

"AFETIVIDADE" E INCONSCIENTE NA DIDÁTICA DE
LÍNGUAS ^{1,2}

Carolina RODRÍGUEZ (CEL/ UNICAMP).

ABSTRACT: This paper is primarily concerned with the theme of affectivity, as currently discussed in Applied Linguistics. It is argued that the very phenomenon is symptomatic of a strategy of exclusion when it comes to such theory issues as the subject of discourse. However, thanks to the recent surge of interest in language teaching, such a move is no longer considered justifiable - since the very process of learning is what is centrally at issue. As it turns out, researchers in Applied Linguistics have largely tended to favor the cognitivist conception of subject and language. By contrast, the present paper advocates a discursive conception of language and a psychoanalytic conception of subject that goes with it. A case study in which actual classroom experience is offered with a view to highlighting some of the salient features of this alternative conception.

0. A questão da afetividade é muito tematizada hoje na Linguística Aplicada. Isso constitui um sintoma da exclusão feita pela Linguística das questões relativas ao sujeito do seu campo de estudo, as quais retornam e se recolocam com especial força na reflexão sobre a didática de línguas. Determinar a natureza da relação do sujeito com a linguagem, os processos pelos quais este "aprende" uma língua, constitui o ponto chave para estruturar práticas didáticas efetivas.

Na Linguística Aplicada essa discussão está determinada pela concepção cognitivista de sujeito e de linguagem nela predominante, que estabelece o rumo das pesquisas e os resultados nas práticas concretas.

Tendo como contraponto a mencionada perspectiva, queremos, neste trabalho, analisar que lugar é atribuído à questão da afetividade numa perspectiva discursiva de linguagem, que pressupõe um "sujeito psicanalítico", a fim de estabelecer alguns critérios para o trabalho concreto do professor de línguas.

Apresentaremos, finalmente, uma experiência realizada com falantes de português aprendendo espanhol, de maneira que possamos apontar e discutir alguns dos critérios formulados.

1. Gostaríamos de chamar a atenção para duas questões presentes no cognitivismo que serão o eixo desta reflexão, a saber, a *separação entre afetividade e cognição*³, por um lado, e, por outro, a *transparência e homogeneidade* atribuída aos fenômenos subjetivos.

1.1. A teoria cognitivista, inscrita na tradição cartesiana, considera a linguagem como um reflexo da atividade racional do sujeito, biologicamente determinada: na formulação chomskyana dessa teoria, dominante na Linguística Aplicada, ela é definida como um órgão mental de expressão do pensamento, segundo as intenções comunicativas do sujeito (Chomsky, 1972, 1980⁴).

Racionalidade e afetos são diferenciados, sendo a primeira a responsável não só pelo funcionamento da linguagem mas por todas as capacidades subjetivas. A afetividade não tem, assim, um lugar nesse quadro.

Na Linguística Aplicada, essa questão é re-pensada, pois, a partir de suas práticas, percebe-se que as questões ditas afetivas não podem ser excluídas totalmente, que as mesmas têm algum papel nos processos lingüísticos e de "aprendizagem". Mas essa re-consideração, para manter a coerência com o paradigma cognitivista no qual essa disciplina está instituída, deve ser efetuada sem questionar a preeminência atribuída à racionalidade e a sua independência em relação aos fenômenos afetivos.

A afetividade passa assim a ser considerada um pré-requisito, um "filtro" (Krashen, 1982) para que os processos cognitivos possam se operar. Ela constitui um "domínio" diferenciado que, associado aos domínios "cognitivo", "lingüístico" e "físico", respectivamente, conforma a subjetividade (cf. Brown, 1980) e é definida em termos de "fatores", tais como: atitudes, motivação, empatia, etc. (cf. Schumann, 1980)⁵.

No que respeita à didática de línguas, uma conseqüência direta dessa postura é a confusão entre afetividade e *tematização* dos afetos, de assuntos particulares da vida dos aprendizes (família, país de origem,

etc.). Em sala de aula, a "afetividade" dos mesmos é levada em conta apenas nos jogos e brincadeiras programados para "relaxá-los"; os exercícios de "gramática", de compreensão de texto, os erros cometidos pelos alunos estão relacionados com processos "cognitivos" que pertencem a "outro domínio" e que devem, portanto, ser considerados separadamente.

