entre os dentes e a segunda, *thanks* /θ/, como um “s” entre os dentes, ambas sem nenhum correspondente sonoro em português –, disse:

Nam... isso é muito difícil! Falar assoprando é difícil demais. A chapa toda afolozada fica dançando na boca quando a pessoa vai falar botando a língua nos dentes. (Comentário 3).

Nesse episódio, notamos o que Revuz (1998) afirma sobre o encontro com outra língua suscitar reações vivas, diversificadas e enigmáticas no sujeito e, ainda, que toda tentativa de conhecer uma outra língua “vem perturbar, questionar, modificar aquilo

que está inscrito em nós” (Revuz, 1998, p. 217). Isso porque, embora essa estudante tenha verbalizado sua dificuldade em pronunciar os sons que estavam sendo apresentados, durante toda a explicação, ela tentava pronunciá-los com evidente inquietação e, logo após a professora chamar atenção para os movimentos fonoarticulatórios necessários para a produção desses fonemas, a estudante conseguiu pronunciá-los corretamente. Ao perceber que havia conseguido articular os fonemas com precisão, ela comemorou dizendo: “Viu, professora? Eu consegui! Eu consigo falar inglês”.

Ao comemorar o feito, a aluna colocou em evidência que “o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova” (Revuz, 1998, p. 215) e o que, antes, causou sentimento de frustração e impotência, agora, dá lugar a uma reação afirmativa e potente quando a estudante diz “eu consigo falar inglês”.

Para Revuz (1998), a novidade não está no encontro com a língua estrangeira, mas nas modalidades desse encontro. A esse respeito, acreditamos que o outro é fundamental na promoção de um encontro positivo do sujeito com uma segunda língua. Em razão de que o sujeito precisa desse outro para conduzi-lo pela língua estrangeira, já que é esse outro que, como um espelho, vai refletir e refratar a fala ou a escrita do sujeito na aquisição de uma segunda língua. Essa cena é um exemplo, quando, diante da frustração da estudante em não conseguir pronunciar palavras cujos sons inexistem na língua materna, a professora pronunciou lentamente todas as palavras e explicou sobre os movimentos de abertura, fechamento, posição da língua, dos dentes e a função de cada parte do aparelho fonador para a fala, além de encorajar os estudantes a (re)produzirem

os sons apresentados, o que pode ter feito essa aluna sentir-se segura para pronunciar as palavras sugeridas.

O último episódio que nos chamou atenção envolve a estudante citada na primeira cena. Na ocasião, foram apresentadas à turma algumas frases sobre como expressar emoções e sensações em inglês e, em um momento de total silêncio na sala, quando os estudantes faziam anotações, a aluna disse: “*I’m tired*. Trabalhei o dia todo hoje e ainda vim a pé pra Escola!”. Ao se dar conta de que havia falado uma parte da frase em inglês, a estudante acrescentou:

Professora, eu falei em inglês! A senhora ouviu? Não é tão difícil. Se a gente escutar direitinho e entender o que a senhora diz dá pra falar tudo certinho. Quando a gente escuta e sabe o significado das palavras, dá pra falar inglês sem aporreio. (Comentário 4).

As palavras dessa aluna ratificam o que Revuz (1998) diz sobre a língua ser objeto de uma prática e colocam em destaque a captura do sujeito pela língua, ou melhor, apontam para a captura do sujeito, além de realçar o trabalho do Outro (alteridade radical). Em outras palavras, a emergência de termos da língua inglesa amalgamados a palavras da língua materna, na fala da estudante, coloca em evidência que algo dessa língua estrangeira capturou o sujeito, pois, ao perceber que havia falado uma expressão em inglês, espontaneamente e no contexto sugerido na aula, a estudante afirma que “não é tão difícil” (falar), o que nos faz pensar que o Outro (alteridade radical) não permite que o sujeito tenha acesso à determinada língua e passe por ela sem ser capturado. Isso porque o Outro, por ser o campo da linguagem, onde o sujeito se constitui e se divide, é o lugar do desejo, ou seja, é o lugar em que o desejo é mobilizado pelo

outro. No caso da aquisição de uma língua estrangeira, o Outro é o lugar em que o desejo de aprender do estudante é mobilizado em transferência pelo outro (professor) e, por isso, o sujeito pode ou não ser capturado pela língua; logo, falar uma nova língua requer do sujeito deixar-se ser capturado por ela.

