

ENTRE O LANÇAR-SE NA CONVERSAÇÃO E O APEGO À ESTRUTURA: SUBJETIVIDADES EM CONFLITO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Profa. Ms. Carla Nunes Vieira TAVARES
carla.tav@uol.com.br

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Simpósio 7: Língua (real, incompletude)

Coordenação: Bethânia Mariani (UFF) e Vanise Gomes de Medeiros
(UERJ/UCAM)

Neste trabalho pressupõe-se que, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira os conflitos, resistências e processos de identificação apontam para aspectos das subjetividades dos sujeitos-aprendizes que são mobilizados neste encontro-confronto com outra língua. A relação sujeito-língua estrangeira é abordada aqui a partir da análise dos dizeres de sujeitos-aprendizes de uma língua estrangeira, neste caso o inglês. Pretendemos mostrar como o discurso sobre suas histórias de aprendizagem revela significativos aspectos de suas subjetividades que colaboram para o entendimento do processo de aprendizagem, que é encarado sob um viés discursivo. Discutiremos o apego à estrutura e a conseqüente fragilidade das representações que os sujeitos-aprendizes fazem sobre a aprendizagem de língua estrangeira, apontando para o caráter faltoso da língua que, impossibilitada de tudo dizer, deixa escapar nas contradições do dizer, dentre outras formas, o que é representado como aprender uma outra língua. Por meio do simbólico da linguagem pode-se aferir o imaginário e o interdiscurso que atravessa o fio do dizer. Pretende-se ainda discutir as heterogeneidades discursivas que compõem estes discursos e os conflitos que derivam da tentativa de apaziguar tais vozes com o desejo inconsciente, perceptível nas brechas e contradições do dizer. Aquele, ao que parece, é também movido no encontro/confronto com uma língua estrangeira.

A LÍNGUA: MATERNA E ESTRANGEIRA

Com base nas considerações de Moraes (1999) a respeito do impacto da língua na estruturação do sujeito, pode-se afirmar que a linguagem precede o pensamento, à medida que o estrutura; que a língua é o veículo pelo qual a linguagem se materializa. A linguagem não como algo consciente, advindo do saber; pelo contrário, remete-se primordialmente às traduções dos traços mnêmicos, em grande parte inconscientes que, por meio das representações², são possíveis de serem enunciados. De fato, o aparelho psíquico é formado com base nos traços que os significantes advindos do Outro materno (língua materna) deixam no sujeito ao nomeá-lo, falá-lo, desejá-lo. É na língua que a fala torna o sujeito singular, sinalizando um saber que age à revelia do sujeito e que revela um desejo latente. Daí a importância da fala, da palavra na Psicanálise, pois ali é o lugar em que se pode aferir a determinação do inconsciente como algo que age no sujeito a despeito dele mesmo. O desejo funda-se na demanda por algo que o satisfaça, e esta demanda manifesta-se na linguagem. Moraes assinala que só há desejo porque há linguagem e, por isso, falar constitui o trabalho de procurar e não encontrar o objeto perdido (o significante mãe que foi interdito originalmente), pois a língua jamais poderá oferecer o que se procura.

A concepção de língua materna como aquela na qual a mãe (como significante) está interdita, por intermédio da qual a lei (Nome-do-Pai) intervém e instaura a castração e aquela na qual o desejo é veiculado (MELMAN, 1992) permite enxergá-la como a própria condição de estruturação psíquica, já que é a partir da inscrição do sujeito no universo da linguagem que ele se subjetiva e se torna Eu. A partir da análise do caso Anna O., descrito por Freud (1988a), Moraes ainda afirma que, devido ao vazio resultante da divisão primordial fora e dentro do Eu, o sujeito muitas vezes não encontra a objetividade que necessita para poder tudo dizer na língua materna. Parece-nos que, justamente por ter experimentado o desprazer de ter seu desejo interdito na inscrição da língua materna, o sujeito talvez sinta o estranhamento nessa língua - o *unheimlich* descrito por Freud, a sensação de desconforto - e passa para a língua estrangeira,