Ao mesmo tempo, fica clara, nessa postura, a *transparência* atribuída aos fenômenos subjetivos, que permite a definição dos mesmos em termos dos "domínios" e "fatores" claramente diferenciados que mencionamos. Situação que decorre da consideração de um sujeito intencional, determinado na consciência, o que permite um "saber" em última instância transparente sobre o mesmo.

Essa situação se vê ainda mais reforçada pela fundamentação do racionalismo em universais biológicos, característica do cognitivismo chomskyano, que leva a considerar não só que a subjetividade está determinada racionalmente, mas que ela é basicamente *homogênea* entre os sujeitos, enquanto indivíduos de uma mesma espécie. Assim sendo, torna-se possível estabelecer generalizações a partir de casos particulares, estabelecer relações bi-unívocas entre determinadas características dos sujeitos e os seus comportamentos ante certos estímulos, para fazer assim previsões em relação a eles, fundamentadas na necessidade e na homogeneidade imanentes às leis da biologia⁶.

É nesse sentido que devem ser compreendidas as diversas pesquisas experimentais na Linguística Aplicada, que buscam estabelecer, por exemplo, relações entre o índice de "empatia" e a pronúncia na L2, ou entre o tipo de "motivação" ou a "identificação" com a cultura da L2 e a produção efetiva nessa L2. Existem inclusive tentativas de medir essas características: temos o Micro-Momentary Expression Device, citado por Schumann (op.cit.), teste utilizado para "medir" a "empatia" dos sujeitos (sic).

No referente ao "domínio cognitivo", temos estudos para determinar, por exemplo, a "ordem" de "aprendizagem" das diferentes estruturas de uma L2, a relação entre essa "ordem" e a língua materna do aluno (cf. Hakuta & Cansino, 1977); outros trabalhos definem diferentes "maneiras de aprender" e sua relação com a produção linguística efetiva (estamos nos referindo à conhecida distinção entre aprendizado "consciente" e "inconsciente" de Krashen, 1982).

Todas essas pesquisas procuram definir, a partir do conhecimento das "estruturas cognitivas" do aprendiz e das suas "motivações afetivas", qual será o método ("estrutural" ou "comunicativo", etc.), o material ("autêntico" ou "não autêntico") e as "técnicas" mais adequadas, de forma a determinar qual é o input ótimo para que um sujeito aprenda a língua em questão, para poder controlar, desse modo, a situação didática e garantir os resultados esperados.

1.2. Numa perspectiva discursiva como a que postula Michel Pêcheux (a partir de 1969), a questão do sujeito é pensada diferentemente.

A linguagem é definida como efeitos de sentidos entre locutores, inscritos sócio-historicamente, produzidos segundo determinações que escapam à sua consciência (Pêcheux, 1969).

O sujeito pressuposto é, como podemos ver, um sujeito dividido ou descentrado do eixo da consciência e portanto comandado pelos paradoxos do desejo. Nesse sentido, considera-se que toda "capacidade", todo "comportamento" do sujeito está determinado pelo desejo⁷.

Conceber um sujeito assim constituído significa, em primeiro lugar, inverter a preeminência atribuída à racionalidade no cognitivismo e considerar que tanto aquilo que o sujeito se "representa" imaginariamente como sendo "afetivo" ou como sendo "cognitivo" está determinado pelo desejo. A diferenciação da subjetividade em "domínios" e "fatores" diferenciados perde sentido: o "domínio" do sujeito é sempre aquele do desejo.

Temos como consequência para o trabalho didático que, se a separação "afetivo" - "cognitivo" é abandonada, o professor de línguas deve levar em conta que a "afetividade" (i.e., o inconsciente, o desejo) atravessa toda a experiência didática, que não é possível levá-la em conta apenas em certos tipos de práticas específicas.

Por outro lado, se no cognitivismo temos uma subjetividade determinada racional, biologicamente, sendo, portanto, transparente e homogênea, nesta outra perspectiva a subjetividade está determinada simbolicamente, domínio caracterizado por falhas e no qual não existe

homogeneidade e nem é possível ter acesso, dado seu caráter inconsciente, logo, necessariamente opaco.

Em decorrência disso temos que, à diferença do que explicitamente ou não deixam entrever as referidas pesquisas sobre a didática de línguas, não é possível "saber" sobre os processos de "aprendizagem" de uma língua, sobre as "motivações" ou "atitudes" dos alunos, sobre os "procedimentos" ou as "etapas cognitivas" seguidas por esses, sobre aquilo que os leva a "errar", pois não é possível determinar esses "fatores" de maneira transparente como nessas pesquisas, nem relacioná-los de maneira unívoca com a produção linguística dos aprendizes: esses processos não são transparentes e nem mesmo uniformes para todos eles.

