



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**CILENE DA SILVA ABREU**

**PROVÁVEIS CAUSAS RESPONSÁVEIS PELA INIBIÇÃO NO PROCESSO DE**  
**AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Recife**  
**2018**

**CILENE DA SILVA ABREU**

**PROVÁVEIS CAUSAS RESPONSÁVEIS PELA INIBIÇÃO NO PROCESSO DE  
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) como requisito para a obtenção do título de mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho

**Recife**

**2018**

**CILENE DA SILVA ABREU**

**PROVÁVEIS CAUSAS RESPONSÁVEIS PELA INIBIÇÃO NO PROCESSO DE  
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) como  
requisito para a obtenção do título de mestre em Ciências  
da Linguagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Glória Maria Monteiro de  
Carvalho

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo  
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho  
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)  
(Coorientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo  
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)  
(Examinador interno)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Anna Katarina Barbosa da Silva  
Centro Universitário dos Guararapes /Laureate International Universities (UNIFG)  
(Examinador externo)

Aos meus pais, Guiomar e Pedro (*in memoriam*), a quem devo a vida e quase tudo que hoje sou. A eles, que dedicaram grande parte de suas vidas na roça, com trabalho árduo para verem seus filhos crescerem, enfrentarem as dificuldades e vencerem na vida.

“Não andem ansiosos por coisa alguma, mas em tudo, pela oração e súplicas, e com ação de graças, apresentem seus pedidos a Deus.”

(Filipenses 4:6)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela possibilidade de realização deste trabalho, por tudo que me proporcionou durante essa caminhada, pelo crescimento espiritual e intelectual.

À minha mãe, por todo incentivo e pelas orações que me estimularam a permanecer firme nessa empreitada. Sou grata por ela sempre ter sido meu pilar, meu exemplo de garra e superação.

Aos meus familiares, que direta e indiretamente me auxiliaram nesses dois últimos anos, cuidando de minha mãe na minha ausência.

Ao meu irmão José Neto, por me auxiliar financeiramente nos momentos de sufoco.

À minha segunda família (Maiane, Izete e Suzete), que me apoiou durante a minha estadia em Recife.

Aos meus amigos Gabriela Amarela, Leonardo Ferreira e Vanessa Alves, pela amizade e apoio no processo de adaptação na capital pernambucana.

Às minhas queridas Maria de Fátima Vilar de Melo (orientadora) e Glória Maria Monteiro de Carvalho (coorientadora), que muito me ensinaram não só sobre psicanálise, mas sobre como ter um olhar mais preciso no que irei desenvolver.

À nossa mãe Azevedo (Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo), que, por seu carinho e jeitinho materno, muito me cativou e me contagiou com o amor pela Análise do Discurso.

Ao querido Saulo Albino da Silva, pela sua cordialidade e disponibilidade em prol deste trabalho.

E, especialmente, ao meu namorado, Gilberto Antônio Kuciak, pela paciência e incentivo no meu percurso acadêmico.

## RESUMO

O tema deste trabalho teve como ponto de partida indagações quanto aos casos de fracassos pedagógicos, independentemente do método de ensino, na aquisição da língua estrangeira. Mediante isto, tratamos as perspectivas de Revuz (1998) quanto ao reconhecimento da aprendizagem de línguas estrangeiras, que se destacam pela alta taxa de insucesso. Os fracassos na aquisição de línguas estrangeiras são comuns e os estudos enfocam, sobretudo, as dimensões pedagógica e cognitiva. Porém, o estudo dessas dimensões parece insuficiente para dar conta de todos os casos de fracasso. Assim, um grupo de pesquisadores vem trabalhando dentro do campo da Linguística, bem como da psicanálise, para a compreensão deste fenômeno. Temos como objetivo geral identificar as prováveis causas de inibição do processo de aquisição de uma língua estrangeira e, especificamente, relacionar a inibição às características do laço específico que os aprendizes poderão manter com a língua materna e destacar, dentre essas causas, aquelas que parecem ter mais importância, analisadas à luz da psicanálise freud-lacaniana e da linguística saussuriana. A partir destes, buscamos, por meio das análises das entrevistas semiestruturadas de quatro participantes que apresentam dificuldade de aprendizagem da língua francesa, elementos que apontem prováveis causas que impedem o avanço desta aquisição, tendo em vista que todos os participantes já possuem contato com outras línguas estrangeiras e não conseguem avançar nos estudos da língua francesa. Os resultados apontam para elementos significativos que se tornam úteis às reflexões voltadas aos estudos de aquisição de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Inibição, Língua Estrangeira, Língua Materna, Psicanálise.

## **ABSTRACT**

The theme of this work was the question of pedagogical failures, regardless of the method of teaching, in the acquisition of the foreign language. In this way, we discuss the perspectives of Revuz (1998) regarding the recognition of foreign language learning, which stands out for the high rate of failure. Failures in acquiring foreign languages are common and studies focus mainly on the pedagogical and cognitive dimensions. However, the study of these dimensions seems insufficient to account for all cases of failure. Thus, a group of researchers has been working within the field of Linguistics, as well as psychoanalysis, to understand this phenomenon. We have as general objective to identify the probable causes of inhibition of the process of acquisition of a foreign language and, specifically, to relate the inhibition to the characteristics of the specific link that the learners can maintain with the mother language and to highlight, among those causes, those that seem to have analyzed in the light of Freud-Lacanian psychoanalysis and Saussurian linguistics. From these, we seek, through the analysis of the semi-structured interviews of four participants who have difficulty learning the French language, elements that point to probable causes that impede the progress of this acquisition, considering that all participants already have contact with other languages foreigners and are unable to advance in French language studies. The results point to significant elements that become useful in reflections on foreign language acquisition studies.

**Keywords:** Inhibition, Foreign Language, Mother Language, Psychoanalysis.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Signo Linguístico .....	29
Figura 2 – Esquema da Árvore Utilizado por Saussure.....	29
Figura 3 – Representação Gráfica da Significação Considerada por Saussure .....	30
Figura 4 – Esquemas de Representação do Significante Apontada por Lacan .....	32

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Perfil dos Participantes da Pesquisa .....	47
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LE	Língua Estrangeira
LF	Língua Francesa
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
P1	Participante 1
P2	Participante 2
P3	Participante 3
P4	Participante 4
Cs	Consciente
Ics	Inconsciente
Pcs	Pré-consciente
CLG	Curso de Linguística Geral

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....	17
1.1 Inibição .....	17
1.2 O inconsciente.....	21
1.3 O inconsciente estruturado como linguagem.....	28
1.4 Língua Estrangeira .....	33
1.5 Língua Materna.....	36
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	45
2.1 Considerações Metodológicas .....	45
2.2 Sujeitos.....	46
2.3 Procedimentos.....	47
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	49
3.1 Participante 1 .....	49
3.2 Participante 2 .....	61
3.3 Participante 3 .....	68
3.4 Participante 4 .....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
REFERÊNCIAS .....	85
ANEXOS .....	90
ANEXO A – Termos de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD) .....	91

## INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa foi elaborado a partir de indagações oriundas do meu trabalho como professora de Língua Inglesa dos Ensinos Fundamental – junto à Secretaria Municipal de Educação de Balsas (MA) – e Médio – ligado à Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. Essas indagações vieram reforçar as que já haviam surgido no decorrer da minha vida acadêmica e em escolas de idiomas, ao me deparar constantemente com casos de fracassos pedagógicos, independentemente do método de ensino empregado, no tocante à aquisição de uma segunda língua. Em outras palavras, encontramos alunos que, a princípio, apresentavam as competências cognitivas exigidas, estudavam em escolas modernas, com ótimas ferramentas didático-metodológicas, assim como a motivação para se tornarem falantes em uma outra língua, mas, no entanto, não conseguiam acompanhar a evolução do processo de aquisição da classe na qual estavam inseridos.

Outro dado que contribuiu para destacar essas interrogações foi constatar que o elevado número de insucesso na aquisição de uma língua estrangeira não é apenas um fato brasileiro, mas se estende a outros países, sendo possível que se trate de uma questão universal. Nesse sentido, a autora francesa Christine Revuz (1998) afirma “é preciso reconhecer que a aprendizagem de línguas “estrangeiras” se destaca primeiramente pela sua taxa de insucesso” (REVUZ, 1998, p. 213). Esse fenômeno fortaleceu ainda mais a nossa suposição de que a aquisição de uma língua estrangeira implica para algo além dos atributos cognitivos do aluno e do arsenal didático e metodológico. Encontramos, inclusive, dentro de uma perspectiva cognitivista-desenvolvimentista dessa aquisição, estudos de Corder (1967) , Larry Selinker (1972, 1993, 2004) e Vigil e Oller (1976) que falam de fossilização em um determinado estágio de desenvolvimento.

Ao procurarmos respostas para as nossas questões, observamos que os campos da ciência concernidos pelas questões referentes a essa aquisição sustentam olhares diferentes. Essa diferença de olhar está relacionada aos fundamentos de bases de cada um desses campos, como os conceitos de língua e linguagem, de aquisição ou de aprendizagem e sobremaneira o conceito de sujeito ou o conceito de homem. A despeito dessa diferença, os estudos realizados nesses campos normalmente enfocam ou privilegiam os aspectos cognitivos, bem como os aspectos didáticos e metodológicos.

Essa questão nos conduziu ao mestrado e fez com que nos deparássemos com estudos realizados na psicanálise e com a perspectiva fundamentada na linguística estrutural que dialoga com a psicanálise. Esta última tem como ponto de partida a tese de doutorado de Moraes (1998) sobre a língua materna em Freud e recebeu uma forte influência do trabalho da psicanalista Revuz (1998). Para a autora, os resultados habituais da aprendizagem escolar de línguas encobrem diferenças visíveis de uma pessoa a outra, uma vez que essa aprendizagem está também ligada a questões relativas aos sujeitos. Assim, o arsenal didático e metodológico parece exercer uma influência menor no processo de aquisição de uma segunda língua do que geralmente lhe dá a maior parte dos estudos.

O encontro com os resultados de estudos realizados nessas perspectivas que assumem o conceito de sujeito da psicanálise – o sujeito do inconsciente – e que vêm consistentemente mostrando a importância das questões subjetivas implicadas nessa aquisição nos permitiu reformular nossa questão inicial, fundamentada nos estudos sobre a fossilização de determinados estágios de aquisição de uma língua estrangeira, ou uma segunda língua – termo mais utilizado dentro dessa perspectiva. Desta forma buscamos, sob o olhar da psicanálise, realizar um estudo sobre as prováveis causas de inibição que levam o aprendiz a inibir o avanço na aquisição de uma língua estrangeira, uma vez que o próprio sujeito que sente os efeitos da inibição é o promotor da ação inibitória.

Dentro dessa linha de pensamento, Fernandes (2008) desenvolveu um estudo que consistiu em sua dissertação de mestrado, cujo objetivo era investigar os indícios de inibições inconscientes na aquisição da segunda língua à luz da psicanálise. Outra dissertação, desenvolvida por Silva (2011), contribuiu para o avanço do conhecimento das questões de ordem subjetiva que incidem no processo de aquisição. Os resultados dessa dissertação mostram que essa aquisição sofre da posição subjetiva frente a língua, isto é, essa posição pode ser de captura ou de resistência. Resistência que se apresenta de forma heterogênea em relação a sua intensidade. Vale assinalar que captura da língua e da linguagem foram forjadas por Jacques Lacan e trazidas para o campo de aquisição da linguagem por Cláudia Lemos.

Esses estudos nos instigaram a realizar a presente dissertação cujo objetivo foi investigar as possíveis causas da inibição inconsciente no processo de aquisição da língua estrangeira. Mais especificamente, relacionar a inibição a características do laço que os participantes parecem manter com a língua dita materna e buscar destacar, dentre essas possíveis causas, as que parecem ter uma importância maior.

De acordo com Freud (2018), “a inibição é a expressão de uma restrição funcional do eu, que por sua vez, pode ter causas muito diversas” (FREUD, 2018, p. 50). Segundo o autor, o ego abdica de suas funções (sexual, de nutrição, de locomoção, de inibição de trabalho e de aprendizagem) como forma de prevenir um embate contra o id e o superego.

Um dos conceitos nucleares da teoria psicanalítica é o de inconsciente, constituído como um lugar psíquico – o que não nos habilita imaginá-lo como um lugar concreto. Para Freud (1997), este conceito é tido a partir da ideia de recalque. “É o recalado que nos fornece o modelo para a compreensão do inconsciente” (FREUD, 1997, p.29). Desta forma, Freud (1997) aponta que no sentido descritivo há dois tipos de inconsciente: um que é latente e outro que é recalado. O latente é possível de se tornar consciente, já o recalado “incapaz-de-tornar-consciente, bem entendido, apenas quando deixado por conta própria” (FREUD, 1997, p.29-30).

Com base nos estudos de Revuz (1998), tornou-se possível amadurecer a ideia de que a aquisição de uma segunda língua, uma língua estrangeira, não excluiria a língua materna. Isso se dá pelo fato de que a segunda língua (termo empregado pela autora) é aprendida depois, mas tem como referência a língua anterior, ou seja, a língua materna. Uma é o elo para a outra. A língua estrangeira seria o experimento complementar novo. A língua vai muito além da dimensão de comunicação e a aquisição de uma língua estrangeira pode ir além do prazer.

[...] a língua estrangeira é por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se aprender uma língua estrangeira porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. Essa língua chamada “materna” pode não ser a da mãe, a língua “estrangeira” pode ser familiar, mas elas não serão jamais da mesma ordem (REVUZ, 1998, p.215).

Desta forma, para a autora, o processo de aprendizagem da língua materna acontece de forma tão imperceptível para o sujeito que o encontro com outra língua aparece realmente como um experimento completamente novo. Ainda acrescenta que, essa novidade não se faz pelo encontro, mas sim na modalidade desse encontro.

Quanto à sua estrutura, esta dissertação apresenta a introdução, três capítulos (fundamentos teóricos, caminhos metodológicos e resultados e discussões) e as considerações finais.

No primeiro capítulo, fundamentos teóricos, buscamos traçar um trajeto de compreensão acerca dos elementos que envolvem o processo de aquisição de uma língua estrangeira, buscando os estudos psicanalíticos de Freud, Lacan, Revuz (1998), Gasparini

(2010) e Melman (1992). Este capítulo foi dividido em cinco sessões: Inibição, que tratou dos principais conceitos de Freud sobre os processos de inibição e medo e a sua ligação especial com a função; O inconsciente, que abordou a estrutura e os processos do inconsciente, levantados por Freud, em busca de exemplificar o funcionamento do aparelho psíquico; O inconsciente estruturado como linguagem, em que tratamos a ideia de inconsciente trazida por Lacan, inspirada pelos estudos freudianos do inconsciente. Nessa seção também foram abordados o conceito de signo linguístico apresentado por Saussure (2006) e as concepções lacanianas na instância do significante; Língua estrangeira, que teve como objetivos discorrer sobre a perspectiva criada por Revuz (1998) referente à aquisição da língua estrangeira no âmbito do desejo do outro e o risco do exílio e estudos sobre o desejo das línguas estrangeiras postulados por Prasse (1997); e, em A língua materna, dissertamos sobre as definições de língua materna no seio psicanalítico e os traços que esta língua inscreve no sujeito.

O segundo capítulo, Caminhos Metodológicos, foi formado pelos itens: 2.1 Considerações Metodológicas, com vistas a apresentar os processos metodológicos que conceberam esta pesquisa; 2.2 Sujeitos, que delimitou qual foi o procedimento de triagem estabelecido para a escolha das quatro entrevistas analisadas; e 2.3 Procedimentos, que destaca como trabalhamos o *corpus* até a sua análise.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados, baseados nos referenciais teóricos abordados neste trabalho. Por fim, nas Considerações Finais retomamos os objetivos desta pesquisa e, mediante a interpretação dos resultados, desenvolvemos uma reflexão sobre a contribuição que este trabalho trouxe à linha de pesquisa.

## 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### 1.1 Inibição

A proposta deste trabalho é refletir sobre os possíveis causas responsáveis pela inibição no processo de aquisição da língua estrangeira. Como fora anteriormente tratado, buscamos nesta pesquisa, através de estudos psicanalíticos, respostas que vão além do processo cognitivo de aprendizagem. Para tanto, é fundamental iniciarmos com reflexões sobre os principais estudos freudianos acerca da inibição.

Freud (1998), no livro *Inibições, Sintomas e Angústia*, deixa claro que, de acordo com o uso linguístico, a distinção entre sintomas e inibições é evidente e não há grande importância; porém, há um fato que lhe intrigou e o fez querer saber mais, que é o caso de muitas moléstias em que havia a presença de inibições, mas não de sintomas. Segundo o autor, esses conceitos não estão no mesmo âmbito. A inibição possui uma ligação especial com a função, não havendo necessariamente uma consequência patológica. Para ele, “podemos muito bem denominar inibição a uma restrição normal de uma função” (FREUD, 1998, p.09). Sendo assim, um sintoma de fato indica algum caso patológico e uma inibição pode ser igualmente um sintoma.

Em uma tradução recentemente publicada, a releitura de “*Hemmung, Symptom um Angst*” como “Sintoma, Inibição e Medo” nos lança uma nova compreensão da proposta de Freud, no tocante à inibição.

Na medida em que neste ensaio o tradutor [...] optou, de modo radical por traduzir *Angst* por “medo”, ele nos força a abandonar a leitura tradicional que fazíamos do termo. Lança-nos em uma zona de desconforto e nos obriga a refletir sobre a tradução: sua tarefa e seus limites (FREUD, 2018, p. 23).

De acordo com o editor, até então, em grande parte das traduções, não só na língua portuguesa, fixaram a tradução de *Angst* por angústia. Sempre que o termo se encaixava no texto por outrora, traduzia-o como “medo” para não violentar evidentemente o texto freudiano.

Para Freud (2018), é notório que há uma relação entre inibição e medo. Para ele, “o medo é a reação do *eu* ao perigo” (FREUD, 2018, p.115, grifo nosso). Os sintomas são constituídos como forma de evitar uma situação de perigo marcada pelo desenvolvimento do medo: “o medo é a reação de uma situação de perigo; ele é poupado quando o *eu* faz alguma coisa para evitar a situação ou dela escapar” (FREUD, 2018, p.114-115, grifo nosso). Para o autor, o medo é, em primeiro lugar, sentido.

Nesse sentido, Freud (1998) afirma que “o uso linguístico, portanto, emprega a palavra inibição quando há uma simples redução da função, e sintoma quando uma função passou por alguma modificação inusitada ou quando uma nova manifestação surgiu dessa (FREUD, 1998, p.9). A inibição é “expressão de uma restrição de uma função do ego” (FREUD, 1998, p.12). Em outros termos, uma autêntica recusa à função que, por sua vez, pode ter causas diversas. Em uma tradução recente: “Muitas inibições são evidentemente renúncias à função, pois sua prática produziria medo” (FREUD, 2018, p. 47). O ego, dessa forma, abdica suas funções (sexual, de nutrição, de locomoção, de inibição ao trabalho) como uma forma de prevenir um embate contra o id ou o superego. Tendo em vista que o fenômeno de inibição está estreitamente ligado ao de função, Freud (2018) propõe investigar as diferentes funções do eu como forma de verificar a maneira que a perturbação dessas funções se apresenta em cada afecção neurótica. A função sexual é sujeita a diversas variações de inibições simples, organizadas sob a denominação de impotência psíquica. Para o homem, as principais inibições são:

[...] o afastamento da libido no início do processo (desprazer psíquico), a falha na preparação física (falta de ereção), a abreviação do ato (*ejaculatio praecox*) – que pode ser igualmente descrita como sintoma positivo –, sua interrupção antes do desfecho natural (falta de ejaculação) e a não ocorrência do efeito psíquico (da sensação de prazer do orgasmo (FREUD, 2018, p.46-47).

Pode-se frequentemente observar a inibição da função nutricional pela falta de apetite decorrente da retirada da libido, na qual o sujeito apresenta o vômito como defesa histórica. A função de locomoção é caracterizada pela debilidade no andar. “Especialmente características são as dificuldades da locomoção mediante a intercalação de determinadas condições cuja não satisfação produz medo (fobia)” (FREUD, 2018, p.47). A inibição de trabalhar se apresenta como uma indisposição para o trabalho ou uma execução malfeita ou reações ligadas ao cansaço (vertigens, vômitos). “A histeria obriga a suspensão do trabalho devido à produção de paralisias orgânicas e funcionais, cuja existência é incompatível com a realização do trabalho” (FREUD, 2018, p.47). Freud (2018) relata que:

Para concluir pode-se dizer sobre as inibições que elas são restrições das funções do eu, ou por precaução, ou em decorrência de um empobrecimento de energia. Agora é fácil reconhecer em que a inibição se distingue do sintoma. O sintoma não pode ser mais descrito como um processo no eu ou que atua sobre o eu. (FREUD, 2018, p.52).

Como forma de ilustrar a diferenciação de sintoma e inibição, Freud (1996c) aborda o caso do pequeno Hans, uma criança de cinco anos de idade que apresentava um caso de histeria de angústia. Ao introduzir o tema, Freud (1996c) declara que o tratamento da criança foi efetivado pelo pai que se dispôs a enviar todo o material da análise a Freud com o objetivo de testificar suas teorias sobre a sexualidade infantil. Em 1909, Freud publica, com o

consentimento da família, suas observações acerca do caso. Hans era uma criança que desde os três anos de idade apresentava questões sobre seus órgãos sexuais, a distinção corporal entre homens e mulheres, a forma pela qual nascem os bebês e por diversas fantasias associadas à masturbação, ao Édipo e a sensação de castração. Nesse sentido, Freud (1996c) relata que:

Foi com a eclosão da doença e durante a análise que começaram a aparecer as discrepâncias entre o que ele dizia e o que ele pensava; isso acontecia em parte porque o material inconsciente, que ele era capaz de controlar, de repente estava forçando sobre ele, e em parte porque o conteúdo de seus pensamentos provocara reservas em relação às suas relações com seus pais (FREUD, 1996c, p. 97).

O espírito de inquérito de Hans sobre a diferença anatômica entre homens e mulheres deu origem ao medo da castração que se desloca para outro objeto do mundo externo – o cavalo – desencadeando uma fobia que o incapacitava de diversas ações e, principalmente, de sair à rua.

Hans nominava seu órgão sexual de “pipi” e sempre o relacionava com o de sua mãe e com órgãos sexuais de animais de grande porte. Tinha o anseio de ver o “pipi” de sua mãe e de suas amigas. “Assim o pequeno Hans começou a tentar dar uma olhada nos pipis dos outros; sua curiosidade sexual desenvolveu-se, e ao mesmo tempo ele gostava de exibir seu próprio pipi” (FREUD, 1996c, p. 99). Freud (1996c) destaca que o menino gostava de ser visto urinando e, mais adiante, envergonhava-se com esse ato:

Ele tinha vergonha de urinar na frente de outras pessoas, acusava-se de colocar o dedo no seu pipi, fazia esforços para parar de se masturbar, e mostrava sinais de nojo diante de um *‘lumf’* e *‘pipi’*, e de tudo que lhe lembrasse estes (FREUD, 1996c, p. 100-101).

Observamos neste relato que a exposição de Hans é submetida a uma repressão. Outro ponto relatado por Freud (1996c) foi a ameaça da mãe de Hans quando ele tinha três anos e meio de idade – de cortar o pipi quando ao vê-lo se masturbando. Todos esses acontecimentos, acrescidos ao fato de sua mãe não ter pipi, eclodiram num forte temor de castração, medo de perder a representação de seu órgão genital.

Hans passa por um processo de identificação, como um mecanismo de defesa da castração. Buscando se assemelhar ao pai, para então garantir a masculinidade e a manutenção do Édipo, mantendo seu desejo pela mãe. Outro ponto que acentuou sua histeria foi o nascimento de sua irmã, quando possuía três anos e meio, desencadeando uma relação de angústia pelo surgimento de mais uma integrante da família:

[...] dessa época em diante o medo de que ainda pudesse chegar outro bebê encontrou lugar entre seus pensamentos conscientes. [...] está claro, porém, que no seu inconsciente ele tratava ambas as pessoas da mesma maneira, porque ambas

afastavam sua mãe dele, e interferiram em seu estar só com ela (FREUD, 1996c, p. 105).

O autor destaca que a fobia por cavalos era predominante em suas características: “O medo incompreensível do cavalo é o sintoma, a incapacidade de sair à rua é um fenômeno inibitório, uma restrição que seu eu se impõe para não despertar o sintoma do medo” (FREUD, 2018, p. 69). Convém acrescentar que, para o autor, é evidente que há uma relação entre inibição e medo, mas certas inibições certamente representam a cessação de uma função, uma vez que sua prática produziria medo.

Segundo Nezan (2006), a inibição pode ser vista como uma renúncia. Ou melhor, na busca de uma resposta ao ego e ao superego, o id vê na renúncia, como medida de precaução, uma das alternativas de resposta. Em contraponto, o sintoma se vislumbra como uma formação de compromisso entre as três instâncias: o id, o ego e o superego. Neste sentido, Freud (1998) destaca que:

As inibições mais generalizadas do ego obedecem a um mecanismo diferente de natureza simples. Quando o ego se vê envolvido em uma tarefa psíquica particularmente difícil, como ocorre no luto, ou quando se verifica uma tremenda supressão de afeto, ou quando um fluxo contínuo de fantasias sexuais tem de ser mantido sob controle, ele perde uma quantidade tão grande de energia à sua disposição que tem de reduzir o dispendido da mesma em muitos pontos ao mesmo tempo (FREUD, 1998, p. 13).