² A noção de representação (*vorstellung*) considerada aqui está alicerçada nos trabalhos de Freud, que a considerava como aquilo que do objeto se inscreve nos sistemas mnésicos. As representações derivam de percepções e, por isso, há um vínculo entre a percepção e a prova de realidade. De acordo com Chnaiderman (2001, p.60), a palavra é o que torna possível que algo seja representável e que a identidade de um dado objeto está ligada à relação deste com a representação-palavra. Nota-se que aquilo que uma pessoa percebe do exterior e como inscreve esse acontecimento em sua memória não coincide com a forma como outra pessoa representa o mesmo acontecimento.

como fez Anna O., no desejo de poder enunciar ali o que lhe é interdito na materna. Assim, a hipótese de que é preciso que os sujeitos-aprendizes promovam processos de identificação com a língua estrangeira a fim de que se inscrevam nela é reforçada. Para Freud (1988b), a identificação é uma apropriação baseada na pretensão a uma etiologia comum que permanece no inconsciente, e está intimamente relacionada aos processos de subjetivação por permitir ao sujeito que tome para si algo que antes lhe era estranho. Conceitualmente, de acordo com Kusnetzoff (1982), identificar-se refere-se a fazer uma ocupação de um lugar e esse lugar sempre está no outro que possui uma função determinada para o sujeito. Poderíamos dizer, portanto, que tanto a língua materna quanto a língua estrangeira possuem uma etiologia comum, pois são elementos de linguagem, e podem representar para o sujeito o lugar do Familiar bem como do Estranho. O que vai determinar essa relação, como bem destaca Moraes, será a posição do sujeito na língua materna.

A RELAÇÃO LÍNGUA-SUJEITO

As considerações de Moraes (1999) sobre língua e sujeito levam-nos a pensar sobre o desejo que move o sujeito a empreender um processo de aprendizagem de língua estrangeira. Talvez, como apontam a autora e Prasse (1997), o desejo seja por algo que conforte o estranhamento de, na língua materna, não se poder dizer tudo; a ilusão de que na língua estrangeira tudo é possível de ser dito. Ou seja, a língua estrangeira poderia encarnar o papel de “Ideal-de-Língua”, em uma alusão à noção de Ideal-do-Eu elaborada por Freud³.

Entretanto, o que mais nos chama a atenção, e é a razão primeira deste artigo, é a aparente incongruência nos discursos dos sujeitos-aprendizes de língua estrangeira que instauram processos de identificação com a língua que aprendem. Muitos sujeitos, em seus discursos sobre suas histórias de aprendizagem, afirmam o desejo de aprender uma língua estrangeira para “se comunicarem com o mundo”, mas se agarram à estrutura, contrariando o ideal de oralidade postulado por muitos deles. Parece, inclusive, que aprender uma língua estrangeira está associado a falar essa língua. Os discursos veiculados pelo marketing de cursos de idiomas (ver Castro, 2004), bem como os discursos dos aprendizes de línguas estrangeiras (ver Tavares, 2002) permitem construir sentidos em torno dessa representação. Nossa hipótese é a de que, por serem elementos de

³ O Ideal do Eu (ou Ego) foi pensado por Freud como uma instância do sujeito derivada do narcisismo primitivo e que leva o sujeito a se igualar, se modelar como os pais, ou seja, com um modelo primitivo.

linguagem, as línguas materna e estrangeira estão relacionadas, e na aprendizagem de uma língua estrangeira, o sujeito retorna constantemente à ilusória segurança da língua materna por meio da estrutura, apesar de ansiar pela pretensa “liberdade” da língua estrangeira.

Com o propósito de embasar um pouco mais nossa análise, recorreremos aos trabalhos de Serrani-Infante (1998, 2001) e Revuz (2001) sobre a relação sujeito-aprendiz - língua estrangeira.

Na elaboração da proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em depoimentos Abertos), Serrani-Infante (1998) delinea alguns princípios norteadores de seu trabalho que estuda a relação dos sujeitos com segundas línguas⁴. No processo de enunciação em segunda língua (termo que Serrani-Infante usa para se referir à aprendizagem de línguas), a materialidade lingüística - da ordem do sistema da língua - e o processo discursivo - composto por formações discursivas⁵ - são interdependentes e operam tanto na intencionalidade quanto na dimensão subjetiva inconsciente e nas determinações sócio-históricas. O discurso em segunda língua é analisado considerando-se a relação simbólico/imaginário, pois, ao falar uma outra língua, o sujeito representa o mundo e representa a si mesmo por meio de imagens construídas na cadeia lingüístico-discursiva. Serrani-Infante chama de tomada da palavra significante em ambas as línguas quando o sujeito toma uma posição enunciativa que reflete relações de poder e processos identificatórios. As imagens estão relacionadas às filiações de memória discursiva do enunciador, o que implica dizer que toda a escolha lexical e morfossintática possui dimensões conscientes e inconscientes e não são somente cognitivas. Finalmente, a autora defende que o encontro com uma segunda língua provoca mudanças que podem ter impacto sobre as formações discursivas fundadoras do sujeito, a saber “as que teceram seu inconsciente, o interdiscurso preponderante na rede de regularidades enunciativas do âmbito familiar, marcada também pela historicidade social mais ampla” (SERRANI-INFANTE, 1998, p.146). Concordamos com a autora, quando ela postula que a tomada da palavra afeta e transforma o sujeito, pois há uma íntima ligação entre linguagem e constituição do mesmo.

Ao mesmo tempo, esse sujeito também está determinado pelo sócio-histórico que incide nas memórias discursivas inconscientes e parcialmente

⁴ Manteremos o termo segunda língua neste momento do trabalho por ser este o termo usado pela autora. Reiteramos, entretanto, nossa preferência por Língua Estrangeira, pelas distinções já feitas.

⁵ Entende-se por formações discursivas o funcionamento discursivo que determina os modos de dizer e o que se pode e deve dizer em determinada época e circunstância.

inacessíveis para o enunciador. Tais memórias se refletem no dizer produzindo e determinando sentidos.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, portanto, não pode ser analisado apenas sob o ponto de vista cognitivo ou metodológico. Pelo contrário, de acordo com Serrani-Infante,

“Ao se entender o processo de aquisição de segunda língua como inscrição do sujeito pelo processo de tomada da palavra em discursividades de uma dada L2 (segunda língua), focaliza-se o elo social como relação do ser-em-línguas e ser-em-escritas, que é o humano, com aquilo que o causa como discurso e desejo”. (SERRANI-INFANTE, 2001, p.249).

Revuz (2001) reforça o pressuposto da relação entre língua materna e estrangeira ao afirmar que só se pode aprender uma língua estrangeira se já se teve acesso à linguagem por meio da língua materna. Esta última é tão fundadora do sujeito que não se tem memória de um dia a termos aprendido. Talvez por isso o encontro com uma língua estrangeira cause estranhamento. Reiteramos que o estranhamento a que nos referimos aqui é o do estranhamente familiar, descrito por Freud (1988c) e que aponta para o laço que mantemos com nossa própria língua mesmo quando inteiramente identificados com a língua estrangeira. Para a autora,

“Abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber”. (Revuz, 2001, p.220)

O encontro com uma língua estrangeira, portanto, é sempre problemático, porque mobiliza diferentes dimensões da pessoa que nem sempre se encontram em harmonia, mesmo na língua materna.

O OLHAR SOBRE OS DISCURSOS

Os recortes que trazemos para análise são provenientes do corpus de Tavares, 2002 e são analisados tomando-se os princípios metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa. Os sujeitos-aprendizes são pessoas

que estudam ou estudaram uma língua estrangeira em institutos de idiomas por pelo menos um ano, tempo que consideramos suficiente para que processos de identificação comecem ser instaurados com a língua. Foram gravados depoimentos e entrevistas baseados em um roteiro de perguntas norteador embasado na proposta AREDA (Serrani-Infante, 1998). Antes de passarmos para a análise, cumpre esclarecer que discurso, nesse trabalho, é entendido como acontecimento (PÊCHEUX, 1990) pois tal noção implica considerá-lo como constituído por uma descontinuidade que pode desestabilizar a rede discursiva e surpreender os efeitos de sentido. A análise se debruça no fio do discurso (intradiscurso) sem menosprezar a rede discursiva que se encontra na dimensão não linear do dizer (interdiscurso).

Além disso, nos apoiamos na noção de heterogeneidade constitutiva discutida por Authier-Revuz (1990, 1998). Essa noção admite a idéia de atravessamento do inconsciente nos discursos e a concepção de um sujeito fruto de uma estrutura complexa, efeito da linguagem, descentrado, dividido, clivado, como resultado de seu encontro com o mundo exterior. Todavia, embora o centro do sujeito só seja possível na ilusão, tal instância de ser Eu, autônomo, centro, é fundamental. Assim, aliado à exterioridade dos outros discursos e à regulação externa encontra-se o Outro do inconsciente. Authier-Revuz promove, deste modo, uma ligação entre as concepções do discurso, da ideologia e do inconsciente para mostrar que os discursos são constitutivamente heterogêneos.

A análise que pretendemos aqui se propõe a debruçar nas histórias de aprendizagem dos sujeitos-aprendizes, por meio do fio do discurso, aferindo a negociação do sujeito falante com a heterogeneidade de seu discurso e que o constitui a fim de perscrutar o que se dá a ouvir das relações entre sujeito e língua materna quando atravessadas pela língua estrangeira. Para tanto, elegemos as ressonâncias discursivas, que nos remetem ao que é da ordem do repetível, do já-dito no discurso; e as contradições, que apontam para as rupturas nas redes de memória, trazendo à enunciação o desejo em operação que não se diz por completo, mas incide por essas brechas.

A (IN)SEGURANÇA NA ESTRUTURA

A primeira ressonância discursiva que abordaremos está relacionada à representação de que a gramática é necessária para a aprendizagem de

língua estrangeira. Mário⁶ é um sujeito-aprendiz que estuda Inglês há quatro anos e meio, praticamente em um mesmo instituto de idiomas. Ao falar sobre sua experiência de aprendizagem e sobre os insucessos nessa história, Mário traz a frustração diante de seu desempenho na língua estrangeira.

(1) MÁRIO: ...que eu estou assim meio parado e tal, talvez seja, um dos grandes motivos que eu vejo é que o lado da conversação, ela me prejudica bastante, por eu não praticar, por eu ter aquele receio de tá falando, né, Inglês, eu sinto que está prejudicando o meu desenvolvimento, assim, eu acredito que eu tenho já uma boa base da gramática mas, infelizmente, na hora de eu abrir a boca sinto muita dificuldade. Essa dificuldade que eu venho tendo, eu quero superá-la.

Percebe-se que a tônica desse recorte é a não sintonia entre a gramática e a conversação. O verbo prejudicar, que aparece duas vezes, faz a ligação entre estes dois elementos do processo de aprendizagem de línguas. Todo professor de língua estrangeira já se deparou com um aprendiz que experimenta expressivo sucesso em entender as estruturas e regras da língua, mas que não consegue atingir o grau desejado de fluência na língua. Muitas vezes, esse ideal é utópico, pois o aprendiz não experimenta tal grau de desempenho nem mesmo em sua língua materna, e ignora as tensões e conflitos por que passa sua relação com essa língua (Castro, 2004.). No fio do discurso, o sujeito responsabiliza a conversação pelo insucesso (o lado da conversação, ela me prejudica bastante), mas, elipticamente, se encontra a falta da conversação como motivo para o julgamento de que ele estaria “meio parado”, que vem enunciado posteriormente com o advérbio não (não praticar), e que neste momento carrega consigo o sentido da falta da prática aliado ao da negação da prática. A ambigüidade que decorre dessa elipse e da inversão das frases na oralidade⁷ leva-nos a perguntar se Mário não estaria unindo a falta (ou a presença) da conversação e da prática em um mesmo pronome (ela), responsabilizando ambas por seu insucesso. A prática poderia se referir à mecanização da língua por meio de tentativas conscientes de enunciar na língua estrangeira e a conversação diria respeito à etapa de maior liberdade que o aprendiz tem na língua, em que a fluência é mais enfatizada.

⁶ Todos os nomes dos sujeitos desta pesquisa foram alterados para resguardá-los.

⁷ Um texto escrito, por permitir que o sujeito reflita e se monitore mais, provavelmente, estaria assim: “é o lado da conversação, por eu não praticar, ela me prejudica muito”.

Sob a perspectiva do consciente, entretanto, a conversação dificilmente poderia ser responsável por prejudicar o processo de aprendizagem de Mário. No imaginário que constitui os discursos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, a conversação está colocada como um fator de sucesso. Talvez somente em uma análise mais profunda, alicerçada no que Pêcheux (1990) propõe acerca dos enunciados como sendo suscetíveis de se tornarem outros e como sendo pontos de deriva possíveis que possibilitam sempre interpretação, é que possamos sugerir que a conversação — ou nos termos de Serrani (1998), a tomada da palavra significativa — tem sido um entrave na inserção de Mario na língua estrangeira. Mas, por quê?

A frustração torna-se evidente pela recorrência da palavra dificuldade, que aqui poderia ser incluída no mesmo campo semântico do verbo prejudicar, visto que ambos se relacionam ao desempenho oral de Mário. Chama a atenção, contudo, a metáfora aliada à gramática: uma boa base da gramática. Pensando os sentidos possíveis para essa metáfora, nota-se uma representação de que a gramática é necessária para se aprender uma língua estrangeira, idéia que é contemplada no comunicativismo. Segundo Littlewood (1981), aliado ao objetivo maior de ensinar a comunicar, o ensino de línguas deve prover um tratamento sistemático dos aspectos funcionais e estruturais da língua, embora a demanda por precisão e acuidade no comunicativismo não seja tão forte quanto nas abordagens estruturalistas. Vê-se que a representação que Mário faz sobre aprender uma língua se constitui também dos dizeres do comunicativismo.

Mário coloca a gramática como a base sobre a qual “constrói” (para seguir no campo semântico da metáfora) sua aprendizagem e tal base não é uma base qualquer: é uma boa base. Quer nos parecer que no imaginário de Mário, a gramática se afigura como algo seguro, sólido, do qual ele não consegue se soltar, sob risco de, talvez, conseguir abrir a boca sem nenhuma dificuldade, sem o receio de infringir regras.

O próximo recorte aborda a questão do ideal e do possível na língua estrangeira.

(2)MÁRIO: ...porque eu percebi nessa viagem que eu fiz agora em abril, que o pouco que eu tentei falar, deixar de lado essa questão de tá falando errado, essa coisa assim, eu me virei muito bem e aprendi muito, eu vi que eu tava bem, mas assim, parece que falta um

despertar pra isso, eu preciso desabrochar, parece que eu estou muito amarrado ainda, então parece que falta, falta esse grande passo aí.

Mário é um aprendiz preocupado com a precisão e em se fazer entender. Isso fica claro em um episódio que ele narra uma viagem ao exterior em que não consegue se comunicar com as pessoas do país, porque não “domina” o Inglês, que ele considera uma língua “universal” e rechaça o Português, sua língua materna, dizendo que o Português “não serve pra nada”. Ao enunciar que tentou “deixar de lado a questão de tá falando errado”, Mário parece fazer um movimento no sentido de apostar mais na fluência do que na gramaticalidade. A expressão falando errado aponta para o caráter normativo e prescritivo que a gramática pode assumir, pois a noção de certo/errado vem mediante a adequação à lei, às regras. Esse movimento foi bem sucedido, visto que Mário se sentiu bem, experimentou o sucesso na comunicação, mas... E ele introduz a oração coordenada com a conjunção adversativa mas para fazer uma ressalva. Ainda existe a falta.

Poderíamos pensar a falta do ponto de vista da distância entre o ideal de comunicação que o sujeito pretende para si e a real enunciação empreendida. Sob essa perspectiva, pode-se empreender uma série de considerações sobre o que constitui o imaginário quanto ao que se entende por saber uma língua.

Por exemplo, em relação ao professor, Franzoni (1992) destaca que a sala de aula é o espaço social em que ele é posto como detentor do saber sobre a língua estrangeira. Muitas vezes, os aprendizes de línguas se pautam pelo modelo de língua falado pelo professor e representam para si que o ideal a ser alcançado é a mesma proficiência que seu professor possui. No caso de ser um professor nativo, alguns aprendizes, às vezes, têm seu ideal duplicado: falar bem e “igual” ao falante daquela língua que se está aprendendo. Como se isso fosse algo possível de ser alcançado, os sujeitos-aprendizes se esquecem de que mesmo os falantes nativos da língua estrangeira estão sujeitos aos mesmos conflitos que os aprendizes enfrentam em sua língua materna.

Outra instância que constitui o imaginário dos aprendizes sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras é que saber uma língua é falar essa língua. Uma vez mais aludindo ao trabalho de Castro (2004), esse discurso está presente na mídia como forte argumento de que se deve aprender uma língua em uma escola de idiomas, pois lá o aprendiz aprenderá a falar. Ignora-se que a aprendizagem de uma língua envolve pelo menos quatro

habilidades específicas, além das questões culturais, funcionais e sociais, se considerarmos apenas o postulado pelo comunicativismo. Se pensarmos discursivamente, aprender significativamente uma língua acontece, como afirma Serrani-Infante (1998), quando o sujeito se encontra pronto para o próprio estranhamento e se inscreve nas formações discursivas da segunda língua (língua estrangeira, neste artigo) por meio de processos de identificação. Atingir tal ideal para muitos aprendizes é uma total utopia porque eles, simplesmente, não se encontram à vontade com a língua estrangeira e não conseguem identificar-se na/com ela.

A idéia de que é possível “dominar-se” um idioma parece coadunar com a vontade de controle do sujeito e traz consigo a noção de mestria. De fato, é possível perceber no bojo do discurso comunicativista o tema do apropriar-se da língua para se fazer comunicar. Ao fazer um abrangente inventário dos princípios constitutivos das abordagens comunicativas, Franzoni (1992) destaca o tema da comunicação e intenção. Ao citar Littlewood e Trim, a autora enfatiza a visão instrumental da língua com a finalidade de estabelecer comunicação, evento que tem como uma de suas definições a capacidade de usar o sistema lingüístico para realizar as próprias intenções em situações cotidianas. A língua, portanto, é concebida como um sistema útil que pode ser usado em um âmbito restrito (somente em situações cotidianas). O conceito de função e de intenção, proveniente de formações discursivas funcionalistas, pragmáticas e enunciativas de reflexão sobre a linguagem, constitui heterogeneamente o discurso comunicativista e sinaliza o aspecto da conscientização por linguagem (language awareness). Baseada nos estudos de Jakobson e Benveniste, Franzoni aponta para uma noção de linguagem como organizada de tal forma que um locutor possa apropriar-se da língua toda designando-se como eu. Ora, se o sujeito-aprendiz pode apropriar-se da língua como um todo, cria-se um lugar de onipotência na língua, onde ele vai poder dizer o que quer e ter o controle dos sentidos que produz. Os conceitos de função e intenção trabalham com a noção de língua como instrumento e de comunicação como algo transparente, com um único sentido. Admitir que a comunicação é puramente funcional e intencional implica ignorar que os sentidos são construídos historicamente na interlocução e que os sujeitos nem sempre fazem sentido.

Cabe neste momento trazer as noções de esquecimento que Pêcheux (1995) concebeu e que abordam a ilusão do sujeito de possuir o controle e ser o centro dos sentidos que produz. Dentro da concepção da AD, o

sujeito está submetido a dois esquecimentos: o primeiro relaciona-se com a origem dos discurso, de onde o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do seu discurso; o segundo refere-se ao não dito que constitui também o discurso do sujeito como margem do seu dizer e que o sujeito ignora como se o que diz só possa significar aquilo que ele pretende dizer. Esse segundo esquecimento dá conta da estabilidade referencial, ou da ilusória transparência dos sentidos. Segundo Franzoni (1992), tal esquecimento opera no nível enunciativo e é responsável pela construção sintática dos processos da enunciação. É exatamente esse o nível que mais sofre rupturas na aprendizagem de línguas estrangeiras. No encontro/confronto com a outra língua que lhe é nova e desconhecida, o aprendiz suspeita e teme que o que está dizendo nesta língua não seja o que quer realmente dizer. A distância entre sua língua materna e essa nova língua, apesar de lhe ser estranhamente familiar, causa desconforto por não ter certeza (ou a ilusão da certeza) de que vai conseguir dizer o que deseja. Franzoni (1992, p.73) acrescenta:

“Essa angústia vai alimentar, por sua vez, tanto a necessidade de controle do aprendiz sobre a língua-alvo, a busca de maneiras pelas quais seu dizer efetivamente signifique ‘x’, quanto a necessidade de o professor ‘fornecer-lhe’ os ‘instrumentos de controle’.

Nesse sentido, o funcionamento do ‘segundo esquecimento’ estaria afetado por essa ‘limitação’ do dizer do aprendiz, que estaria ‘limitando’ também, a produção de famílias parafrásticas ao longo de seu dizer. A ‘limitação’ exacerba a necessidade de controle que, se ‘satisfeita’, fortalece a ilusão do dizer como expressão de uma intenção”.

No recorte 02⁸, as expressões falta um despertar, desabrochar apontam para o campo lexical da libertação e da maturação, idéia que ganha força com a frase posterior “muito amarrado”. As expressões se opõem mas é justamente essa oposição que lhes confere uma multiplicidade de sentidos ainda maior. Se tomado anaforicamente, o sentir-se amarrado refere-se à gramática da qual Marcelo deseja soltar-se e que com sua

⁸ Transcrevemos, a seguir, o recorte 2 para facilitar a leitura:

MÁRIO: ...porque eu percebi nessa viagem que eu fiz agora em abril, que o pouco que eu tentei falar, deixar de lado essa questão de tá falando errado, essa coisa assim, eu me virei muito bem e aprendi muito, eu vi que eu tava bem, mas assim, parece que falta um despertar pra isso, eu preciso desabrochar, parece que eu estou muito amarrado ainda, então parece que falta, falta esse grande passo aí.

propriedade prescritiva está constantemente sinalizando para ele o que está errado, o que está sendo dito e que ele não quer dizer, e o que ele não consegue dizer porque não sabe como. É a ilusão de fazer sentido posta à prova e a impossibilidade de transparência dos sentidos e de unicidade da língua escancarada.

CONCLUSÃO

Voltamos novamente à primeira reflexão que trouxemos sobre a relação língua-materna/língua estrangeira. Visto que a língua materna, para o sujeito, é intimamente familiar, devido ao estranhamento que ela lhe causa, a língua estrangeira pode constituir para o sujeito o estranho que lhe é intimamente familiar, à medida que ela o remete à sua primeira inserção no universo de linguagem. A língua estrangeira, sob esta perspectiva, é um modo de leitura da língua materna, pois como postula Freud em seu texto sobre afasias, citado por Moraes (1992), toda a produção simbólica tem o mesmo funcionamento e a língua materna, que se estabelece como uma escrita, prepara o leito para as demais línguas. Acrescentaríamos, contudo, que enquanto o sujeito não se identifica nessa/com a língua estrangeira consistentemente a ponto de se constituir sujeito nela/por ela, ela permanece um “outro” estrangeiro, com o qual os sujeitos-aprendizes experimentam a ambivalência: ora se identificam com ele, avançando no processo de tomada da palavra e libertando-se da estrutura; ora recusam-no e se agarram à determinação da gramática, com o medo de terem suas identidades exiladas (Revuz, 2001).

BIBLIOGRAFIA

AUTHIER-REVUZ, J. “Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)”. In: Caderno de Estudos Lingüísticos. Campinas: Editora da Unicamp/IEL, 19, jul./dez. 1990. Semestral, p. 25-42

_____. Palavras incertas: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998 (Coleção Repertórios), 200p.

CASTRO, M.F.F.G. O discurso midiático institucional para o ensino de segundas línguas. In: Análise do Discurso: unidade e dispersão. Uberlândia:EntreMeios, 2004. pp.197-209.

CHNAIDERMAN, M. “Língua(s) – linguagem(ns) – identidade(s) – movimento(s): uma abordagem psicanalítica”. In: SIGNORINI, I. (org.).

Língua(gem) e Identidade. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 47-67.

FRANZONI, P.H. Nos Bastidores da Comunicação Autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual da Unicamp, 1992.

FREUD, S. Estudos sobre Histeria. In: Vol. II da Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1988a, pp. 13-38.

_____. Identificação. In: Vol. XVIII da Edição Standard Brasileira das Obras Completas, Rio de Janeiro: Imago, 1988b, pp. 115-120.

_____. O estranho. In: Vol. XVII da Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1988c, pp.235-270.

KUSNETZOFF, J.C. Introdução à Psicopatologia Psicanalítica. 10ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1982.

LITTLEWOOD, W. Creative Language Teaching: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MELMAN, C. Imigrantes: incidentes subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo: Escuta, 1992.

MORAES, M.R.S. Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua. 1999. 137f. Tese de Dissertação de doutorado - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

PÊCHEUX, M. O Discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

_____. Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995, 317p.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. Revista internacional, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, nº.1, 1997. pp. 63-73.

SERRANI-INFANTE, S.M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado das Letras, 1998. pp.143-167.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). Língua(gem) e Identidade. 2 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. pp.231-264.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) Língua(gem) e Identidade. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. pp. 213-230.

TAVARES, C.N.V. Entre o desejo e a realização? Caminho e (des) caminhos na aprendizagem de língua estrangeira. 2002. 201f. Tese de Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Uberlândia, UFU.