Se não é possível, de acordo com essa perspectiva, saber sobre o processo de produção linguística dos aprendizes, logo não será possível prever quais "técnicas", materiais ou "conteúdos" mais "adequados" para os mesmos constituirão o "input" ótimo para que esse processo se opere. É possível sim formular alguns critérios a partir da reflexão sobre os resultados das pesquisas existentes, mas isso em nada leva a uma previsão certa, sem falhas (como pretendem essas pesquisas) da situação didática e dos seus resultados.

Do que se segue que o esforço pela elaboração de métodos de ensino, de programações clássicas, com uma progressão determinada, unidades e exercícios fixos, deve ser abandonado nesta concepção. Pois ainda que existam entre esses possíveis métodos diferenças qualitativas (segundo sejam "audio-linguais", "funcionais", "comunicativos", etc.) todos eles partem de um pressuposto comum: o da homogeneidade e transparência atribuída aos processos linguísticos e subjetivos em geral, que lhes permite estabelecer um caminho comum (seja qual for esse caminho) a ser seguido numa prática determinada.

Dito de outra forma, não existe uma ordem determinável, fixa, pela qual os sujeitos "aprendem" uma língua. A "ordem" no que respeita aos processos de "aprendizagem" é reformulada, em nossa perspectiva, em outro nível que, a seguir, tentaremos definir.

Ao conceber um sujeito do inconsciente que se contrapõe à sua definição em termos bio-racionais, considera-se que a sua constituição está ligada a um processo de produção simbólica e não a um processo

biológico de amadurecimento. O que significa que o papel da linguagem - da língua (matéria simbólica por excelência) - assume uma relevância crucial que deve ser compreendida.

De acordo com de Lajonquière (1989), a aquisição de uma língua materna ou a de uma L2 entra em um processo pelo qual o sujeito deixa de ser objeto do qual se fala nessa língua para passar a ser sujeito capaz de falar na mesma, processo que coincide com aquele da própria constituição subjetiva. O que significa que o sujeito (criança) se constitui à medida que "aprende" sua língua materna e que essa subjetividade se reformula ou "se torna a dizer em quantas línguas o sujeito for capaz de falar" (idem) ⁸.

Assim sendo, falar uma (nova) língua excede em muito o simples domínio de um sistema de regras gramaticais ou de procedimentos pragmáticos que lhe permitam comunicar-se com certa eficiência na mesma: consiste num processo que coloca em jogo a própria (re)significação da identidade, frente a essa língua e à cultura na qual ela se insere. Esse processo se opera quando o sujeito é capaz de constituir um lugar de onde falar nessa cultura (Lagazzy, 1989), "trazendo - no caso de uma língua estrangeira - sua história para dentro da história de outro povo" (idem). E esse é um processo de filiações singular que não pode ser ensinado.

O papel do professor de línguas deve ser re-pensado a partir dessas definições.

Esse papel se define pelo paradoxo de que, ao mesmo tempo que não é possível 'ensinar' a falar uma língua - pois este é um processo identificatório que é construído por cada sujeito - o professor é responsável por estruturar uma prática que permita que esse processo se opere, apresentando elementos a partir dos quais os alunos possam constituir o seu lugar de enunciação nessa língua.

Dois critérios básicos devem guiar essa estruturação para que essa prática seja bem sucedida: em primeiro lugar, o professor deve ser consciente de que não existe um controle a priori dos processos de produção lingüística de seus alunos, de que só é possível levantar hipóteses a posteriori - dado que os mesmos são inconscientes, o que impossibilita um acesso direto e inequívoco a eles; em segundo lugar, ele deve levar em conta que não é possível generalizar as hipóteses

surgidas da análise de uma prática concreta para padronizar todas as seguintes situações - dado que elas diferem em situações diferentes e com sujeitos diferentes.

Isto é, o professor deve programar suas aulas e propor atividades que permitam que a heterogeneidade dos alunos se manifeste, para que assim ele possa, com um conhecimento posterior, intervir de maneira efetiva. Mas em todas as decisões que tomar em relação aos materiais, exercícios, e a tudo aquilo que respeita à organização didática, ele deve estar persuadido de que: (a) seus efeitos não são totalmente previsíveis nem comuns a todos os alunos e (b) não é possível fixar práticas que em determinados momentos se mostraram efetivas.