Inibição, segundo Freud, “é a expressão de uma limitação funcional do eu [...] que, por sua vez, pode ter causas muito diversas. Diversos mecanismos desta renúncia [...] à função nos são muito conhecidos” (FREUD, 1998, p. 3). Termo esse que abarca um novo sentido, uma concepção ativa no processo de inibição, no qual o próprio sujeito que sofre um ato de inibição é o agente da ação inibitória.

Quando questionado sobre a origem do medo, Freud (2018) responde:

O caminho nos é indicado aqui pela ideia de que a defesa contra um processo indesejado no interior poderia acontecer segundo o modelo de defesa contra um estímulo externo, de que o eu toma contra o perigo interno o mesmo caminho de defesa que toma contra o externo. No caso de um perigo externo, o ser orgânico empreende uma tentativa de fuga, retirando inicialmente, o investimento da percepção daquilo que é perigoso; em seguida, reconhece que o meio mais eficiente é empreender ações musculares tais que a percepção do perigo, mesmo que ela não seja recusada, torne-se impossível, ou seja, reconhece que o meio mais eficiente é esquivar-se ao âmbito de ação do perigo. O recalçamento é equivalente a tal tentativa de fuga (FREUD, 2018, p.55-56).

Desta forma, o eu recolhe o investimento (pré-consciente) da representação a ser recalçada e o aplica na liberação de desprazer (medo). A este ponto, Freud (2018) ressalta que não é simplesmente explicável como o medo surge no recalçamento, fato este que não o

desabilita para afirmar que “o eu é a verdadeira sede do medo” (FREUD, 2018, p.57) e refutar sua visão anterior de que a energia de investimento da moção recalçada se transformava em medo: “o medo não é algo novo gerado por ocasião do recalçamento, mas como estado afetivo, é reproduzido conforme uma imagem mnêmica existente” (FREUD, 2018, p.57).

Acerca da proteção contra os estímulos, Freud (2018) destaca que os recalçamentos ocorrem em duas situações diferentes: “quando uma moção impulsional desagradável é despertada por uma percepção externa e quando emerge no interior sem tal provocação” (FREUD, 2018, p.59). O autor destaca que essa proteção em oposição aos estímulos ocorre apenas para estímulos externos, não para exigências impulsional internas. Desta forma, “o sintoma surge da moção impulsional afetada pelo recalçamento” (FREUD, 2018, p.59).

Sublinhamos que, para Freud (2018), não se sabe como o eu atinge o propósito de repressão total da moção pulsional, não se sabe a forma como isso acontece. O que se sabe é que, em alguns casos, há recalçamentos mais ou menos fracassados. “Então as coisas geralmente se apresentam de tal maneira que a moção impulsional, apesar do recalçamento, sem dúvida encontrou um substituto, mas ele é fortemente atrofiado, deslocado, inibido” (FREUD, 2018, p.59). Ele não é mais visto como satisfação.

Diante dessa abordagem sobre os processos de inibição abordados por Freud, é essencial tratar da teoria freudiana do funcionamento do aparelho psíquico.

## **1.2 O inconsciente**

Freud (1997) acreditava que, para as pessoas que tiveram sua base educativa na filosofia, normalmente a concepção de algo psíquico externo à consciência era tão inconcebível que lhes aparecia absurda e refutável meramente pela lógica. O psiquismo era visto por uma subjetividade atrelada à razão, na qual somente a consciência era identificada. O inconsciente era classificado como o que não era consciente, não era tido como um sistema psíquico independente e com leis próprias.

Freud, em seu trabalho *O Ego e o Id* (1997), destaca que a divisão entre consciente e inconsciente constitui um princípio elementar para a psicanálise, tendo em vista que essa divisão possibilitaria a compreensão dos processos patológicos da vida mental que são tão habituais quanto importantes. Em outras palavras, não há como considerar que, para a teoria psicanalítica, o cerne do psíquico se encontre na consciência. “Pelo contrário, é preciso considerar a consciência como sendo uma das qualidades do psíquico e lembrar que diversas outras qualidades podem, ou não, somar-se a elas” (FREUD, 2007, p. 28). Desse modo, é

possível observar que no trabalho “A interpretação dos sonhos” os estudos de Freud, alicerçados na nova visão, se distanciam da psicologia:

Enquanto a psicologia lidou com esse problema através de uma explicação verbal no sentido de que “psíquico” *significava* “consciente”, e de que falar em “processos psíquicos inconscientes” era um contrassenso palpável, qualquer avaliação psicológica das observações feitas pelos médicos sobre os estados psíquicos anormais estava fora de cogitação. Médico e filósofo só podem unir-se quando ambos reconhecerem que a expressão “processos psíquicos inconscientes” é “a expressão apropriada e justificada de um fato solidamente estabelecido (FREUD, 2001, p.516).

O inconsciente é um dos conceitos nucleares da teoria psicanalítica, constituído em um lugar psíquico – o que não nos permite imaginá-lo como um lugar concreto –.

Freud (2006a) afirma que “não há necessidade de discutir o que se deva denominar consciente: não pairam dúvidas sobre isto. O mais antigo e o melhor significado da palavra *inconsciente* é o significado *descritivo*” (FREUD, 2006a, p.79, grifo nosso). Em relação a esse ponto de vista, o inconsciente é caracterizado como um processo e, por intermédio de seus efeitos, sua existência é definida, porém nada se sabe. Cabe ressaltar que “esta restrição faz-nos raciocinar que a maioria dos processos conscientes são conscientes apenas num curto espaço de tempo; muito em breve se tornam latentes, podendo, contudo, facilmente tornarem-se de novo conscientes” (FREUD, 2006a, p.90).

Para a teoria psicanalítica, há processos psíquicos ou ideias que, mesmo não se apresentando de forma consciente, são suficientemente fortes para produzirem representações análogas às representações conscientes – consequências que afetam significativamente a vida psíquica. Para Freud (1997), “essas consequências embora derivadas de ideias que permanecerão inconscientes, podem elas mesmas se tornar conscientes, assumindo a forma de novas ideias e imagens” (FREUD, 1997, p. 29). Desse modo, o conceito de inconsciente é formulado a partir da ideia de recalque. “É o recalque que nos fornece o modelo para a compreensão do inconsciente” (FREUD, 1997, p.29). Nesta direção, Freud (1997) aponta que:

[...] essa nova compreensão da dinâmica psíquica não poderia deixar de influenciar nossa terminologia. Denominamos, então, pré-consciente [*vorbewusst*] aquilo que é latente, ou seja, o que é inconsciente no sentido descritivo, portanto não dinâmico, e reservamos o termo inconsciente [*unbewusst*] ao recalque que dinamicamente está inconsciente. Dessa forma, temos agora três termos cujo sentido não é meramente descritivo: consciente (Cs), pré-consciente (Pcs) e inconsciente (Ics) (FREUD, 1997, p.29-30).

O pai da psicanálise busca exemplificar o funcionamento do aparelho psíquico com uma estruturação tópica e salienta que há uma distinção entre estes dois. Freud (2006a) caracteriza o aparelho psíquico como composto por três estruturas, a saber: Ics e Pcs/Cs. O Ics (inconsciente) é visto como o habitat das reminiscências reprimidas que não possuem um acesso

livre ao consciente. O Pcs (pré-consciente) funciona como uma ponte para o consciente e funciona como uma área de transição, de censura, agindo como um filtro que determina onde seriam mantidas as lembranças – se no inconsciente ou no próprio pré-consciente, onde conseguiriam se tornar conscientes mediante certas condições. Esse sistema é relativo à necessidade de uma regulação do aparelho psíquico, mais preciso do que a regulação, pela percepção consciente da liberação do prazer ou desprazer. E, por fim, o Cs (consciente), a parte superficial do sistema psíquico, que funciona como um portal de entrada e saída das ideias, um meio por que se dá a relação com o mundo externo, operando como a capacidade de perceber e controlar o conteúdo mental que é acessível ao sujeito.

Freud (2006a) ressalta que é possível trabalhar à vontade com os três termos (Cs, Pcs e Ics), ao passo que não se deva esquecer que: “no sentido descritivo, há dois tipos de inconsciente, mas no sentido dinâmico, apenas um” (FREUD, 2006a, p.14).

Desta forma, “cada sistema possui uma estrutura própria de tal modo que as características que encontramos em um deles não são encontradas no outro” (GARCIA-ROZA, 1998, p.181). Para o autor, as leis que regem o inconsciente não são as mesmas que regem o pré-consciente/consciente. Sendo assim, no sistema Ics pode haver duas representações contrárias sem que uma elimine a outra. “No inconsciente não há lugar para a negação: este só vai aparecer pelo trabalho da censura na fronteira entre os sistemas Ics e Pcs/Cs” (GARCIA-ROZA, 1998, p.182).

Assim como cada sistema possui sua estrutura própria, ambos também possuem modos de funcionamento próprios, que Freud (2001) os denomina de processos primários e secundários. No processo primário do Ics, o meio de funcionamento é composto por dois mecanismos fundamentais: o deslocamento e a condensação. O deslocamento se apresenta como:

[...] representações que originalmente só tinham uma carga fraca de intensidade recebem a carga de representações que eram originalmente mais intensamente “catexizadas”, e acabam por adquirir força suficiente para lhes permitir forçar entrada na consciência (FREUD, 2001, p. 124).

Nas palavras de Freud (2001), uma boa explicação para o processo de deslocamento seria a substituição de um material psiquicamente importante por um material irrelevante (tanto nos sonhos quanto nos pensamentos). A condensação é caracterizada como a fusão dos deslocamentos. Freud (2001) expõe que uma das características do conteúdo manifesto pode vir a representar uma soma de elementos latentes ou vice-versa, através da condensação. O autor pontua que o processo de condensação nos pensamentos oníricos é causado pela combinação de diversos temas e conceitos em um símbolo no sonho, ou seja, a representação

de vários conceitos deslocados é reduzida e condensada em um símbolo unificado. Pode-se indicar que a energia utilizada nesses mecanismos não aparece da mesma forma diante de todos os representantes da rede, podendo assim se ordenar de uma forma na qual todos se conectem a um representante único em forma de cacho (condensação) ou em uma fila ordenada (deslocamento).

Freud (2006b) destaca que um ato psíquico, ao fazer referência ao seu estado, ocorre por duas fases, pelas quais se emprega a censura. Na primeira fase, o ato é inconsciente e pertence a esse sistema. Se for recusado ou censurado, não passará para a consciência e será reprimido. Caso não seja reprimido pertencerá ao sistema da consciência, entretanto, por pertencer ao sistema, não indica que é consciente, mas poderá vir a ser. Esse vir a ser das representações, que passa por um crivo rigoroso, corresponde ao sistema pré-consciente no qual se encontra a ponte que liga o Ics ao Cs.

Essa visão do ponto de vista dinâmico do inconsciente nos remete a mais um conceito de Freud, abordado em especial em *A História do Movimento Psicanalítico* de 1914. Na obra, o autor profere que essa teoria “é a pedra angular sobre a qual repousa toda a estrutura da psicanálise. É a parte mais essencial dela e todavia nada mais é senão a formulação teórica de um fenômeno que pode ser observado quantas vezes se desejar” (FREUD, 2006b, p.26).

De acordo com Laplanche; Pontalis (1987), o recalque é caracterizado como uma ação que procura repelir ou manter inconscientes representações articuladas a uma pulsão. Assim, a produção do recalque ocorre quando uma satisfação de uma pulsão – sujeita a permitir prazer por si mesmo – ameaça promover desprazer relativamente a outras exigências. Dessa forma, Roudinesco expõe que:

Para Freud, o recalque designa o processo que visa manter no inconsciente todas as ideias e representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-o em fonte de desprazer. Freud, que modificou diversas vezes sua definição e seu campo de ação, considera que o recalque é constitutivo do núcleo original do inconsciente (ROUDINESCO, 1998, p.647).

Nesse sentido, para Garcia-Roza (1998), o recalque atua nas divisas dos sistemas Ics e Pcs/Cs e tem a missão de proteger o Pcs das representações associadas às pulsões que estão no Ics e precisam permanecer nesse sistema. Como são investidas pela pulsão, uma vez chegando ao Pcs, serão remetidas de volta, ocorrendo o desinvestimento das representações. Posteriormente, o eu utiliza essa energia para se defender e evitar que esta representação recalçada tente regressar para a consciência.

De acordo com Freud (1996a), a pulsão é um processo dinâmico que estimula o físico rumo a uma meta, o equilíbrio do estado de tensão na fonte pulsional. A expressão pulsão (*trieb*)

foi apresentada por Freud em 1905, porém, desde 1985, adquiriu a ideia de excitações externas e internas, que necessitariam ser descarregadas logo que abalasses o princípio da constância. O sujeito poderia se esquivar das excitações externas, todavia não das internas e, nesse acontecimento, fundaria a mola pulsional dos mecanismos psíquicos. Essas características diferem a pulsão de estímulo, que é produzido por excitações externas isoladas. Nessa visão, a pulsão se apresenta como um dos conceitos da demarcação entre o anímico e o físico. “A hipótese mais simples e mais indicada sobre a natureza da pulsão seria que, em si mesma, ela não possui qualidade alguma, devendo apenas ser considerada como uma medida da exigência de trabalho feita à vida anímica” (FREUD, 2004, p. 159). Convém acrescentar que, para Freud (2004):

Se abordarmos agora a vida psíquica do ponto de vista biológico, a “pulsão” nos aparecerá como um conceito-limite entre o psíquico e o somático, como representante psíquico dos estímulos que provêm do interior do corpo e alcançam a psique, como uma medida de exigência de trabalho imposta ao psíquico em consequência de sua relação com o corpo (FREUD, 2004, p. 148).

Garcia-Roza (1998) aponta que, após Freud reformular em seus ensaios a representação da pulsão, ficou evidente que a confusão maior foi na não distinção entre a pulsão enquanto representante de fontes somáticas e os representantes psíquicos da pulsão. Para ele, “Se, por um lado, a pulsão representa psiquicamente as excitações emanadas do interior do corpo, por outro lado ela é representada pelos seus representantes psíquicos: a ideia (*Vorstellung*, simplesmente, ou *Vorstellungrepräsentanz*) e o afeto (*Affekt*) (GARCIA-ROZA, 1998, p.118).

Freud retoma a concepção de pulsão, no seu artigo *As pulsões e seus destinos*, apresentando-a “como representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo” (FREUD, 1996a, p.127). Após essa definição, Freud (1996a) introduziu outros conceitos relacionados à pulsão: sua pressão, sua finalidade, seu objeto e sua fonte.

A pressão (*Drang*) é a dimensão da pulsão compreendida pelo seu aspecto motor, ou seja, a força precursora que transforma o que é orgânico em representação psíquica. Quanto à exigência desse trabalho, Garcia-Roza (1998) relata que “a rigor, não existe pulsão passiva, mas somente pulsões cujo objetivo é passivo como, por exemplo, no caso do exibicionismo ou do masoquismo. Toda pulsão é ativa e a pressão é a própria atividade da pulsão, seu fator dinâmico” (GARCIA-ROZA, 1998, p.120). Freud (1996a) a define como o “fator motor, a quantidade de força ou a medida da exigência que ela representa” (FREUD, 1996a, p.148). A finalidade (*Ziel*) “é sempre satisfação, que só pode ser obtida eliminando-se o estado de

estimulação na fonte do instinto” (FREUD, 1996a, p.143). Essa é, continuamente, a expressividade estabelecida com a redução da tensão que é motivada pela pressão. Para atingir tal objetivo a pulsão necessita de um objeto. O objeto (*Objekt*) de uma pulsão “é a coisa em relação à qual ou através da qual o instinto é capaz de atingir sua finalidade. É o que há de mais variável num instinto e, originalmente, não está ligado a ele, só lhe sendo destinado por ser peculiarmente adequado a tornar possível a satisfação” (FREUD, 1996a, p.143). É um meio para alcançar o objetivo que é a *satisfação*. Convém acrescentar que o objeto pode ser uma pessoa, uma parte de uma pessoa, pode ser concreto ou abstrato, sendo este o componente mais variável da pulsão. E, por fim, a fonte (*Quelle*) da pulsão é corporal, não psíquica. Onde alguma representação oriunda de qualquer parte do corpo é convertida em pulsão. É “o processo somático que ocorre num órgão ou parte do corpo, e cujo estímulo é representado na vida mental por um instinto” (FREUD, 1996a, p.143).

Em *O Ego e o Id* (1997), Freud propõe uma nova tópica da personalidade e aparelho mental. Essa segunda tópica não veio para substituir a primeira, portanto manteve o raciocínio ao complexificar, assim, o modelo como um todo. Nela, a estrutura mental contém, então, três territórios que não possuem relação com a anatomia do cérebro, ou melhor, são concepções metapsicológicas. Freud (1997) estabelece uma divisão da psique em três instâncias: o id, o ego e o superego.

O id é visto como um grupo de conteúdos de natureza pulsional, estabelecendo o centro da mente. Na visão topográfica do Ics, é visto como instância psíquica e potencialmente se coincide com o id. Desse modo, os conteúdos do id – expressão psíquica das pulsões – apresentam-se inconscientes. De um lado, hereditários e inatos e, por outro lado, adquiridos e recalçados. Para Freud (1997), no ponto de vista econômico, o id atua como uma fonte e reservatório de toda a energia psíquica do sujeito que entretém a operação do ego e superego. No ponto de vista dinâmico, o id interatua com as funções do ego e com objetos externos e internos que habitam no superego. No ponto de vista funcional, o id é imperado pelo princípio do prazer, ou melhor, busca uma resposta direta e rápida para um estímulo instintivo, sem ponderar a realidade. Desse modo, o id tem a incumbência de descarregar as tensões biológicas, dirigidas pelo princípio do prazer.

Sob essa perspectiva, para Freud (1997), o ego é tido a partir da distinção das competências psíquicas em contato com a realidade externa. Seu exercício é, em parte, consciente, pré-consciente e também inconsciente. É dirigido pelo princípio da realidade, manipula-a e, dessa forma, regula o id. Possui a função de equilíbrio sobre as exigências das pulsões, determinando se elas devem ou não ser realizadas, aditando essas realizações para

ocasiões e circunstâncias mais convenientes ou reprimindo total ou parcialmente as excitações pulsionais. Dessa forma, o ego age como um regulador entre o id e o mundo externo. Além desses, o ego também tem que lidar com o superego, com as reminiscências e com as premências físicas do corpo. Dinamicamente, o ego é calcado pelos anseios insaciáveis do id, pela repressão severa do superego e pelas ameaças do mundo externo. Nesse sentido, a função do ego é buscar agregar as imposições das três instâncias a que serve, ou melhor, o id, o superego e o mundo externo. Para Freud (1997), estamos cindidos entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. “O ego representa o que pode ser chamado de razão e senso comum, em contraste com o id, que contém paixões” (FREUD, 1997, p.25).

O superego foi desenvolvido a partir do ego, em uma fase em que Freud (1997) designa como período de latência. Nessa fase, formam-se as nossas personalidades moral e social. O superego vem como um juiz ou regulador, relativamente ao ego. Freud (1997) observa as funções do superego na consciência moral, na auto-observação e na formação de ideias. Especificamente, o superego é constituído pela interiorização das exigências e das interdições parentais.

[...] reconhecemos que ele é resultado de dois fatores altamente importantes, um de natureza biológica e outro de natureza histórica, a saber: a duração prolongada do homem no desamparo e dependência de sua infância, e o fato de seu complexo de Édipo, cuja repressão demonstramos achar vinculada à interrupção do desenvolvimento libidinal pelo período de latência e, assim, ao início bifásico da vida sexual do homem (FREUD, 1997, p.37).

Para Freud (1997), em um primeiro momento, o superego é figurado pela autoridade dos pais que modela o desenvolvimento da criança, intercalando os carinhos com as punições, geradoras de angústia. Em um segundo momento, quando a criança abdica da satisfação edipiana, os impedimentos externos são internalizados. É nesse segundo momento que o superego substitui a instância parental, por intermédio da identificação da criança com os pais. Freud (1997) destaca que a construção do superego não se dá mediante o modelo dos pais, mas conforme o que é instituído pelo superego deles. O superego representa a moralidade e estabelece a censura dos impulsos proibidos ao id pela cultura e sociedade, restringindo a satisfação plena dos instintos e desejos do sujeito.

Mediante todas essas abordagens de Freud acerca da estrutura, dos processos do inconsciente e do funcionamento do aparelho psíquico, é conveniente abordar as reflexões lacanianas sobre a estrutura do inconsciente.

### 1.3 O inconsciente estruturado como linguagem

Como fora postulado anteriormente, para Freud, os afetos não são reprimidos, somente deslocados. A matéria-prima reprimida do inconsciente – *Vorstellungsrepräsentans* – é traduzida por Lacan como representante da representação em que considera “estritamente equivalente à noção e ao termo de significante” (LACAN, 2016). Lacan se opõe à propagada ideia de que “o inconsciente é apenas a sede dos instintos” (LACAN, 1998, p.495), indo de encontro ao desconhecimento dos psicanalistas por não conseguirem diferenciar o inconsciente do instinto, “ou como eles dizem do instintual – do arcaico ou do primordial, em uma ilusão denunciada decisivamente por Claude Lévi-Strauss” (LACAN, 1998, p. 831). Ademais, para ele, “o inconsciente não é o primordial, nem o instintual, e de elementar ele só conhece os elementos do significante” (LACAN, 1998, p.522).

O que não se apresenta como linguagem não possui primazia sobre ela, entretanto, é um resíduo do processo de simbolização – o real. Os anseios, imagens e outros elementos do inconsciente comumente encontram uma expressão verbal. A mesma assertiva vale para aquilo costumeiramente considerado “instância que tem a maior relação com as tendências, os instintos, a libido” (LACAN, 1995, p. 46). Para Lacan, o inconsciente é “estruturado em função do simbólico” (LACAN, 1995, p. 46). Desta forma, o “inconsciente é, no fundo dele, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem” (LACAN, 1997b, p. 139), fórmula que foi simplificada no clássico pensamento lacaniano de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. Esta frase foi difundida em seus seminários e textos. Adiante, Lacan (1998) ressalta que essa regra se apresenta como um “pleonismo necessário para me fazer entender, visto que a linguagem é a estrutura” (LACAN, 1998, pág. 233) – entretanto, é possível resumir a ainda mais, ficando somente “o inconsciente é estruturado”.

Visto que o nascimento da psicanálise precede ao da linguística moderna, pode-se verificar que houve uma antecipação de algumas descobertas desta. Esse fato, para Lacan, justifica o não andamento dos estudos freudianos acerca do papel do significante no inconsciente. “Ela estava, quando do aparecimento da *Traumdeutung*, muito avançada em relação às formalizações da linguística, às quais se poderia sem dúvida demonstrar que ela, apenas por seu peso de verdade, franqueou o caminho” (LACAN, 1998, p. 513). É notório e fatídico que esse fato impossibilitou Freud de aprimorar seus estudos com os instrumentos da linguística.

Lacan lança mão da linguística de Ferdinand Saussure, mais precisamente o Curso de Linguística Geral, que foi lançado postumamente por alguns de seus alunos e teve como uma das ideias centrais o conceito do signo linguístico composto em duas partes: o *significado* e o

*significante*. “O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som [...]” (SAUSSURE, 2006, p.80).

Segundo Saussure (2006), a particularidade psíquica de nossas imagens acústicas se apresenta facilmente se observarmos nossa própria linguagem. Um exemplo de que o poeta genebrino se vale é que podemos recitar um poema mentalmente ou até falar conosco sem movermos os lábios ou a língua. Para Saussure (2006), “o signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces” (SAUSSURE, 2006, p.80), no qual são representados pela figura:

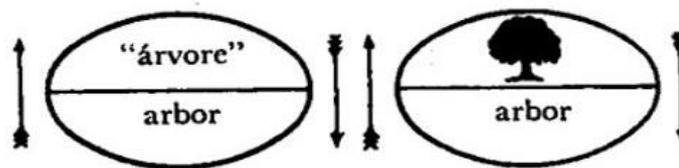
**Figura 1 – Signo Linguístico**



Fonte: CLG, 2006, p.80

De acordo com o autor já mencionado, o conceito e a imagem acústica são intimamente ligados e um reclama o outro. Um exemplo clássico utilizado por Saussure: a palavra latina *arbor* (árvore). Nota-se que somente as associações consideradas pela língua são assemelhadas de acordo com a realidade e deixam-se de lado outras representações que se possa imaginar.

**Figura 2 – Esquema da Árvore Utilizado por Saussure**



Fonte: CLG, 2006, p.81

Portanto, “chamamos de signo a combinação de conceito e imagem acústica: mas, no uso corrente, esse termo designa geralmente a imagem acústica apenas” (SAUSSURE, 2006, p. 81). Nesse sentido, de acordo com Saussure, suprime-se que *arbor* é chamada de signo, porque representa o conceito de “árvore”, de uma forma que a ideia da parte sensorial origina a do total.

Na busca de evitar a ambiguidade nos termos signo, conceito e imagem acústica, Saussure (2006) propõe conservar o termo *signo* para denominar o total e substituir *conceito* e *imagem acústica* relativamente por *significante* e *significado*, sendo que estes possuem a vantagem de marcar a oposição que os afasta, ou entre si ou do total (signo) de que fazem parte.

Para Castro (2009), há uma disparidade nas concepções da linguagem de Lacan e Saussure. Enquanto Saussure pressupõe o sujeito consciente, que compreende o que fala, Lacan opera com o inconsciente, no qual o sujeito é alienado. Assim, duas das disparidades que podem ser destacadas são os princípios apontados por Saussure no Curso de Linguística Geral: a arbitrariedade do signo e o caráter linear do significante.

A arbitrariedade de um signo se configura pela inexistência de uma relação natural na realidade entre um significante e um significado, “visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo linguístico é arbitrário” (SAUSSURE, 2006, p.81), ou seja, o significado não se constitui de forma livre pelo falante, o significado é imotivado, ou melhor, arbitrário em relação ao significado.

Para Saussure (2006), o caráter linear do significante é considerado simples, porém fundamental e seus produtos são incalculáveis, sendo este comparado em sua importância, igual à primeira lei. A linearidade do significante se dá pela razão de seus elementos se apresentarem um após o outro formando uma cadeia. “Esse caráter aparece imediatamente quando os representamos pela escrita e substituímos a sucessão do tempo pela linha espacial dos signos gráficos” (SAUSSURE, 2006, p.84).

Saussure (2006) considera mais uma representação gráfica que indica que a significação resulta da relação entre o significado e o significante:

**Figura 3 – Representação Gráfica da Significação Considerada por Saussure**



Fonte: CLG, 2006, p.133

Ele destaca que a significação não se apresenta como na indicação das flechas da figura, mas na contrapartida da imagem auditiva. “Tudo se passa entre a imagem auditiva e o conceito, nos limites da palavra considerada como um domínio fechado existente por si próprio” (SAUSSURE, 2006, p.133). Para o autor, a significação se relaciona com o signo internamente, na composição do conceito. Assim, verifica-se um paradoxo: “de um lado, o conceito nos aparece como a contraparte da imagem auditiva no interior do signo e, de outro, este mesmo signo, isto é, a relação que une seus dois elementos, é também, e de igual modo, a contraparte dos outros signos da língua” (SAUSSURE, 2006, p.133).

Sendo assim, a compreensão do signo é estabelecida em duas direções: vertical e horizontal. A primeira se dá entre o significante e o significado; e a segunda, na correspondência com os outros valores semelhantes. Uma vez que, sem essas associações em diferentes direções, não haveria significação.

Para Lacan (1998), a linguística, assim como as demais ciências modernas, apoia-se em um momento constitutivo. Desse modo, em sua constituição, a linguística se ancora em um algoritmo que a funda: o algoritmo S/s, no qual Lacan determina o significante sobre o significado, onde o “sobre” está relacionado com a barra que separa o significante do significado.

Ao ver de Lacan, é digna a atribuição de signo linguístico a Ferdinand Saussure, embora sua contribuição não seja reduzida aos numerosos esquemas apresentados no CLG: “publicação primordial para transmitir um ensino digno desse nome, isto é, que só pode ser detido em seu próprio movimento” (LACAN, 1998, p. 500).

Nessa direção, Lacan (1998) pontua que a temática da linguística está agarrada nas posições do significante e do significado como ordens distintas, a princípio divididas por uma barreira resistente à significação. Para ele, essa distinção ocorre muito além dos debates referentes à arbitrariedade dos signos e dos impasses que se contrapõem à correlação biunívoca entre a palavra e a coisa.

Por essa via, as coisas não podem fazer mais que demonstrar que nenhuma significação se sustenta a não ser pela remissão a outra significação: o que toca, em última instância, na observação de que não há língua existente à qual se coloque a questão de sua insuficiência para abranger o campo do significado, posto que atender a todas as necessidades e um efeito de sua existência como língua (LACAN, 1998, p.501).

Desta maneira, Lacan se afasta da concepção de signo instaurada por Saussure e preconiza uma perspectiva na instância do significante, destacando-o com autônomo e anterior à significação: “o significante, por sua natureza, sempre se antecipa, ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão” (LACAN, 1998, p.502). O que para Saussure é *significado* para Lacan é *efeito do significante*, ou seja, é um efeito produzido em decorrência do funcionamento do significante: “se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia consiste na significação de que ele é capaz nesse mesmo momento” (LACAN, 1998, p.506).

Pois, mesmo ao se reduzir a esta última fórmula, a heresia é a mesma. É ela que conduz o positivismo lógico à busca do sentido do sentido, do *meaning of meaning*, tal como se denomina, na língua em que se agitam seus devotos, o objetivo. Donde se constata que o texto mais carregado de sentido desfaz-se, nessa análise, em bagatelas insignificantes, só resistindo a ela os algoritmos matemáticos, os quais como seriam de se esperar, são sem sentido algum (LACAN, 1998, p.501).

Nesta proposta, um significante pode se conectar a diversos significados e um mesmo significado pode se conectar a diferentes significantes. Lacan (1998), em busca de representar a função do significante, apresenta as seguintes representações:

**Figura 4 – Esquemas de Representação do Significante Apontada por Lacan**



Fonte: Lacan, 1998. p. 502

Lacan discorda da primeira representação, elaborada por Saussure pelo pressuposto de favorecer o significado e possibilitar o isolamento do signo por meio da relação biunívoca. Já a segunda representação Lacan considera mais adequada, na qual ele mostra duas portas idênticas apartadas dos significantes “HOMENS” e “SENHORAS” na parte superior, separados por uma barra. Nota-se, nessa representação, que a produção dos significados se dá pela oposição entre os significantes. A esse ponto Lacan acentua:

Isso não é apenas para desconcertar como um golpe baixo o debate nominalista, mas para mostrar que o significante de fato entra no significado, ou seja, de uma forma que, embora não seja imaterial, coloca a questão de seu lugar na realidade. Pois, ao ter que se aproximar das plaquinhas esmaltadas que lhe servem de suporte, o olhar pestanejante de um míope talvez tivesse razão em questionar se é realmente ali que convém ver o significante, cujo significado, nesse caso, receberia dupla e solene procissão da nave superior as derradeiras honras (LACAN, 1998, p.503).

A imagem não é articulada com seu significado, portanto significante e significado se divergem em sua ordem, estabelecendo duas redes de articulação paralelas. Segundo Lacan (1998), há um deslizamento contínuo do significante sobre o significado e é nessa cadeia de significante, em suas disparidades, que vai constituir a significação dos sonhos.

É da copresença no significado não apenas dos elementos da cadeia significante horizontal, mas também de suas dependências verticais, que eu demonstrei os efeitos, distribuídos de acordo com duas estruturas fundamentais, na metonímia e na metáfora (LACAN, 1998, p.515).

Lacan (1997b) estabelece uma relação entre a metáfora e metonímia e a teoria freudiana de condensação e deslocamento. “De uma forma geral, a que Freud chama de condensação, é o que se chama em retórica a metáfora, o que ele chama o deslocamento é a metonímia” (LACAN,

1997b, p.252). Nessa assertiva, a estruturação e a existência lexical do conjunto do aparelho significante, para Lacan, “são determinantes para os fenômenos presentes na neurose, pois o significante é o instrumento com o qual se exprime o significado desaparecido” (LACAN, 1997b, p.252). Diante disso, Lacan (1998) destaca que:

A centelha criadora da metáfora não brota da presentificação de duas imagens, isto é, de dois significantes igualmente atualizados. Ela brota entre dois significantes do qual um substitui o outro, assumindo seu lugar na cadeia significante, enquanto o significante oculto permanece presente em sua conexão (metonímia) com o resto da cadeia. Uma palavra por outra, eis a fórmula da metáfora (LACAN, 1998, p. 510).

Portanto, para Lacan, a significação não ocorre na relação metonímica, na qual remete a outro significante da cadeia, instaurando o lugar da falta (visto que o primeiro significante da cadeia é vetado). A significação emerge na sobreposição dos significantes (relação metafórica), na qual a barra pode ser deslocada para a emergência do sentido.

É nesta sobreposição, no entremeio entre os significantes em relação à metáfora, que se caracteriza o lugar do sujeito, não de forma definitiva, ou melhor, a função do sujeito surge no espaço da representação de um significante para outro significante, ocasionando nesta relação não só o processo de significação, mas a própria função do sujeito. A divisão do sujeito é tida pelo inconsciente que o faz funcionar em certa ambiguidade, que habilita Lacan a proferir “penso onde não sou, logo sou onde não penso” (LACAN, 1998, p.521). O entendimento de Lacan como inconsciente é o “discurso do Outro” ou ainda o “aparecimento da linguagem” (LACAN, 1998, p.529).

Nos próximos subitens trataremos de um dos pontos fundamentais para o nosso trabalho: a língua estrangeira e língua materna.

#### **1.4 Língua Estrangeira**

Para iniciar, que seja levantado um questionamento de Christine Revuz (1998), no qual a renomada psicanalista francesa remete à indagação sobre a aprendizagem de línguas:

A aprendizagem de línguas nos põe diante de um paradoxo: como é que o “filhote de homem”, tão frágil física e intelectualmente, tem sucesso na façanha de aprender a falar em um tempo recorde, e que lhe seja tão difícil repetir essa proeza quando, já crescido, autônomo, dotado de uma enorme quantidade de saberes e de instrumentos intelectuais, ele acomete uma outra língua? (REVUZ, 1998, p.213).

O que mais se vê na área publicitária de escolas de idiomas são jargões baseados em metodologias específicas que denotam para o aluno que a aquisição da língua estrangeira pode acontecer como naturalmente aconteceu com a língua materna, uma proeza, um fluir natural,

de um sujeito que ao se perceber no mundo já o reconhecia como ser falante, dono de sua fala. De fato, grande parte das pessoas que se propõem a aprender um novo idioma conseguem atingir resultados positivos, portanto entende-se que tudo favorece ao processo, tudo flui. Em contraponto, quando essas metodologias não são suficientes, quando mesmo com todo o arsenal metodológico não são eficazes, quando – apesar de todas as técnicas possíveis – o sucesso não é alcançado, quando o desejo não é respondido, encontramos-nos num ponto que é alvo de estudos, que até então não são contundentes.

Segundo Christine Revuz (1998), os resultados medíocres da aprendizagem escolar de línguas encobrem, entretanto, diferenças muito nítidas entre uma pessoa e outra, uma comunidade e outra. Dessa forma, a autora destaca que “os povos dos quais se diz que são *dotados para as línguas* são frequentemente aqueles cuja situação política, geográfica ou social provocou um quase-bilinguismo” (REVUZ, 1998, p. 214, grifo nosso). Em contrapartida, a aprendizagem de uma nova língua é facilitada na medida em que for maior o número de línguas já praticadas. Para Revuz (1998), essa problemática aparece de forma global e se reproduz mundialmente, está imbricada no sujeito e isto comprova que todo arsenal metodológico não possui influência sobre o sujeito quanto à eficácia da aprendizagem de uma segunda língua, entre uma pessoa e outra ou uma comunidade e outra.

Para Melman (1992), “a língua materna é aquela na qual, para aquele que fala, a mãe foi interdita”, é onde há o controle do relacionamento do sujeito com a mãe e isso comina na relevância a essa língua, tornando-a um *heim* para nós. O autor, baseado na referência ao *unheimlich* (o estranhamente familiar) freudiano, destaca que o radical *heim*, do alemão, faz referência àquilo que é confiável, mas também remete àquilo que está secreto e oculto.

Convém afirmar que o processo de escolha da língua-alvo vem de encontro com a imposição da língua materna ao *infans*, visto que não houve processo de escolha para a aquisição da primeira língua. No entanto, na aquisição de um novo idioma há a possibilidade consciente de o falante escolher o que lhe produz gozo. Segundo esta afirmação, Prasse afirma que:

[...] o desejo de aprender uma segunda língua/língua estrangeira pode ser o desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual se “expressar”, de impor-se uma ordem por um ato voluntário, aprender, enfim, como se deve falar corretamente e gozar com isso (PRASSE, 1997, p.72).

O primeiro idioma, como afirma Revuz (1998), é primordial para a assimilação de um novo.

[...] a língua estrangeira é por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se aprender uma língua estrangeira porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. Essa língua chamada “materna” pode não ser a da mãe, a língua “estrangeira” pode ser familiar, mas elas não serão jamais da mesma ordem (REVUZ, 1998, p.215).

Segundo a autora, o processo de aprendizagem da língua materna acontece de forma tão onipresente para o sujeito que o torna imperceptível e o encontro com outra língua aparece realmente como um experimento completamente novo. Ainda acrescenta que essa novidade não se faz pelo encontro, mas sim na modalidade desse encontro.

Na tentativa de estudo, há a probabilidade de insucesso, uma vez que o exercício de uma nova língua não é simplesmente memorizar léxicos e ajustá-los na estrutura da língua materna. Não é sequer se habituar às novas composições e adicioná-las com o novo vocabulário. Tampouco comunicar-se, uma vez que não há garantia de conversação quando está em jogo o processo discursivo. Vai muito além disso, pois falar é render-se à língua, é ser envolto por ela quando se idealiza quem a domina. Conhecer um novo idioma é dar a oportunidade de um combate entre o que é familiar e o que é estranho, é instaurar lacunas para o distinto, o diferente, é entender que há outras formas de dizer, outros modos de subjetivar-se, é dar condição para a fragmentação daquele universo consolidado pela língua materna. Para Revuz (1998), “afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta” (REVUZ, 1998, p. 216).

Nesse caso, a relação com o corpo não pode ser deixada de lado, pois, além de serem elementos de um exercício social fundamentado na interação, as línguas são objetos de uma prática corporal. Para Revuz (1998), a complexidade de adquirir uma língua estrangeira pode ser entendida se considerarmos que ela demanda um intercâmbio de dimensões do sujeito que não copulam em harmonia: afirmação do eu, trabalho de corpo e dimensão cognitiva.

[...] o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa [...] Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua (REVUZ, 1998, p.217).

De acordo com Cavalheiro (2008), a aquisição da língua estrangeira requer, a um só tempo, nossa correlação com o saber – por exemplo, é indispensável dominar e memorizar novas estruturas linguísticas –, com nosso corpo – uma nova articulação fonética é indispensável – e conosco enquanto sujeitos-que-se-autorizam-a-falar-em-primeira-pessoa, ou seja, tem-se que se admitir como sujeito que fala por si, que aspira, que nomeia, que se dispõe, que erige significação, que opera no exercício social da comunicação.

Com a inclusão das tarefas do corpo que a nova língua determina, é básica e evidente a primordialidade de pronunciar de uma forma diferente da articulação de costume, que diverge do que se está atrelado no idioma materno. Na língua estrangeira, o corpo tem que falar diferenciado, ou melhor, a articulação do aparelho fonador é diferente. Essa nova articulação se torna complexa para uns e agradável para outros. Christine Revuz (1998) convoca um olhar não só para a versatilidade psíquica que o sujeito deve desenvolver para aquisição da língua-alvo, como também para essa flexibilidade articulatória:

Tentar pronunciar o “r” francês, o ‘j’ espanhol, o som de “th” do inglês, é proporcionar uma liberdade esquecida ao aparelho fonador, explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura, fechamento, vibração que produzem, ao mesmo tempo que os sons, muitas sensações surpreendentes no plano dessa região bucal, tão importante no corpo erógeno (REVUZ, 1998, p. 221).

Pelo exposto, para renomear a tudo, tem-se que pronunciar novos sons através de uma nova articulação do aparelho fonador e, ainda, tornar-se um enunciador responsável pelo que é dito. Simultaneamente a essas premissas, demandam-se também, “as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna” (REVUZ, 1998, p.217). Nessa perspectiva, Revuz afirma que:

Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento” que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas” (REVUZ, 1998, p. 217).

A língua vai muito além da dimensão de comunicação, e isto remete à reflexão de que que aprender um novo idioma é algo extremamente complexo. Além de estar atrelado às dimensões linguísticas, mentais, psicológicas/psicanalíticas, possui ainda uma dimensão social, e com esta o sujeito possui um papel relevante no tocante à expressão cultural na qual está inserido.

## **1.5 Língua Materna**

Em nosso estudo, configura-se de fundamental importância refletir sobre o estatuto da língua materna para que possamos compreender os elementos implicados no processo de aquisição de um Outro. Nesse contexto, é pertinente citar a colocação de Leite (1995): “Se adotamos estas definições podemos inferir que o qualificativo ‘materna’ presente na expressão

se refere quer ao primeiro Outro significativo para a criança, quer à nação-mãe à qual todo e qualquer falante deve sua filiação” (LEITE, 1995, p. 65, grifo nosso).

Segundo Melman (1992), a língua materna não é necessariamente aquela falada pela mãe, mas a que “teceu o inconsciente”, ou seja, a língua que institui o sistema simbólico fundamental que concebe o sujeito humano. Com base em Leite (1995), acrescenta-se que “a língua materna é uma nomeação que incide sobre o Outro, embora não devamos pensar apenas na mãe” (LEITE, 1995, p. 68).

As definições de língua materna como língua nativa do sujeito, a língua aprendida com a mãe, a língua nacional ou até como uma língua que se concebe sem nenhum esforço prontamente “perdem espaço para a consideração desta como a língua-causa do sujeito do inconsciente, isto é, como o campo simbólico responsável por sua estruturação psíquica, fundamento de sua constituição” (GASPARINI, 2010, p.36).

Seguindo esse raciocínio, a primeira característica que torna a LM única é a peculiaridade estabelecida com o ser de fala, que o constitui na qualidade de sujeito, que dá origem às suas características mais íntimas e seus marcos mais originais, que penetra nas suas experiências e tece os seus saberes. A autora, inspirada por Milner, destaca que a LM “se apresenta, primordialmente, como a condição para a fundação da função subjetiva e como suporte original para sua possibilidade de emergência” (GASPARINI, 2010, p.44-5). De acordo com Lacan (1998), esta função subjetiva filiada ao significante da LM é algo que vai além da concepção do sujeito da linguagem, pelo pressuposto de que esta experiência do sujeito com a língua “vai exatamente tão longe quanto a verdade que ele pode atingir” (LACAN, 1998, p.266).

Na mesma obra, Gasparini destaca que a hipótese do sujeito, deste modo, faz com que a noção de sujeito, ente presumido completo e integral, se fragmente em razão da divisão daquela função imposta sobre ele: o sujeito, emergido unicamente a partir das “ remissões dos significantes ‘resgatados’ originalmente da chamada língua materna é, assim, o que introduz o esfacelamento, a separação naquele ser miticamente indiviso, que a partir desta incidência nunca mais será uno” (GASPARINI, 2010, p.45). Desta forma, a autora considera a LM como “aquela que oferece as cadeias significantes e os significantes adequados para as movimentações e remissões originais que, na dimensão do inconsciente, propiciam as primeiras aparições da função subjetiva” (GASPARINI, 2010. p. 46). Para essa pesquisadora, nesse panorama, a LM não deve ser vista como um instrumento emblemático para a comunicação. Sem a LM, a iminência do inconsciente, com a contribuição da função do sujeito, não teria a possibilidade de ecoar os traços mais íntimos e particulares.

Pela mesma razão, ela não pode, tampouco, ser tomada apenas como exterioridade ao ser de linguagem ou, ainda, somente como um objeto de conhecimento atrelado unicamente ao domínio da inteligência ou da consciência e passível de acesso apenas pelos processos cognitivos. (GASPARINI, 2010. p. 46).

A língua materna é marcada pela possibilidade de assegurar ao sujeito que será constituído a tomada da palavra no campo simbólico, ou seja, seu posicionamento e significação no mundo. É nessa língua que ocorrem as experiências iniciais do sujeito e que lhe concedem os elementos para falar sobre si e descrever o que o cerca a seu modo. De acordo com Revuz (1998):

[...] aprender a falar é, para a criança, estabelecer um compromisso, é encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para ela os objetos e as palavras, em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo. Aprender a falar é procurar estabelecer esse compromisso, e essa procura se alcança somente no curso da vida (REVUZ, 1998, p. 219).

Para a autora, antes de falar, a criança é cercada por discursos em seu ambiente e “não há uma só palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente” (REVUZ, 1998, p. 219). Para Cláudia Lemos (2002), essa captura no campo simbólico consiste em haver uma primazia lógica do funcionamento da linguagem, no que se refere à função de sujeito. É a partir dessa realização que o ser não falante se torna ser falante, ou melhor, são “mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante [,] (...) mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e, em consequência, em relação à sua própria fala” (LEMOS, 2002, p. 56).

Segundo Lemos (2007), é a partir de frações de discurso do outro – assumindo agora como discurso ou instância de funcionamento da língua constituída – que a criança, na troca dos enunciados, assimila o vocabulário, bem como a organização desses vocábulos numa estrutura. Nesse âmbito, Lemos (1992) complementa:

Na aquisição inicial da linguagem, o enunciado da criança é ouvido e ressignificado pelo enunciado do adulto, já que seus significantes são formas isoladas, independentes, cuja significação é dada por sua posição em uma estrutura frasal ou textual (LEMOS, 1992, p. 132).

Tendo em vista que a prática da linguagem em uso, vivenciada pela criança, precede o conhecimento linguístico requerido para a comunicação, a reorganização é, para Lemos (1992), um efeito de linguagem sobre a linguagem. Lemos (2000) parte do conceito de que “não é o sujeito que se apropria da língua, mas a língua se apropria do sujeito” (LEMOS, 2000, p.132).

As inscrições dos traços de subjetividade no sujeito ocorrem através de sua LM de forma única e particular. O que a torna materna são as relações do sujeito em suas primeiras inscrições

do significante, com os sujeitos que fazem parte do seu ciclo de interação no qual desempenham a função do Outro.

A aquisição inicial da LM não se produz do mesmo modo que a aquisição de uma língua estrangeira. Para esta, há uma série de metodologias voltadas para tal, com regras e conteúdos estabelecidos, entretanto, não é adquirida sem o esforço do falante, tampouco sem imposições de estruturas que atravessam o *infans* com os rastros do Outro.

Para Revuz (1998), “esse estar-já-aí da primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido” (REVUZ, 1998, p.215), não sabemos ao certo como e quando a aprendemos. Assim sendo, Gasparini (2010) em seu trabalho *Reflexões sobre língua materna e língua estrangeira a partir da incidência de lalangue* cita que este “estar-já-aí”, descrito por Revuz, profere ser impossível ao falante escapar da língua que se faz materna, isto é, não há possibilidades válidas para o sujeito “de se esquivar das determinações da precedência lógica da inscrição que tal língua marca em seu corpo” (GASPARINI, 2010, p.89).

[...]o corpo pulsional, que remete à matéria real (corpo) que, atravessada pelos elementos simbólicos inerentes à linguagem, é ressignificada a partir da incidência do significante e da instauração da função de sujeito, conforme postula a Psicanálise. Graças à propriedade de tal incidência de realizar-se de maneira singular, esta operação reporta, irremediavelmente, à condição muito especial de cada ser de fala manter uma história totalmente particular com sua língua materna (GASPARINI, 2010, p.42).

Nesse sentido, esta inscrição, além de sinalizar a relação intrínseca que o sujeito mantém com sua própria língua e com todo o leque de conhecimento que ela possibilita desenvolver, gera inúmeros efeitos e ecoa sua característica que a torna ímpar: “a distinção que faz a língua materna única e singular – no encontro e na relação estabelecidos entre o sujeito e as novas aquisições do campo linguístico, sejam elas quais forem” (GASPARINI, 2010, p.42).

Gasparini (2010) atribui à incomensurabilidade da LM os fatos de: espelhar a linguagem responsável pela constituição do sujeito falante; a materialidade precursora do aparelho psíquico e construtiva da nossa vida relacional; transpor todas as experiências do sujeito; e fazer parte da tessitura do inconsciente. Essas características apontam a impossibilidade de o sujeito esquecer uma língua que atravessa e se faz presente em todo o processo de formação do sujeito falante, perpetrando esses traços em toda sua vida.

Para Castro (2006), a língua materna deve “ser compreendida como uma experiência única, impossível de ser esquecida mesmo quando a julgamos perdida” (CASTRO, 2006, p.256). Tendo em vista que a impossibilidade desse esquecimento não se refere unicamente aos

elementos de sua materialidade, mas remetem, em especial, aos afetos e efeitos marcados no sujeito da linguagem, é provável que se faça necessária a reflexão sobre o estatuto do afeto imbricado na língua materna.

Segundo Gasparini (2010), há elementos que não ocorrem na aquisição de uma segunda língua estrangeira e que desempenham um papel primordial para o alcance da língua constituinte do sujeito:

[...] sons irrepresentáveis, ruídos sem sentido, onomatopeias, palavras inventadas em situações particulares podem se instaurar como matéria significante e podem ser articulados à língua materna e às lembranças e afetos que ela convoca e veicula para determinado sujeito (GASPARINI, 2010, p.47).

Para a autora, estes componentes – assim como os fonemas, os vocábulos e as sequências discursivas formais – produzisse efeitos sobre o ser falante.

O sujeito a devir escuta todos os sons que o cercam (sons providos da mãe, musicalidade, entonação, sotaques, entre outros), em conjunto com as experiências de cuidados vitais para sua sobrevivência, e torna significativos todos os elementos que contribuíram para sua constituição. Desse modo, verificam-se as marcas de afeto e os recortes do real que conferem a cada unidade significativa um predicado, que outorgam à LM algo que vai além do sentido, pois “o recorte que a língua materna opera no referente está sempre provido de uma carga afetiva, marcada pelo desejo do ‘porta-voz’” (REVUZ, 1998, p.223).

Retomando o estudo de Gasparini (2010), este afirma que os afetos, independentemente de estarem ligados às representações, são irreduzíveis a estas e se evidenciam “como efeitos de *lalangue* sobre o corpo: *lalangue* apresentando-se como um saber que antecede toda e qualquer filiação ao campo simbólico e o real do corpo se prestando a um lugar para a simbolização”. Dessa forma, para a autora, os afetos são caracterizados como efeitos do inconsciente e “configuram-se como um impossível encontro entre as heterogeneidades do corpo e da linguagem imposto ao sujeito” (GASPARINI, 2010, p.34). Ademais, para ela:

*Lalangue* se caracteriza, ainda, por ser um saber que antecede a fala, um saber instaurado antes mesmo da instituição do significante-mestre, tendo em vista que qualquer relação ao saber funda-se na língua, em uma relação de coabitação entre língua, sujeito e *lalangue* (GASPARINI, 2010, p.97).

Baseando-se nessa perspectiva, convém acrescentar que, para Moraes (1999), *lalangue* conserva todos os efeitos e afetos do inconsciente – em tudo o que é dito pelo falante há a presença de *lalangue* –, o que remete, a todo instante, “[à] maneira de inscrição, no sujeito, da

sincronia primitiva dos elementos de linguagem, que vai escrever a língua [ou as línguas] para esse sujeito” (MORAES, 1999, 83).

Para Lacan (1985c), a *lalangue* é substancialmente envolta de afetos:

Lalíngua nos afeta primeiro por tudo que ela comporta como efeitos que são afetos. Se se pode dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, é no que os efeitos de lalíngua (...) vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar (LACAN, 1985c, p. 190).

Essa língua que constitui a inscrição no corpo do sujeito de forma inédita, bem como as marcas estáveis e mais íntimas, singulares e *sui generis* da subjetividade, e que atravessa todas as materialidades que constituem o *infans* em sujeito falante é indubitavelmente capaz de afetar o sujeito de linguagem.

O termo *lalangue* decorre de um lapso cometido por Lacan, que ocorreu durante sua lição de 04 de novembro de 1971, no Seminário XIX (1997a). Ao lembrar que havia incumbido a Laplanche e Pontalis o segmento que havia deixado há uma década, no qual havia pronunciado que o inconsciente era estruturado pela linguagem.

[...]Vocabulário de Filosofia, Que foi que eu disse? Vocabulário de Psicanálise. Vocês veem o lapso? Enfim isso vale o Lalande...Lalangue, como escrevo agora, não tenho o quadro negro, bem, escrevam alíngua [lalangue] numa só palavra: é assim que a escreverei doravante.

[...]é evidentemente porque eu tinha posto na ordem do dia esse termo saussureano alíngua que, repito, escreverei doravante numa só palavra. E justificarei por quê. Bem, alíngua não tem nada a ver com o dicionário, qualquer que seja [...] (LACAN, 1997a, p.15).

Esse termo, proveniente do lapso de Lacan – que ajustou a “lalação” com a “língua” –, faz relação com a linguagem inicial da criança, uma comunicação ímpar, anterior à fala e com articulação significativa.

Lacan destaca no Seminário XX (1985c) “que a linguagem é aquilo com o que o inconsciente é estruturado, é mesmo porque a linguagem de começo ela não existe”. Para ele, a linguagem é o que se busca compreender, no que se refere à função da *lalangue*. Assim, é imputada à *lalangue* a experiência do inconsciente, e não à comunicação, em virtude de o inconsciente ser feito de linguagem e de *lalangue*, que é considerada como LM precursora e única. Acresce, ainda, que:

Alíngua serve para coisas inteiramente diferentes da comunicação. É o que a experiência do inconsciente mostrou, no que ele é feito de alíngua, essa alíngua que vocês sabem que eu a escrevo numa só palavra, para designar o que é a ocupação de cada um de nós, alíngua dita materna, e não por nada dita assim (LACAN, 1985c, p.188).

Segundo Lemos (2009), Lacan dá um passo adiante acerca do elo instituído entre *lalangue*, língua materna e constituição do sujeito, no sentido de estar atrelado ao corpo e, neste, as marcas da fala do Outro. Nesse aspecto, Lacan (1985a) ressalta que:

[...] essa linguagem que não tem absolutamente nenhuma existência teórica, intervém sempre sob a forma do que chamo com uma palavra que eu quis tornar o mais próxima possível da palavra lalação – lalíngua. [...] Não é por acaso, de jeito nenhum, que em lalíngua, seja qual for aquela da qual alguém recebeu sua primeira marca, uma palavra seja equívoca. [...] É bem certo que é no modo pelo qual a língua foi falada e também ouvida por este e aquele em sua particularidade, que algo depois irá ressurgir em sonhos, em toda a espécie de tropeços, em toda a espécie de modos de dizer (LACAN, 1985a, p. 11-2).

Lacan (1985c) indaga: se a comunicação se abeira da função do gozo da *lalangue*, o que acarreta o discurso? Como ele diz, “a réplica, dito de outro modo” (LACAN, 1985c, p.184). O autor declara que o mundo é dirigido por discursos, desde o princípio circulantes no mundo, por suas realizações e que a existência do sujeito é garantida por sua inserção nesses discursos. Nessa sequência, Gasparini (2010) destaca que:

Lalangue é, assim, o operador que permite que uma outra visada dos elementos tradicionalmente vinculados ao campo linguístico, uma visada própria às suposições psicanalíticas, seja estabelecida, uma vez que é a responsável pela instauração da matriz significante original que permite ao sujeito a ascensão ao campo simbólico e, conseqüentemente, sua existência pela inserção nos discursos que o precedem e o circundam (GASPARINI, 2010, p.96).

A autora atribui à *lalangue* a responsabilidade pela instauração da matriz original na constituição do sujeito e a aponta como suporte fundamental para a constituição da linguagem enquanto fonte de língua-causa do sujeito inconsciente.

Lacan (1985c) destaca sua hipótese de que “o indivíduo que é afetado pelo inconsciente é o mesmo que constitui o que chamo de sujeito de um significante” (LACAN, 1985c, p.195). Para ele, o significante representa um sujeito para outro significante. Sendo assim, um significante é definido como uma diferença para outro significante. Esse preâmbulo da diferença tal como é estabelecida no campo habilita a extração da *lalangue* que é do significante.

Seguindo esse raciocínio, o psicanalista francês aponta que essa hipótese se faz necessária para o desempenho da *lalangue*. “Dizer que há um sujeito, não é outra coisa senão dizer que há uma hipótese” (LACAN, 1985c, p. 194). Segundo o autor, a única evidência na qual o sujeito se complica com essa hipótese é “o indivíduo falante que o suporta, é a de o significante se torna signo” (LACAN, 1985c, p. 194).

Diante disso, Lacan (1985c) destaca que “é porque há o inconsciente, isto é, *alíngua*, no que é por coabitação com ela que se define um ser chamado falante, que o significante pode ser

chamado a fazer sinal, a constituir signo” (LACAN, 1985c, p.194-5). Para o autor, a distinção entre a expressão “palavra” e “significante” é justamente pela multiplicidade de significações viáveis e pela pluralidade de sentidos que é reportada ao termo significante.

De acordo com Quinet (2012), o inconsciente é composto “pelo desfilamento dos significantes, que deslizam sem cessar não se detendo em significados comuns, mas a significantes que têm um significado muito especial para o sujeito”. Na busca de facilitar o entendimento do termo significante proferido por Lacan, Quinet (2012) aponta uma relação ao predomínio do significante em relação ao significado: o significado é outro significante, não há um significado preso a qualquer significante, todavia um significado pode ser remetido a outros. Um exemplo utilizado pelo psicanalista se dá através da expressão “cadeira é um móvel”. O autor se utiliza de um som, através do qual remete-se a outros significantes e assim por diante.

Quinet (2012) propõe a distinção entre linguagem e *lalangue*. A primeira se refere ao significante e ao significado, em que cada um articula de acordo com a singularidade de seu inconsciente. O autor destaca que a linguagem é a mesma para todos os seres falantes, suas regras e leis são universais, “assim como todo sujeito está submetido às propriedades do significante que se manifestam na fala consciente e nas formações do inconsciente como os sonhos, os lapsos e os trocadilhos jocosos ” (QUINET, 2012, p. 08). Já a *lalíngua* “é o que resulta para o sujeito do que lhe vem da língua materna” (QUINET, 2012, p. 08). Apresenta-se como um idioma o português, o francês, mas não propriamente dessa forma. Segundo Quinet (2012), a *lalíngua* é singular a cada ser humano a partir da sua relação com a língua de onde nasceu e foi criado. Sobre este ponto, Lacan (1985c) versa:

Conforme a maneira como a língua foi falada e também ouvida por tal ou qual sujeito em sua particularidade, que algo em seguida sairá em seus sonhos, em todo tipo de tropeço, em todo tipo de dizer. Eis o materialismo em que reside a apreensão do inconsciente (LACAN, 1985c, p.12).

De acordo com o psicanalista francês cada língua possui sua equivocidade e que *lalangue* atua como um depósito para o sujeito das ambiguidades de sua língua.

Um exemplo que podemos extrair da afirmação acima, em português, é o significante *colher*, que pode haver vários significados dependendo do contexto no qual se encontra inserido: talher; utensílio de cozinha; designação de diversos instrumentos de aspecto semelhante ao de talher – como colher de pedreiro; colher de pau; colher de sopa; se apresenta como verbo (realizar a colheita).

Toda língua possui seus grupos de fonemas, sua rimas características, bem como seus trocadilhos. Possui sua carga sonora com sons próximos ou distintos, independentes de seu

significado, fatos esses que corroboram com o intraduzível da língua. Para Quinet (2012), cada sujeito está imerso em sua língua materna, da qual vai se apropriando e se constituindo, iniciando pela “lalação onde a musicalidade com seu ritmo, cadências, entonações, graves e agudos permite à criança expressar seus desejos e afetos – do júbilo ao ódio, da tristeza à exaltação” (QUINET, 2012, p.8).

Mediante o que foi abordado sobre *lalangue*, é possível observar que após essa descoberta Lacan (1985c) se apropriou de uma nova interpretação do inconsciente visto como “um saber lidar com a *lalíngua*” (LACAN, 1985c, p.189-190) ou até como “o saber inscrito na *lalíngua*” (LACAN, 1985b, p.104).

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

### 2.1 Considerações Metodológicas

Propomos, nesta dissertação, investigar os prováveis causas responsáveis pela inibição no processo de aquisição da língua estrangeira e destacar dentre essas causas as que parecem ter mais importância. Esta proposta partiu da perspectiva de Revuz (1998), que os resultados medíocres da aprendizagem escolar de línguas encobrem, entretanto, diferenças muito nítidas entre uma pessoa e outra, uma comunidade e outra. Bem como o exercício requerido por essa aprendizagem, que se revela tão delicado que solicita a nossa relação com o saber e com o corpo, visto que “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com palavras dessa primeira língua” (REVUZ, 1998, p.217). Buscamos conhecer esses laços como causas de uma provável inibição na aquisição de uma língua estrangeira. Para tal, percorreremos a noção de sujeito do inconsciente apresentado por Freud e refletir sobre isto à luz da psicanálise, como refletido no capítulo anterior.

As entrevistas analisadas foram coletadas e cedidas por Silva (2011), de onde foram extraídos com vistas a refletir sobre os reflexos do laço específico com a língua materna, reverberações interpretadas como resistência à captura que a língua francesa representava aos sujeitos entrevistados, cumprindo todas as prerrogativas éticas, sendo assentidas na Reunião do Comitê de Ética do dia 14 de outubro de 2010. O projeto de Silva (2011), assim como esta dissertação, fazem parte do Projeto da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo, aprovado na Reunião do Comitê de Ética do dia 26 de fevereiro de 2010. Seu número de registro é CAE – 0035.0.096.000-09 – Registro interno CEP 067/2009.

Quanto à adoção do instrumento entrevista – semiestruturada, mais especificamente –, apesar de esta trazer consigo questões pré-definidas e de não seguir um roteiro fixo, adaptou-se paulatinamente, de acordo com os rumos que cada conversa tomava. Dessa forma, esse instrumento possibilitou tanto ao entrevistado quanto ao entrevistador, uma fala espontânea, que ofereceu muitos dados importantes. Com base nestes dados, buscamos compreender os elementos gerais contidos nas entrevistas dos alunos, reconstruindo os passos que os envolveram na aquisição de(as) língua(s) estrangeira(s). Os relatos, por mais particulares que sejam, retratam uma forma consciente e/ou inconsciente, um material rico em dados para análise com o foco voltado para nossos estudos, tornando-se uma fonte significativa para a realização da pesquisa. Os relatos foram disponibilizados em áudio e transcritos. Isso possibilitou analisar as falas dos participantes com o propósito de destacar possíveis traços de

inibições e, porventura, eventos psicológicos que os levaram a barrar tal aprendizado. Nas palavras de Teixeira (2005), o inconsciente não possui um discurso próprio; é no discurso normal que ele subsiste. E, nessa fala ‘normal’, esses desvios “se apresentam sob a forma de lapsos, falsa leitura, falsa audição, esquecimento, descumprimento de uma intenção, incapacidade de encontrar um objeto, perda, certos erros” (KAUFMANN, 1996, p. 55).

Desse modo, foi desenvolvida uma análise qualitativa e ficamos atentos tanto às palavras aparentemente conscientes, por acreditarmos que as palavras presentes no discurso do eu são afetivamente carregadas, quanto à instância do inconsciente, manifestada nas falhas ou até em contradições. Cada falha, cada aspa, cada hesitação deve ser considerada a fim de análise, tendo em vista que:

A palavra, supostamente capaz de carregar em si uma intenção consciente que possibilita a comunicação efetiva, frequentemente erra o alvo, tropeçando, falhando, de modo a quebrar a continuidade lógica do pensamento e dos comportamentos da vida cotidiana (TEIXEIRA, 2005, p.150).

## 2.2 Sujeitos

O *corpus* escolhido foi composto por quatro entrevistas cedidas por Silva (2011), conforme foi assinalado anteriormente. Na época da entrevista, três participantes estavam matriculados no nível Avançado 1 e um no nível Avançado 2 de um centro de línguas estrangeiras da Região Metropolitana do Recife.

De acordo com Silva (2011), para a escolha dos dez participantes que figuraram seu banco de dados, primeiramente, foi aplicado um questionário comportando duas perguntas relacionadas à experiência do estudante com a língua francesa: “Há quanto tempo você estuda francês?” e “Você considera a língua francesa fácil ou difícil. Se difícil, por quê?”. Para a aplicação desse questionário, foi realizado o direcionamento a um grupo de nível Intermediário 2 e a um grupo de Avançado 1. Nesses dois grupos, conseguiu-se a participação de 27 alunos. Quanto às duas perguntas, eram o ponto de partida para a investigação, pois a busca visava alunos que estudavam francês há um certo tempo e que disseram apresentar grandes dificuldades de aprendizagem dessa língua.

A partir das respostas às questões, das 27 pessoas que responderam ao questionário 18 foram escolhidas para participar de uma entrevista semiestruturada. Nessa etapa, o critério de seleção foi, como anteriormente mencionado, quem apresentasse extremas dificuldades de aprender a língua francesa, ainda que estivessem em um nível que os cursos chamam de avançado. Desses 18 participantes 12 aceitaram, de bom grado, participar de uma segunda etapa

da pesquisa: a entrevista. E, a partir da escuta e leitura exaustiva do material coletado, foram escolhidas dez entrevistas para a composição do banco de dados, tendo em vista que esse banco foi extraído para compor a dissertação de Silva (2011), com o intuito de refletir sobre as interferências subjetivas da língua materna no processo de aquisição da língua francesa: entre a captura e a resistência. Dentre as dez entrevistas, escolhemos quatro que continham elementos para a produção de nossa pesquisa. Nessa etapa, selecionamos os participantes cuja fala foi mais próxima dos seguintes critérios: relacionar, de alguma forma, as dificuldades vivenciadas na aquisição da língua estrangeira com as dificuldades vividas na língua materna; dizer estar num patamar dos alunos dos níveis que os cursinhos denominam básico, ou seja, ter dificuldade de formar frases complexas e interligá-las ou ser capaz de conduzir pequenos diálogos; e enfatizar essas dificuldades mostrando um vivo interesse em superá-las. Quanto às idades dos participantes, a princípio, não foi um critério de seleção, entretanto, a variedade de idade entre os entrevistados serviu como base para verificar que a dificuldade de entrada numa língua estrangeira não é um problema exclusivo das pessoas com idade mais avançada, como ouvimos no senso comum.

**Tabela 1 – Perfil dos Participantes da Pesquisa**

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>IDADE</b>	<b>SEXO</b>	<b>ESCOLARIDADE</b>	<b>TEMPO DE ESTUDO DA LÍNGUA</b>	<b>NÍVEL</b>
1	18 ANOS	F	SUPERIOR INCOMPLETO	8 ANOS	AVANÇADO 1
2	24 ANOS	F	SUPERIOR INCOMPLETO	2 ANOS	AVANÇADO 1
3	23 ANOS	F	SUPERIOR COMPLETO	2 ANOS E MEIO	AVANÇADO 1
4	27 ANOS	F	MESTRADO	4 ANOS	AVANÇADO 2

Fonte: a autora.

### **2.3 Procedimentos**

De acordo com Silva (2011), a coleta foi realizada em dois meses, entre os dias 19 de setembro e 19 de novembro de 2011. Tratou-se de uma entrevista semiestruturada que comportou perguntas concernentes à relação do participante com a língua francesa: Por que razão você optou por estudar a língua francesa? Há quanto tempo você estuda Francês? Você estudou a língua francesa em outro curso? Se sim, por que mudou de escola? O que você acha

do francês enquanto povo, enquanto cultura? Para você, o que significa estudar uma língua estrangeira? Qual é a necessidade que você sente em falar nesta língua? Você sente o desejo de nomear as coisas que te cercam em francês? Para você, o que torna o Francês fácil ou difícil? Quando você vai falar ou escrever em Francês, você sempre recorreu a uma tradução ou pensa diretamente na língua francesa? Na medida em que foram respondidas, novas questões foram lançadas, com o intuito de colher mais dados para a pesquisa. Nem todos os questionamentos foram postos para todos os participantes, considerando-se os caminhos diversos que as entrevistas tomaram. As gravações em áudio variaram entre 5 e 42 minutos, uma vez que foi respeitado o tempo de cada entrevistado.

Atentamos, nas análises dessas entrevistas, para identificar as dificuldades ou facilidades de cada entrevistado com a aquisição de uma segunda língua com o fim de perceber as prováveis causas responsáveis pela inibição no processo de aquisição de uma língua estrangeira, bem como os laços que o sujeito mantém com a língua que teceu seu inconsciente.

Preferimos analisar de maneira isolada as falas de cada participante. Apesar de conter pontos repetitivos, essa análise permite considerar traços particulares de cada entrevistado. Após as análises, as considerações finais retomam os objetivos deste trabalho e trazem uma reflexão de alguns pontos significativos das análises.

As análises foram fundamentadas nos conceitos de Freud e Lacan relacionados ao inconsciente e à linguagem e nos estudos de Revuz (1998) sobre a aquisição da língua estrangeira. Para mais, utilizaremos estudos desenvolvidos sobre o tema dessa pesquisa e por autores da linguística influenciados pela psicanálise.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1 Participante 1

A participante na época possuía 18 anos de idade e era estudante de Direito, pertencente a uma família de classe média alta, começou a estudar língua inglesa aos nove anos de idade e a língua francesa aos 10 anos.

Notou-se que a fala da P1 é pontuada por hesitações, lapsos e contradições quando faz referência à língua francesa ou à cultura do local, bem como quando menciona o estudo das gramáticas de ambas línguas. Visto que para Authier-Revuz (2004) o sujeito do inconsciente é manifesto na fala por meio dos tropeços da enunciação e das não coincidências, observa-se que os tropeços da P1 no decorrer da entrevista nos remete a problemas que vão além da ordem consciente, pois “o inconsciente é uma cadeia de significantes que, de algum modo, se repete e insiste nos cortes que lhe oferece o discurso efetivo” (TEIXEIRA, 2005, p.152).

Iniciaremos nossa análise pela pergunta inicial, feita à participante, que relata a opção por estudar francês: “Na verdade, eu comecei estudar francês porque, no colégio, eu caí na turma de francês. Aí eu não tive escolha. Aí eu comecei estudar francês porque era o que tinha no colégio e, aí ((risos)), agora que eu terminei o colégio e [aí...], eu quis entrar no curso pra terminar e concluir logo mais uma língua”. Nota-se neste excerto que a participante quando questionada sobre a razão pela qual optou por estudar francês profere que “caí na turma de francês”, “não tive escolha”. Como sua escola na época só ofertava o estudo da língua francesa e inglesa e P1 já havia iniciado o estudo da língua inglesa fora da escola, teve que estudar a língua francesa por “pressão” de sua mãe demonstrando, portanto, que a seleção do idioma alvo não se deu por livre arbítrio e que um provável insucesso se daria pelo fato da não propensão por parte da participante. Fato esse que nos leva a refletir a assertiva de que “afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta. Muito frequentemente, contudo, chega-se a essa porta, mas ela não é transposta” (REVUZ, 1998, p. 216).

Mais adiante, poderá ser observada uma contradição no discurso da P1 quanto ao estudo da língua francesa: “Eu queria falar francês. Eu sempre tive muita vontade. Só que, assim, eu tive que priorizar algumas coisas e francês ficou de lado entendeu? Aí, assim, eu aprendi francês, mas não aprendi como poderia ter aprendido”. Quando questionada se valeu a pena esses oito anos de estudo da língua francesa, a participante cita: “Valeram, valeram. Acho que sim! No colégio, assim, não era tão rigoroso como num curso, mas assim dava pra fazer bastante coisa, eu acho. Eu tenho mais facilidade hoje justamente por causa desse tempo que eu estudei

no colégio”. Mesmo não tendo ideia sobre ter algum contato com a língua francesa antes da escola por conta da quantidade de tempo que se passou, P1 declara que: “Não (...). Não. Ninguém que eu conheci falava francês. Nunca peguei um livro em francês, nunca vi um filme em francês. Nada. Só assim né? De ouvir falar alguma coisa, mas contato mesmo eu nunca tive!”. Neste novo excerto, verifica-se claramente uma negação quando P1 aborda sobre sua concepção do francês enquanto povo, enquanto cultura: “Eu não conheço não, então eu não posso falar muita coisa. Assim, mais pelo que me [dizem...], assim, eu tenho vontade de ir pra França pra conhecer mais, assim, no sentido [de...] estudar tudo mas/mas assim, eu acho que o povo em si não deve ser muito agradável pelo que me falam, pelo menos quem já foi e que já me disse, não tem muito a ver com o meu estilo. Eu acho que eu não me adaptaria passando muito tempo lá não”.

Nos dois últimos excertos observamos que a utilização de advérbios de negação, as hesitações e sobreposições feitas nestes recortes apontam para questões que escapam da consciência da P1, que estão sob a barra do recalque. Convém salientar que para Freud:

Essa visão negativa se ajusta muito bem ao fato de que, na análise, jamais descobrimos um “não” no inconsciente e que o reconhecimento do inconsciente por parte do ego se exprime numa fórmula do ego. Não há prova mais contundente de que somos bem-sucedidos em nosso esforço de revelar o inconsciente do que o momento em que o paciente reage a ele com as palavras “não pensei isso”, ou “não pensei (sequer) nisso [...]” (FREUD, 2007, p. 269).

Adiante, P1 destaca que a necessidade de estudar a língua francesa se dá em caráter profissional: “pra mim, estudar língua estrangeira [é...] importante pra minha formação profissional, mesmo, porque eu estudo num curso que eu preciso falar várias línguas”, “Pessoalmente, eu acho que só essa profissional mesmo. Não tem [outra...]. Eu comecei estudar francês sem querer, né? Não foi: ah, eu vou estudar porque eu quero, porque eu acho melhor, não! Foi porque aconteceu. Aí eu acabei tendo que fazer/ estudar, e agora quero terminar. O meu objetivo é só esse mesmo de ter mais uma língua, de aumentar o currículo. Essas coisas”. Nesse excerto, pode-se verificar a hesitação no termo [outra...], referindo-se à instituição dos estudos da língua francesa. Quanto a esse fato, “trata-se de tempo intervalar, de corte na cadeia falada. Um “corte” imprevisível que produz composições imprevisíveis – embora o resultado não seja indiferente já que, ali, há sujeito, há desejo” (LIER-DE VITTO; FONSECA, 2012, p.72). Para as autoras, isso corrobora com a afirmação de que as escansões na cadeia (hesitações e rupturas) são tomadas de carga subjetiva. “Elas são índices, tanto quanto os erros, do fato de que fala e sujeito corrompem-se mutuamente” (MILNER, 1987, p. 61). Percebe-se que no excerto “Aí eu acabei tendo que fazer/estudar, e agora quero terminar”, encontramos uma

sobreposição de palavra. Com isso, faz-se necessária a recapitulação da noção de recalque, a operação psíquica que impossibilita o acesso da consciência de elementos que viriam produzir desprazer. Nas palavras de Freud: “a repressão da intenção de dizer algo é condição imprescindível para que o lapso verbal ocorra” (FREUD, 2014, p. 87). Segundo o autor, essa assertiva pode ser entendida se se anteceder a dois processos centrais: a visão de ato falho como um recurso de compromisso e o escape psíquico do desprazer, todos ancorados na distinção entre instâncias psíquicas e na separação entre o psíquico e o consciente. Esta formação é relacionada por Freud (2014) ao lapso verbal que pode ocorrer de forma bem-sucedida e malsucedida, sendo que essa intenção importuna não é recalçada completamente, não conseguindo ser manifesta de forma plena.

Ao ser questionada sobre o seu desejo de nomear o mundo em francês P1 relata: “Sinto. [Assim...], quando você começa a falar uma língua, pelo menos eu, eu, às vezes, sonho em francês, às vezes, eu me vejo reclamando comigo mesma em francês, inglês também eu faço isso. Sei lá, a cabeça funciona nas línguas que eu falo. Acontece”. Assinala-se nesse excerto que a participante sonha falando em francês ou inglês, remetendo-nos à afirmação de Revuz (1998) de que grande parte dos sujeitos que possuem uma boa proficiência numa LE, não perfeitamente bilíngues, possuem com frequência esta experiência perturbadora: o fato de sonhar falando uma língua estrangeira, utilizando o emprego de palavras e expressões que acreditavam não as conhecer, a que provavelmente não utilizariam quando acordadas. Para a autora, é “como se o desejo de apropriar-se da língua estrangeira se chocasse, mesmo para elas, como um interdito ou um temor de romper completamente as amarras que as ligam à língua materna” (REVUZ, 1998, p.230). Observamos que há possíveis elementos reprimidos, preservados no inconsciente da P1 que reaparecem na consciência de forma secundária, ou seja, o retorno do recalçado. Na busca de dar sentido a elaborações oníricas, pode-se observar que o sonho não é completamente compreensível ao intérprete, tampouco ao sonhador. Em grande parte dos sonhos, a realização de um desejo pode não ser evidente, esse desejo pode ser recalçado.

Quando questionada se a LF é uma língua fácil ou difícil, a participante ressalta: “Eu acho muito difícil, muito difícil, muito mesmo. Tem muita regra gramatical, muitas coisas. É muito difícil! Eu aprendi inglês primeiro. Inglês é bem fácil, num instante você aprende tudo. Aí quando eu estudei francês, meu Deus do céu, eu traumatizei! Foi difícil. Eu acho difícil”. Quando questionada sobre a facilidade ou dificuldade de aprendizagem da LF, P1 deixa bem claro que sente uma tremenda dificuldade no francês e se utiliza do advérbio de intensidade “muito” repetidas vezes para reforçar esse grau de dificuldade, bem como o adjetivo “difícil”

com o intuito de acentuar o esforço intelectual produzido para a compreensão dessa língua. P1 aborda que a primeira língua estrangeira que aprendeu foi a inglesa e faz uma comparação quanto à aquisição da LF, afirmando que o “ Inglês é bem fácil, num instante você aprende tudo”. Notou-se que o pronome indefinido “tudo” nesse excerto remete a uma idealização da língua inglesa pela participante, consistindo numa atribuição de qualidades de perfeição, percebendo-a como aquela que possui apenas características positivas. Mais adiante, será discorrido um pouco sobre a experiência da P1 com a aquisição da língua inglesa e tentaremos compreender que causas a levaram a afirmar sobre essa facilidade. No finalzinho da fala, P1 declara que quando foi estudar a LF “[...] meu Deus do céu, eu traumatizei!”. Apontamos que a participante tem em mente que a dificuldade de aprendizagem da LF se evidencia como uma experiência traumatizante, posto que o termo que ela utiliza é totalmente destoante do real significado de trauma postulado pela psicanálise, mas, de toda maneira, pode apontar para alguma coisa.

P1, ao relatar sobre sua experiência com a língua inglesa, finaliza sua fala comparando esta com a língua francesa: “Francês eu não consigo. Eu acho mais difícil”. Em seguida, responde à questão sobre pensar em português: “ É porque, assim, sabe, eu acho que francês eu funciono diferente porque quando eu começo a falar eu fico meio travada, sempre pensando em português, pensando e pensando. Aí eu depois que eu começo a falar aquilo solto, aí vai desanda. Mesmo que eu vou falando errado, mas eu vou falando, solta mais o pensamento. No começo eu fico mais travada pensando direitinho, traduzindo na cabeça, mas depois eu vou falando, mesmo que esteja errado vai saindo e eu vou tentando falar”. Nos excertos, verificamos que P1 continua reforçando o seu insucesso na LF relatando que “trava” quando inicia sua fala e aos poucos vai conseguindo se soltar mesmo com dificuldades. Pode-se observar que P1 recorre à língua materna quando se sente insegura em referência à formulação de sua fala em língua francesa, doravante LF. “A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua” (REVUZ, 1998, p. 215). Sendo essa uma tarefa difícil, visto que a execução dessas ações e suas diferentes modalidades recorrem a diferentes habilidades e conhecimentos. Nesse sentido, para a autora a língua estrangeira constitui uma liberdade ou um exílio. “O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com a *nossa* língua” (REVUZ, 1998, p. 215).

Nas linhas seguintes: “[...] A minha maior dificuldade do francês é essa, não é nem assim de falar nada. É A GRAMÁTICA que me pega mesmo. Eu não sei falar de acordo com os tempos verbais certinhos”. Pode-se observar claramente que P1 designa seu bloqueio na

aquisição da LF à dificuldade com o conteúdo gramatical. Nas palavras de Melman (1992): “Se falo língua estrangeira, o retorno de meus significantes inconscientes não poderá mais se dar a escutar com a expressão de um desejo, mas como erro lexical ou sintático, mesmo ao meu próprio ouvido” (MELMAN, 1992, p. 33). Para o autor, somente a musicalidade em sua entonação conservada alude ao silêncio do desejo ao qual está condenado. Destacando que os manuais de conversação possuem um aspecto cômico, supondo interlocutores capados, ou melhor, que possuem suas necessidades, mas não podem manifestar seus desejos.

Quando questionada sobre a aprendizagem da língua inglesa, P1 destaca: “Inglês eu aprendi fácil, fácil, fácil, mesmo. [...]. O inglês foi super-rápido, tanto [que...] eu não cheguei a fazer o curso na ordem completa. [...]. Aí, o curso que era, sei lá, sete anos eu terminei em três. Porque eu saí avançando. Porque eu tinha muita facilidade. Eu não sei se era porque no inglês... eu tinha muito interesse. [...]. Aí eu aprendi muito rápido. Muito fácil. Inglês também não é difícil. Eu nunca achei inglês difícil. Muito fácil. Se você estudar um pouquinho você consegue. [...]. Foi um negócio muito rápido na minha vida. Depois que eu parei de estudar inglês, já faz um tempão, sei lá, uns quatro anos, e ainda tá tudo aqui, na minha cabeça, do mesmo jeito, ainda”. Observamos nesse excerto que, ao se referir ao estudo da língua inglesa, P1 se utiliza de adjetivos opostos ao que faz referência à língua francesa: “fácil, fácil, fácil”. A entrevistada revela que iniciou os estudos da LI um ano antes aos da LF. A facilidade na aquisição da LI a fez adiantar vários níveis de estudo. Nesse sentido, Revuz (1998) cita:

As línguas são objetos de investimentos fortes, frequentemente passionais. Se nos arriscarmos a construir hipóteses sobre aquilo que motiva esses movimentos de eleição ou rejeição, perceberemos de imediato que a língua ocupa, dentre os objetos de aprendizagem, um lugar a parte (REVUZ, 1998, p.216).

Revuz (1998) aponta para a dimensão afetiva, postulando que quase não há trabalhos que investiguem o desejo e o articulem junto aos investimentos subjetivos na aprendizagem de diversos elementos, até mesmo uma língua estrangeira, ao indagar “como o desejo (que desejo?) pode investir-se na aprendizagem de uma prática tal como o esqui ou piano, de um saber como a história ou a química” (REVUZ, 1998, p.216).

Prasse (1997) expõe que, para determinados sujeitos, o desejo de uma segunda língua, a língua do outro, não ultrapassa um desejo de possuir opções e de dispô-las da forma que lhes satisfaça melhor:

[...]o desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma

interdição necessária para situar o desejo (o que pode se exprimir como uma inibição para falar ou escrever, por exemplo) (...) o desejo de aprender uma língua estrangeira (é claro, não falo da necessidade constituída por circunstâncias exteriores, como a emigração, por exemplo) pode ser um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual “se exprimir”, de impor-se a uma ordem por um ato voluntário, aprender, enfim, como se deve falar corretamente e gozar com isso (PRASSE, 1997, p.73-74).

Para a autora, a liberdade que é expressa na aquisição de uma língua estrangeira representa um desejo de possuir escolhas, visto que, na aquisição da língua materna, não houve essa opção para o sujeito. Nessa perspectiva, Gasparni (2010) expressa que a língua materna não é adquirida naturalmente ou por vontade própria, esse acesso se dá antes, como uma opção forçada e inconsciente ao sujeito.

Falar uma língua estrangeira, deste modo, representaria, para alguns, não a ruptura e o exílio dolorosos, perigosos, temidos e evitados, mas, ao contrário, o imaginário regozijo salvador que lhes permitiria, a um só tempo, escolher as leis e as regras de sua expressão como lhes aprouver, afirmando-se, assim, como sujeitos, e buscar seu gozo onde o considerarem mais acessível e pleno, marcando, então, sua posição de donos de seu dizer na língua outra, aquela pela qual eles puderam escolher (GASPARNI, 2010, p.94).

Adiante, P1 discorre sobre a facilidade na aquisição da LI e, nesse momento, afirma que com seis meses de estudo já “sabia”, demonstrando que seu interesse a fez fluir rapidamente na segunda língua: “Mas aí, depois que eu comecei a estudar inglês, eu me sentia como se aquela fosse a minha língua materna, como se eu já falasse aquilo há muito tempo ((estalou os dedos com força))”. Notificamos nesse excerto que para P1 a língua inglesa é tida como a língua ideal, sendo essa prevista, sublime e completa, paralela à realidade, desprendida de defeitos ou marcas de impressão do desejo, sem limitações ou mal-entendidos. Essa ilusão da P1 a faz supostamente perceber que a língua inglesa é como “aquela que fazia laço perfeito, tanto entre os nomes e as coisas quanto entre os seres falantes” (MILNER, 2006, p. 36). Nesse caso, a língua inglesa lhe permitiria a completude do seu desejo:

Um tal lugar, para falar a verdade, só pode ser construído como um ponto ideal. É isso justamente o que vamos nomear língua ideal e que orienta as teorias que têm por fim a clareza e a distinção: já entrevemos a função de Supereu que um tal ponto pode assumir em relação a todos os discursos cuja matéria é a língua (MILNER, 2006, p. 36).

Em acréscimo, Moraes (1999) destaca que a LE “pode vir a representar o Ideal-de-língua, como causa do desejo, posto que se trata de desejo (como ilusão) de desarticular desejo e lei” (MORAES, 1999, p. 84), em alusão à lei envolvida pela inserção do significante Nome-do-Pai, incumbido, ao mesmo tempo, pela instituição do desejo e pela interdição da única coisa

suposta a satisfazê-lo inteiramente. Melman (1992) ressalta que o sujeito sempre deseja algo diferente do que a língua pode lhe oferecer, visto que o objeto que estabeleceu tal condição de desejo é um objeto inevitavelmente interdito.

Nas linhas seguintes, P1 afirma sobre o que a inclinou para o estudo da LI: “Eu sempre via filme americano, só escutava música americana. Eu não escuto música brasileira. Eu só escuto música americana!”. Revuz (1998), ao destacar alguns problemas na aquisição de uma língua estrangeira, aponta que, apesar de muitos sujeitos possuírem grandes dificuldades com os sons na aquisição de uma segunda língua, outros “deslizam pelos sons da língua estrangeira com regozijo e se apropriam com facilidade de sua “música”, a ponto de poderem produzir longas “frases” que criam a ilusão..., mesmo que não tenham nenhum sentido!” (REVUZ, 1998, p.222). Ademais, para a autora, alguns sujeitos não passarão do canto ao sentido, mas, em oposição, para outros, essa adesão à música do significante será o princípio da inclusão dessa língua em todas as suas dimensões. Desse modo, observa-se a abertura do corpo para a língua-alvo e as gesticulações e o aparelho fonador não mais se apresentam como uma insatisfação, mas como um gozo intenso.

Em alguns estudos psicanalíticos, nos deparamos com casos que fazem alusão à LE. Isso nos leva a refletir acerca da carga afetiva imbricada na LM, o que a torna singular. Um dos casos, abordado por Freud (*Estudos sobre a histeria*, 1996b), é o da paciente Anna O., que suprime por algum tempo a sua LM e se comunica em inglês, não se dando conta dessa reversão. Nos demais casos, observou-se em parte uma reversão a outra língua; em outras, a tentativa de eliminação dos sons da LM, que são vistos frequentemente na literatura. Outro exemplo é o caso de Wolfson (FONTAINE, 1987), que procura eliminar a LM com a mistura ou substituição das sílabas de sua língua com as da língua estrangeira, como fuga à sonoridade de sua LM ou James Joyce abordado por Lacan (2007), que constrói seu texto com vocábulo e sintaxe de diversas línguas.

Retomando as questões que envolvem a aquisição da língua francesa, atentamos ao fato de que a gramática é evidenciada como ponto fraco no desenvolvimento do estudo do idioma francês. Tal acontecimento se deu no estudo da gramática da língua portuguesa através do qual a entrevistada superou essa deficiência quando encontrou uma lógica nos estudos, fato esse que não aconteceu na LF. “É porque eu acho assim, eu encontrei no português essa coisa assim de achar a lógica da gramática, mas no francês eu ainda não achei. Pra mim, quando eu estudo gramática, é como se eu não entendesse direito as fórmulas. Eu simplesmente decoro o que tem. Aí, assim, aprendo para aplicar se tiver um exercício, alguma coisa pra fazer, depois apaga, porque eu não entendi direito como é que se usa aquilo”, “Antes, pra eu escrever um texto de,

sei lá, como eu faço na faculdade, escrevo um trabalho de vinte a trinta páginas. Misericórdia! Não saía! Eu faço rapidinho agora, não tenho mais problema com isso!”, “É. Entendi e aí facilitou. Aí, no francês eu ainda não cheguei a isso, porque pra escrever um texto de quinze linhas eu demoro umas duas horas, que eu ainda não sei direito”.

Verificamos que para P1 no estudo da língua portuguesa e da língua inglesa houve um causa que a auxiliou nesse processo: encontrar uma lógica. Termo que assentimos anteriormente e que remete a uma aprendizagem raciocinada/significativa. Por esse ângulo, Revuz (1998) destaca: “o eu da língua estrangeira não é jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 1998, p.225). Ainda nessa proposta, a autora destaca que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, os aprendizes irão colocar em funcionamento algumas estratégias. A primeira seria a da peneira, na qual eles aprendem, mas não retêm quase nada ou muito pouco; a segunda seria a adoção da estratégia do papagaio, no qual memorizam frases-tipos, mas não conseguem se exprimir completamente em áreas diversas, não possuem nenhuma autonomia na compreensão ou na expressão; a terceira seria a estratégia do caos: a língua estrangeira se restringiria a um amontoado de termos desorganizados sem nenhuma regra “ o que condena a um galimatias pseudo-infantil mais ou menos eficaz” (REVUZ, 1998, p.225) e, finalmente outros que rejeitam o contato direto com a LE. Nessa concepção, os amantes da gramática reduzem a aquisição da língua a métodos lógicos, submetendo seu entendimento, na medida em que os termos forem traduzidos em sua LM. Uma vez imbricados nesta medida, há uma dificuldade de assimilar as palavras que não são equivalentes.

Para expressarem, recorrerão (em sentido inverso) ao mesmo processo extenuante e ineficaz. Tem-se então o sentimento de que todo tatear da intuição é insuportável, e de que o sentido deve ficar escrupulosamente limitado às fronteiras das palavras da língua materna (REVUZ, 1998, p.225).

Ao ser questionada se os professores, na escola, apresentavam músicas, filmes, P1 salienta: “Apresentavam. Meu professor a vida toda foi esse e, assim, ele sempre buscava trazer pra gente coisas culturais. Ele trazia filme, música, aí ficava falando de culinária. Mil coisas assim, pra trazer a cultura da França. Isso aí ele trazia mil coisas mesmo, era massa! Só que assim: essa coisa de cultura, de vocabulário e tal eu não tenho nada que reclamar não, porque ele trazia bastante. Contato com a cultura francesa a gente sempre teve. Mas, isso ajuda sim você a conhecer a cultura do povo, a você se familiarizar mais com algumas coisas. Mas assim, não ajuda com essa minha dificuldade na gramática”. Um ponto intrigante na fala da participante é que, ao relatar sobre a LI, deixa evidente que o fato de conhecer a cultura inglesa e alguns aspectos dos Estados Unidos a impulsionou nos estudos. Entretanto, tais fatores não a

motivaram a avançar nos estudos da terceira língua, tampouco a vivenciar esses pontos fora da sala de aula.

Quando questionada se a dificuldade com os conteúdos gramaticais dificultava sua capacidade em comunicação na LF, P1 declara: “Não, porque eu não tenho medo de errar. Tem gente que tem medo de falar errado. Eu não tenho. Eu vou falando. Agora [...] me, assim me complica. Não em falar, mais em escrever.”, “É, porque aí eu quando falo eu *tô* raciocinando, mas eu não *tô* raciocinando muito, com muita preocupação de tá falando tudo muito certinho. Eu quero falar, falar, falar e fazer com que as pessoas me entendam mesmo que não esteja cem por cento. Agora, quando eu escrevo, aí eu tenho a preocupação de estar certo, porque, em português, se eu escrever uma coisa errada eu não admito, eu não admito me vê escrevendo alguma coisa errada. Eu não gosto! E aí, em francês, eu fico querendo fazer a mesma coisa. Pra mim, quando eu escrevo um texto, ele tem que tá todo certinho. E eu não consigo escrever todo certinho, justamente porque eu não sei aplicar direito as coisas. Aí eu fico tentando traduzir: penso no tempo verbal em português, como seria, aí, tento colocar para o francês. Só que não é a mesma coisa! Não é. Às vezes muda! Aí, eu erro, aí vai lá e conserta. Aí fica nesse vai-e-vem.”. No primeiro excerto verificamos que P1 demonstra que não tem receio para se comunicar oralmente em LF e aponta que sua aflição é na escrita. P1 destaca que quando fala raciocina ao mesmo tempo. Esse raciocínio, ao produzir a sua fala, se relaciona com o postulado em nossa fundamentação teórica na afirmação de Revuz (1998): “é justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um *instrumento* que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas” (REVUZ, 1998, p. 217, grifo nosso). Essas reações são esclarecidas se for levado em conta que ao aprender uma nova língua o sujeito “já traz consigo uma longa história com sua língua (REVUZ, 1998, p. 217). Sendo que esta, a todo tempo, interferirá na sua relação com a LE.

P1 segue declarando que não admite escrever algo errado em sua língua materna nem em outras línguas, e isso denota que todas as exigências estabelecidas pela entrevistada em sua LM são estabelecidas nas línguas posteriores. A participante cita que relaciona os vocábulos da LP para LF, porém isto não funciona, fazendo com que permaneça numa redoma de erros e acertos. Na perspectiva de Revuz (1998):

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua (REVUZ, 1998, p.223).

Dessa forma, a arbitrariedade do signo linguístico se apresenta como uma realidade concreta, inscrita nos aprendizes, no gozo ou no desconforto.

Ao ser questionada se o professor de gramática de francês insistia muito nas regras, P1 relata: “Olha, eu já tive professor que insistia muito e já tive professor que não dava tanta importância para isso. Eu prefiro, eu acho que, justamente por causa de meu entrave em gramática, eu não gostava do professor que ficava insistindo muito em gramática. Era gramática, gramática, gramática ((ela falava batendo no bureau)), o dia todo. Eu não gostava, eu odiava. Eu gosto mais assim, quando você vê uma gramática contextualizada, dentro do texto, você trabalha a gramática. Eu acho que fica mais fácil de você compreender do que você ficar horas a fio na frente do quadro só escrevendo isso e isso, não sei o quê, não sei o quê. Não entra na cabeça.”. Notou-se nesse excerto que P1 relata mais uma vez sobre a forma que a gramática da LF era trabalhada em seus estudos. Verificamos que há uma exaltação de ânimo por parte da participante ao descrever que não gostava da insistência do professor em aplicar o referido estudo, sem nenhuma ferramenta metodológica. Notificamos que nessa prática de ensino os alunos são vistos como ouvintes, tendo como sua principal função a memorização de regras e, conseqüentemente, são tratados como um recipiente de informações. Mesmo com o avanço e incentivo de uso de recursos metodológicos em sala de aula, observamos que essa prática tradicional ainda é bastante recorrente no processo de ensino-aprendizagem atual.

Destacamos este excerto para demonstrar quão exaltada fica P1 quando se refere à gramática da LF: “Agora, gramática nunca bateram ((ela volta a bater no bureau))”.

Quando questionada sobre a utilidade ou a função da língua estrangeira, P1 declara: “Então, eu vejo que tanto no inglês como no francês, sei lá o espanhol que eu tenho vontade de aprender ainda/ São tudo meio assim, de aumentar as oportunidades de conhecimento, de tudo”. Observamos que, para P1, em sua visão atual, a aquisição das línguas estrangeiras estudadas é tida como uma oportunidade de conhecimento. Visto que a língua inglesa se apresenta como uma exceção na sua experiência com a língua estrangeira, P1 declara: “quando eu comecei a perceber que eu devia me preocupar com o francês, porque aquilo ia ser importante pra mim e tal, ia ser mais uma oportunidade, aí já tinha um buraco ((respiração)). Aí já tinha aquela lacuna de que faltava alguma coisa. Aí pra você recuperar é difícil. É difícil?”. Assinalamos que a busca que a entrevistada cita está relacionada com o conhecimento que deveria ser adquirido no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Revuz (1998) destaca que:

[..] a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença

interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer (REVUZ, 1998, p.230).

Ao ser indagada sobre seu gosto pela língua francesa no período da entrevista, P1 conta: “Quando eu fiz, eu não gostava. Eu tinha pavor de francês. Não gostava mesmo. Quando eu era menorzinha, assim, doze, onze anos, não gostava! Acho que deve ser porque era imposto, né? Tudo o que é imposto não presta ((volta a bater no bureau)). Quando me impõe que você tem que fazer alguma coisa, você meio que trava porque, assim, lá no colégio tinha inglês e francês. Só que aí minha mãe sempre muito assim no meu pé assim: “você tem que estudar, não sei o quê, não sei o quê”. Aí eu já fazia inglês fora né? Aí, quando eu entrei no colégio, ela fez: “não, você vai fazer francês!” Aí eu: “não sei o que, não sei o que francês é muito chato!”. Aí ela: “não, você vai fazer porque você já vai fazer inglês fora já, não tem necessidade de você fazer o inglês em dois cantos. Vai fazer francês pra aprender outra coisa”. Percebe-se nesse excerto que P1 demonstra claramente que de início não apreciava o estudo da LF: “Quando eu fiz, eu não gostava. Eu tinha pavor de francês. Não gostava mesmo. Quando eu era menorzinha, assim, doze, onze anos, não gostava!”. Adiante, frisa que não optou por estudar esse idioma atentando que lhe fora imposto pela mãe, sendo que essa língua não representa “um desejo de ter escolhas, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre do gozo” (PRASSE, 1997, p.72). De acordo com P1, essa imposição de sua mãe – “você tem que estudar, não sei o quê, não sei o quê” e “Aí, quando eu entrei no colégio, ela fez: “não, você vai fazer francês!”” – seria um dos motivos que determinam seu bloqueio na desenvoltura dessa língua, bem como a repulsa: “Tudo o que é imposto não presta ((volta a bater no bureau)). Quando me impõe que você tem que fazer alguma coisa, você meio que trava”. Assim, verificamos a substituição de um material psiquicamente importante por um material irrelevante, ou seja, o processo de deslocamento da imposição. Notamos uma possível inibição em função da imposição da mãe ao ditar a língua estrangeira que a participante deveria estudar. O deslocamento, nesse caso, ocorreria pelo fato de a entrevistada não corresponder ao desejo da mãe.

Nas linhas seguintes, quando questionada se teria vontade de ir à França, relata: “Não ((fala como se estivesse pensando)). Não tive. Nunca tive, assim, sei lá! Assim, quem falava muito da França, que fazia muito tralalá, tralalá, era meu professor de francês do colégio, que ele falava muito que a França era isso, era aquilo. Que a França era muito bom. Sei que lá, não sei o quê. Aí, assim, você tem a vontade de conhecer, de viajar, assim, quase toda pessoa tem vontade de conhecer a França. Quem é que não tem vontade de conhecer a França? Mas o meu desejo tipo: você quer ir morar onde? – Nos Estados Unidos! Sempre quis! Sério! De verdade!”. P1 nega a pergunta e se perde em seu pensamento. Declara: “Não tive. Nunca tive, assim, sei

lá!”. Sublinhamos que, tanto neste excerto como nos anteriores, a entrevistada quando relata algo sobre a França ou a LF sempre a apresenta de forma negativa remetendo uma repulsa, tanto pela língua quanto pela cultura do local. Entretanto, quando se refere à língua e à cultura americana observamos o oposto: “Mas o meu desejo tipo: você quer ir morar onde? – Nos Estados Unidos! Sempre quis! Sério! De verdade!”. Interpretamos as exclamações nesta linha como a identificação de sentimentos fortes ou admiração pelo inglês em geral. Adiante, a entrevistada declara: “Eu me divertia aprendendo inglês. Mas francês, eu não me divirto! ((bate no bureau))”. Destacamos neste excerto que a LI parece se situar, para a entrevistada, em outra temporalidade, o que nos leva a perceber em sua declaração “Eu me divertia aprendendo inglês”, referindo-se ao processo de estudo da língua inglesa. Denotando que a LI, de alguma forma, parece fazer parte de sua constituição. Entretanto, ao referir-se à LF, observamos mais uma exaltação da participante: “Mas francês, eu não me divirto! ((bate no bureau))”, cujo sentido é melhor deixar como interrogação.

Durante parte da entrevista, P1 relaciona sua dificuldade de aprendizagem da LF pela imposição da mãe e por relacioná-la com a língua materna, o que nos poderia remeter a uma não predileção pela LM. Porém, neste excerto verificamos uma incoerência quanto a essa possível falta de predileção. P1 faz um relato quanto a um futuro estudo da língua espanhola, pelo pouco contato que possuiu com a língua na escola: “Porque é parecido com o português. A maioria dos cursos que eu já vi em espanhol em todo canto, geralmente tem dois anos de duração. É pouco tempo! E assim, com espanhol eu tive facilidade”. Nesse trecho há de se interrogar, pois espanhol é muito mais parecido com o português do que o francês.

No final da entrevista, P1 foi questionada se o francês parece com o português: “O francês pra mim tem o mesmo trauma que eu tenho do português, da gramática. Eu sempre achei os dois muito parecidos nessa coisa assim, de ser complicado, de ter mil regrinhas, de [ter...], sei lá, mil exceções e aquele negócio, meu Deus do céu! Não vai ficar nada. Porque você aprende tem mil exceções, tem cada regrinha, cada coisa especial não sei o quê? Aí, eu acho que eu fiquei com isso não sei por quê, eu não sei se foi porque coincidia na mesma época que eu queria aprender a gramática do português e eu também queria aprender a do francês e não entrava”. A participante destaca que o seu “trauma” da LF é o mesmo que possui com a LP: “Eu sempre achei os dois muito parecidos nessa coisa assim, de ser complicado, de ter mil regrinhas, de [ter...], sei lá, mil exceções e aquele negócio, meu Deus do céu!”. Verificamos que há uma hesitação no termo [ter...] que indica o desejo da P1 sobre a aquisição dessas regras. Adiante, ela relata: “eu fiquei com isso não sei por quê, eu não sei se foi porque coincidia na mesma época que eu queria aprender a gramática do português e eu também queria aprender a

do francês e não entrava”. É necessário frisar que essa dificuldade de aprendizagem, segundo a entrevistada, apresentou-se em conjunto durante a busca da compreensão dos conteúdos gramaticais das línguas francesa e portuguesa.

Por fim, a participante ao falar que não possui essa dificuldade com a LI e provavelmente não possuirá com a língua espanhola, relata: “Agora francês eu acho que é assim, nunca aconteceu com o português eu queria aprender mas não conseguia ((bate várias vezes com muita força no bureau))! Aí peguei abuso ((bate com força no bureau)). Dizia: “Ah, não consegui aprender, não aprendo mais!”. Pronto, aí eu botei na minha cabeça outra vez: “ah, não quero fazer francês mais não, negócio difícil danado!”. Eu estudo, estudo e não aprendo! É porque a pessoa “pilha” quando você estuda mil vezes a mesma coisa e não aprende. É que o trabalho está sendo perdido, né? Aí, agora é que eu estou tentando aprender. Eu vou conseguir!”. Ressaltamos que ao demonstrar que superou este “trauma” com a LP e não conseguiu com a LF, a entrevistada manifesta um descontrole emocional batendo com força o bureau – “mas não conseguia ((bate várias vezes com muita força no bureau))! Aí peguei abuso ((bate com força no bureau))”. Nas linhas seguintes, P1 evidencia que: “Eu estudo, estudo e não aprendo! É porque a pessoa “pilha” quando você estuda mil vezes a mesma coisa e não aprende”. De acordo com Lacan (1978), a introdução do sujeito na cadeia da cultura e civilização é exercida pelo recalque originário, que o habilita a deslocar o real da existência (desejo de ser para a mãe) pelo símbolo e uma lei (o pai e a família). É nesses bloqueios que o sujeito necessitará de um símbolo que o constitua (sendo que este precede a constituição do sujeito), posto que estes estão na própria cultura e se utilizam da linguagem como ponte para esse feito. Para Melman (1992), “o simbólico é um sistema onde cada um dos elementos é um símbolo” “[...] É próprio da linguagem ser organizada em tal sistema” (MELMAN, 1992, p.21). Nesse caminho, Lacan (1978) faz referência ao simbólico, a constituição do sujeito. É o sujeito que, de recalque em recalque, se insere nela: “o sujeito, se parece servo da linguagem, ele o é mais ainda de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito desde seu nascimento, ainda que seja sob a forma seu nome próprio (LACAN, 1998, p. 226).

### **3.2 Participante 2**

Participante 2, na época da entrevista, possuía 24 anos e cursava o último período de Jornalismo. Pertencia à classe média alta e, desde a infância, teve contato com diversas línguas estrangeiras – mais especificamente o francês, devido à sua descendência e ao contato com seus avós, que eram franceses e moravam em Recife –. P2 afirma falar fluentemente as línguas hebraica e inglesa e que, apesar de estudar a língua francesa há dois anos e estar em um nível

considerado avançado (na instituição de ensino), não consegue formular frases e diálogos na língua em questão.

O discurso da participante é carregado de pausas, hesitações e sobreposições de uma palavra à outra de forma brusca, e isto nos conduz a recorrer ao que afirma Moraes (1999) sobre a fala do sujeito.

Essas moções de desejo inconscientes, com suas leis específicas de associação, a condensação e o deslocamento, tentam irromper na consciência através do sistema pré-consciente e obter o controle da motilidade na fala. Quando são bem sucedidas, as moções de desejo inconscientes apresentam-se como falhas da fala, quando submetem pensamentos pré-conscientes, tais como desejos inexprimidos ou temores, a uma **condensação** (de intensidades) em uma única representação, ou a um **deslocamento** (das mesmas) para representações objetáveis e superficiais propondo entre elas um vínculo mais profundo que está submetido à censura (MORAES, 1999, p.49, grifos da autora).

Neste ângulo, a autora sublinha que: se o motor do aparelho psíquico é o desejo e a fala representa um comando do movimento voluntário – premissa do segundo sistema para localizar a percepção a partir do exterior e não alucinar –, logo, falamos o que desejamos. “O desejo é, portanto, inconsciente, é feito de associações de objeto que procuram representações-palavra para irromper na fala. Nada sabemos dele a não ser pela presença de seus efeitos singulares na fala” (MORAES, 1999, p.49).

Quando questionada sobre o contato com a língua francesa, P2 declara que: “[Então...], [é...] todo mundo na família, da parte do meu avô, dos meus tios, da minha mãe. Da parte da minha mãe, eles têm compreensão em francês, mas não falam. Então, almoço de família domingo, jantar era todo mundo falando em francês e a gente/as crianças [só...] olhando ((risos)) porque ninguém entendia muito bem”. Verificamos neste excerto algumas hesitações por parte da participante quando relata sobre o contato inicial com a LF “[Então...], [é...]” e “[só...]”. Tratamos na análise da P1 sobre hesitações que, segundo Lier-De Vitto; Fonseca (2012), corroboram com a afirmação de que as escansões na cadeia (hesitações e rupturas) são tomadas de carga subjetiva. Desse modo, pode-se inferir que há uma provável cobrança interna na P2, quanto à aquisição da LF tendo em vista sua descendência. Notamos, ainda, a sobreposição “a gente/as crianças” como um rearranjo para caracterizar os não falantes da LF no período relatado. Mais adiante, relata que o contato desde a infância com a LF auxiliou-a no processo de leitura e compreensão da língua: “se eu leio um texto ou escuto, tenho uma compreensão boa”.

Apesar de ter contato, compreender textos escritos e entender falas na LF, a participante declara: “Eu só não falo. Eu tenho (...) esse déficit, mas (...) eu tenho esse contato”, “É, não consigo falar em francês”. Para Authier-Revuz (2004), o sujeito do inconsciente é manifesto na

fala por meio dos tropeços da enunciação e das não coincidências, o que nos leva a perceber algumas pausas nesse excerto ao relatar a dificuldade de falar em francês. Ao relatar sobre o nível de proficiência que almeja na língua francesa, P2 profere que: “Eu queria ter um nível de compreensão, de/de eu me sentir à vontade com a língua. Não necessariamente saber todas as regras gramaticais (...) Nã/ que nem em português eu sei isso ((ar de riso))”. Notamos nesse trecho mais sobreposições e pausas “de/de” e, após a pausa “Nã/ que”, surge uma indagação: o que foi recalcado por parte da P2 para não conseguir fluir na fala da língua-alvo, apesar de a participante relatar que a questão de compreensão de regras não a desabilitaria na produção de sua fala na LF, tendo em vista que, não as domina em sua língua materna?

Quando questionada sobre as outras línguas que a participante aprendeu, exceto o francês, P2 declara: “Eu sei hebraico, eu sei inglês e eu tenho noção de espanhol”. De acordo com Revuz (1998), considerar a língua puramente como objeto de comunicação constitui um erro, dado que:

As línguas são objetos de investimentos fortes, frequentemente passionais. Se nos arriscarmos a construir hipóteses sobre aquilo que motiva esses movimentos de eleição ou rejeição, perceberemos de imediato que a língua ocupa, dentre os objetos de aprendizagem, um lugar à parte (REVUZ, 1998, p.216).

Adiante, P2, ao contar como foram seus cursos de inglês e hebraico, declara: “Eu comecei a estudar inglês e hebraico no mesmo ano, na quinta série [e...] hebraico, eu tive aula até a oitava série e inglês eu continuei até o terceiro ano [e...] [é...]. No inglês, eu me sinto muito mais segura que no hebraico. Eu estudei por mais tempo e eu peguei esta lógica da língua. Não peguei no início, demorei um pouco para pegar, mas peguei e consegui. O hebraico, o meu/ eu melhorei mesmo depois que eu morei um ano em Israel. Aí, se eu não aprendesse hebraico depois de morar um ano lá, é complicado, né? Era pra eu ter alguns problemas sérios ((ar de riso)). Eu não sei [...] é, com o inglês e com o hebraico, eu acho que eu tive mais convivência com gente falando a língua do que eu tenho atualmente com o francês. Acho que o maior problema foi esse”. Nota-se que a entrevistada iniciou da língua inglesa e hebraica na pré-adolescência, ambas na mesma época, sendo que o estudo da língua hebraica se deu por 4 anos e a língua inglesa por 7 anos. Esse feito a habilita a destacar que: “No inglês, eu me sinto muito mais segura que no hebraico”. Quanto à língua hebraica, salienta que sua compreensão melhorou quando morou por um ano em Israel: “Aí, se eu não aprendesse hebraico depois de morar um ano lá, é complicado, né? Era pra eu ter alguns problemas sérios ((ar de riso))”. Atentamos nesse excerto para o ar de risos da participante ao revelar sua experiência com o hebraico, indicando o que pressupõe Revuz (1998):

[...]essa dupla experiência de ruptura ou perda e de descoberta ou apropriação é mais violenta quando ela é acompanhada de uma ruptura real (emigração, estada no estrangeiro) mas está presente também, de modo mais silencioso, mesmo nas aprendizagens mais esparsas e escolares (REVUZ, 1998, p. 227).

Para a autora, essa experiência não está ligada aos fatores psicológico ou cultural imbricados no aprendiz, mas à circunstância para que o sujeito possa se expressar em outra língua. Percebemos que esse excerto nos remete a algo a mais. Há uma idealização por parte da P2 sobre falar em outras línguas. Há algum laço da entrevistada com o povo judeu, fato que a levou a morar por um ano em Israel. Entretanto, a língua hebraica é uma língua complexa. Assim, passar um ano imerso na língua não garante uma boa proficiência.

Assim como P1, P2 se refere a uma lógica que facilitou seu estudo da língua inglesa e hebraica: “eu peguei a lógica da língua” – a qual remete a uma aprendizagem raciocinada/significativa. Dessa forma, Revuz (1998) aborda sobre o *eu* na língua estrangeira: “o eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 1998, p.225).

Ao ser questionada sobre o desejo de nomear o mundo em francês, a participante narra: “Aí, eu até lembro. Consigo lembrar, mas formar uma frase (...) eu tenho dificuldade. Formar um pensamento. Eu acho que para você aprender uma língua, você tem que passar a pensar nessa língua. Não é pensar em português e traduzir a frase. Então (...) eu ainda não consegui pegar o pensamento do francês. Assim, entendeu? A lógica do pensamento, a lógica da língua. Cada língua tem uma lógica. Na minha cabeça, cada língua tem uma lógica. Para você aprender a língua, você tem que aprender a sua lógica também. Eu ainda não consegui pegar isso em francês. Nas outras línguas que eu sei, eu fiz isso e dá certo”. Esse recorte corrobora a proposta de Revuz (1998) referente aos efeitos de ruptura e deslocamento imbricados na aquisição de uma LE e ao destacar que estes são diferentes do que o sujeito vivenciou na aquisição da LM, na qual o aprendiz não possuía a cabeça repleta de frases prontas por terceiros.

Para falar, ele deve, em sentido estrito, fazer frases. Ele se encontra compelido a um verdadeiro trabalho de expressão, a um questionamento permanente sobre a adequação daquilo que diz àquilo que quer dizer. As formas ocas da língua, estereótipos que permitem falar para não dizer nada ou para dizer como todo mundo, são adquiridas tardiamente, através de uma identificação forçosa com os locutores nativos, seu modo de pensamento, seus costumes (REVUZ, 1998, p.227).

Para a autora, quanto maior o nível de proficiência na língua-alvo, mais se amplifica o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se vivencia um sentimento de deslocamento com relação à comunidade de origem. Vê-se que, para Revuz (1998), os efeitos de ruptura e deslocamento, com todas as propriedades de desestabilização ou de

excitação, poderão ser mais reduzidos “na medida em que a língua estrangeira se destine a um código técnico, ou as comunidades de adoção sejam mais homogêneas” (REVUZ, 1998, p.227).

Ao ser questionada se o francês é uma língua fácil ou difícil, P2 relata: “((pausa longa)) Não sei! Não, não é fácil (...). Não acho que é. Mas também não [é...] acho que seja difícil. Não sei. Como as outras línguas que eu aprendi eu era mais nova, eu acho que foi mais fácil o parâmetro da idade (...) eu acho que era mais fácil aprender quando eu era mais nova”. Nesse excerto, é importante destacar que houve uma pausa longa antes de a participante iniciar sua resposta. P2 inicia exclamando “Não sei!”, e isso nos leva a interpretar que é como se houvesse uma distância entre o *Eu* e a incumbência de refletir e levantar um significado, ou que havia uma barreira afetiva entre o *Eu* e a viabilidade de sentir. Perceber algo que possa ser doloroso, no qual se recusa imergir. Adiante, a entrevistada declara: “Não, não é fácil (...). Não acho que é. Mas também não [é...] acho que seja difícil”. Notamos que, dentre estas pausas e formulações, P2 não possui uma resposta clara quanto à dificuldade que enfrenta ao se expressar na LF, e isso nos leva a interrogar se a dificuldade de falar sobre o processo de aquisição da LF não tem a ver com o embate entre o desejo e o medo de saber ou expressar, ou até de tornar consciente o que de alguma forma já foi antevisto? Ainda nesse excerto, após uma pausa, P2 relata: “eu acho que era mais fácil aprender quando eu era mais nova”. Aqui, observa-se que essa afirmação traz uma reverberação do senso comum, quanto ao fator de aprendizagem de LE “quanto mais cedo, melhor”.

A participante relata sobre o que significa o francês na qualidade de povo, cultura: “Pra mim é (...). Por/como eu tenho essa ligação com a família, com a minha família de lá, eu tenho nacionalidade também, pra mim, pra mim [é...] próximo. Não [é...] como se fosse um (...). Porque, às vezes, você vê um outro país como se fosse uma coisa completamente diferente, longe. Assim: oposta até. E a França para mim [é...] é normal. Não que eu tenha morado lá, que eu tenha/ eu só pisei lá uma vez na vida. Assim: numa escala entre um voo, mas [é...] é próximo, não vejo como um bicho de sete cabeças”. Observa-se, no início do relato, uma pausa e, em seguida, uma sobreposição da palavra “por/ como”. Nota-se a sobreposição da preposição *por* – que remeteria o início da fala a algum ponto que justificasse sua resposta – pelo advérbio *como* – para especificar a circunstância que a levou a formular o pensamento sobre a cultura francesa –. No trecho “Eu tenho nacionalidade também, pra mim, pra mim [é...] próximo. Não [é...] como se fosse um (...)”, notou-se a repetição do termo “pra mim, pra mim” e em seguida uma hesitação que aponta para algo que o *Eu* queira representar e não possui termos ou algo que venha à consciência e descreva essa resposta. Na sequência, encontrou-se mais uma sobreposição do verbo *ter* com o pronome *eu* “tenha/eu” como forma de demonstrar algum

sentimento de posse ou como uma forma de justificar a necessidade de aprender a LF, visto que parte de sua descendência é de origem francesa. Na última expressão desse excerto, P2 relata “não vejo como um bicho de sete cabeças” para reforçar que possui uma familiaridade com a língua em pauta, mas, mesmo assim, não consegue desenvolver a habilidade de conversação estimada. Conforme Revuz (1998), algumas pessoas “deslizam pelos sons da língua estrangeira com regozijo” (REVUZ, 1998, p. 222), como citamos na análise da P1.

Ao ser questionada sobre o que significa estudar uma língua estrangeira e aprender uma língua, a participante destaca: “((Pausa longa)) É ter conhecimento, é ter mais cultura. É você ser capaz de se comunicar mais facilmente com muitas pessoas”. Atentamos para esse excerto para destacar que a questão cultural é bem recorrente nas falas dos entrevistados.

Quando indagada sobre quando vai falar em francês, se pensa em português e traduz ou se pensa diretamente em francês, P2 relata: “Eu tento pensar diretamente em francês. Como eu disse, eu ainda não consigo. Eu falo meio Tarzan ainda ((risos))”, “É meio [sem...] É a questão da lógica que eu falei. Eu não sei a construção (...) da frase em si (...). Eu falo o básico só, mas (...)”. Mais uma vez, ao falar de suas dificuldades sobre o francês, a participante hesita muito deixando transparente que essas dificuldades apontam para questões que lhe escapam, que estão sob a barra do recalque. Nesse ponto, retomamos a fala de Coracini (2003), a qual destaca que esse comportamento pode ser demonstrado pela renúncia de “sua própria língua, fuga inexorável dos recalques e da exclusão à qual se viu condenado e dos quais desejaria escapar, na esperança ilusória da liberdade e da realização plena de seus mais profundos desejos” (CORACINI, 2003, p.150). Em acréscimo, Melman (1992), ao exemplificar sobre a língua que se sabe e a língua que se conhece, destaca que, pelo viés linguístico, não há o que se oponha ao ingresso de uma língua por outra. Para ele, “o inconsciente não é nem nacionalista, nem xenófobo” (MELMAN, 1992, p.16), entretanto:

[...] o significante perde ali sua faculdade de representar o sujeito para um outro significante, a fim de ganhar uma função de designação. Neste sistema, transforma-se no signo que designa, que denuncia para alguém um sujeito que se origina de um lugar não mais Outro, mas o Estrangeiro (MELMAN, 1992, p.17).

Quanto à disposição de tempo e esforço para a aprendizagem da LF, P2 relata: “Este semestre ((risos)), este último tempo agora tá complicado. *Tô* cansada. *Tô* com muita coisa: faculdade, família também. Então, tá uma coisa meio, meio complicada. Então (...) não *tô* me esforçando tanto, tanto como deveria. Eu *tô* estudando, mas eu sinto que eu poderia estar estudando mais”. Nota-se que, além do fator de idade, a otimização do tempo vem como um dos fatores que, ao ver da participante, justificaria o déficit de aprendizagem da LF. Percebe-se

que os risos, a pausa e a repetição do termo “tanto, tanto” aponta para uma insegurança na fala da P2. Entretanto, ao ser questionada se no semestre anterior ela estudava mais, discorre: “Com os professores que eu tive, eu achava que eu estava estudando, e sim, eu estava estudando, para o que a professora estava me pedindo eu estava estudando. Só, como eu nunca fiz outro curso de francês e essa era minha primeira experiência, eu não tinha como comparar, como saber que aquilo [estava...] abaixo do que eu deveria estar estudando. Entendeu? Para aquilo eu estava estudando (...) direito e bem! Só que, hoje em dia, eu vejo que teve uma defasagem no meu estudo de francês, que eu deveria ter estudado mais”.

Mais adiante, P2 foi instigada a falar mais sobre essa professora: “Ela era muito insegura! Ela dava aula com um papel na mão. [É...] a/o mais comum era a gente querer tirar uma dúvida e ela não tirar a dúvida, perguntar e ela não saber responder. A questão de/ de vocabulário dela, faltava muito também, “É isso. Era uma aula monótona, bastante monótona também, o que não ajuda você a prestar atenção. E, assim, a aula [nas...] as aulas eram segundas e quartas todas as semanas à noite. Eu já tinha passado a manhã aqui, a tarde no estágio, tinha pegado um trânsito para vir para cá. Então você chega cansada. É uma coisa que não [é...] Eu não tinha o que fazer em relação a isso: era chegar aqui e ficar cansada. E a aula era monótona (...) e ainda/ainda sentia essa insegurança nela. Então era (...)”. Outra causa relacionada à falta de estímulo apontado pela participante seria a insegurança que a professora transparecia ao ministrar as aulas de LF. Notou-se uma hesitação do verbo ser: “[É...]”. Em seguida, a brusca sobreposição dos artigos definidos “a/o” que apontam para algo que foi recalcado. Nesse excerto há a reincidência de palavras que foram sobrepostas pelas mesmas palavras, hesitações e pausas que remetem à afirmação de Authier-Revuz (1998):

[...] são ilustrações da força material específica do oral em ação, deixando aparecer, contrariamente à escrita, os traços da dificuldade de elaboração, os silêncios, os atabalhoamentos, ou os traços das buscas realizadas no decorrer da fala (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.88).

Observou-se, ainda neste excerto, que, mesmo com a utilização de várias metodologias, as escolas ainda produzem alunos refratários, conforme afirma Revuz (1998):

Cada um desses métodos produz seus alunos brilhantes e seus refratários, de modo a não desvendar e pouco contribuir na compreensão daquilo que se põe em movimento para um sujeito dado, ao enfrentar uma segunda língua chamada estrangeira (REVUZ, 1998, p.216).

Quando questionada em relação à LF, se consegue nomear com facilidade ou dificuldade, P2 destaca: “A minha maior facilidade eu acho que é assim a compreensão das palavras, o vocabulário. Que é parecido/ alguns são muito parecidos com português. Tem isso,

que é bom. E eu não sei: eu tenho uma facilidade para vocabulário em línguas em geral. E o que eu tenho dificuldade é a questão das regras gramaticais que são muitas, muitas exceções ((risos))”. No decorrer de toda a entrevista, a participante deixou claro que sua dificuldade seria na compreensão de regras gramaticais da LF. Nesse excerto, verificou-se a sobreposição do adjetivo “parecido” pelo pronome indefinido plural “alguns”: o primeiro remeteria a algo semelhante; o segundo, a alguma coisa não definida. Adiante, declara “Eu não sei”, referindo-se à facilidade de compreensão do vocabulário nas línguas que estudou. Esta declaração, remete à percepção de algo que possa ser doloroso, em que P2 se recusa imergir. No finalzinho do excerto, P2 se utiliza de advérbios de intensidade “muitas, muitas” para intensificar a quantidade de exceções que existem na gramática francesa. Apontamos nesse excerto a dificuldade que a participante tem para voltar seu pensamento para a língua francesa, o que nos remete ao uso de duas línguas a que se refere Melman (1992), através do qual essas sempre se apresentam de forma diferente: uma entrando como língua de mestre e outra como língua escravo. Desta forma: “Um paradoxo se produz a partir disso e faz desta última a língua materna, que caberia ao sujeito fazer renascer para mestria” (MELMAN, 1992, p.16).

Revuz (1998), ao ressaltar que as palavras já não são mais aquilo que eram, destaca que, na aquisição de uma LE, perdura todo um tempo de nomeação, em que um objeto ou imagem é apresentado e nominado. Evocando o processo de aprendizagem da língua materna quando criança, ao nomear tudo o que lhe cerca sob o olhar aprovador de um adulto: “na língua materna, a operação de nomeação é sempre simultaneamente uma operação de predicação” (REVUZ, 1998, p.222), uma inscrição que se institui pelo desejo do Outro, ou seja, intrínseco de significações libidinais que se instauram na LM, como fonte de prazer ou desprazer. Para a autora: “A nomeação aponta o referente enquanto existente e como ele existe na psique do porta-voz, então o recorte que a língua materna opera no referente está sempre provido de uma carga afetiva, marcada pelo desejo do *porta-voz*” (REVUZ, 1998, p.223, grifo nosso).

Revuz (1998) assinala que quando o sujeito obtém as premissas corretas – de um ponto de vista linguístico – o falante estrangeiro avaliza, simultaneamente, seu conteúdo. Portanto, para a autora, “o *eu* da língua estrangeira não é jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 1998, p.225).

### 3.3 Participante 3

A participante 3, na época da entrevista, era graduada em jornalismo e tinha 23 anos de idade. Estudava língua francesa há dois anos e meio e, assim como os demais participantes, já

havia estudado outras línguas (inglês e espanhol). Durante a entrevista, P3 relata, de forma tímida, um pouco sobre as dificuldades que encontra na aquisição da língua francesa.

Ao ser questionada sobre a razão pela qual optou por estudar a língua francesa, ela relata: “Bem, primeiro por uma questão socioeconômica, já que eu pretendia ir ao Canadá, mas também pelo conhecimento em si. Eu sempre gostei de estudar línguas. A primeira língua que eu estudei foi o inglês. A segunda opção seria francês, mas aí, por fatores financeiros, eu acabei tendo que... que aprender espanhol. Mas eu gosto muito de aprender a cultura porque eu acho que a língua é um, é o instrumento mais fácil de cultura de um povo, e aí é uma maneira de você entrar em outro mundo.”. Observa-se que a questão financeira foi o estímulo que a impulsionou estudar a LF. Adiante, a participante declara gostar de línguas: “Simples assim: minha mãe que na época me financiava preferia que eu estudasse espanhol por conta do MERCOSUL. E como eu gosto de estudar línguas, quando eu tinha tempo eu me dedicava. Hoje, infelizmente, não. Mas aí eu preferi estudar espanhol depois da condição dela *do que* não estudar nada.”. Notamos nesse excerto que o fator tempo se apresenta como um dos elementos que, ao olhar da participante, justificariam o déficit de aprendizagem da LF. Além desse fator, quando questionada se a língua francesa era fácil ou difícil, P3 relata: “Eu não sei se tem a ver com a minha idade que eu comecei a aprender já [com...] já depois de velha. Mas eu acho mais difícil.” “((risos)) Sim, que eu já comecei a aprender quando eu já estava trabalhando, então meu tempo disponível realmente não é muito.” Sublinhamos nesse excerto que a hesitação da preposição “com” e a repetição do advérbio “já...já” e os risos apontam para uma insegurança na fala da P3, que nos leva a questionar se essa afirmação é efetivamente consciente ou se é uma forma de tentar explicar algo que foge à consciência da participante.

Ao responder o questionamento sobre o contato com o francês, com a língua ou com o povo antes de iniciar o curso, P3 diz: “Antes de começar o curso, o meu contato era basicamente por música. Música canadense e poucas francesas. A Carla Bruni, Celine Dion – que é canadense e canta em francês. Basicamente, poucas cantoras. Filmes: quase nenhum”. Observamos que P3, assim como P1, relata que seus gostos musicais eram voltados para a língua-alvo. Além do gosto musical, notamos que o desejo da P3 de ir ao Canadá é continuamente reiterado quando a participante destaca que o contato “era basicamente por música canadense”. De acordo com Melman (1992), inicialmente, ao entrar em contato com a LE, o que se ouve é a música, ou seja, a musicalidade da canção caracterizada pela continuidade dos sons sem a preocupação de significação. Neste sentido, Pommier (1993) destaca:

Ouvindo uma língua estrangeira incompreensível, escutamos sons tão estranhos quanto aqueles da primeira música, sons estes de que perdemos a memória, atribuindo sentido às palavras. A língua estrangeira evoca este gozo perdido. Pela sonoridade, ela nos toca, seja nos desagradando ou nos seduzindo (POMMIER, 1993, p.144).

Após abordar sobre o contato com a LF antes de começar os estudos, P3 foi questionada sobre o que acha do francês enquanto povo, enquanto cultura: “Enquanto povo, enquanto cultura? “(...) Bem, a gente sabe que o francês tem a tradição de elite, né? A gente associa muito o francês [a...] a uma pessoa elegante, [a...] supremacia mesmo. Tem essa questão. Mas, como eu ia mais pro lado de Quebec, eu posso dizer que associei um pouco menos a essa questão. Mas, querendo ou não, é uma língua atraente – né? –, que estão intrínsecos nela valores como romantismo, elegância e aí você vai nos restaurantes mais caros da cidade e, às vezes, o cardápio tá em francês. Tem isso também”. Notamos nesse excerto que a participante repete a questão e faz uma pausa para dar início à sua resposta e lança uma pergunta ao entrevistador como se a resposta a ser dada fosse a forma como P3 vê a cultura francesa. Adiante, notamos duas hesitações próximas com o artigo definido “a”, denotando-nos uma pausa para arranjo de seus pensamentos em busca de uma resposta apropriada. Apesar de citar seus motivos para que a aprendizagem da LF esteja ligada a Quebec (provavelmente, a província onde deseja morar mais adiante) e não associar seus pensamentos ao pensamento comum de elitização e supremacia do povo francês, P3 destaca que seu gosto é ligado ao romantismo, à elegância e à compreensão de menus dos restaurantes caros. Nesse caso, notamos uma contradição na fala da participante: se ela não liga seus conceitos do povo francês pelo senso comum, o que a leva a destacar pontos que também fazem parte do referido senso?

Ao ser questionada se era elegante, P3 relata: “((risos)) Eu não! Também não ligo pra essas coisas. Mas como eu falei, o inglês, enquanto inglês a gente liga muito à utilidade. Eu tenho ligado muito o francês à minha utilidade também: a minha futura pós-graduação”. Podemos interpretar os risos da entrevistada como forma de retificar o que expressou quando falou da cultura francesa e exclama, em seguida, “Eu não!”. Essa exclamação se apresenta como uma maneira de tentar demonstrar que seu objetivo pela escolha da língua se dá como algo que lhe seria útil e não por adjetivos atrelados ao senso comum.

Quando indagada sobre seu desejo de nomear no dia a dia o mundo em francês, a participante diz: “É uma pergunta delicada. Às vezes, eu tenho, mas eu não me acho [com...] conhecimento suficiente [pra...], pra conseguir transformar o meu mundo. Não consigo pensar em francês. Coisa que não ocorria muito quando eu estudava inglês. Também porque eu era mais nova, tinha mais tempo. Então, eu podia pensar em inglês, podia olhar, ver uma coisa,

sonhar em inglês. Mas em francês, eu acho que a vida da gente é tão atribulada hoje que a gente não tem esse tempo de/de absorver desse modo”. Sublinhamos nesse excerto que, ao declarar que não consegue pensar em francês, P3 hesita através da preposição “com” e o termo “pra” e realiza a sobreposição da preposição de/de denotando uma certa timidez ou medo de declarar sua dificuldade. A participante cita que não ocorreu desta forma com a aprendizagem da língua inglesa: “Também porque eu era mais nova, tinha mais tempo, então eu podia pensar em inglês, podia olhar, ver uma coisa, sonhar em inglês”. Notamos que, assim como P1, P3 afirma pensar, olhar, nominar e até sonhar em inglês, mas esta proeza não acontece com a LF. Como citamos na análise da P1, em grande parte dos sonhos, a realização de um desejo pode não ser evidente. Esse desejo pode ser recalcado. Convém reiterar que, para Revuz (1998), grande parte dos sujeitos que possuem uma boa proficiência numa LE, não perfeitamente bilíngues, possuem com frequência esta experiência perturbadora: o fato de sonhar falando uma língua estrangeira, utilizando o emprego de palavras e expressões que acreditavam não as conhecer, a que provavelmente não utilizariam quando acordadas. Há de se questionar o porquê de esses feitos acontecerem com a língua inglesa e não com a francesa.

P3 ora declara que seu déficit de aprendizagem se dá pela falta de tempo, ora pelo fator de idade, trazendo mais uma vez a reverberação do senso comum, quanto ao fator de aprendizagem de uma língua estrangeira (falta de tempo, quanto mais cedo se inicia os estudos a probabilidade de sucesso é maior). Ao responder quem poderia culpar como causa desse déficit, P3 relata: “É, então, eu acho [que...] citar professor é bem delicado porque eu acho que aprendizagem é binômio. É o professor e aluno. Mas eu já abandonei o curso uma vez por conta de um professor, porque eu não gostava do método de ensino. Mas hoje eu acho que o mais responsável é a falta de tempo disponível mesmo pra estudar. Que eu sinto muita vontade de estudar, mas quando eu chego, não tenho tempo, *tô* muito cansada, leio vinte minutos e durmo”. Notamos que a participante hesita o pronome relativo “que” ao fazer referência aos professores de línguas, denotando um controle do que iria responder. P3 reforça que a otimização do tempo é a principal responsável por este déficit. Na busca da compreensão de alguma causa que possa levar à inibição de P3 para avançar nos estudos da LF, analisaremos a descrição da participante quanto às aulas de língua inglesa e francesa: “Assim, uma diferença que eu posso até comparar com o inglês é o seguinte: [ah...] por questão até, creio que, creio eu, gramatical, a gramática do francês é muito mais difícil. Então a gente vê as aulas de francês muito mais focadas na gramática do que o inglês. Pelo menos, aconteceu comigo. Mas acho que nenhuma delas pode ser igual a outra. O que me fez desistir é quando a professora pegava o livro nos vinte primeiros

minutos e depois passava do DVD do livro por mais X minutos e era exatamente regrado e, e rotineira a aula. Enfim, me faz perder completamente o interesse”. Ao comparar o inglês com o francês, P3 hesita com a interjeição “Ah!” como se viesse à sua consciência algo que justificasse sua problemática. Convém ressaltar que, após a hesitação, nos deparamos com a repetição do termo “creio” e uma dupla referência à gramática “gramatical, a gramática do francês é muito mais difícil”, que nos aponta uma possível inibição. Fato esse que nos remete ao pensamento freudiano de que a inibição “é a expressão de uma restrição do ego” (FREUD, 2018, p.12), ou seja, uma autêntica recusa à função. Nesta direção, Revuz (1998) destaca que “o arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo” (REVUZ, 1998, p.223). Para a autora, não há uma única visão sobre as coisas, o horizonte é ampliado e a tradução literal se esvai.

P3 segue declarando que a rotina das aulas de LF eram desestimulantes e repetitivas: “Não, não. E também acho que não tinha muito a ver com (...) com a rotina de um francês. A gente não entrava em contato mesmo com a cultura. Aqueles DVDs não expressam exatamente a cultura. Expressam o dia a dia e que, às vezes, é de velho aposentado e que não, pelo menos de início, não parece tão atrativo pra gente”. Notamos que, segundo a entrevistada, a falta de atratividade na aplicação do método de ensino era desestimulante. Atentamos para o fato de que, nesse excerto, P3 se utiliza do advérbio de negação “não”. A repetição mostra como a pessoa se encontra afetada pela questão. Como ela está mobilizada, a repetição indica que ali tem uma questão. Tem algo que mobiliza seus afetos. Revuz (1998) alerta para o fato de que “é preciso reconhecer que a aprendizagem de línguas “estrangeiras” se destaca primeiramente pela taxa de insucesso” (REVUZ, 1998, p. 213). Dessa forma, a autora aborda que não há um grande número de pessoas que conseguem um nível de proficiência satisfatório de uma ou mais línguas estrangeiras, a ponto de ler um livro, ver um filme ou conversar com um nativo sem apresentar dificuldade. É uma causa que nos interroga, uma vez que os participantes desta pesquisa afirmam que não tiveram nenhuma dificuldade na aquisição de outras línguas, de modo que as suas dificuldades de aquisição de língua estrangeira se limitam ao francês.

Ao ser indagada sobre pensar em português e traduzir ou sobre pensar na língua francesa, quando vai falar em francês ou escrever, P3 relata: “Eu não consigo pensar em francês. Eu consigo pensar em inglês.”. Sublinhamos que a participante declara não conseguir pensar em francês, porém consegue pensar em inglês. O que justificaria essa barreira para que ela pense em francês? Alertamos que, para o pai da psicanálise, “os sintomas são muros que erigimos para tentar conter esses medos” (FREUD, 2018, p. 35). No tocante a essa participante,

poderíamos destacar esta problemática como um sintoma? Adiante, P3 destaca: “Mas em francês, como o meu vocabulário é menor, aí eu tenho dificuldade principalmente porque quando eu aprendi francês/inglês eu não era graduada”. Ao salientar que, a dificuldade se apresenta pela questão vocabular, P3 sobrepõe o vocábulo “francês/inglês” de forma brusca fazendo um lapso que vislumbra seu anseio na aprendizagem da LF. Por fim, a entrevistada profere que: “É difícil você pensar: ah! você vai pensar na língua estrangeira e então voltar [a...] série de uma criança e aí não ia ter serventia. Então, às vezes me parece melhor pensar em português, usar uma variedade de palavras grandes, utilizar palavras sofisticadas e depois tentar buscá-las no dicionário – às vezes com sucesso, outras não – do que me limitar a um grupo pequeno de palavras que eu conheço”. Observamos nesse excerto a hesitação do artigo definido “a” ao relatar que, para melhorar seu vocabulário, deveria voltar aos módulos iniciais que são indicados para crianças. Haveria uma formulação em seu consciente de algo que poderia ferir seu ego? Além disto, notamos que a participante faz uso da locução adverbial de tempo “às vezes” por duas vezes para relatar que ação de pensar em português e traduzir em seguida para a LF não ocorre costumeiramente. Notamos que P3 apresenta um medo de quebrar a certeza de sua dificuldade. Então, “o medo é, portanto, por um lado, expectativa do trauma; por outro lado, uma repetição atenuada dele” (FREUD, 2018, p. 176). Como trabalhamos na análise da P1, para Revuz (1998):

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua (REVUZ, 1998, p.223).

Para a autora, a arbitrariedade do signo linguístico se apresenta como uma realidade concreta, inscrita nos aprendizes, na satisfação ou no desconforto. Entretanto, para Saussure (2006), a arbitrariedade de um signo se configura pela inexistência de uma relação natural na realidade entre um significante e um significado: “visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo linguístico é arbitrário” (SAUSSURE, 2006, p. 81). Ou seja, o significado não se constitui de forma livre pelo falante, o significante é imotivado, ou melhor, arbitrário em relação ao significado.

Por fim, ao ser questionada se gostaria de estudar francês quando acabar o curso, ela declara: “Sim. Eu pretendo viajar e lá, sem dúvida, aprimorar meu conhecimento em Quebec pra que eu possa de fato ser fluente e parar de falar feito índio.”, “Não conjugar os verbos de forma corrente, assim”. Encontramos nesses excertos um ponto recorrente nas demais

entrevistas: as travas na fala, quando tentam se expressar na língua francesa. Reiteramos que para a escritora francesa Revuz (1998):

O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas” (REVUZ, 1998, p.217).

[...] a língua estrangeira, ao deslocar o nexos necessário entre o referente e os signos linguísticos da língua materna, abre um espaço a outras significações, a outros enunciados, que identificam o sujeito cujo porta-voz original não pode mais ser a fonte (REVUZ, 1998, p.224-225).

Neste sentido, para a autora, aprender uma LE é ultrapassar, é revirar uma identidade teoricamente estável, é avivar o embate com a diferença que está intrínseca em nós.

### 3.4 Participante 4

A participante 4, na época da entrevista, possuía 27 anos. Pertencente à classe média, era graduada em História e mestre em Educação. Apesar de estudar no nível Avançado 2 e estudar francês há mais de quatro anos, a entrevistada não conseguia se expressar na língua-alvo.

Observamos que, durante toda a entrevista, o discurso da participante é carregado de hesitações, assim como os demais participantes analisados. Como nos referimos na análise da P1, as hesitações tratam “de tempo intervalar, de corte na cadeia falada. Um “corte” imprevisível que produz composições imprevisíveis – embora o resultado não seja indiferente já que, ali, há sujeito, há desejo” (LIER-DE VITTO; FONSECA, 2012, p.72). Seguindo este raciocínio, para as autoras, isso corrobora com a afirmação de que as escansões na cadeia (hesitações e rupturas) são tomadas de carga subjetiva. Neste sentido, convém acrescentar que, para Milner (1987): “Elas são índices, tanto quanto os erros, do fato de que fala e sujeito corrompem-se mutuamente” (MILNER, 1987, p. 61).

Ao ser questionada sobre a razão pela qual optou por estudar a língua francesa, P4 declara: “Bem, eu comecei a estudar francês há uns quatro anos atrás e eu escolhi [por...] porque eu sempre achei uma língua muito bonita [e...] eu tinha muita vontade de aprender francês. Essa [era...] o maior motivo, assim, que eu tive. Foi isso! Que eu achei muito bonito. Eu sempre achei muito bonito [a...] as pessoas falando francês. Eu tive essa vontade. Por isso!”. De início, verificamos nesse excerto quatro hesitações por parte da entrevistada, ao responder este questionamento. Como se algo inconsciente quisesse emergir, ou melhor, algo que não poderia ser colocado no discurso racional como forma de explicar o porquê da questão. Atentamos para o fato de que a participante demonstra um apreço pela língua francesa: “Eu sempre achei muito

bonito [a...] as pessoas falando francês. Eu tive essa vontade.”. Evidenciamos nesse excerto o desejo que é do Outro, como postula Prasse (1997): “O gozo insuficiente que vem do que se fala sem dúvida pode enriquecer-se consideravelmente com a prática das línguas estrangeiras, pode se situar melhor” (PRASSE, 1997, p. 72). Dessa forma, para a autora, o desejo da LE não está ligado ao desejo de saber ou por meio de imposições socioculturais, mas pelo prazer por meio da palavra obtida pelo sujeito com uma melhor articulação, sob nova perspectiva, com mais atratividade do que a língua materna.

P4 relata que seu contato com a LF antes de estudar no cursinho foi muito pequeno: “Com música, alguma coisa que eu ouvi da Piaf, assim, o filme que eu assisti. Mas nunca tive um contato muito grande não, antes de entrar no curso”.

Ao ser indagada sobre o que achava do povo francês enquanto povo, enquanto cultura, P4 diz: “Pois é (...) assim, eu nunca [tive...], deixa vê se eu já conheci alguém de lá? Poucas pessoas! Eu nem lembro se eu já conheci algum francês aqui, acho uma pessoa ou duas. Dessas pessoas que eu conheci, eu gostei deles assim.”. Sublinhamos neste excerto que a participante não conhece nenhum falante nativo e com os poucos com quem possuiu contato houve uma afinidade. Essa afinidade seria pelas características das pessoas ou pela língua que se comunicavam? “Achei muito simpático. [MAS...] do que eu escuto falar, que os outros falam é que eles são [muito...], são muito chatos, muito frescos. Tenho amigos que já foram lá, inclusive tenho uma amiga que já disse que o que estraga a França são os franceses.”. Adiante, P4 declara: “Eu não posso afirmar isso pois eu [nunca...] nunca fui lá, né? Infelizmente, eu nunca fui lá.”. Notamos que a participante hesita o advérbio nunca e o repete demonstrando uma insatisfação de não conhecer a França. No decorrer do discurso, a entrevistada demonstra conhecer um pouco da influência dos franceses no Brasil, mais especificamente no nordeste brasileiro: “Mas eu acho que eles são muito importantes, inclusive pra gente aqui, no Nordeste, aqui pros recifenses, pro nordeste todo que a gente teve muitas influências, os brasileiros como um todo, da França. Isso também foi uma das coisas que me atraíram da França foi isso [...], da nossa colonização e tudo, é isso, é, o que eles trouxeram, as contribuições, toda aquela questão da “belle époque” quando a gente estuda, isso também [me...] atraiu.”. A participante reforça seu ponto de vista referente aos franceses: “É um povo chique. Pois é, eu acho bonito a cultura deles. É um povo [que...] tem uma elegância, sim.”. P4 demonstra ter admiração pelo povo francês e faz referência aos traços de memórias relacionadas a sua avó: “é que minha vó, ela sempre falou nisso, dessa influência: ‘porque, quando ela estudava, há muito tempo atrás num colégio de freira’. Ela estudou francês, e ela sempre falou isso: ‘há que a gente estudava o francês’, ‘que não sei o que (...)’. E aí, também eu senti vontade de estudar por isso, por essa

influência. [Essa..] memória da minha vó, que também me atraiu muito.”. Estes traços de memória e admiração pelo povo francês e a língua francesa, nos remete a Moraes (1999) tratados na análise da P1, que destaca que a língua estrangeira “ pode vir representar o Ideal-de-língua, com causa do desejo, posto que se trata de desejo (como ilusão) de desarticular desejo e lei” (MORAES, 1999, p. 84). Percebemos que nas respostas ao questionamento anterior há oito hesitações em todo o relato, funcionam como se houvesse um algo a mais que deveria ser dito e o discurso da participante não contempla. Convém-nos reiterar a afirmação de Authier-Revuz (1998) quanto a esses tropeços:

[...] são ilustrações da força material específica do oral em ação, deixando aparecer, contrariamente à escrita, os traços da dificuldade de elaboração, os silêncios, os atabalhoamentos, ou os traços das buscas realizadas no decorrer da fala (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.88).

A participante declara gostar e se identificar com a LF, porém se utiliza, para tentar explicar sobre o déficit de aprendizagem que possui na aquisição da língua-alvo, de discursos já inseridos no senso comum: “estou assim numa fase que eu não estou podendo me dedicar a isso! Aí eu sempre fico deixando o francês [pra...] o segundo plano, às vezes, até o terceiro”. Ao ser questionada sobre o que seria falar francês de verdade, P4 diz: “Falar de verdade [rs...] [seria...], [primeiramente...], [é...] a questão da comunicação mesmo, [de...] compreender e ser compreendida. Eu acho que isso é o mais importante. O que eu queria alcançar, meu objetivo. Não quero virar [uma...] sei lá, rainha da gramática. Mas, assim, a questão [do...] da comunicação mesmo, eu acho primordial compreender e me fazer compreender, assim, é diferente essa junção dos dois.”. Atentamos nesse excerto que há quatro hesitações no início da fala da participante, demonstrando a busca de elaborações que deem sentido ao seu anseio pela proficiência na LF. Em seguida, após outra hesitação, declara que seu objetivo seria “compreender e ser compreendida”. Gasparini (2010), ao dissertar sobre a prática da língua estrangeira, destaca que:

[...] a língua estrangeira pode abrir um novo espaço potencial para a expressão subjetiva, por se configurar como uma outra tentativa de articulação do desejo e marcar uma busca incansável pela identidade entre aquilo que é dito e o que realmente se deseja dizer, com todos os riscos implicados nessa procura (GASPARINI, 2010, p. 92).

Tendo em vista que P4, assim como os participantes analisados, estão em um nível de estudo que os habilitaria a desenvolver uma proficiência intermediária, que os tornaria capazes de entender textos complexos, a interagir com falantes nativos com um grau de fluência que não exija esforço entre nenhum dos interlocutores, bem como escrever textos sobre temas diversos, notamos, por unanimidade, que ambos não conseguem se alinhar ao nível esperado

para estudantes da esfera intermediária, quiçá o Avançado, gerando assim angústia nos participantes, mesmo não declarando explicitamente este medo que os envolve.

Freud (2018), ao explicar a diferença entre situação traumática e situação de perigo, revela que é fundamental para nossa autopreservação a possibilidade de antever, via expectativa, uma situação traumática de desamparo, ou seja, uma situação que nos habilita a nominá-la de perigo. Dessa forma, o sinal de medo é dado. É assim que, para Freud (2018), revelam-se as duas faces de *Angst*: uma voltada para o medo e uma outra indeterminada, voltada para a angústia. Para ele, “o medo é, portanto, por um lado a expectativa do trauma; por outro lado, uma repetição atenuada dele” (FREUD, 2018, p.38).

Quando questionada se, no dia a dia, sente vontade de nomear o que vê em francês, P4 diz: “Pensar em francês. Sinto! Apesar de não conseguir muito, assim, [rs...]. Eu até tento. Às vezes, eu penso alguma coisa, principalmente quando eu saio, assim, do curso! No que eu saí, a minha cabeça sai mais animada assim, pensando mais em francês. Eu sinto vontade. Mas [é...] eu [não...] faço [e...] [é...] muito assim isso. Eu não faço, mas eu sinto vontade de fazer.”. Notamos que a participante ao afirmar que sente vontade de nomear o que vê em francês se contradiz, quando hesita ao finalizar a resposta, demonstrando que há algo a dizer de forma consciente, porém não consegue admitir ao entrevistador. Ao final do excerto, P4 hesita quatro vezes seguidas até que então consegue verbalizar o que de fato deveria ser dito: “Eu não faço, mas eu sinto vontade de fazer.”.

Adiante, o entrevistador lança mão de mais uma pergunta: Quando você não consegue nomear, não consegue pensar, o que você vê? Um objeto? A entrevistada responde: “Pois é, às vezes, quando eu tenho [rs...] tempo, assim, eu ainda vou no dicionário e olho, mas [raram...], [eita...], [rara...], mas, às vezes, eu penso, penso, penso e também, às vezes, as pessoas me perguntam muito, assim tenho até raiva!”. Sublinhamos que a participante recorre ao advérbio de tempo “às vezes” por três vezes, demonstrando a irregularidade que mantém, no que se refere ao contato com a LF. Interpretamos as hesitações como um processo de deslocamento de um material psiquicamente importante por uma material irrelevante, para compor seu discurso. P4 segue declarando: “A família, assim: ‘Como fala isso?’ ‘Como fala isso?’ Às vezes, eu não sei e eu fico até com vergonha. [Mas...] Assim, eu vou e olho no dicionário (...) mais na internet, eu acho mais fácil do [que...]. Eu boto lá na internet e olho até mais do que no dicionário.”. Atentamos mais uma vez para as hesitações e pausas que a entrevistada produz. Funciona como se algo tivesse sendo repellido ou como se lhe fosse recalcado algum sentimento (angústia ou medo). De acordo com Freud (2018), “na realidade, os recalcamientos provavelmente mais precoces, assim com a maioria de todos os posteriores, são motivados por esse medo que o *eu*

tem de alguns processos no isso” (FREUD, 2018, p.134, grifo nosso). Para o autor, há dois casos que acontecem com o *isso*, de forma distintas: uma desenvolvida quando algo acontece no *isso* e este ativa uma das situações de perigo para o *eu*, levando-o a dar sinal de medo para efeito de inibição, e outro que gera no *isso* uma situação semelhante ao trauma do nascimento, em que a reação de medo acontece de forma automática.

Conhecer um novo idioma é dar a oportunidade de um combate entre o que é familiar e o que é estranho. É instaurar lacunas para o distinto, o diferente. É entender que há outras formas de dizer, outros modos de subjetivar-se, é dar condição para a fragmentação daquele universo consolidado pela língua materna. Para Revuz (1998), “afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta”.

Quando questionada se considera o francês, enquanto língua, uma língua fácil ou difícil P4 declara: “Difícil. Eu acho difícil. [...] “Eu acho o francês muito mais difícil do que o inglês!” [...] “Eu tenho muita dificuldade.”. Notamos que P4 se vale repetidas vezes do adjetivo “difícil” com o intuito de acentuar o esforço intelectual produzido para a compreensão dessa língua. Adiante, declara: “[É...] [é...] eu sempre tive dificuldade assim, com essa coisa de gramática até em português mesmo. Esse negócio de verbo, de conjugação, tudo isso foi sempre muito problemático pra mim, tanto em português como em francês. Pior ainda! Porque você não tem a coisa do cotidiano pra lhe ajudar.”. Observamos a mesma declaração dos demais participantes “a questão da gramática”. Para P4, a dificuldade se torna ainda maior porque ela não consegue assimilar as regras gramaticais da LF, bem como as da sua língua materna. Assim, como pontuamos nas análises anteriores: “Se falo língua estrangeira, o retorno de meus significantes inconscientes não poderá mais se dar a escutar com a expressão de um desejo, mas como erro lexical ou sintático, mesmo ao meu próprio ouvido” (MELMAN, 1992, p. 33). Para o autor, somente a musicalidade em sua entonação conservada alude ao silêncio do desejo ao qual está condenado. Destacando que os manuais de conversação possuem um aspecto cômico, supondo interlocutores capados, ou melhor, que possuem suas necessidades, mas não podem manifestar seus desejos.

Quando indagada se, quando vai falar em francês, pensa antes em português e traduz ou se fala direto na língua francesa, a participante responde: “Não. Direto não! Não consigo [rs...]. Eu tenho que pensar primeiro em português e, aos poucos, e, aos pedaços [rs...], ir passando para o francês. Eu não consigo fazer automático. É difícil! [rs...]. Não consigo!”. A entrevistada se vale de negações para demonstrar que não é capaz de pensar diretamente na língua francesa. Notamos a perspectiva assinalada por Revuz (1998) sobre os efeitos de ruptura e deslocamento imbricados na aquisição de uma LE e ao destacar que estes são diferentes do que o sujeito

vivenciou na aquisição da LM, na qual o aprendiz não possuía a cabeça repleta de frases prontas por terceiros. Como abordamos, para a autora, quanto maior o nível de proficiência na língua-alvo, mais se amplifica o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se vivencia um sentimento de deslocamento com relação à comunidade de origem.

Adiante, quando inquirida se quando começou a estudar o processo era como o atual, o de pensar e traduzir, P4 relata: “Era pior, eu acho. Mas eu acho que sempre foi assim. Eu acho que não evoluí nessa parte não. Ainda preciso de muitos anos de estudo. Esses poucos anos de curso não foram suficientes, não, (...) pra esse processo de pensar pra falar logo assim. [Ah...] tem que ser aos poucos pra mim ainda. Pensar em português e depois pensar o francês [...]. Eu não consigo!”. Interpretamos a pausa e as duas hesitações nesse excerto como se houvesse algo inconsciente que pudesse emergir na fala, mas que o ego barrou, algo que causasse desprazer na P4. Poderia ser uma resposta à sua dificuldade? Ou algo que está explícito e a participante não quer admitir? Revuz (1998) ao tratar dos acasos dos sons na língua materna relata que:

Há alguma coisa de impossível, isto é, de perigoso, nesta tomada de distância, e a intelectualização e a racionalização pelo recurso à escrita se apresentam como uma proteção contra alguma coisa que aparece ao mesmo tempo regressiva e transgressiva (REVUZ, 1998, p. 222).

De acordo com a pesquisadora francesa, um dos pontos principais das dificuldades que o aprendiz encontra na LE é a impossibilidade de manipulação de forma diferente com a acentuação, com os sons, com os ritmos e entonações, mesmo conhecidas. Apesar de muitos sujeitos possuírem grandes dificuldades com os sons na aquisição de uma segunda língua, outros “deslizam pelos sons da língua estrangeira com regozijo e se apropriam com facilidade de sua “música”, a ponto de poderem produzir longas “frases” que criam a ilusão..., mesmo que não tenham nenhum sentido!” (REVUZ, 1998, p.222). Ademais, para a autora, alguns sujeitos não passarão do canto ao sentido, mas, em oposição, para outros essa adesão à música do significante será o princípio da inclusão dessa língua em todas as suas dimensões.

Nesta parte do trabalho comentaremos alguns pontos relevantes nas entrevistas analisadas. Visto que, em grande parte delas, alguns elementos foram recorrentes, entretanto, notamos particularidades de cada sujeito entrevistado.

Uma primeira observação foi o fato de todos os entrevistados já estudaram uma ou mais línguas estrangeiras, não possuírem dificuldades na assimilação dessas línguas e possuírem dificuldades na aquisição da língua francesa. P1 declara que sua experiência na aquisição da língua inglesa se deu de forma natural, tanto que a participante compara esta língua com sua LM: “eu sentia como se fosse a minha língua materna, como se eu falasse aquilo há muito tempo”. P2 afirma falar fluentemente a língua hebraica e inglesa, que conseguiu pegar a lógica

de aprendizagem dessas línguas. P3 declara que a primeira língua que estudou foi o inglês e a segunda por questões financeiras foi o espanhol. Durante a entrevista, a participante declara conseguir pensar em inglês, mas jamais em francês. P4 estudou a língua inglesa, mas não relatou sobre alguma dificuldade na aquisição.

Uma segunda observação faz referência à dificuldade que todos os participantes declaram possuir com a assimilação das regras gramaticais da língua francesa. Notamos que P1 todas as vezes que se referia à gramática demonstrava uma inquietação. A participante destaca que possuía a mesma dificuldade nas regras gramaticais da língua portuguesa, mas a partir do momento que encontrou uma lógica nos estudos essa dificuldade foi sanada. Fato esse que não ocorreu com a LF: “É porque eu acho assim, eu encontrei no português essa coisa assim de achar a lógica da gramática, mas no francês eu ainda não achei. Pra mim, quando eu estudo gramática, é como se eu não entendesse direito as fórmulas”. P2 relata que possui uma facilidade na compreensão do vocabulário de línguas em geral, algo que facilita sua aprendizagem, porém, não consegue assimilar as regras gramaticais da LF. P3 destaca que, além das dificuldades que possuía na assimilação da gramática, houve um fato que a desestimulou: “O que me fez desistir é quando a professora pegava o livro nos vinte primeiros minutos e depois passava do DVD do livro por mais X minutos e era exatamente regrado e, e rotineira a aula. Enfim, me faz perder completamente o interesse”. P4 destaca que a língua francesa possui uma infinidade de regras assim como a língua portuguesa. Como citamos na análise da entrevista dessa participante, sua dificuldade é intensificada pelo fato de não compreender as regras de sua língua materna, tampouco a LF. Diante do exposto, verificamos que “o *eu* da língua estrangeira não é jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 1998, p.225, grifo nosso). Revuz (1998) aborda sobre os métodos de aprendizagem de uma LE, pelos quais os amantes da gramática abreviam a aquisição de uma LE a métodos lógicos, atrelando seus entendimentos à tradução literal dos textos de sua língua materna. Dessa forma, há uma dificuldade na assimilação dos vocábulos e regras que não são equivalentes.

Um terceiro ponto interessante nas análises apresentadas pelos participantes 1 e 3 foi o fato de sonharem se comunicando através de uma língua estrangeira. P1 diz sonhar falando inglês e francês, já P3 sonha se comunicando somente na língua inglesa. Revuz (1998) destaca que uma boa parte dos aprendizes de língua estrangeira, não propriamente bilíngues, apresentam frequentemente esta experiência de sonhar comunicando-se em língua estrangeira utilizando o emprego de palavras e expressões que acreditavam não as conhecer, as que provavelmente não utilizariam quando acordadas. Para a pesquisadora francesa, é “como se o desejo de apropriar-se da língua estrangeira se chocasse, mesmo para elas, como um

interdito ou um temor de romper completamente as amarras que as ligam à língua materna” (REVUZ, 1998, p.230).

É importante salientar que todos os entrevistados alegam não conseguir direcionar seus pensamentos na LF, mesmo estudando em um nível que os possibilitaria a desenvolver uma fluência intermediária. Revuz (1998) ao falar dos efeitos de ruptura e deslocamento ligados à aquisição de uma LE ressalta que esses são diferentes dos que o sujeito vivenciou na aquisição da língua materna, em que não possuía a cabeça repleta de frases prontas por terceiros. Neste sentido, para Melman (1992), “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).

No caso destes participantes, podemos até ousar em afirmar que, além da LM, possuem o conhecimento das demais línguas estudadas e que isto, por uma ordem desconhecida, pode barrar a evolução dos estudos da LF.

Em relação à LM, todos os participantes declararam pensar em português e em seguida irem formulando suas falas na LF. Há uma unanimidade quando relatam essa dificuldade. Tratamos a perspectiva de Revuz (1998) na qual o sujeito obtém as premissas corretas – de um ponto de vista linguístico – e o falante estrangeiro avalia, simultaneamente, seu conteúdo. Portanto, para a autora, “o eu da língua estrangeira não é jamais completamente o da língua materna” (REVUZ, 1998, p.225). Desta forma, para Melman (1992), “o inconsciente não é nem nacionalista, nem xenófobo” (MELMAN, 1992, p.16), entretanto:

[...] o significante perde ali sua faculdade de representar o sujeito para um outro significante, a fim de ganhar uma função de designação. Neste sistema, transforma-se no signo que designa, que denuncia para alguém um sujeito que se origina de um lugar não mais Outro, mas o Estrangeiro (MELMAN, 1992, p.17).

Os motivos que levaram os participantes a estudarem a língua francesa são os mais variados. P1 relata que “não teve escolha”. A eleição para o estudo da LF foi por pressão de sua mãe. A escolha da P2 se deu por conta de sua descendência e recorda com afeto dos almoços de família no domingo. P3 destaca que a escolha foi por questões socioeconômicas. P4 destaca que foi por achar a língua bonita. Notamos que, dos quatro participantes, apenas P1 não iniciou seus estudos por vontade própria e é uma das participantes que mais demonstra aversão à LF. Revuz (1998), ao falar do desejo, aborda que: “afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta. Muito frequentemente, contudo, chega-se a essa porta, mas ela não é transposta” (REVUZ, 1998, p. 216).

Um ponto que é recorrente nos estudos sobre a aquisição de uma LE se dá pelas queixas referentes aos métodos de ensino e não fogem as análises feitas, pelas quais todos os participantes declaram ter vivenciado nas aulas de LE que eram maçantes e desestimulantes, reverberando, assim, sobre os insucessos metodológicos na aquisição de línguas que postulamos no início deste trabalho.

Remetendo-nos ao encontro do “outro”, ao entrar em contato com uma LE. Dessa forma há uma pequena parte de aprendizes que se apropriam com facilidade neste encontro linguístico, assim como as modalidades e os conhecimentos associados à aprendizagem de uma nova língua. Para Melman (1992) “saber uma língua é ser falado por ela (MELMAN, 1992, p.18), ou melhor, permitir que o inconsciente encontre aberturas que possibilitem revelar externamente o desejo do sujeito.

Como tratamos anteriormente, muitos sujeitos possuem grandes dificuldades com os sons na aquisição de uma LE. Entretanto, outros “deslizam pelos sons da língua estrangeira com regozijo e se apropriam com facilidade de sua “música”, a ponto de poderem produzir longas “frases” que criam a ilusão..., mesmo que não tenham nenhum sentido!” (REVUZ, 1998, p.222). Dessa forma, para a autora, alguns sujeitos não passarão do canto ao sentido, mas, em oposição, para outros, essa adesão à música do significante será o princípio da inclusão dessa língua em todas as suas dimensões.

Notamos o desejo de completude por parte das participantes na busca de uma língua libertadora, que leva ao sujeito a ilusão de completude, porém alguns afiguram não alcançar por estarem ancorados na LM. De acordo com Melman (1992), o sujeito sempre deseja algo diferente do que a língua lhe pode oferecer, visto que o objeto que estabeleceu tal condição de desejo é um objeto inevitavelmente interditado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi identificar possíveis causas da inibição no processo de aquisição da língua estrangeira. Mais especificamente, procurar relacionar a inibição às características do laço específico que os participantes mantêm com a língua dita materna e destacar, dentre essas causas, as que parecem ter uma importância maior.

Os resultados encontrados apontam e corroboram os estudos conduzidos por Fernandes (2008) e por Silva (2011), no que concernem à presença de indícios de questões inconscientes que geram a resistência ou da inibição no processo de aquisição do francês. A esse respeito, uma primeira inferência que podemos fazer é a de que o medo ocupa um lugar de destaque nos discursos dos participantes. Há o medo de errar na escrita da LF, como observamos na análise da P1, o medo de se expressar na LF, destacado pela P2 e a vergonha que P4 relata sentir quando os familiares solicitam que fale em francês. A relação entre inibição e medo é evidente – “o medo é a reação do eu ao perigo” (FREUD, 2018, p.115). Dessa forma, o ego, como forma de prevenção, abdica de todas as suas funções ou de parte delas para evitar um conflito com o id e o superego. Os sintomas que estes participantes apresentam funcionam como uma forma de evitar uma situação de perigo que é marcado pelo desenvolvimento do medo – “o medo é a reação de uma situação de perigo; ele é poupado quando o *eu* faz alguma coisa para evitar a situação ou dela escapar” (FREUD, 2018, p.114-115, grifo nosso).

Outra inferência que podemos fazer é a relação que os sujeitos fazem entre a aquisição do francês e o português, as dificuldades encontradas no francês em função de suas semelhanças com o português escrito, línguas difíceis de encontrar a sua lógica. Podemos indagar sobre o que seria a lógica da língua? As leis que as governam? As leis do português ressoam no francês? Encontrar a lógica estaria ligado à idealização comum de sermos assim senhores da língua? Observamos que na aprendizagem de outra LE os entrevistados dizem ter colocado em funcionamento algumas estratégias que os auxiliaram na aquisição dessas línguas, mas não obtiveram sucesso quando se voltaram para o francês.

Mais uma causa que se faz importante salientar é a da cobrança por não conseguirem avançar nos estudos que todos os participantes transparecem em seus discursos, apontando como causa dessa cobrança o fato de descenderem de franceses, ou de ser o francês uma língua que participa da memória dos familiares ou mesmo por motivo não declarado. Notamos que essa cobrança, que parece contribuir para a persistência ou o crescimento da inibição, provavelmente deva estar ligada a uma ferida narcísica. Não ser capaz de aprender uma língua ou outra afeta decididamente o nosso imaginário, incide sobre a imagem que temos do que nós

somos. Essa suposição é reforçada pelo que dizem os autores, como, por exemplo, Revuz (1998). A aquisição de uma língua estrangeira perturba o laço específico que o sujeito mantém com a sua língua materna. Desse modo, supomos que essa aquisição pode fazer retornar nossas questões infantis.

De acordo com Revuz (1998), há uma complexibilidade na aquisição de uma língua estrangeira, pois esta demanda um entrelaçamento das dimensões do sujeito que não coabitam em harmonia: afirmação do eu, trabalho do corpo e dimensão cognitiva. A língua vai além da esfera comunicativa. Aprender um novo idioma é algo extremamente complexo que, além de estar ligado às dimensões linguísticas, mentais, psicológicas/psicanalíticas, ainda possui uma dimensão social. Destacamos nas análises a dificuldade dos entrevistados em compreender os conteúdos gramaticais da língua francesa. Essas reações são esclarecidas se for levado em conta que ao aprender uma nova língua” o sujeito “já traz consigo uma longa história com sua língua (REVUZ, 1998, p. 217). Há uma unanimidade nas análises quanto à dificuldade de voltar seus pensamentos para a LF na qual identificamos que o laço com a LM os ancore numa redoma de erros e acertos.

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas. É a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua (REVUZ, 1998, p.223).

A proposta deste trabalho não é criar métodos ou emitir interpretações acerca das dificuldades de aprendizagem de uma LE, com um intuito de impulsionar os profissionais que trabalhavam no ensino da LE a aplicá-los em seu trabalho. O que buscamos foi, sob os vieses linguístico e psicanalítico, analisar e identificar na prática quais as possíveis causas de um processo de inibição na aquisição de uma LE e levantar ponderações sobre o reflexo da LM neste processo de aquisição, tendo em vista que “o recorte que a língua materna opera no referente está sempre provido de uma carga afetiva, marcado pelo desejo do “porta-voz” (REVUZ, 1998, p. 223). Estamos certos de que esta dissertação está longe de fornecer a compreensão necessária do processo de inibição de uma LE e dos efeitos que esta língua pode conduzir ao sujeito. Deixamos aqui um questionamento: o que levou estes participantes a compreender uma segunda/terceira língua sem barreiras e os impediu de evoluir na aprendizagem da LF? Reputamos que as análises aqui estabelecidas podem revelar algo a mais sobre essa problemática, tendo em vista que os estudos sobre a aquisição de LE ainda não são contundentes. Ainda há muito a ser revelado, porém acreditamos haver trazido algumas contribuições para este campo de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ. (1992). As não-coincidências do dizer. In: Authier-Revuz, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 81-189.
- CASTRO, Maria Fausta Pereira de. Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna. In: Lier-De Vitto, M.F, e Arantes, L. **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**, EDUC/SP, 2006.
- CASTRO Júlio Cesar Lemes de. O Inconsciente como linguagem: de Freud a Lacan. **Cadernos de Semiótica Aplicada**. São Paulo: PUC, v.7, n.1, jul. 2009.
- CAVALHEIRO, A. Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”? **Linguagem & Ensino**, Pelotas: UFPEL, v. 11, n. 2, p. 487-503, jul./dez. 2008.
- FERNANDES. O.P.P. **Efeitos de inibições inconscientes na aquisição da segunda língua**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2008.
- FONTAINE, A. Pour une lecture de Louis Wolfson. **Littoral**, n. 23/24, 1987.
- FREUD. S. (1905). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 7).
- \_\_\_\_\_. [1893-5]. **Estudos sobre histeria**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 2).
- \_\_\_\_\_. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1997.
- \_\_\_\_\_. **Inibições, sintomas e angústia**. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1998. 108 p.
- \_\_\_\_\_. **A interpretação dos sonhos**. Rio de Janeiro: Imago Ed. 2001. 616 p.
- \_\_\_\_\_. (1911-1915) **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 2004. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 1).

\_\_\_\_\_. (1914-1916) **A história do movimento psicanalítico**. Rio de Janeiro: Imago, 2006b. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 14).

\_\_\_\_\_. (1916-1917). **Obras completas, volume 13**: Conferências introdutórias à psicanálise. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. (1932-1936). **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 2006a, 283 p. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 22).

\_\_\_\_\_. (1923-1938) **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 2007. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 3).

GASPARINI, Denise Souza Rodrigues. **Reflexões sobre língua materna e língua estrangeira a partir da incidência de lalangue**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2010.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

KAUFMANN, P. (org.). (1996). **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

LACAN, J. (1975). **Conferências nos Estados Unidos**. Inédito.

\_\_\_\_\_. (1972-1973). **O Seminário, livro 20**: Mais, ainda. Tradução de MAGNO, M. D. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985a. 201 p.

\_\_\_\_\_. **La tercera**: Intervenciones y textos 2. Buenos Aires: Ed. Manantial, 1985b.

\_\_\_\_\_. Conférence à Genève sur le symptôme, (4/10/1975) In: **Le bloc-notes de psychanalyse**. Paris: 1985c, n. 5.

\_\_\_\_\_. (1901-1981). **O seminário, livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1995.

\_\_\_\_\_. (1971-2). **Seminário XIX: O saber do psicanalista**, Recife: Publicação interna do Centro de Estudos Freudianos, 1997a.

\_\_\_\_\_. (1955-56). **O seminário, livro 03: as psicoses**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997b.

\_\_\_\_\_. ([1953] 1998a). **Escritos**. Jorge Zahar Editor.

\_\_\_\_\_. (1958-59). **O Seminário, livro 6: O desejo e sua interpretação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2016. 562 p.

\_\_\_\_\_. (1975-1976). **Seminário 23: O sintoma**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

LEITE, N. V. A. O que é 'língua materna? In: **Anais do IV Congresso brasileiro de Linguística Aplicada**. Campinas, 1995. p. 65-68.

LEMOES, Cláudia Thereza Guimarães de. **Linguística: de Freud a Lacan. XII SILEL**. Uberlândia: UFU, 2009.

\_\_\_\_\_. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 121-135. 1992.

\_\_\_\_\_. (2000). Questioning the notion of development: the case of language acquisition. **Culture & Psychology**, Nova Iorque, v. 6, n. 2, p. (169-182).

\_\_\_\_\_. Das Vicissitudes da Fala da Criança e de sua Investigação. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 1, n. 42, p. 41-69, jan/jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Da angústia na Infância. **III Jornada de Psicanálise com crianças de Americana**. São Paulo. 2007.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; FONSECA, Suzana Carielo. Hesitações e pausas como ocorrências articuladas ao movimento de reformulação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 54, n. 1, jul. 2012. ISSN 2447-0686. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636972/4694>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

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

MILLER, Jacques-Alain. Biologia lacaniana. Opção lacaniana. **Revista Brasileira Internacional de Psicanálise**, São Paulo, n. 41, dez. 2004.

MILNER, J. C. **Os Nomes Indistintos**. Tradução de Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006. 118 p.

\_\_\_\_\_. (1978/1987). **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas.

MORAES, M. R. S. **Materna/Estrangeira**: o que Freud fez da Língua. 1999. 137 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NEZAN, Monica de Barros Cunha. Inibição intelectual: manejos clínicos. **Estilos Clin.**, São Paulo, v. 11, n. 20, p. 84-91, jun. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282006000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282006000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. In: **Revista Internacional**. Rio de Janeiro, a. 1, n.1, 1997.

POMMIER, G. **Naissance et renaissance de l'écriture**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

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

ROUDINESCO, E.; PILON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 874p.

SANTIAGO, A. L. B. **A inibição intelectual na psicanálise**: Melanie Klein, Freud e Lacan. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo: Instituto de Psicologia, São Paulo, 2000.

SILVA, Saulo Albino. **As interferências subjetivas da língua materna no processo de aquisição da língua francesa: entre a captura e a resistência.** 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SKRIABINE Pierre. **Isa e o Nó Bo:** Um caso clínico de inibição. Instituto Freudiano, Roma, 2010 / Pierre Skriabine: Tradução de Eucy de Mello e Luciana Castilho de Souza. Revisado por Tânia Abreu – Publicação da Escola Brasileira de Psicanálise, Bahia, a. 1.

SPINASSÉ K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, 2006, Vol. 1, nov. 2006. p. 01-10. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>>. Acesso em: 05 maio 2018.

TEIXEIRA, M. **Análise do discurso e psicanálise:** elementos para uma abordagem do sentido no discurso. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

QUINET, A. Psicanálise e Música: reflexões sobre o inconsciente equívoco. **Formações Clínicas do Campo Lacaniano**, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/musicaelinguagem/article/viewFile/3597/3298>>. Acesso em: mar. 2018.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A – Termos de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)**

### **TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)**

Eu, Cilene da Silva Abreu, aluna do curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “PROVÁVEIS CAUSAS RESPONSÁVEIS PELA INIBIÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA”, comprometo-me com a utilização dos dados contidos no Projeto da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo, aprovado na reunião do Comitê de Ética do dia 26 de fevereiro de 2010. Seu número de registro é CAE – 0035.0.096.000-09 – Registro interno CEP 067/2009, a fim de obtenção dos objetivos previstos, e somente após receber a aprovação do comitê de ética da UNICAP.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados no banco de dados, extraído pelo ex acadêmico Saulo Albino Silva em 2011, bem como com a privacidade de seus conteúdos.

Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas.

Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, à pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida.

Recife, 02 de fevereiro de 2018

---

Cilene da Silva Abreu

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO****PARA USO DE INFORMAÇÕES**

Eu, Saulo Albino da Silva, ex-aluno do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco, após ter tomado conhecimento do projeto de pesquisa intitulado “PROVÁVEIS CAUSAS RESPONSÁVEIS PELA INIBIÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA”, e, para tanto, necessita coletar informações nas entrevistas colhidas entre o dia 19 de setembro e 19 de novembro de 2011 para compor os dados da dissertação de mestrado, autorizo a pesquisadora Cilene da Silva Abreu a ter acesso às informações dos participantes para a referida pesquisa.

Esta autorização está sendo concedida desde que as seguintes premissas sejam respeitadas: as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto; a pesquisadora se compromete a preservar as informações constantes nas entrevistas, garantindo o sigilo e a privacidade dos entrevistados.

Recife, 15 de fevereiro de 2018

---

Saulo Albino Silva