Um ponto interessante dessa cena é a afirmação da estudante sobre a escuta e a compreensão do significado das palavras contribuírem para “falar inglês sem aporreio”, afirmação que nos remete a Revuz (1998), conforme a qual “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem” (Revuz, 1998, p. 227). Por outro lado, se levarmos em consideração o que foi dito pela estudante, veremos que, para sentir-se parte de determinada língua estrangeira, muito mais importante do que falar bem essa língua é escutá-la e entendê-la, pois, ao escutar e entender, por exemplo, metáforas, jogos de palavras, trocadilhos, piadas, dentre outros recursos linguísticos específicos de uma língua e presentes no cotidiano dos falantes, o sujeito poderá sentir-se muito mais parte dessa comunidade linguística. Isso quer dizer que apenas conhecer e falar uma língua não garante que o sujeito se sinta parte dela ou capturado por ela, mas escutar, compreender e conhecer o que é dito pelos falantes dessa língua, sim.

À luz do que foi comentado pelos estudantes e ao recuperarmos nossa questão sobre se haveria, na aquisição de uma língua estrangeira por adultos, uma alteridade ainda mais radical, acreditamos que a resposta é “sim”. No entanto, reconhecemos que, para a aquisição de uma segunda língua, fora do ambiente de imersão, é preciso que haja um trabalho

organizado de mediação pedagógica, que não reduza essa língua ao seu uso instrumental nem a situações de repetição, memorização e tradução, mas que possibilite o acesso do sujeito a representações simbólicas, pois é por meio de representações que simulam situações naturais de fala que a fenda na resistência à aquisição de uma segunda língua aparece. Em outras palavras, é nas situações de interação forçadas pelo outro (professor) que a resistência à aquisição de uma língua estrangeira pode dar lugar à captura do sujeito pelo Outro (alteridade radical), havendo, portanto, uma alteridade ainda mais radical na aquisição de uma segunda língua e, diferentemente da língua materna, que, conforme Leite e Sousa Jr. (2021, p. 40), instala-se “goela abaixo” na criança, a língua estrangeira está aí para que o sujeito se permita ser capturado por ela.

Considerações finais

Este trabalho teve o objetivo de observar a relação do adulto com o outro (alteridade) e o Outro (alteridade radical) na aquisição de uma língua estrangeira em uma turma da Educação de Jovens e Adultos. Isso porque, ao acompanharmos a trajetória escolar de uma turma de estudantes dessa modalidade e ao percebermos sua inquietação quanto à presença da língua estrangeira (inglês), a questão que nos interrogou foi se era possível falar em aquisição de segunda língua pelo adulto e se não haveria, na aquisição de uma língua estrangeira, uma alteridade ainda mais radical do que com a língua materna.

A busca por respostas a essas questões levou-nos a assumir o quadro teórico do interacionismo brasileiro, que compreende a língua como uma alteridade radical e concebe o sujeito como

capturado pelo funcionamento linguístico-discursivo, permitindo ver as mudanças desse sujeito em relação à fala e à escrita. No nosso entendimento, o adulto está numa situação de não saber em relação à língua estrangeira, mas, ao ser introduzido no campo do Outro pelo outro, vai aos poucos fazendo sua travessia pela aquisição de uma segunda língua. Logo, o contato com a língua estrangeira por meio de representações simbólicas é determinante no processo de aquisição e, para tanto, é necessário que o outro (alteridade) conduza o sujeito à ordem do Outro (alteridade radical) em sua travessia.

Por outro lado, é importante ressaltar que, na aquisição de uma segunda língua, é necessário que o sujeito se permita ser capturado por essa nova língua e é aqui que nossa hipótese é fragilizada, pois, ao questionarem o porquê de estudar inglês ou ao afirmarem que nunca irão aprender essa língua, observamos a resistência do adulto diante da língua estrangeira. Resistência essa que não se manifesta apenas por meio das frases verbalizadas, mas também por meio do corpo inquieto, que ri nervosamente, balança as pernas, sussurra, cruza os braços, bate a caneta sobre o caderno, gestos que, além de revelar um sujeito, podem evidenciar o eco de um dizer, isto é, permite ver um sujeito que não se deixa capturar pela língua estrangeira.

No entanto, o uso de termos em inglês pelos estudantes, no cotidiano, leva-nos a entender que há uma fenda na resistência à aquisição dessa língua e é aí, nessa fissura, que o outro (professor) poderá mobilizar o sujeito em direção ao Outro e, por conseguinte, à captura. Embora tenhamos clareza de que não há nenhuma garantia de que todos os estudantes serão igualmente capturados pela língua estrangeira, uma vez que a captura é da ordem do inconsciente e, portanto, singular a cada sujeito,

este trabalho mostrou que a relação com o outro e o Outro é o que poderá fazer com que o sujeito se deixe ser capturado, o que nos leva a compreender que, na aquisição de uma segunda língua, há uma alteridade ainda mais radical, uma vez que a aquisição depende da mobilização do desejo do sujeito, e não de uma ordem anterior a sua existência, que lhe aparece inevitável, como a língua materna, a qual já está lá.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964*. Brasília, DF: Senado Federal, [2025]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Nacional%20de,Cultura%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 06 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967*. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CHEMAMA, Roland. *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

COELHO, Elisabeth Cavalcanti; VILAR DE MELO, Maria de Fátima; CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. Dificuldades na aquisição de língua estrangeira: algumas questões sobre o caso de uma imigrante brasileira nos Estados Unidos. *Caderno de Letras*, Pelotas, n. 36, p. 377-395, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/17165>. Acesso em: 10 set. 2025.

DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FREUD, Sigmund. O Estranho. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Trabalho original publicado em 1919.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação*. 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2023.html>. Acesso em: 02 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2023: divulgação dos resultados*. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 02 mar. 2025.

LACAN, Jacques. *O seminário*, livro 1: Os escritos técnicos de Freud (1953-1954). Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

LACAN, Jacques. *O seminário*, livro 3: As psicoses (1955-1956). 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. p. 223-259. Trabalho original publicado em 1966.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada pela experiência psicanalítica. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 96-103. Trabalho original publicado em 1966.

LACAN, Jacques. *O seminário*, livro 5: As formações do inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LACAN, Jacques. *O seminário*, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEITE, Nina Virginia de Araújo. O que é “língua materna”? In: *Anais do IV+ CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA* (CBLA). Campinas: Unicamp, 1995. p. 65-68.

LEITE, Nina Virginia de Araújo. *Riso e rubor*: para falar do corpolingüagem. In: LEITE, Nina Virginia de Araújo (org.). *Corpolingüagem*: gestos e afetos. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 81-92.

LEITE, Nina Virginia de Araújo; SOUZA JR., Paulo Sérgio de. Corpo e língua materna. In: TEPERMAN, Daniela; GARRAFA, Thais; IACONELLI, Vera (org.). *Corpo*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 39-51.

LEMONS, Cláudia Thereza Guimarães de. Das vicissitudes da fala da criança e sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 42, p. 41-69, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MELMAN, Charles. *Imigrantes*: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo: Escuta, 1992.

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

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. A aquisição da língua materna entre línguas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 65, n. 00, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8673388>. Acesso em: 10 set. 2025.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.