Isso o levará, necessariamente, a abrir mão da tentativa de 'aplicar' métodos elaborados (ainda que possa aproveitar alguns elementos dos mesmos) e se dispor a empreender uma tarefa *artesanal*, de reformulação constante de suas práticas frente às características das diferentes situações e aos problemas específicos que nelas surgirem ⁹

2. Gostaríamos de apresentar, a seguir, uma experiência realizada com falantes de português aprendendo espanhol que, ao nosso ver, permite lidar com as questões que vêm sendo colocadas ¹⁰

A mesma está baseada numa proposta feita por Serrani (1988) em relação à didática de espanhol para brasileiros. Interessados pela proposta, decidimos adotá-la, fazendo algumas alterações que no transcurso da mesma pareceram relevantes, em virtude das apreciações do professor e de observações dos próprios alunos ¹¹

Os alunos devem preparar trabalhos para serem apresentados em aula, sobre algum tema e/ou material de seu interesse e, em sua avaliação, do interesse dos colegas. Essa escolha varia muito de aluno para aluno: tem surgido apresentações sobre assuntos ligados à carreira ou profissão de cada um; diversos temas relativos a Espanha e à América hispânica; apresentação e análise de textos, canções ou filmes em espanhol; trabalhos de tradução português-espanhol, através da análise de um exemplo concreto; técnicas de redação propostas pelos próprios alunos a seus colegas; apresentação de textos literários e de canções produzidos pelos próprios alunos, entre outras.

Nas exposições, os alunos devem apresentar não só o "conteúdo" dos seus trabalhos como também as questões lexicais e "gramaticais" novas ou que lhe chamaram a atenção (alguns chegam a propor exercícios para serem feitos pelos colegas). Quando se trata da apresentação de textos longos, eles se encarregam de entregá-los com antecedência para a sua leitura prévia. Os alunos ficam, enfim, responsáveis pela aula, determinando, junto com os colegas e assessorados pelo professor, como desenvolvê-la.

O assessoramento do professor consiste basicamente na orientação para a elaboração do trabalho, na correção prévia dos textos preparados para sua apresentação e no esclarecimento das dúvidas surgidas durante a exposição e o debate em torno dela, conforme requisições dos próprios alunos ou observações feitas pelo professor e anotadas para a sua posterior discussão.

Uma importante porcentagem das aulas durante o semestre é dedicada a essas exposições - as restantes são ministradas pelo professor.

As questões básicas para as quais gostaríamos de apontar aqui, que têm relação com os critérios que havíamos mencionado, são as seguintes.

Em primeiro lugar, quanto à margem necessária para que cada aluno possa instituir seu próprio caminho no processo de produção na L2 a partir de suas características individuais, temos que nesta prática tanto o expositor como os colegas tomam a palavra seguindo "motivações" ou dúvidas próprias, sobre o assunto ou sobre a língua, e não apelos impostos pelo professor.

Se, como havíamos dito, essas "motivações" ou "dificuldades" em relação à língua não são transparentes nem previsíveis, esse tipo de prática permite que elas se manifestem.

Isto é, não é possível saber por que um aluno escolhe um determinado assunto ou tem dificuldades com determinado tipo de estrutura ou léxico na L2, nem por que um colega que assiste à exposição faz alguma associação, comentário ou questionamento sobre a mesma, e "erra" numa estrutura linguística diferente - pois isso não é determinável a priori e nem é comum a todos os alunos. O que sim é

previsível, "ordenado", "fixo", por assim dizer, é que a estruturação proposta pelo professor deixa margem suficiente para que esses fatos não sejam apagados e os alunos possam, submetendo-se a algumas condições comuns, constituir seu caminho particular.

Em segundo lugar, quanto ao papel do professor nessa prática, temos que fica nela reconhecida a impossibilidade de prever os processos pelos quais os seus alunos conseguem produzir na L2 e a de uniformizar os critérios para todos eles. Mas, ao mesmo tempo, ele detém um certo tipo de acompanhamento e de "controle" *après coup*: cada aluno segue seu próprio caminho, mas todos têm que ler, escrever e falar na L2 para os seus colegas. E o professor, a partir da produção de cada um, pode orientá-lo sobre as questões lingüísticas (discursivas) nas quais o mesmo manifesta dificuldades e estruturar o restante das aulas baseado naquelas mais freqüentes no grupo.

Outras questões que nos parecem interessantes surgem no decorrer da prática. O papel de "saber" do professor fica na mesma efetivamente deslocado: o protagonista é o aluno e o professor passa apenas a assessorá-lo quando aquele o solicita ou o professor acha necessário. É interessante notar que as próprias questões lingüísticas na L2 são, muitas vezes, resolvidas entre os próprios alunos, que se consultam ou corrigem entre si. Por outro lado, estabelecem-se conversas sobre os mais diferentes assuntos, o que, além de tornar a aula mais variada e instrutiva e despertar um interesse real dos alunos (e do professor) por falar sobre eles na língua alvo, permite uma diversidade de questões lexicais e de estruturas lingüísticas imensamente mais ampla do que em outras práticas centradas no professor. Notamos, ainda, que os alunos falam em espanhol entre si, mesmo nas conversas paralelas que surgem ou nos intervalos de aula e nos corredores e sem a presença do professor, o que aponta para a instauração de uma situação de "real" interesse e de uma "motivação" para falar na L2 que escapa à previsão do professor.

3. À maneira de conclusão, gostaríamos de deixar muito claro que a experiência relatada consiste apenas no exemplo de uma prática que, em nossa opinião, é suficientemente flexível para que o trabalho dos alunos numa aula de língua não seja uniformizado, mas que, ao mesmo tempo, permite que o professor possa acompanhá-los e direcioná-los a partir da constatação dos interesses/dificuldades particulares que cada um manifesta.

Ela tem se mostrado efetiva, dadas as especificidades dos sujeitos envolvidos (estudantes universitários) e as características das línguas em questão (espanhol-português), mas não deve ser entendida como uma proposta concreta a ser adotada, pois o ponto chave em nossa perspectiva é, precisamente, reafirmar que não é possível fixarem-se "técnicas", materiais ou "conteúdos" mais "adequados" que garantam um resultado previsto.

Cada professor organiza sua prática de acordo com o grau de proximidade das línguas em questão, com o nível dos alunos e com os recursos disponíveis. O fundamental em nossa proposta é a de que nessa organização, que será diferente para as diferentes práticas, exista uma constante: a de levar em consideração os critérios formulados, qualquer que seja o tipo de atividade ou o nível de complexidade das tarefas programadas.

Noutras palavras, a discussão sobre questões tais como "ensinar ou não a gramática", adotar técnicas/exercícios "estruturais" ou "comunicativos" ou utilizar materiais didáticos "autênticos" ou "não-autênticos", não se coloca para nós dessa maneira. A questão está em se perguntar em que medida essas diferentes opções levam em conta as limitações colocadas em relação à possibilidade de controle da situação didática e da produção lingüística dos alunos e permitem que, apesar dessas limitações, o professor tenha uma intervenção efetiva nesse processo. Tarefa que exige, como dissemos, que o professor abdique da tentativa de 'aplicar' métodos e esteja disposto a uma contínua e paciente reestruturação de suas práticas, em função das diferentes situações e dos diferentes sujeitos nelas envolvidos.

Nosso propósito foi, assim, não o de dar fórmulas, mas o de contribuir para uma reflexão diferente sobre a didática de línguas, com as características específicas que a distinguem de outras práticas lingüísticas (discursivas), reflexão que leva a modificações concretas mas que não deve ser confundida com a tentativa de "aplicação" de uma teoria, concebida no quadro de uma visão empiricista da produção do conhecimento, pois, em nossa perspectiva, essa distinção "teoria"- "aplicação" não se sustenta.

(Recebido em 10/10/1991 / Aceito em 05/01/93)

NOTAS

1. Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no IX Congresso da Associação de Linguística e Filologia da América Latina, realizado na Universidade Estadual de Campinas em agosto de 1990.
2. Meus agradecimentos ao Prof. Dr. Leandro de Lajonquière e à Profa. Dra. Eni Orlandi pela discussão e pelas sugestões a propósito deste trabalho. Agradeço também à Profa. Isabel Pagano e à Profa. Terezinha Maher pela sua contribuição para a conclusão do mesmo.
3. Para uma reflexão psicanalítica sobre essa questão no interior da psicologia educacional, em geral, e, em particular, no campo piagetiano, confrontar DE LAJONQUIÈRE (1993), 'De Piaget a Freud: Para Repensar as Aprendizagens'. Petrópolis: Vozes, 3a. parte.
4. Nesses dois trabalhos há uma ampla exposição dos princípios que instituem a teoria chomskyana enquanto paradigma diferenciado e determinam a elaboração dos conceitos metodológicos-analíticos e as importantes modificações que estes sofreram ao longo das décadas.
5. Mencionamos aqui apenas alguns trabalhos clássicos que foram pioneiros na tentativa de re-inclusão da questão da 'afetividade' na Linguística Aplicada. A partir de então surgiram muitos outros que dão um destaque cada vez maior aos chamados fatores afetivos, tais como as características da 'personalidade', entre outros. Esses trabalhos constituem, sem dúvida, um importante passo no desenvolvimento interno da Linguística Aplicada, mas todos os possíveis avanços neles operados estarão necessariamente limitados pelo princípio cognitivista-biológico que os determina. Uma vez que o objeto deste trabalho não é analisar esses desenvolvimentos internos e sim discutir o pressuposto teórico comum a todos eles - e este não muda ao longo das décadas (isso significaria uma mudança de paradigma) - , nossa reflexão será válida tanto para trabalhos anteriores como para aqueles mais recentes que se inscrevem no mesmo paradigma.
6. Se o cognitivismo chomskyano se institui contra o mecanicismo behaviorista, o seu recurso à biologia leva - ainda que por caminhos diferentes - a resultados que por momentos se tornam difíceis de ser diferenciados desse mecanicismo que questiona.
7. Pressupõe-se uma teoria não subjetivista do sujeito, tal como formulada por Jacques Lacan.
8. Ao assumirmos essa afirmação, coloca-se uma questão fundamental que não pode deixar de ser considerada.
Se no cognitivismo a subjetividade do adulto é considerada o PRODUTO (ACABADO) de um processo de MATURAÇÃO que se inicia na infância e se afirma na adolescência, nesta outra perspectiva a subjetividade é definida como um PROCESSO EM PERMANENTE (RE)FORMULAÇÃO, que NÃO tem uma ORIGEM e que é sempre INACABADO.

Essa diferente perspectiva levará a conseqüências muito fortes na reflexão sobre o problema da IDADE na aquisição de línguas, na definição das possíveis diferenças existentes entre crianças e adultos nesse processo.

(Conceitos como a "plasticidade do cérebro" e a "lateralização", a "maleabilidade psicológica" ou a "regressão do ego" formulado por Guiora - cf. Schumann, op.cit., p.240 e ss. - não fazem o menor sentido no quadro teórico aqui traçado, uma vez que se baseiam na crença numa suposta maturidade neurológica ou psico-sociológica que é ncle questionada.)

- 9.A idéia de tarefa ARTESANAL, que, em nossa opinião, tão bem define o que deve ser o trabalho do professor, devo a de Lajonquière, em comunicação pessoal.
- 10.Essa experiência é realizada nos cursos de espanhol para brasileiros ministrados no Centro de Ensino de Línguas da UNICAMP para alunos, em sua maioria, da mesma universidade.
- Mais recentemente, a experiência tem sido realizada em aulas de japonês para falantes de português, ministradas pela professora Fumiko Takasu, e de português para estrangeiros, ministradas pela professora Terezinha Maher, ambas do mencionado Centro.
- 11.Para maiores esclarecimentos sobre a proposta original, confrontar SERRANI, op.cit., pp. 188-190.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, D. (1980) *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- CHOMSKY, N. (1972) *Linguística cartesiana*. Rio de Janeiro: Vozes (1a.ed. ing.1968).
- _____ (1980) *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, (1a. ed. ingl. 1975).
- DE LAJONQUIÈRE, L. (1989) Introdução a uma reflexão psicanalítica sobre a aprendizagem de segundas línguas. (inédito).
- DULAY, H., M. BURT e S. KRASHEN (1982) *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- HAKUTA, K., H. CANSINO (1977) Trends in Second-Language-Acquisition Research, *Harvard Educational Review*, 47/3.
- KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LAGAZZY, S. (1989) A fluência considerada sob a perspectiva da análise do discurso. (inédito).
- PÊCHEUX, M. (1969) *Analyse automathique du discours*. Paris: Dunod.

- _____ (1974) Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. *Languages*, 37. Paris: Didier.
- SCHUMANN, J.H. Affective Factors and the Problem of Age In Second Language Acquisition . IN: K. CROFT (ed.) (1980) *Readings on English as a Second Language*. Boston: Little, Brown & Co. (2a. ed.).
- SERRANI, S. (1988) Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía del Español. E. ORLANDI (org.) (1988) *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes.