

UNIVERSIDADE  
**CATÓLICA**  
DE PERNAMBUCO



JESUÍTAS BRASIL

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**  
**DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**A DIFÍCIL RELAÇÃO COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO**

**ELISABETH CAVALCANTI COELHO**

**RECIFE**

**2019**

**ELISABETH CAVALCANTI COELHO**

**A DIFÍCIL RELAÇÃO COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE  
CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível doutorado, com área de concentração *Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações*, para obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

**ORIENTADORA** Prof<sup>ª</sup> Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho

**COORIENTADORA** Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria de Fátima Villar de Melo

**RECIFE**

**2019**

## FICHA CATALOGRÁFICA

**ELISABETH CAVALCANTI COELHO**

**A DIFÍCIL RELAÇÃO COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE  
CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível doutorado, com área de concentração *Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações*, para obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Tese aprovada em 11/10/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho (Unicap)

---

Membro externo: Prof<sup>a</sup> Dra. Marina Assis Pinheiro (UFPE)

---

Membro externo: Prof<sup>a</sup> Dra. Anna Katarina Barbosa da Silva  
Amorim (Esuda)

---

Membro interno: Prof<sup>a</sup> Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte (Unicap)

---

Membro interno: Prof<sup>a</sup> Dra. Nadia Pereira da S. Gonçalves de  
Azevedo (Unicap)

**RECIFE  
2019**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta tese a todos aqueles que passam pela experiência de vivenciarem uma língua estrangeira em seu cotidiano, capturados ou não.

## **AGRADECIMENTOS**

Para não correr o risco de omitir alguém, o que seria imperdoável, a tudo e a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a elaboração desta tese, aqui incluindo todo o entorno que perpassou o período, inclusive na prorrogação do prazo: dos risos às chamadas à realidade,

À CAPES pela concessão da bolsa,

meus sinceros agradecimentos.

## **EPÍGRAFE**

“Abraçar é dizer com as mãos o que a boca não consegue.  
Porque nem sempre existe palavra para dizer tudo”

*Mário Quintana*

## RESUMO

No mundo contemporâneo, muitos sujeitos buscam fora de seus países de origem melhores condições profissionais e pessoais. Assim, afastados da língua materna, deparam-se com experiências diante de uma nova língua e muitos enfrentam importantes dificuldades por não conseguirem ser capturados pela língua estrangeira, mesmo residindo no exterior, condição que poderia ser um facilitador. Indagações a respeito dessa particularidade culminaram na proposta desta Tese, que teve como objetivo geral investigar a relação de uma brasileira residente no exterior com a língua estrangeira. Os objetivos específicos foram: investigar a que remetem as dificuldades na relação com a língua estrangeira; investigar a relação com a língua materna como aspecto dificultador da captura pela língua estrangeira. Para tanto, fundamentou-se teoricamente nos construtos da linguística e da psicanálise, ressaltando, entre outros, a constituição do sujeito do inconsciente, a captura pela língua materna e a relação com a língua estrangeira, a partir de autores de referência nessas áreas de conhecimento. Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, configurando-se como estudo de caso, método favorável à investigação de realidades subjetivas. A pesquisa contou com Celina, brasileira que já residia no exterior há mais de seis anos, na condição de não capturada pela língua estrangeira. Os instrumentos utilizados foram questionário e entrevistas semiestruturadas, que ocorreram via *skype* e *whatsApp*, gravadas em áudio e transcritas na íntegra. A partir da transcrição foram selecionados recortes para análise, considerando falas que indicavam sua posição diante da língua estrangeira nas relações cotidianas. Os resultados da análise das entrevistas ressaltaram o significativo medo como núcleo central do seu discurso, que deslizava para outras cadeias significantes apontando, direta ou indiretamente, em sua direção. Nesse sentido, apontamos para a imagem idealizada de falante, que gera o efeito de medo de errar, fazendo-a silenciar ou ver-se impedida de falar/sentir-se falante de uma língua estrangeira e para sua condição de imigrante, colocando-a diante de um inevitável afastamento de sua língua materna, língua que a constitui como sujeito do inconsciente. Destacamos, então, efeitos da língua materna, língua fundadora sobre a relação dessa brasileira com a língua estrangeira, efeitos que indicaram diferentes dificuldades nessa relação.

**Palavras-chave:** Língua materna. Aquisição da segunda língua. Inconsciente. Psicanálise – Linguagem.

## ABSTRACT

In the contemporary world, many subjects seek outside their countries of origin for better professional and personal conditions. Thus, far from their mother tongue, they are faced with experiences of a new language and many face important difficulties because they cannot be captured by the foreign language, even residing abroad, a condition that could be a facilitator. Inquiries about this particularity culminated in the proposal of this Thesis, which aimed to investigate the relationship of a Brazilian resident abroad with the foreign language. The specific objectives were: to investigate to which refer the difficulties in relation with the foreign language; investigate the relationship with the mother tongue as a hindering aspect of foreign language capture. Therefore, it was theoretically based on the linguistic and psychoanalysis constructs, emphasizing, among others, the constitution of the unconscious subject, the capture by the mother tongue and the relationship with the foreign language, from reference authors in these areas of the subject. knowledge. From the methodological point of view, it was a qualitative research, configuring as a case study, a favorable method for the investigation of subjective realities. The research included Celina, a Brazilian who had lived abroad for over six years, as not captured by the foreign language. The instruments used were a questionnaire and semi-structured interviews, which took place via skype and whatsApp, recorded in audio and fully transcribed. From the transcription were selected clippings for analysis, considering speeches that indicated their position in front of the foreign language in everyday relationships. The results of the analysis of the interviews underscored the significant fear as the central core of his speech, which slid into other significant chains pointing directly or indirectly toward him. In this sense, we point to the idealized image of the speaker, which generates the effect of fear of making mistakes, making her silenced or unable to speak / feel speaking a foreign language and to her condition as an immigrant, placing her facing an inevitable departure from her mother tongue, a language that constitutes her as a subject of the unconscious. We highlight, then, effects of the mother tongue, the founding language on the relationship between this Brazilian and the foreign language, effects that indicated different difficulties in this relationship.

**Keywords:** Mother tongue. Second language acquisition. Unconscious. Psychoanalysis - Language.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EUA	Estados Unidos da América
LM	Língua Materna
LE	Língua Estrangeira
CLG	Curso de Linguística Geral

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
<b>1.1 Considerações sobre a Linguística e o Encontro com a Psicanálise</b> .....	21
<b>1.2 Língua Materna e Língua Estrangeira</b> .....	30
<b>1.3 O Sujeito do Inconsciente e sua Constituição</b> .....	62
<b>1.3.1 O estágio do espelho</b> .....	67
<b>1.3.2 As pulsões</b> .....	76
<b>1.3.3 Sobre o medo na teoria freudiana</b> .....	82
<b>1.3.4 O recalque e o retorno do recalado</b> .....	91
<b>CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	100
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	156
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	160
<b>APÊNDICES</b> .....	171
<b>Apêndice I Questionário Inicial</b> .....	171
<b>Apêndice II Roteiro das Entrevistas</b> .....	172
<b>Apêndice III TCLE</b> .....	173
<b>ANEXO</b> .....	174
<b>1 Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética</b> .....	174

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Captura, foi esse o termo escolhido entre tantos para dar início a esta introdução, por se configurar como um conceito que, além de evidenciar uma relação significativa com o trabalho aqui proposto, mostra-se implicado na escolha pelo que será aqui discutido.

Entrar em um programa de pós-graduação com a proposta de desenvolver uma tese sobre a gagueira infantil foi o motivador inicial. No entanto, já nas primeiras disciplinas cursadas, deparei-me com a aquisição da linguagem, especificamente no desdobramento para a aquisição da língua estrangeira. Foi então que, refletindo sobre os aspectos que emergiam nas aulas, algo foi interferindo na paisagem. Vagarosamente foram surgindo questões e mais questões a partir de histórias ouvidas em outros momentos, quando experiências de amigos que haviam vivenciado algo singular em suas trajetórias em relação ao contato com outras línguas foram se agrupando, emergindo ainda em silêncio. De repente, ali, juntas, fortes, concretas e instigantes, me remoíam. E daí: o que fazer com aquilo que tanto me afetava?

No mundo contemporâneo, muito se tem ouvido a respeito de “conspiração do universo”. Coincidentemente, ou não, o fato é que os efeitos dessa confluência de dados e sentimentos logo afloravam em mim. Assim, volto a afirmar, coincidentemente, àquelas falas antigas, àqueles relatos que pareciam esquecidos, foram se acrescentando outros e mais outros, transformando-se numa verdadeira festa, algo que brilhava em minha mente, despertando curiosidade e interesse que, não desmerecendo as questões que eu trazia em relação à gagueira infantil, foram tomando uma dimensão maior, não sendo possível abandoná-los. Mas como? O curso havia começado, o projeto estava sendo pensado há longo tempo, amadurecido e fortalecido a partir das entrevistas de seleção do doutorado. Mudar de proposta? Seria isso?

As tentativas de abandonar a nova ideia mostravam-se infrutíferas. Então, a coragem foi chegando e junto com ela a força necessária para seguir em frente, partindo, assim, para um recomeço que trazia uma questão que já havia me capturado: a língua estrangeira. Algo que, como fonoaudióloga, mostrava-se tão fascinante quanto a aquisição da língua materna.

Conversar com as orientadoras e relatar meus sentimentos foi a saída. Um ato que vislumbrava, à época, possibilidades antagônicas: ser bem-sucedida ou não? Mas senti-me acolhida em meus propósitos e desde já muito agradecida pela forma como a

ideia foi recebida por elas, gerando um resultado bastante positivo. Entrar na nova proposta tornava-se um desafio interessante, mas afinal eu já estava capturada pela ideia. Um tipo de captura que me fazia crer na impossibilidade de retorno. Daí tudo começou, um novo tempo, o tempo de trazer para a cena a língua estrangeira.

Neste momento, deixo o relato em primeira pessoa para, na terceira pessoa, assumir uma posição de discussão com preliminares teóricas que fundamentam a língua estrangeira, introduzindo-a ao leitor.

Revuz (2016), autora significativa na área da aquisição de língua estrangeira, parte do princípio de que a base da estruturação psíquica do sujeito esteja relacionada à aquisição da língua materna, havendo uma íntima relação entre essa e a língua estrangeira. Refere-se ao grande índice de insucesso na ‘aprendizagem’ da língua estrangeira em todo o mundo, independentemente da capacidade apresentada pelos sujeitos para tal, e afirma que:

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional (REVUZ, 2016, p. 217).

Nos primeiros contatos com trabalhos focados na aquisição de língua estrangeira constatamos que havia forte tendência a serem trabalhos que se baseavam no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase ora na didática do professor, ora no aluno que se propõe a falar outra língua. Além disso, muitos desses estudos traziam para a cena um sujeito que se configurava como do conhecimento e não um sujeito do inconsciente tal qual proposto pela psicanálise, o que se distanciava da proposta da nossa linha de pesquisa em que esse trabalho se situa. Isso porque nesta Tese consideramos o sujeito do inconsciente na relação com línguas estrangeiras.

Em uma situação bem específica, encontram-se os sujeitos que, por algum motivo, decidiram deixar seu país de origem em busca de novas oportunidades, que tanto podem se caracterizar pelo viés profissional quanto pessoal. Pode-se afirmar, porém, que nem sempre esses sujeitos chegam ao que se pode designar como falantes na língua do país em que foram acolhidos. Ser falante, neste estudo, refere-se a falar e “ser falado por ela, que o que ela fala em você se enuncia pela sua boca a título de “eu”, como afirma Melman (1992, p.15).

É sabido que a nova língua para tais sujeitos será o ponto de partida para a assunção de um papel ativo na sociedade, na medida em que através dela serão estabelecidos os vínculos sociais, as amizades, a escolarização, enfim, as vivências nas interações fora de casa.

Entre os trabalhos que sinalizam para a aquisição de língua estrangeira sob o ponto de vista da psicanálise, citamos Vivacqua (2012) que, em *Lalangue, erro e lapso: o falante entre a língua materna e as línguas outras*, afirma ser a aprendizagem de uma outra língua significativamente diferente do momento de aquisição da língua materna, uma vez que essa última sinaliza a passagem de um ser não falante à condição de ser que fala. A relação com uma língua estrangeira, segundo a autora

requer vários deslocamentos por parte do falante, pois o faz entrar em contato com outro universo fonético, trilhar diferentes caminhos para construir significações, transformar palavras que inicialmente encontram-se desprovidas de carga afetiva para se expressar, deixar-se levar por uma nova musicalidade, descobrir posições inéditas do sujeito da enunciação. Esses elementos pertencentes à aprendizagem de outra língua desestabilizam a relação do falante com a língua materna, que lhe é aparentemente familiar (VIVACQUA, 2012, p.77).

Para Revuz (2016), o sujeito lida com a diferença entre letra e som, e tem contato com fonemas que inexistem em sua língua materna, e ao tentar aproximá-los dos sons da sua língua corre o risco de transformar o sentido do que pretende enunciar. Como exemplos, a autora refere-se ao “th” do inglês, que seguido pela vogal *i* é normalmente pronunciado como “s” ou “f” pelo aprendiz que fala português, o que leva a deslizamentos de sentido. Refere-se também ao “j” do espanhol, que pode ser colocado na mesma situação de mudança de sentido ao ser pronunciado como “r”. Segundo Vivacqua (2012), embora muitos sujeitos consigam ser bem-sucedidos em relação aos sons que inexistem em sua língua materna, outros não conseguem avançar, tamanha a dificuldade sentida. Silenciam. Os achados de Vivacqua (2012) apontam para o que costumávamos ouvir de amigos sobre sujeitos que viviam no exterior e apresentavam dificuldades importantes na relação com a nova língua, o que terminava limitando suas possibilidades de acesso à vida profissional e pessoal, dificultando a vida em sociedade.

Além da dificuldade referente aos sons, Vivacqua (2012) destaca ainda o ato de traduzir palavra por palavra, gerando, entre outros erros, aqueles causados pela existência de homófonos perfeitos, ou seja, presença de homografia e homofonia, como

no caso dos verbos *ir* e *ser*, que possuem a mesma forma nos tempos verbais de pretérito perfeito e pretérito imperfeito, respectivamente: fui, foste, foi, fomos, fostes, foram. O exemplo citado pela autora é referente a uma atividade de escrita em que os alunos deveriam abordar como foi o primeiro dia de aula, e assim, ao começarem a escrever, por exemplo, *meu primeiro dia de aula foi...*, logo se depararam com a tradução do *foi*, entendendo-o como passado do verbo *ir* (*go*), portanto, em pretérito perfeito foi escrito *went*.

Tal episódio aponta para a incidência do laço mantido com a língua materna em uma outra língua, uma vez que a língua materna impõe uma marca no sujeito. Marca que irá ressoar nos momentos em que estiver experienciando situações nas quais a língua seja diferente daquela que o fundou.

Silva (2012), em sua dissertação de Mestrado, também aborda a questão do laço com a língua materna em *As interferências subjetivas da língua materna no processo de aquisição da língua francesa: entre a captura e a resistência*. O autor parte da vivência de professores da língua francesa, e estuda um fato que também chama sua atenção enquanto professor, a saber: as dificuldades dos alunos em falar a língua em questão, de se tornarem falantes embora matriculados em períodos avançados do curso. Esses alunos mantinham a elaboração do discurso na língua materna para, em seguida, operarem a tradução para o francês. Apenas elaborações mais simples eram conduzidas sem dificuldades. Assim, Silva (*op. cit.*) busca compreender as dificuldades de seus alunos em relação ao estudo da língua francesa, partindo da hipótese de que a resistência teria como base o laço estabelecido com a língua materna, corroborando com o que diz Revuz (2016) quando reconhece que a experiência com a língua estrangeira faz emergir, no sujeito, um tipo de confronto, na medida em que revolve aspectos da sua subjetividade, constituída no contato com a língua inaugural, a língua materna. Silva (2012) conclui seu estudo identificando que marcas do laço específico com a língua materna podem sinalizar algo em relação à aquisição da língua estrangeira, embora reconheça que a noção de laço ainda precise ser mais bem contemplada em estudos acerca dessa temática. Ressalta, ainda, que as questões que emergem a partir dos sujeitos por ele investigados sugerem que: as dificuldades não se restringem a uma determinada faixa etária; a fluência em outras línguas estrangeiras não reduz as dificuldades com a língua francesa; há dificuldades singulares no que se refere à gramática na relação língua materna/língua estrangeira; o tempo de dedicação ao estudo da língua francesa para atingir um nível desejado mostra-se diversificado, com pesos

diferentes para cada participante; e, finalmente, que há dificuldades relacionadas à compreensão da lógica da língua, o que, para nós, parece estar relacionada à *lalangue*, aspecto que será discutido no corpo do texto posteriormente. Além disso, o autor infere que os aspectos identificados se mostram relacionados à resistência em ser capturado pela língua francesa.

É possível que lidar com as diferentes entonações e ritmos de uma língua estrangeira, como afirmam Revuz (2016) e Vivacqua (2012), além de ter ou não a capacidade de produzir determinados sons, sejam aspectos que trazem essa relação com o corpo, remetendo-nos a Freire; Murce (2009), ao dizerem que lidar com uma língua estrangeira gera consequências para o corpo. Com base nas suas experiências como professores de língua estrangeira e na posição de pesquisadores da área, Freire; Murce (*op. cit.*, p.74) estudam a “aprendizagem” trazendo o corpo como foco, um corpo concebido como efeito de linguagem, cujo fundamento situa-se na psicanálise. No entanto, chamam a atenção para atividades e materiais que são sugeridos no processo de ensino, como se a proposta fosse apenas a comunicação e, com isso, dão a impressão de uma visão de língua transparente e livre de equívocos, que desconsidera ou relega a um segundo plano o sujeito com sua falta constitutiva, sua incompletude, seu corpo desejanse, enfim, a singularidade que emerge desse processo. Reconhecem que embora a “aprendizagem” de língua estrangeira possa se dar em diferentes graus de dificuldades ou facilidades para cada sujeito, “não é sem consequências para o corpo”. Chamam atenção, ainda, para a situação de aprendizagem, e afirmam não haver garantia de que o sujeito se deixará capturar pela língua estrangeira, considerando tratar-se de uma captura de natureza inconsciente e, portanto, singular a cada sujeito.

Acreditando na implicação corpo e identidade, Serrani-Infante (2016) destaca a possibilidade de o acesso à língua estrangeira ser um aspecto que marca fortemente a identidade do sujeito, pois, independentemente da forma como se dá esse acesso, é o processo de tomada da palavra que está em cena e, paralelamente, a tomada do sujeito pela língua. Ela afirma, então, que “quando se toma a palavra, sabemos, toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder, mas, simultaneamente, ‘toma-se’ a língua, que tem um real específico, uma ordem própria” (SERRANI-INFANTE, 2016, p.247).

Como forma de melhor ilustrar o que vem sendo aqui tratado, trazemos mais alguns estudos sobre aquisição de língua estrangeira vistos a partir do viés psicanalítico. Em *Efeitos de inibições inconscientes na aquisição da segunda língua*, Fernandes (2008) estudou cinco sujeitos de nível superior, motivados e sem distúrbio linguístico,

com enormes dificuldades e bloqueios na aquisição da língua estudada. Os resultados ressaltam a diferença entre ser capturado pela língua materna e a aquisição de uma língua estrangeira, ressaltando a experiência inaugural que significa para o sujeito o ato de assumir um compromisso, de dizer de seu desejo a partir do desejo do Outro. Nas suas em suas considerações finais, a autora (2008, p.63) afirma que os discursos de seus entrevistados deixam “marcas que ligam a inibição no francês para além da consciência, seja nas tramas das relações familiares, seja na atemporalidade do inconsciente”.

O estudo desenvolvido por Lopes (2015), *As interferências subjetivas do processo de aquisição de outra língua em mulheres em situação de cárcere*, contou com a participação de sete detentas, revelando que a aprendizagem de uma língua estrangeira não é sem consequências marcantes para o sujeito. Destacamos de suas considerações finais o achado referente à captura pelo som, revelado por muitas participantes como o prazer por cantar músicas em inglês, rebuscar os fonemas da língua mesmo sem a compreensão e o sentido, o gosto pela musicalidade, embora todas tenham se referido a dificuldades com a nova língua.

Apesar de a maioria dos estudos com a língua estrangeira abordarem predominantemente a relação ensino-aprendizagem, como dito anteriormente, outros estudos operam com a proposta de sujeito que aqui identificamos. No entanto, não foram encontrados trabalhos cujo foco recaísse sobre sujeitos imersos na língua pela particularidade de residirem no exterior. Entendemos ser esse um aspecto que marca o diferencial da pesquisa aqui proposta.

A aquisição de uma língua estrangeira na condição de residente no exterior – portanto, no ambiente natural da língua – poderia ser um facilitador. Apesar disso, nas comunidades de brasileiros residentes no exterior do *Facebook* é comum a identificação de sujeitos que se referem a não saber lidar com a nova língua, apresentando sérias dificuldades em relação a tal quesito.

Lyra (2013) distingue dois ambientes nos quais pode se dar a “aprendizagem” de uma nova língua: em situação formal de sala de aula e em ambiente natural, sendo essa a que estabelece relação com a tese aqui proposta. Segundo a autora, é no ambiente natural que o sujeito vai estabelecer o contato com a nova língua com o objetivo de socialização e integração social. É nesse ambiente natural que se encontra o imigrante, que diante da superexposição à língua pretendida, vai familiarizando seus ouvidos ao mesmo tempo em que lhe é imposta, pela comunidade, uma prática oral ativa. Segundo Lyra (2013, p.39), o sujeito geralmente “precisa utilizar-se da língua-alvo para se fazer

entender no meio social. Isso faz com que a aquisição aconteça, geralmente, em uma velocidade relativamente alta, e o falante sinta-se cada vez mais à vontade no novo idioma”. A autora ressalta que embora a aquisição a partir da necessidade concreta imposta pela situação se dê mais rapidamente se comparada à formalidade de uma sala de aula, há a possibilidade de haver, para alguns, dificuldades importantes mesmo após longo período de tempo na situação, o que leva o sujeito a questionar sua própria capacidade de falar uma língua estrangeira.

Tal evidência remete-nos a Milner (2006), que afirma que o sujeito é marcado definitivamente pela experiência vivida durante o processo de aquisição da língua inaugural, a materna. Corroborando com essa ideia, Revuz (2016) afirma que “aprender” uma língua estrangeira torna-se um ato delicado na medida em que envolve a base da estruturação psíquica do sujeito e traz à tona a experiência com a língua materna, interferindo na aquisição de nova língua. Para essa autora, a inserção no novo idioma gera confrontos considerando que o sujeito já traz em si um laço específico com a língua materna. Confronto que pode gerar como efeito um desconforto traduzido em perturbação e questionamentos do sujeito na relação com a nova língua. No entanto, entendemos que o que se passou na aquisição da primeira língua vai reverberar nas aquisições seguintes, podendo tanto facilitar quanto dificultar o processo.

Diante do exposto, pode-se indicar que muitos sujeitos ao tentarem falar outra língua sentem dificuldades importantes, que se constituem, muitas vezes, em obstáculos ou impedimentos da captura pela língua estrangeira.

O estudo aqui proposto partiu, inicialmente, de algumas questões.

Por que muitos brasileiros residentes fora do Brasil não conseguem ou têm dificuldades importantes em ser capturados pela língua do local em que moram? Quais as dificuldades sentidas por eles? Esses sujeitos identificam diferenças entre sua condição de ouvinte e de falante da língua local? Como se inserem na vida social? O que fazem para driblar as dificuldades na relação com o outro pelo viés da língua? As dificuldades sentidas acontecem apenas em relação à língua referida ou se aplicam também a outras línguas estrangeiras?

Essas interrogações iniciais desencadearam uma série de reflexões que culminaram na proposta ora apresentada. É uma pesquisa que trata de linguagem e traz para a cena o sujeito do inconsciente, ou seja, o sujeito como efeito da relação entre significantes. Configura-se como um estudo de caso que pretende trazer contribuições no sentido de melhor elucidar as dificuldades dos sujeitos, fazendo emergir novas

formas de olhar para esse fenômeno, principalmente, por se tratarem de sujeitos que se encontram imersos em outra sociedade, diante de uma língua outra, diferente daquela que os constituíram como sujeitos falantes.

Amadurecendo os questionamentos iniciais, esta tese teve como objetivo geral investigar a relação de uma brasileira residente no exterior com a língua estrangeira. Os objetivos específicos foram investigar a que remetem as dificuldades na relação com a língua estrangeira e investigar a relação com a língua materna como aspecto dificultador da captura pela língua estrangeira.

Para tanto, a pesquisa apresenta sua fundamentação teórica no primeiro capítulo, organizado sob cinco tópicos, a saber: 1- *Considerações sobre a Linguística e o encontro com a Psicanálise*, onde apresentamos o conceito de língua proposto por Saussure, discutindo desdobramentos inerentes a tal conceito, quando são chamados outros autores, inclusive Lacan, que apoiado na linguística estrutural apresenta sua teoria sobre o significante. No tópico 2, intitulado *Língua materna e língua estrangeira*, a língua materna é colocada em cena evidenciando o percurso que torna o *infans* um sujeito falante. Aqui, é adotada a proposta de aquisição da linguagem de Cláudia de Lemos, por ser essa a autora que assume a concepção de sujeito sob o qual operamos, o sujeito dividido, o sujeito do inconsciente. Outros seguidores dessa proposta são também incluídos na discussão. No seguimento, avançamos para a língua estrangeira apresentando estudos que discorrem sobre o seu conceito, bem como sobre o que significa para o sujeito do inconsciente o enfrentamento de uma língua outra, diferente da língua fundadora que o constituiu como sujeito. Além disso, destacamos aspectos referentes à relação da língua materna com a língua estrangeira em um processo que não é sem consequências para o sujeito.

Tomando o gancho da aquisição da linguagem, seguimos para o tópico 3- *O sujeito do Inconsciente e sua constituição*. Esse terceiro tópico, que é baseado nos fundamentos da psicanálise, apresenta quatro subdivisões, a saber: *o estádio do espelho; as pulsões; sobre o medo na teoria freudiana*, e, finalmente, *o recalque e o retorno do recalçado*.

Ao discorrermos acerca do estádio do espelho, apresentamos a reflexão de Lacan sobre a constituição do sujeito, período que a criança vivencia dos oito meses até a idade de um ano e meio, e que marca seu reconhecimento a partir da identificação de sua imagem refletida no espelho. Nessa discussão articulamos os conceitos de alienação e separação, na medida em que, para constituir-se, o ser vivo precisa inicialmente se

alienar ao Outro como objeto do seu desejo para, posteriormente, se separar constituindo-se também como sujeito desejante, a partir da falta. Esse subtópico é perpassado pelos registros do real, simbólico e imaginário, registros fundamentais na teoria lacaniana. Indo adiante, apresentamos o subtópico que aborda os pressupostos teóricos das pulsões a partir das ideias freudianas e lacanianas, enfatizando a pulsão invocante, por ser aspecto de relevância quando se pensa no vivo que se torna falante, sujeito atravessado pela linguagem. No tópico 4: *Sobre o medo na teoria freudiana*, o medo em seus primórdios a partir do que nos aponta o pai da psicanálise. Finalmente, abordamos no quinto e último tópico *O recalque e o retorno do recalçado*, momento em que colocamos em tela a teoria freudiana sobre o recalque, destacando o recalque original ou primário, o recalque propriamente dito ou secundário e o retorno do recalçado. Na continuidade desse tópico, avançamos para o recalque do som, utilizando a ideia do ponto surdo proposto por Vivès, procurando articular o esquecimento do som pelo sujeito, que ocorre quando da separação da voz do Outro, e lhe permite avançar para o *fazer ouvir sua própria voz no mundo*, tal como afirma Didier-Weill.

No segundo capítulo esclarecemos os critérios metodológicos utilizados nesta pesquisa qualitativa, estudo de caso, realizada a partir de entrevista semiestruturada, gravada em áudio transcrita na íntegra.

A partir desses esclarecimentos passamos à análise e discussão dos resultados para, com base nelas, procedermos às considerações finais do estudo.

## **CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 Considerações sobre a Linguística e o Encontro com a Psicanálise**

Considerando que esta Tese assume como foco a língua estrangeira e, conseqüentemente, a língua materna aí incluída, a concepção de língua assumida precisa ser destacada, o que passa, necessariamente, pelo entrelaçamento da linguística com a psicanálise.

Este é um conceito que traz desdobramentos e, considerando este aspecto, o presente texto vai abordar tanto a língua, quanto a linguagem e a fala, conceitos implicados. Sua elaboração será iniciada pela marcante trajetória do genebrino Ferdinand de Saussure, no *Curso de Linguística Geral (CLG)*, publicado após sua morte por discípulos que reuniram as anotações referentes aos cursos ministrados entre 1907 e 1911, na Universidade de Genebra. No seguimento, será dedicada atenção ao conceito de significante na perspectiva de Lacan, uma vez que esse psicanalista, ao se inspirar na linguística saussuriana e jakobsoniana, dentre outras áreas de saber, apresenta um projeto que, de certa forma, abre outro paradigma na história da psicanálise. Como se pode notar, aqui nesta proposta acadêmica, a linguística estabelece interface com a psicanálise, motivo pelo qual serão contemplados autores como Saussure, Jakobson, Freud e Lacan, além de comentadores desses grandes teóricos, no intuito de enriquecer o que se discute.

De acordo com Granger (1994), o mestre genebrino viveu em um momento caracterizado por grande inquietude em relação à sistematização de estudos que, à época, tinham como base os métodos dedutivos. Saussure estava preocupado com a necessidade de definição de objeto da linguística e mantinha pensamento crítico diante da ausência de cientificidade nos estudos sobre linguagem com base na tradição greco-romana. Essa busca pelo merecido rigor científico em relação às questões da linguagem culminou na definição do objeto língua considerando seu caráter social e complexo.

Entre os anos de 1907 e 1911, Ferdinand de Saussure proferiu três cursos sobre linguística na Universidade de Genebra. Após sua morte, os editores Bally e Sechehaye, discípulos que não assistiram a suas aulas, publicam o *Curso de Linguística Geral (CLG)*, abordando os conteúdos dos cursos. Trata-se, sem dúvida, de obra de grande valor e referência na área da linguagem, mas o fato de não ter sido escrito pelo próprio Saussure gera muitas críticas, principalmente no que se refere ao questionamento acerca

da fidedignidade das ideias do autor. Os próprios editores admitem a impossibilidade de publicar todo o conteúdo ministrado nos três cursos, principalmente diante dos poucos registros realizados pelo próprio Saussure. Assim, na tentativa de reduzir esse impasse, Bally e Sechehaye utilizam cadernos e anotações de alunos que estiveram presentes nos cursos, o que, de certa forma, gera conflitos na medida em que se deparam com pensamentos fragmentados da obra de Saussure. Ainda assim, resolvem desenvolver os escritos, mesmo cientes de que essa reconstituição seria criticada.

No entanto, é importante considerar que foi a partir dessa publicação que se estabeleceram o nome de Saussure e da própria linguística. Sem ela, provavelmente, as ideias do grande mestre teriam se perdido. De acordo com Arrivé (2010), são ideias que ainda despertam interesse e inspiram pesquisas, tendo provocado efeitos no pensamento dos séculos XX e XXI, a partir das interlocuções realizadas por teóricos como Barthes, Lévi-Strauss, Jakobson, Benveniste e Lacan.

Para Maliska (2010), Saussure era fortemente instigado pelas questões desconhecidas relacionadas às línguas e à própria linguagem, o que desencadeou sua busca pelas histórias dos povos e pelos estudos etimológicos. Ele afirma:

Saussure embrenha-se numa tarefa um tanto quanto árdua ao promover os cursos de Linguística Geral, mas a torna o seu desafio, o seu limite de tratar de questões acerca de uma definição do objeto linguístico, da origem da língua, da relação de valores, da arbitrariedade (MALISKA, 2010, p.33).

Segundo tal autor (*op. cit.*), o CLG objetivou, dentre outras questões, estabelecer um novo estatuto epistemológico para a ciência linguística considerando que, apesar do alto rigor existente nas pesquisas referentes à gramática comparativa,

não havia ainda uma teoria linguística que desse conta da definição de um objeto no campo da linguagem, pois com a comparação chegava-se a muitos postulados e regras gramaticais, porém faltava algo que desse coesão definitiva a estas formulações (MALISKA, 2010, p.33).

Saussure é considerado, então, o grande patriarca da linguística como ciência, na medida em que vai de encontro a vários postulados até então estabelecidos nas discussões sobre o assunto. Porém, vale salientar que a importância da obra advém do fato de ser aquela que funda os pilares da linguística moderna, estabelece as bases científicas para os estudos linguísticos e define o seu objeto, a língua, distinguindo-o de

outros fatos da linguagem. No CLG, a linguagem é caracterizada em oposição à língua e essa em oposição à fala e à escrita.

São muitos os conceitos que Saussure irá estabelecer no CLG, no entanto, aqui será enfatizada a língua, apontando também, como afirmado anteriormente, fala e linguagem, além do signo linguístico, aspectos relevantes nesta Tese.

No curso em questão, tem-se, inicialmente a linguagem humana como material da linguística, porém, por ser constituída por diversos aspectos, haveria a dificuldade de observação, impossibilitando seu lugar de objeto. Assim, Saussure (2012, p.39) enfatiza a criação de um objeto ‘integral e concreto’ para a linguística, a língua, em contraponto aos objetos de outras ciências que têm seu objeto definido previamente. O mestre (*op. cit.*, p.42) argumenta que a faculdade que o homem apresenta para articular as palavras só pode emergir com o auxílio de um instrumento “criado e fornecido pela coletividade”, diante do que afirma “que é a língua que faz a unidade da linguagem”.

A ideia de Saussure fundamenta-se no fato de o estudo da linguagem compreender duas partes: uma essencial, cujo objeto é a língua, social e independente do indivíduo, e uma secundária, que é individual e tem como objeto a fala. O fato de o autor apresentar essa separação e utilizar-se do termo secundária ao se referir à fala não significa um espaço de menor valor atribuído a essa, uma vez que ele próprio afirma que língua e fala são objetos que mantêm entre si uma relação de implicação mútua: “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça” (SAUSSURE, 2012, p.51).

Entendemos que a grande preocupação de Saussure é assegurar o lugar da linguística nos estudos da linguagem, através da língua. Ele (*op. cit.*, p.117) afirma que “[...] distinguimos primeiramente, no seio do fenômeno total que representa a *linguagem*, dois fatores: a *língua* e a *fala*. A língua é para nós a linguagem menos a *fala*”, o que revela essa relação de implicação, mas que dá à fala um lugar determinado e aparentemente separado, uma vez que sem isso possivelmente o autor não teria êxito na sua ideia de definir o objeto da linguística conferindo a ela o estatuto de ciência.

Mas o que é a língua (*la langue*) para Saussure?

Os editores do CLG (2012) a apresentam como algo que não vai além de um sistema de valores puros, um fato social, que surge da coletividade ao estabelecer valores a partir de uma convenção social sobre a qual o indivíduo não tem poder de mudar, mas que registra passivamente. O indivíduo sequer se dá conta de como ela se

estrutura e nem de como a adquire, mas sem língua não será possível sua inserção nas relações sociais, na medida em que ela não é um fenômeno individual.

A língua se diferencia da fala (*la parole*), que é vista como “um ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 2012, p.45). No ato de fala distinguem-se: as combinações que compõem o sistema da língua, empregadas pelo falante para exprimir seu pensamento; o mecanismo psicofísico que permite a exteriorização dessas combinações.

Saussure (*op. cit.*, p.51) afirma que é

ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nossos cérebros somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas.

E segue afirmando que a

língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independa da vontade dos seus depositários (*op. cit.*, p.51).

Já a fala seria “a soma do que as pessoas dizem, e compreende: a) combinações individuais, dependentes da vontade dos que falam; b) atos de fonação igualmente voluntários, necessários para a execução dessas combinações” (SAUSSURE, 2012, p.52). Para o autor, as manifestações, aqui, são individuais e momentâneas, não portando aspectos do coletivo, como na língua. Esses são os argumentos que utiliza para não reunir num mesmo ponto de vista a língua e a fala.

Então, para Saussure (*op. cit.*, p.46), a língua é vista como “um sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas”. Os signos, por sua vez, são entendidos como a “combinação do conceito e da imagem acústica somente, por exemplo uma palavra (*arbor* etc.). Esquece-se de que, se chamamos a *arbor* signo, é somente porque exprime o conceito “árvore”, de tal maneira que a ideia da parte sensorial implica a do total” (*op. cit.*, p.107).

Além disso, a língua tem sua ordem própria e pode ser caracterizada como um objeto de natureza concreta pelo fato de haver associações que são legitimadas pelo consenso coletivo quando da união das imagens acústica e visual. Assim, há uma unidade linguística - o signo - que nada mais é que a união entre o conceito (significado) e a imagem acústica (significante), considerando que esta não corresponde ao som material, enquanto o conceito corresponde à ideia atribuída à imagem acústica. O signo só se constitui se formado pelas duas partes.

Nas palavras empregadas no CLG (2012, p.106), a unidade linguística “é uma coisa dupla, constituída pela união de dois termos”, mas seus valores serão considerados a partir da associação e oposição que ocorrem como um jogo dentro do sistema da língua.

Como se dá, para Saussure, a relação entre o significado e o significante? Kaufmann (1996, p.472) afirma que, para Saussure, “o significante é a representação psíquica do som tal como nossos sentidos o percebem ao passo que o significado é o conceito a que ele corresponde”.

Entendendo a integralidade do signo como resultado da associação entre conceito (significado) e imagem acústica (significante), Saussure (*op. cit.*) propõe que se tome o termo signo como relativo a algo total, e que se substituam os termos conceito por significado e imagem acústica por significante. O laço que une significante e significado é arbitrário.

Para compreender a arbitrariedade tomamos o exemplo que o autor fornece, a partir da palavra “mar”. A ideia de “mar” não traz relação com a sequência de sons *m-a-r*, na medida em que poderia ser representada por outra sequência qualquer. Tal fato se confirma pela existência de diferentes línguas e pelas diferenças entre elas, como afirma o autor. O significante “é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (SAUSSURE, 2012, p.109).

Seguindo nessa linha de raciocínio, Saussure (*op. cit.*) ainda afirma que a questão arbitrária do signo considera a inexistência de relação entre eles. No entanto, reconhece que pode haver arbitrariedade relativa, definida em relação a outro signo que é absolutamente arbitrário. Como exemplo, tem-se a palavra *dezenove*, que no CLG é classificada como motivada por *dez* e *nove* os quais, por sua vez, inicialmente são absolutamente imotivados.

Para Saussure (*op. cit.*, p.118), o fato de haver arbitrariedade não “nos impede de ver a língua como uma simples convenção modificável conforme o arbítrio dos

interessados”, pois a ação do tempo se combina com a força que vem do social. Em suas palavras:

Se se tomasse a língua no tempo, sem a massa falante [...] não se registraria talvez nenhuma alteração; o tempo não agiria sobre ela. Inversamente, se se considerasse a massa falante sem o tempo, não se veria o efeito das sociais agindo sobre a língua (SAUSSURE, 2012, p.118).

No que se refere ao caráter linear do significante, tem-se que devido à sua natureza auditiva, ele assume características relativas ao tempo, é extensão mensurável em uma única dimensão, ou seja, é uma linha em que seus elementos se mostram um após o outro, formando uma cadeia. Sendo matéria sonora desenvolve-se no tempo e depende dele para ser realizado, considerando que dois significantes não podem ser pronunciados ao mesmo tempo.

Isto posto, vem para a cena a ideia de Saussure exposta na segunda parte do CLG, quando ao tomar a língua como um sistema de valores cria a Teoria do Valor.

Ao considerar a língua como sistema de valores, Saussure (*op. cit.*) determina que o valor de um termo na língua não é simplesmente a união de um som e um conceito. É preciso considerar a relação em cadeia, em que significado e significante que compõem o signo apresentam-se como a contraparte de outros signos. Assim, “todos os termos são solidários e o valor de um resulta somente da presença simultânea de outros” (2012, p.161), ou seja, “o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia” (*op. cit.*, p.163).

O valor da significação, que é a contraparte da imagem acústica, é definido como resultado das relações estabelecidas no sistema da língua, como exemplifica a seguir:

O português *carneiro* ou o francês *mouton* podem ter a mesma significação que o inglês *sheep*, mas não o mesmo valor, isso por várias razões, em particular porque, ao falar de uma porção de carne preparada e servida à mesa, o inglês diz *mutton* e não *sheep*. A diferença de valor entre *sheep* e *mouton* ou *carneiro* se deve a que o primeiro tem a seu lado um segundo termo, o que não ocorre com a palavra francesa ou portuguesa (SAUSSURE, 2012, p.162-163).

No tocante à imagem acústica, para Saussure (*op. cit.*, p.167), essas relações e diferenças com os demais termos da língua também são consideradas. Para ele, “o que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam à significação”.

O valor do signo, em suas partes conceitual e material, leva em consideração aquilo que os outros signos não são. Ele afirma:

[...] na língua só existem diferenças. E mais ainda: uma diferença supõe em geral termos positivos entre os quais ela se estabelece; mas na língua há apenas diferenças sem termos positivos. Quer se considere o significado, quer o significante, a língua não comporta ideias nem sons preexistentes ao sistema linguístico, mas somente diferenças conceituais e diferenças fônicas resultantes desse sistema” (SAUSSURE, 2012, p.167).

Outro aspecto importante é quando Saussure (2012) afirma que em se tratando de língua, *tudo é baseado em relações*, e define as relações associativas e sintagmáticas.

As relações associativas são relações que se associam na memória e acontecem fora do discurso, formando grupos nos quais ocorrem relações bastante diversas. Por unirem termos que estão ausentes da cadeia discursiva, são chamadas de relações “*in absentia*”, até porque quando um significante é selecionado os demais ficam excluídos. Já as relações sintagmáticas são o resultado do encadeamento de termos, um após outro, na cadeia da fala, estando, portanto, numa relação “*in praesentia*”. Essas relações levam em consideração o caráter linear da língua, em que não é possível pronunciar dois termos ao mesmo tempo.

Jakobson (2010) parte das elaborações de Saussure, lançando um novo olhar para essas relações associativas e sintagmáticas, nomeando-as como processos metafórico e metonímico, respectivamente. Para o autor, o funcionamento da linguagem revela-se pela articulação desses dois processos numa mesma operação, em que o eixo metafórico é o eixo das relações associativas (seleção) e o metonímico é o eixo das relações sintagmáticas (combinação). O autor afirma:

Falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua combinação em unidades linguísticas de mais alto grau de complexidade. Isso se evidencia imediatamente no nível lexical: quem fala seleciona palavras e as combina nas frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza; as frases, por sua vez, são combinadas em enunciados (JAKOBSON, 2010, p.43).

Jakobson (*op. cit.*) foi influenciado também por Freud ([1900] 1996) que, na obra *A interpretação dos sonhos*, aborda aspectos da linguagem ao destacar a condensação e o deslocamento como mecanismos do funcionamento do inconsciente. Na condensação, segundo Freud, o sonho manifesto contém conteúdo menor que o conteúdo latente, e pode se apresentar de três diferentes formas, a saber: alguns elementos latentes são omitidos na sua totalidade; apenas um fragmento do sonho

latente aparece no sonho manifesto e, finalmente, alguns elementos latentes se fundem em apenas uma unidade no sonho manifesto.

Para compreendermos um pouco mais sobre os efeitos da linguística na psicanálise, nos remetemos a Lacan ([1953] 1998), especificamente no texto *Função e campo da fala e da linguagem*. Nesse texto, o autor justifica a adoção do modelo saussuriano para formar sua definição de linguagem, por ser a linguística a ciência que operou grande revolução no campo das ciências humanas. Demonstra sua preocupação com o ato analítico, e refere-se à fala como elemento material de que dispõe o analista para conduzir o tratamento.

Ele afirma: “Quer se pretenda agente de cura, de formação ou de sondagem, a psicanálise dispõe apenas de um meio: a fala do paciente” (LACAN, [1953] 1998, p.248). Abordando os meios do método psicanalítico, Lacan diz que “Seus meios são os da fala, na medida em que ela confere um sentido às funções do indivíduo” (*op. cit.*, p.259), deixando evidente que a fala aparece como a força que gera a realidade do sujeito.

Mas é o conceito de significante que é, sem dúvida, um conceito central da obra de Lacan. Maliska (2010, p.62) diz:

O significante é fenda inaugural, qualidade daquilo que possibilita a significação, da mesma forma que denuncia sua ausência de significação. O significante – esse ser imaterial, que é parte do discurso – é que fala em nós, apesar de nós. O significante fala do sujeito antes mesmo de ser falado pelo sujeito [...]. O sujeito, antes de falar, é falado no sentido de usado, tomado por empréstimo em seu próprio corpo, em seu som, para que o significante fale nele e através dele.

De acordo com Roudinesco; Plon (1998), para construir sua teoria de significante, Lacan debruçou-se, no período entre 1949 e 1956, sobre os estudos de Ferdinand de Saussure que envolviam os signos linguísticos, somados aos trabalhos que Lévi-Strauss desenvolveu acerca da função simbólica, levando em consideração toda a problemática heideggeriana da verdade ontológica.

Na sequência, que culminou no período de 1956 a 1961, Lacan apoiou-se nos estudos de Jakobson, já apontados acima, a fim de conferir um estatuto lógico à sua teoria, abandonando a referência à ontologia heideggeriana.

Para Mourão (2011, p.62), Lacan importou da Antropologia a tese de Lévi-Strauss, que entende o papel da linguagem na origem da vida em sociedade, marcando as possibilidades sonoras específicas em cada língua. A autora também ressalta que ao

buscar a Linguística, através das obras de Saussure e Jakobson, Lacan fortaleceu sua base teórica de forma substancial, na medida em que “recolheu delas os principais recursos para fundamentar as leis do inconsciente como leis de linguagem”.

Apoiado na linguística estruturalista, Lacan ([1966] 1992) compreende que a teoria do inconsciente de Freud se situa no campo do simbólico, quando passa a questionar o conceito de signo linguístico proposto por Saussure no CLG. Relembrando, o signo para Saussure se constitui na combinação do significante com o significado, como se fossem dois lados de uma moeda. Nessa perspectiva, significante e significado estão intimamente unidos.

Mourão (2011) afirma que a contribuição mais valiosa de Saussure para Lacan foi a definição de haver, em toda língua, uma unidade mínima de significação, que é o signo linguístico, formado pela união de significado e significante. No entanto, para Lacan ([1972-1973]1985, p.68), o signo não é “signo de alguma coisa, mas de um efeito que é aquilo que se supõe, enquanto tal, de um funcionamento do significante”.

Diferente do que propõe Saussure, Lacan ([1957] 1998) dá primazia ao significante, colocando-o acima da barra, e essa barra significa que significado e significante se referem a ordens distintas e separadas. O significante é duplamente articulado, pois ao mesmo tempo em que é composto por elementos menores (fonemas), ele compõe estruturas maiores tomando como base as leis que organizam a linguagem. Nas palavras de Roudinesco; Plon (1998, p.709):

Lacan inverteu essa posição e colocou o significado abaixo do significante, ao qual atribuiu uma função primordial. Depois, tornando a levar em conta a ideia de valor, ele sublinhou que toda significação remete a uma outra significação. Deduziu disso que o significante está isolado do significado como uma letra, um traço ou uma palavra simbólica, desprovida de significação mas determinante, como função, para o discurso do sujeito. A esse sujeito, não mais assimilável a um eu, Lacan chamou “sujeito do inconsciente”. Ele não seria um sujeito “pleno”, mas representado pelo significante, isto é, pela letra onde se marca o assentamento do inconsciente na linguagem.

Para Lacan, o significante liga-se a outro significante para constituir uma cadeia. No texto *A instância da letra no inconsciente*, o autor ([1957] 1998) afirma que o significante, em si, não vem associado à significação, e sim que os possíveis sentidos emergem a partir da relação que estabelecem com os demais significantes da cadeia de fala. A significação vai depender das ligações próprias do significante, pois é ele que tem a função primordial nesse processo. Para o autor (*op. cit.*, p.501) “[...] nenhuma

significação se sustenta a não ser pela remissão a uma outra significação.” Além disso, ele entende tratar-se de uma ilusão afirmar que “o significante atende a função de representar o significado.” O significado ocorre em momento posterior, chamado por Lacan de “ponto de estofo” ou “ponto do basta”, nas relações entre significantes.

O ponto do basta define o momento em que o deslizamento da significação é detido pelo significante, e se refere, então, ao estabelecimento do último termo no eixo de combinação de significantes na frase. Desta forma, se fecha a significação, “sendo cada termo antecipado na construção dos outros e, inversamente, selando-lhe o sentido por seu efeito retroativo” (LACAN, [1960b] 1998, p.820).

Neste tópico que ora finalizamos, tentamos articular os conhecimentos da linguística e a inevitável chamada à psicanálise para dar conta do objeto deste estudo, a língua estrangeira, que não pode ser compreendida sem o estabelecimento do vínculo com a língua materna. Passamos, agora, a expor a língua materna e, no seguimento, as relações com a língua estrangeira.

## **1.2 Língua Materna e Língua Estrangeira**

Na perspectiva desta Tese, conforme já destacado, o sujeito de que tratamos é o sujeito do inconsciente, definido por Chemama (1995, p.208) em seu *Dicionário de Psicanálise* como “Ser humano, submetido às leis da linguagem que o constituem, e que se manifesta de forma privilegiada nas formações do inconsciente”. Então, pode-se inferir que se trata de um sujeito que está sujeito à linguagem, e mais, que já nasce imerso na linguagem.

Assim, esclarecemos que os autores incluídos aqui serão aqueles que revelam sua filiação aos constructos psicanalíticos, mantendo a coerência teórica do texto aqui apresentado.

Para iniciarmos uma reflexão sobre o que vem a ser a língua materna, ressaltamos nosso reconhecimento da implicação da aquisição da linguagem com o surgimento do sujeito falante, aspecto que nos dirige a um ponto significativo, a saber, a *lalangue*, neologismo criado por Lacan ([1971-1972] 2000-2001), a partir de um lapso

cometido por ocasião da lição de 4 de novembro de 1971 constante no Seminário 19, *O saber do Psicanalista*.

A *lalangue*, segundo Lacan (1972-1973] 1985), designa o que se apresenta como falta em todas as línguas, ressaltando o inconsciente em dois aspectos, a saber, em sua multiplicidade e em sua estrutura como linguagem. Desta forma, sendo o inconsciente estruturado como linguagem e constituído por *lalangue*, o sujeito é passível de cometer equívocos. O inconsciente feito de *lalangue* é, portanto, o lugar privilegiado de um saber fazer que vai além do que o sujeito suporta como enunciado, uma vez que esse saber escapa à dimensão consciente daquele que fala. Lacan ([1972-1973] 1985, p.190) diz: “É nisto que o inconsciente, no que eu o suporto com sua cifragem, só pode estruturar-se como uma linguagem, uma linguagem sempre hipotética com relação ao que a sustenta, isto é, alíngua”.

Para Lacan (*op. cit.*), é através da *lalangue* que se instaura a matriz significante original que vai permitir ao sujeito sua ascensão ao simbólico e, então, garantir sua existência. Assim, pode-se afirmar que um aspecto fundamental da *lalangue* está no fato de ela operar como suporte essencial da linguagem, ou seja, a fonte da língua-causa do sujeito do inconsciente. Para o autor (*op. cit.*, p.195), é através da *lalangue* que “o significante pode ser chamado a fazer sinal, a construir signo”. Vale salientar, porém, que a linguagem que vai constituir o sujeito é, ela própria, feita de *lalangue*, e o sujeito um efeito singular das suas operações (da *lalangue*).

Antes de continuarmos nos apontamentos sobre a *lalangue*, acreditamos ser importante esclarecer acerca das diferentes traduções do neologismo lacaniano para o português, e para tal recorreremos a Haroldo de Campos, poeta, crítico e tradutor de poesia. Segundo o autor:

Diferentemente do artigo feminino francês (*LA*), o equivalente (*a*) em português, quando justaposto a uma palavra, pode confundir-se com o prefixo de negação, de privação (afasia, perda do poder de expressão da fala; afásico, o que sofre dessa perda; [...], aglossia, mutismo falta de língua; aglossia, que não tem língua. Assim, *alíngua* poderia significar carência de língua, de linguagem, como *alíngue* seria o contrário absoluto de *plurilingue*, *multilíngue*, equivalendo a “deslínguido”. Ora, LALANGUE, pode-se dizer, é o oposto de não-língua, de privação de língua. É antes uma língua enfatizada, uma língua tensionada pela “função poética”, uma língua que “serve a coisas inteiramente diversas da comunicação [Lacan]. Esse *idiomaterno* [...] é “*lalangue dite maternelle*” (“lalíngua dita maternal), não por nada – sublinha Lacan – escrita numa só palavra, já que designa a “ocupação (*l'affaire*) de cada um de nós”, na medida mesma em que o inconsciente “é feito de lalíngua” [Lacan]. Então prefiro LALÍNGUA, com LA prefixado, este LA que empregamos habitualmente para expressar

destaque quando referimos a uma grande atriz, a uma diva (La Garbo, La Duncan, La Monroe). *Lalia*, *lalação*, derivados do grego *láleo*, têm as acepções de “fala”, loquacidade”, e também por via do latim *lallare*, verbo onomatopaico, “cantar para fazer dormir as crianças” (Ernout/Meillet); glossolalia quer dizer: “dom sobrenatural de falar língua desconhecida” (Aurélio). Toda a área semântica que essa aglutinação convoca (e que está no francês *Lalangue*, mas se perde em *alíngua*) corresponde aos propósitos da cunhagem lacaniana, servindo a justaposição enfática para frisar que, se “a linguagem é feita de lalíngua”, se é “uma elucubração de saber sobre lalíngua”, o “inconsciente é um saber, um saber-fazer com lalíngua”, sendo certo que esse “saber-fazer com lalíngua ultrapassa de muito aquilo de que podemos dar conta a título de linguagem” O idiomaterno – LALÍNGUA – nos “afeta” com “efeitos” que são “afetos” resume Lacan, mostrando que sabe jogar com mestria o jogo que enuncia (CAMPOS, 2010, pp.242-3).

Porge (2006, p.115) refere-se à motivação do termo utilizado por Lacan da seguinte forma:

Lacan reconhece que escolheu a palavra *lalangue* (lalíngua) por sua proximidade com a palavra *lallation* [lalação], que designa o falar infantil cuja riqueza de sonoridades e de equívocos irá se amenizando. Essa palavra dá conta da ascendência da linguagem sobre o corpo, e mesmo daquilo que Lacan chama de a *coalescência* da realidade sexual e da linguagem [...]. o balbúcio (gorjeio) e a tagarelice do bebê já são [...] estruturados pela língua materna e pelas trocas que permitem com o adulto, suas escansões, sua prosódia; contribuem para o desenvolvimento motor e afetivo da criança e dão forma a seu desejo inconsciente.

Ainda com Porge (2014, p.79), o neologismo proposto por Lacan designa “a integral de equívocos de que é composta a língua dita materna para um sujeito, que determina o inconsciente, tanto em seus tropeços quanto em seu mergulho no gozo do corpo.” Assim, a relação entre *lalangue* e inconsciente é definida pelo próprio Lacan ([1972-1973] 1985, p.190) em:

O inconsciente é o testemunho de um saber, no que em grande parte ele escapa ao ser falante. Este ser dá oportunidade de perceber até onde vão os efeitos da alíngua, pelo seguinte, que ele apresenta toda sorte de afetos que restam enigmáticos. Esses afetos são o que resulta da presença de alíngua no que, de saber, ele articula coisas que vão muito mais longe do que aquilo que o ser falante suporta de saber enunciado.

A linguagem, sem dúvida, é feita de alíngua. É uma elocubração de saber sobre alíngua. Mas o inconsciente é um saber, um saber-fazer com alíngua. E o que se sabe fazer com alíngua ultrapassa de muito o de que podemos dar conta a título de linguagem.

Alíngua 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 alíngua, que já estão lá como saber, vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar.

Milner (2012) é um importante seguidor de Lacan e ao comentar o conceito de *lalangue* afirma que ela distingue o que, na língua, não se submete ao cálculo e à estratificação. A *lalangue* é o que consagra todas as línguas ao equívoco, sendo a língua materna sua configuração mais perfeita. O autor também ressalta que a entrada no funcionamento da *lalangue* dá-se pela língua materna. No entanto, vale salientar que apesar de se referir à língua materna, na verdade é a língua falada por aquele que cumpre a função materna, não se tratando necessária e exclusivamente da mãe. Além disso, Milner ressalta esse aspecto quando afirma que a língua materna não é, jamais, a mesma *lalangue*, mas aquela que é possível a partir da *lalangue*, que tem como uma de suas características se fazer presente em todas as línguas, mas não pertencer a nenhuma exclusivamente. Ela inclui em suas operações a função de sujeito, consagrando toda língua ao equívoco, ou seja, trata-se de uma língua entre outras na medida em que opera de modo particular ao fazer equívoco e que, uma vez formulada, vai impedir

por incomensurabilidade, que se construa uma classe de línguas que chegue a incluí-la. Sua figuração mais direta é precisamente a língua materna [...], a língua é o que faz com que uma língua não seja comparável a nenhuma outra, na medida em que ela justamente não tem outra, na medida em que, inclusive, não teria como se dizer o que é que a faz incomparável. A língua é, em toda língua, o registro que a fada ao equívoco (MILNER, 2012, p.21).

Como compreender o que seria o equívoco? Para Milner (2012), os equívocos são produzidos de forma singular, considerando que a *lalangue* é uma língua entre outras. Ele afirma:

Um modo singular de fazer equívoco: eis, então, o que é uma língua entre outras. Por isso, ela se torna coleção de lugares, todos eles singulares e heterogêneos: de qualquer lado que se a considere ela é outra para si mesma, incessantemente heterotópica. É por isso, também, que ela constitui igualmente substância, matéria possível para as fantasias [*fantasmes*], conjunto inconsistente de lugares para o desejo - a língua é, desse modo, aquilo que o inconsciente pratica, prestando-se a todos os jogos imagináveis para que a verdade, no compasso das palavras, fale (MILNER, 2012, p.22).

Assim, a *lalangue* como lugar possível de produzir equívocos a partir de traços do inconsciente e de resíduos, nela presentes, serve de matéria prima para as homofonias, homossemias, homografias, enfim, tudo onde seja possível um duplo sentido.

Com base nos estudos lacanianos, considera-se equívoco a irrupção do real, marcado na cadeia metonímica, lugar em que se instala a possibilidade de um outro sentido. Falar que o equívoco existe significa compreender que há algo que escapa à língua, que é incompleta e marcada pela falta (TFOUNI; PROTTIS; BARTIJOTTO, 2017).

Seguindo os preceitos lacanianos, há de se considerar a existência de um real da língua, que traz a possibilidade do equívoco, do tropeço, revelando uma língua marcada pela falta. Assim, a língua é não-toda, na medida em que nem tudo pode ser representado e nem tudo é possível de ser dito (LEMOS, M.T. (2002); FREIRE; MURCE (2009)). Lemos, M.T. (2002) diz que foi a partir dessa constatação que Lacan, considerando o sujeito do inconsciente, instituiu o conceito de *lalangue*.

Sobre a relação entre a língua materna e *lalangue*, Pereira de Castro (2006), baseando-se na proposta lacianiana, diz tratar-se de uma relação na qual “deve-se reconhecer a dimensão da própria língua, que suporta o não-todo da *lalangue*. Uma não existe sem a outra” (2006, p.141). *Lalangue* não pode ser considerada como estágio de desenvolvimento, configurando-se como um anterior à língua, e sim como um funcionamento cujos efeitos marcam o corpo daquele que ainda não fala, mas que se encontra em processo de captura pela língua. O que diz essa autora leva-nos a convocar Maliska (2013, p.117), quando afirma que a *lalangue* não é um idioma e nem apenas uma língua falada pelo sujeito, “mas uma língua que fala no sujeito”.

A relação entre *lalangue* e língua materna, como postula Lemos, M.T. (2002) pode ser vista a partir da consideração do outro como instância de um funcionamento linguístico. Assim, é preciso relevar os gestos de interpretação da mãe (adulto) diante da fala infantil, o que aponta para a demarcação da captura da criança pela língua, constituindo seu psiquismo e colocando-a na posição de sujeito, ou seja, é a língua em funcionamento atravessando a criança, como afirma Vivacqua (2012).

Essa é a língua materna, que Milner (2012) reforça como sendo a configuração mais perfeita de *lalangue*, como afirma Lacan quando adota o termo *lalangue dite maternelle*, uma vez que ela se situa, em parte, na materialidade oferecida pela língua materna.

Nesta Tese, torna-se inquestionável refletir sobre o estatuto da língua materna e entender suas especificidades, o que será agora tratado relembrando a filiação teórica desta pesquisa, ou seja, a base psicanalítica. No seguimento, será abordada a língua estrangeira.

O conceito de língua materna não é simples de definir devido à inexistência de homogeneidade entre os autores, sendo um conceito que se revela na dependência da posição assumida por cada autor diante do assunto.

Melman (1992) levanta várias questões acerca da definição de língua materna, considerando a possibilidade de se poder falar diferentes línguas, de se poder, inclusive, falar uma língua estrangeira com maior facilidade que outras, de haver diferenças de ordem afetiva e até de ordem neurológica. Nesse caso, o autor refere-se a lesões cerebrais com sequelas na linguagem, quando “a língua materna é a última a ser destruída” (MELMAN, 1992, p.31).

Sob o ponto de vista de Melman (1992), língua materna é definida como a língua na qual a mãe, objeto primeiro e privilegiado de desejo, foi interdita e, neste sentido, é a língua do desejo. O autor afirma que se pode considerar que a língua materna

[...] é aquela na qual funcionou para o pequeno falante, para o sujeito que articula, o interdito de sua mãe. E a chamamos “língua materna” porque é inteiramente organizada por este interdito que, de algum modo, imaginiza o impossível próprio a toda língua (MELMAN, 1992, p.44; grifo do autor).

Melman (1992, p.33) ainda afirma que “a língua materna é aquela na qual, graças ao jogo do significante, se entretém e se dá a escutar o desejo daquilo que é impossível.” Milner (2012), no campo da psicanálise, também contribui para a compreensão do referido conceito ao refletir sobre o funcionamento da língua, quando diz que a língua inicial é incomparável em relação às demais, e posta como estatuto de uma língua particular. Gasparini (2010a, p.3) corrobora essa afirmativa:

A um sujeito constituído por linguagem, ou seja, efeito do funcionamento do campo simbólico no inconsciente, não podemos instituir as línguas, tanto a materna quanto as estrangeiras, como exterioridades, tendo em vista que estas se incluem como modalidades deste campo mais abrangente que é a linguagem. Podemos examinar, porém, que uma língua materna apresenta um estatuto especial para o sujeito, não podendo ser equiparada a nenhuma outra língua, qualquer que seja, por ser carregada de predicados e afetos, e por estar em jogo desde o momento mítico de seu surgimento.

Para a psicanalista Leite (1995), o termo “materna” emerge nos estudos tanto se referindo ao primeiro Outro significativo para a criança, sentido que aponta para a noção com a qual operamos, quanto à nação em que se deu o nascimento do bebê, ou seja, entendido como língua nacional. Em suas palavras:

É costume identificar a “língua materna” como a primeira língua, e nisto a língua falada pela mãe, fazendo aí a suposição de poder haver uma outra, a estrangeira, segunda; e também com a língua nacional, implicando desta forma uma identificação do falante através da língua que sustenta a unificação subentendida no conceito de nação. Se adotamos estas definições podemos inferir que o qualitativo “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).

Também Revuz (2016) toma a língua materna com a noção que sustenta nossa Tese, ao entendê-la como a língua inaugural. Nesta perspectiva, falar seria

encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para ela os objetivos e as palavras, em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo (REVUZ, 2016, p.219).

No entanto, Revuz (2016) ressalta que por ser a língua materna sempre tão presente na vida diária do sujeito, uma de suas marcas seria a impressão de nunca tê-la “aprendido”. A autora destaca, ainda, a existência de uma relação que é instaurada entre o sujeito e sua língua materna, como sendo uma relação complexa que estrutura a relação que ele mantém consigo próprio, bem como com os outros e com o saber. Um ponto significativo e que não pode deixar de ser apontado é que essa relação entre o sujeito e sua língua materna é da ordem do inconsciente, na medida em que a língua é “o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 2016, p.217).

Para Gasparini (2010b), a primazia da língua materna no que diz respeito aos demais conhecimentos relativos ao campo linguístico já havia sido sinalizada por Freud em 1891, na obra *A interpretação das afasias*, pelo fato de todos estarem localizados nos centros da primeira língua aprendida, portanto, no campo simbólico. A autora discorre sobre as ideias freudianas e afirma que, para o pai da psicanálise, há

(...) uma relação necessária de qualquer novo material relacionado à linguagem a uma outra materialidade simbólica, anteriormente estabelecida e já atuante no aparelho psíquico. Tal materialidade é a portadora dos traços que o sujeito associa à língua considerada materna, apontada por Freud como a língua original do ser de linguagem. Com isso, é possível concluir que nada se dá a conhecer no sujeito, nada se passa na esfera subjetiva, a não ser por intermédio da linguagem, materializada, em primeira instância, na língua considerada materna, e que nenhuma aprendizagem ligada à função simbólica se efetua a não ser a partir das inscrições feitas por aquela língua (GASPARINI, 2010b, p.41).

Considerando a forma particular da inscrição da língua materna no corpo de cada sujeito, Gasparini (2010b) afirma que histórias são estabelecidas evidenciando singularidades na relação com outras línguas. Segundo essa autora (*op.cit.*, p.43), a língua materna deve ser vista como a mais primitiva e singular inscrição do simbólico que afeta o corpo do sujeito, entendido como corpo pulsional e, assim, “ela deve aceder à posição fundamental de língua-causa do sujeito, língua nele encarnada, possibilidade de sua existência e de sua emergência”. Ao referir-se ao corpo, a autora esclarece que se trata de um corpo que “remete à matéria real 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” (GASPARINI, 2010b, p.42).

A autora segue afirmando que a língua materna nunca pode ser considerada instrumento de comunicação e nem pode ser vista como algo que está fora do sujeito, ou como um conhecimento de base intelectual e consciente. Caminhando na mesma direção, Pereira de Castro (2006) também ressalta o caráter singular da língua materna e levanta um aspecto interessante que corrobora com tal ideia e vai além do dito de Gasparini (2010b). Para essa autora, a língua materna pode ser construída por materialidades linguísticas diversas, oriundas de diferentes línguas, o que leva à possibilidade de o sujeito aí implicado carregar consigo marcas que revelam tais heterogeneidades. Além do mais, onomatopeias, sons que não são representáveis e palavras inventadas são alguns exemplos que também se podem tornar matéria significante e incorporadas à língua materna como efeitos afetivos para um sujeito em particular.

Entendemos que a partir desses pontos que sugerem reflexões sobre a língua materna, tenhamos ressaltado nossa posição em relação à concepção aqui adotada, ou seja, de que a língua materna vai além da língua falada pela mãe ou a língua da nação em que se deu o nascimento do bebê. Tal qual defende Melman (1992), para nós, a língua materna é aquela na qual a mãe foi interditada, uma língua organizada por tal interdito e que marca o sujeito de forma única e singular. Ou seja, a língua “que traz à lembrança a figura daquela que introduziu este sujeito nos jogos simbólicos e significantes, introduzindo-o na função da fala” como diz Gasparini (2010b, p.49) ao se referir à compreensão desse autor sobre a questão.

Seguimos abordando aspectos que embasem melhor o assunto aqui proposto, avançando para além do seu conceito.

Outro aspecto que acreditamos ter grande implicação em relação ao que se propõe esta Tese diz respeito ao esquecimento da língua. Será possível que a língua materna seja esquecida quando um sujeito fala outras línguas e vive fora do seu país de origem?

Heller-Roazen (2010) questiona o apagamento da língua materna da mente do sujeito e fala sobre o seu não esquecimento, abordando as relações mantidas com várias línguas pelo romancista búlgaro e Prêmio Nobel de Literatura em 1981, Elias Canetti, no decorrer da sua vida. A língua búlgara, por exemplo, foi uma língua que Canetti não recebeu dos pais, que entre si falavam alemão e com ele apenas espanhol. Assim, a língua búlgara entra em sua vida através de suas amas, sem nunca tê-la estudado formalmente. Essas amas, com quem conviveu desde muito cedo, eram camponesas e trabalhavam em sua casa, todas tendo o idioma búlgaro como língua materna, sendo a única língua na qual conversavam.

Já crescido, ao escrever obra autobiográfica, Canetti narra as antigas lembranças de contato com essa língua, sem informar precisamente como a havia adquirido. Apesar de afirmar ter perdido completamente o idioma búlgaro, lembrava-se que se comunicava na referida língua quando criança, reconhecendo sua importância naquele período.

O esquecimento referido por Canetti é questionado por Heller-Roazen (2010) sob o argumento de que embora ele não reconhecesse o búlgaro como um dos seus idiomas, que não se lembrasse mais dessa língua e nem conseguisse comunicar-se nela como um dia o fez, ele admitiu que, de alguma forma, os sons das línguas com as quais deparou-se na vida adulta, as línguas eslavas, evocavam em si algo do idioma esquecido, o idioma da infância, o que, então, aponta para a presença de marcas que ele não conseguia explicar. Para o autor, é possível considerar os vestígios do idioma infantil como um eco, pois “por mais resolutamente que uma fala possa desenvolver-se, ela continua a trazer em si elementos – rastros ou premonições – de uma outra” (HELLER-ROAZEN, 2010, p.12).

A história desse escritor de romances chama atenção no que se refere à língua materna. De acordo com Heller-Roazen (2010), ele nasceu na Bulgária, os pais eram judeus, desde bebê conviveu com várias etnias, esteve diante de diferentes línguas, tendo se relacionado com várias delas. Em casa, na escola e no local em que vivia predominava o ladino, que é um dialeto espanhol falado por judeus sefarditas e descendentes. Os pais lhe falavam em espanhol, mas entre si conversavam em alemão, principalmente quando não queriam ser entendidos no que diziam. Porém, quando

estava com sete anos de idade, a família mudou-se para uma região do interior da Inglaterra, lá permanecendo por aproximadamente dois anos, possibilitando uma situação de imersão em nova língua e nova cultura. No entanto, com o falecimento do pai, sua mãe decide morar em Viena. Chegando lá, antes de realizar matrícula da criança em escola regular, resolve que o filho deve aprender o alemão, assumindo o papel de quem vai ensiná-lo. Canetti estava no caminho da sua quarta língua, considerando que já falava ladino, búlgaro e inglês.

Conforme o relato de Heller-Roazen (2010), a experiência parece ter sido bastante desconfortável, considerando que a mãe o forçava a memorizar frases para posteriormente argui-lo, além de não utilizar a leitura e a escrita como apoio, o que poderia facilitar o processo. Quando não era atendida em suas expectativas, era comum usar ameaças e desprezar o filho. A partir de um determinado momento, foi permitido que usasse, mesmo que de forma restrita, o livro didático, o que favoreceu sua relação com a língua e, conseqüentemente, com a própria mãe. Mais confiante, Canetti já conseguia conversar com ela em alemão, não mais restringindo sua fala nesse idioma apenas a situações de aula.

Como afirma Heller-Roazen (2010, p.142), o idioma alemão não foi considerado por Canetti como língua estrangeira e sim como “uma língua materna implantada tardiamente, e sob verdadeira dor”, uma vez que foi “ensinada” pela mãe, sob intensas e dolorosas exigências. Para o autor, ele tornou-se apaixonado por tal idioma, interessando-se fortemente pela cultura alemã, tendo essa língua marcado de forma bastante significativa tanto a sua vida quanto a sua obra.

Causa estranhamento que Canetti considere a língua alemã como língua materna, uma vez que sua história revela que anteriormente ele teve contato com três outras línguas. Não apenas teve contato como era falante desses idiomas. Um outro aspecto que não deve ser desconsiderado é o fato de os pais falarem entre si em alemão, não sendo possível, para ele, se excluir dessa escuta e, nesse sentido, poderia haver nela algo familiar. Teria ele sido capturado pela sonoridade da língua alemã, mesmo sem ter essa língua nas falas a ele dirigidas? Cientes de que não teremos uma resposta, fica uma questão: poderia a língua alemã ter o estatuto de língua materna para Canetti, como ele próprio afirma?

Pereira de Castro (1998, p.256) fala que a língua materna deve “ser compreendida como uma experiência única, impossível de ser esquecida mesmo quando a julgamos perdida; mesmo se não a reconhecemos mais na superfície da fala” ou

quando se fala uma língua estrangeira. Essa autora (2006), com base nas ideias de Heller-Roazen, afirma que a língua materna pode até ser julgada perdida, mas não será esquecida na medida em que incide sobre os afetos nela contidos e aos efeitos gravados, que marcam o sujeito.

Importante ressaltar, então, que a impossibilidade de esquecimento da língua materna remete aos afetos e efeitos que marcam o sujeito da linguagem e não apenas aos elementos de sua materialidade.

Tais considerações remetem-nos a Gasparini (2010b, p.47), quando toma a língua materna numa perspectiva na qual ela “não é formada somente de elementos dicionarizados e discursos previstos em gramáticas, pois tal apreensão foge à condição que tal língua [...] deve tomar para cada sujeito em particular”. Para ela, “muitos elementos formais de línguas variadas podem compor o que determinado sujeito acumula como traços pertencentes à sua língua materna”. Assim sendo, a autora segue afirmando que

elementos que não se inscrevem em nenhuma língua institucionalizada podem também compor a materialidade da chamada língua materna no 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, 2010b, p.47).

Segundo a autora (*op. cit.*, p.47), esses elementos compõem a língua materna tanto quanto fonemas, palavras e sequências discursivas e geram efeitos no sujeito. Até mesmo os sons que o bebê escuta ao ser cuidado trazem marcas de musicalidade, ritmos, entonações, sotaques da língua inaugural, estando “presentes ali as marcas afetivas e os recortes de real que sempre atribuem a cada unidade significativa, também, uma predicação, que conferem àquela língua algo que ultrapassa o simples sentido”. A base do que Gasparini afirma sustenta-se em Milner (2012) quando aborda a *lalangue* e entende a LM como sua configuração mais perfeita.

Entendemos que esses sejam aspectos que marcam a impossibilidade de esquecimento da língua inaugural, o que nos remete ao próprio Lacan (1975, p.7) quando se refere a essas marcas pela via da *lalangue*: “É absolutamente certo que é pelo modo como a língua foi falada e também ouvida por tal ou qual em sua particularidade, que alguma coisa em seguida reaparecerá nos sonhos, em todo tipo de tropeços, em toda espécie de modos de dizer”. Sob o ponto de vista linguístico, Melman (1992) chega a

admitir que seria natural o esquecimento de uma língua no caso em que um sujeito na tenra idade migrasse para um local onde não teria mais contato com a língua primeira, estando imerso em outra língua. No entanto, o autor (*op. cit.*, p.16) reconhece que o inconsciente “não é nem nacionalista, nem xenófobo” e, portanto, pode manter sons e expressões pertencentes à língua da infância, que se misturariam à nova língua.

Após a reflexão advinda da história de Elias Canetti, relatada por Heller-Roazen, damos seguimento ao que estava em destaque, ou seja, aspectos sobre especificidades da língua materna.

Considerando, como apontou Gasparini (2010b), a língua materna como a inscrição mais primitiva e singular que afeta o corpo do sujeito, colocamos em tela o corpo na sua relação com a aquisição dessa língua inaugural, quando o *infans* se transforma em um ser falante.

Falar na passagem do *infans* para um ser falante significa sinalizar para o campo da aquisição da linguagem. Porém, alertamos que não se trata de incluir no estudo em questão as teorias que explicam essa aquisição, mas enfatizar aspectos que, na busca dessa compreensão, apontam para a ideia de que a criança não adquire a linguagem, e sim, é capturada por ela, como defende Lemos, C.T. (1999; 2007a).

Assim, Lemos, C.T. torna-se a estudiosa eleita para que suas ideias, em determinado momento do seu percurso, sejam aqui tomadas como referência, na medida em que a autora criou uma perspectiva teórica que entra na psicanálise, ao assumir uma proposta que levou em consideração o sujeito do inconsciente.

Na busca de compreender os fragmentos das falas de crianças no processo de se tornarem falantes da língua de sua comunidade, a autora percorre um caminho que passa pela leitura dos estudos lacanianos e pela releitura das obras de Saussure e Jakobson, entrelaçando conhecimentos de duas importantes áreas do conhecimento: Linguística e Psicanálise (LEMOS, C.T., 1992; 1995a; 1999; 2002).

Tomamos brevemente, a seguir, alguns pontos significativos para a compreensão de sua posição, indicando o que, especificamente, da obra desses estudiosos chamou a atenção da autora.

A proposta saussuriana, segundo Lemos (1995a, p.238), gerou uma “ruptura na tradição de pensar a língua como representante”. Para essa autora (2006, p.31), as ideias acerca do signo linguístico e a concepção de língua como um “sistema que conhece sua ordem própria” (2006, p.31), foram alguns dos aspectos que influenciaram os estudos na área de aquisição da linguagem.

Outro aspecto importante originou-se dos estudos de Jakobson (2010) que, diante da fala dos sujeitos com afasia, identificou dificuldades que comprometiam predominantemente, ora a capacidade de seleção/substituição dos termos, ora a capacidade de combinação desses termos. Lemos C.T. (1999) reconheceu que ao considerar a questão da afasia como algo da ordem da linguagem e ao estudá-la sob esse viés, o autor contribuiu sobremaneira para a compreensão do funcionamento da linguagem, um funcionamento que evidencia o movimento simultâneo dos eixos metafórico e metonímico.

A aproximação de Lemos C.T. com a obra de Jacques Lacan torna-se evidente no artigo *Das vicissitudes da fala da criança e da sua investigação*, de 2002. No texto, a autora constata que as análises com base nos processos metafóricos e metonímicos “não remetiam a um movimento autônomo da língua sobre si mesma, mas sim de um sujeito, isto é, ao modo de emergência do sujeito na cadeia significante” (LEMOS, C.T., 2002, p.54).

Assim, Lemos C.T. (1995a), com apoio nas obras desses autores, como foi colocado, passa a analisar as mudanças na fala da criança considerando os processos metafóricos e metonímicos, na medida em que, para ela, o ato de fala implica a realização de operações de seleção, que inclui as metáforas, e de combinações, que inclui as metonímias, como visto anteriormente.

Ao firmar suas ideias e constructos teóricos sobre a fala das crianças, e aproximando-se da psicanálise, Lemos C.T. (1999; 2002; 2007a) tem um olhar que vai além do corpo enquanto organismo que apresenta etapas de desenvolvimento e fatores biológicos que explicam a entrada na linguagem. Assim, em sua perspectiva concebe a fala da criança “como capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou”, revelando a presença de indícios da enunciação (LEMOS, C.T., 2002, p.55). A autora observa o surgimento dos “erros” na fala infantil que marcam o distanciamento dessa fala em relação à fala do outro e o não reconhecimento pela criança da diferença entre sua produção e a do outro.

Ao estudar os erros produzidos pela criança no momento inicial da sua trajetória linguística, Carvalho (2009) apresenta uma diferenciação importante ao que se poderia configurar como uma fala sintomática. Partindo da noção de corpo pulsional, que se encontra na origem da demanda e do desejo, a autora destaca a resistência que se dá a ver na criança, face à sua captura pelo significante. Levanta um questionamento: “o erro

como resistência não poderia ser concebido como sintoma, na medida em que seria um efeito [...] produzido por um corpo?” (CARVALHO, 2009, p.101).

Reconhece, com base em estudos realizados por grupo de pesquisadores coordenado por Lier-De Vitto no *Projeto: Aquisição e Patologias da Linguagem*, que tanto nos erros da trajetória linguística da criança, quanto na fala sintomática há, citando Lier-De Vitto; Andrade (2009, p.101), “as mesmas características fundamentais: são faltosas, imprevisíveis e altamente heterogêneas”, evidenciando o aprisionamento do sujeito numa falta ou falha, que o impede de passar a outra coisa.

Ao seguir em direção oposta à noção de desenvolvimento, a proposta de Lemos, C.T. (2002) leva em consideração a noção de captura do sujeito pela língua, o que deixa evidente seu afastamento, também, da ideia de que a condição para a fala esteja relacionada, primordialmente, à questão da aprendizagem. Na verdade, é a partir dos avanços de seus próprios estudos que Lemos C.T. (2002, 2007a) vincula-se à Psicanálise e passa a considerar o corpo como corpo pulsional, guiado pelo desejo, tal qual defendem também Leite (2003) e Lier-De Vitto (2006), distanciando-se da noção de organismo guiado pela necessidade.

Mascarello (2010, p.233), em trabalho que vincula o estudo da psicanálise ao campo da linguagem, esclarece o que vem a ser o corpo pulsional:

O corpo não é o das pulsações, sístoles e diástoles, contrações e distensões, mas um corpo que está escrito, partido, esquarterado, animado de sentido. Este corpo está localizado no discurso e chega a ser corpo porque foi animado pelo desejo do Outro. A mãe, Outro primordial enquanto desejante, é quem marca os pontos significantes do corpo de seu filho.

Entender o corpo na dimensão de animado pelo desejo do Outro, convoca-nos a assumir a aquisição de linguagem na perspectiva proposta por Lemos C.T. (2002, 2007b) que coloca em evidência a criança em um processo que inclui o outro - como instanciação da língua -, que atua como intérprete. Nesta linha teórica, a linguagem funda o sujeito.

As situações relacionais que perpassam o momento da aquisição da linguagem trazem o outro como instância linguístico discursiva imprescindível neste processo. Seguindo este raciocínio, Lemos C.T. (2006) entende que o funcionamento linguístico ocorrerá a partir da atividade de relações discursivas, onde o outro, ao interpretar o dito pela criança, atribui forma e sentido ao seu discurso, propiciando a mudança de posição em relação à sua própria fala, aproximando-se da fala dos adultos.

A escuta de sua própria fala, assim como a escuta da fala do outro em sua diferença, adviriam, então, não de um movimento da língua sobre si mesma – de sua reflexividade – mas do grande Outro, definido por Lacan (1998 [1966]) como tesouro de significantes, do qual o emissor recebe sua própria mensagem invertida. Ou, em outras palavras, onde a mensagem repercute e de onde retorna uma resposta divergente, uma resposta outra (LEMOS, C.T., 2002, p.64).

Com isso, temos o movimento da criança na linguagem circulando por diferentes posições. Para explicitar as mudanças de posições de falante, a autora leva em consideração uma ideia de polos dominantes que acontecem simultaneamente no período em que a criança constitui-se como sujeito da linguagem. Assim, revela-se o funcionamento da linguagem a partir de posições que são assumidas pela criança, demarcando polos: o polo do outro, o polo da língua e o polo da fala da criança, respectivamente primeira, segunda e terceira posições de vir-a-ser falante (LEMOS, C.T., 2002). Vale salientar que para a autora não se trata de polos que se apresentam hierarquicamente, e sim de polos que ocorrem simultaneamente, mas com o domínio de um sobre outros.

Na primeira posição, quando ocorre a dominância do polo do outro, pode-se afirmar que a criança está circunscrita à fala do outro, ainda sendo sua fala constituída de fragmentos da fala desse outro. Apesar dessa característica, o funcionamento da linguagem já ocorre, distanciando-se da crença de que a criança simplesmente repete a fala do adulto. Assim, na medida em que este funcionamento existe, há aí um processo de constituição do sujeito, que explica, por exemplo, por que a criança seleciona um determinado enunciado em detrimento de outros que circulam nos discursos presentes (LEMOS, C.T., 1999; 2002).

A segunda posição, cujo polo predominante é o polo da língua, revela a submissão da criança ao movimento da língua. A principal característica desta posição é o aparecimento do “erro”, que faz parte da aquisição da linguagem e marca a singularidade da fala da criança. Neste momento, a criança ainda não consegue perceber a diferença entre a sua fala e a fala do outro, estando, inclusive, impermeável à correção pelo interlocutor (LEMOS, C.T., 1999; 2000; 2002).

A terceira posição encontra-se relacionada ao polo da fala da criança, que já consegue identificar as diferenças entre sua fala e a fala do outro, pois ao mesmo tempo em que fala escuta sua própria fala. Neste sentido, identifica seus “erros” e busca assemelhar sua fala à fala do adulto, passando de interpretada à intérprete de sua fala, o

que desencadeia um processo de reformulações e autocorreções (LEMOS, C.T., 1999; 2002).

Para Lemos C.T., (1992, p.132), a fala da criança, caracterizada inicialmente por fragmentos, é ouvida e ressignificada pelo adulto e sua “significação é dada por sua posição em uma estrutura frasal ou textual.” Fica evidente o quanto a autora compreende a linguagem da criança como dependente dos efeitos ocorridos a partir da relação com enunciados do adulto, efeitos que organizam o discurso da criança numa estrutura. Com isso, Lemos C.T. (2006, p.21) mostra o quanto se distancia da ideia de linguagem como objeto que “pode ser parcelado ou cujas propriedades podem ser acessadas por uma série ordenada de processos reorganizacionais”.

Lemos C.T. (2002) reconhece a imprevisibilidade e a singularidade que perpassam o período em que a criança torna-se falante, e admite a presença de zonas privilegiadas de “erros”, réplicas e dispersões, destacando duas delas: o uso do gênero, citando Figueira (2001) e dos pronomes pessoais, incluindo-se aí as flexões verbais e o discurso direto e indireto. A autora diz que a zona dos pronomes pessoais

segundo Jakobson (1963 [1957]:178) se define como “a parte do código que se refere à mensagem”, isto é, ao chamado de enunciação. Enunciação cujo sujeito, segundo Lacan, não coincide com o sujeito do enunciado (Lacan, 1961-1962) (LEMOS, C.T., 2002, p.64).

Assim, o discurso da criança revela impasses, tais como o caso do uso dos pronomes, que se torna algo bastante particularizado. Lemos C.T. (1990, p.5) afirma que na faixa etária de um a três anos, a criança experimenta essa vivência. Trata-se de um longo percurso, o que se justifica pelo fato de ser um processo no qual a criança precisa “descentrar-se de sua própria atividade linguística e objetivar-se como locutor, em oposição ao interlocutor e à posição discursiva correspondente à terceira pessoa”.

Analisando a fala de uma mesma criança durante um período longitudinal, Lemos C.T. (2004) constata que quando a fala da criança ainda se encontra em grande dependência da fala da mãe, é previsível que em sua fala apareça a não-conversão pronominal, como no exemplo apresentado pela autora (2004, p.11):

(Criança sobe numa cadeira, situação em que a mãe a adverte: “Você cai!”  
C.: *Chê* cai?  
(R. 1:5;2)

No processo de se tornar falante, a criança expressa a não-conversão pronominal, como também desliza

*da primeira para a segunda pessoa e vice-versa, sem que se possa cernir o que o determinaria, a não ser o fato da criança estar à mercê da fala da mãe, imediatamente precedente ou não [...] o que a criança faz com a fala incorporada do outro é ainda reinstaurar uma cena, na medida em que é só nela que a criança, nesse momento, pode designar, ao ser designada. Dito de outro modo: os pronomes **eu** e **você** se alternam mas não designam e, como palavras, seu estatuto se define ainda por fazer parte de uma cena (LEMOS, C.T., 2004, p.13 - grifos da autora).*

Nas situações de narrativas a criança precisa usar os pronomes para se referir às figuras de autor, narrador e personagens, o que torna a situação mais complexa. Porém, segundo Lemos C.T. (2004, p.16), esses “erros” também ocorrem nos diálogos rotineiros com familiares, quando, “à primeira vista, só há um nível de enunciação em que locutor e interlocutor seriam as únicas figuras enunciativas, revezando-se a cada turno, o que tornaria transparente quem pode dizer *eu* e a quem se aplicaria o pronome *você*.”

A autora segue apresentando episódios referentes a período posterior em que, na recontagem de histórias ou em relatos de experiências pessoais, a criança passa a usar, de forma predominante, o pronome de terceira pessoa. No comentário de Lemos C.T., isso significa que “de certa forma, a cena narrada/relatada se destaca da cena de interlocução e que a terceira pessoa designa uma figura textual, cuja referencialidade é vinculada ao texto e que, portanto, tende a ser anafórica” (LEMOS, C.T., 2004, p.16).

O emprego do *eu*, portanto, está vinculado ao exercício da linguagem, propriedade que vai fundamentar o discurso individual, quando esse indivíduo assume-se como locutor, como afirma Benveniste (1976).

Lemos C.T. (1990, p.4) corrobora a ideia de Benveniste (1976) quando reafirma que na aquisição da linguagem o pronome permite identificar o papel discursivo do locutor, como aquele que pode dizer “eu”, o do destinatário - “você”, e o dos não-participantes do discurso como ele/ela. Assim, os pronomes “constituem índices importantes da conversão do discurso do outro em discurso próprio”.

A estabilização da referência pronominal, para Lemos (2004), estaria relacionada aos processos gramaticais e textuais, uma vez que, inicialmente, os pronomes eu/você se alternam na fala da criança, mas ainda se configuram como uma incorporação da fala do outro. Ela afirma:

Os pronomes de primeira e segunda pessoa só se estabilizam na fala da criança quando, obliterada – mas não apagada – a cena em que é falada pelo outro, a criança passa a falar, por ser falada pela língua, língua na qual, como falante, é efêmero, evanescente como a referência pelo *ele*. É o seu estar na língua, submetido às suas condições estruturais, que lhe vai permitir, na fala, fazer circular todos os pronomes, na sua efemeridade, pelas várias figurações discursivas: autor, narrador, personagem, locutor, destinatário. É a face discursiva desse estar na língua e nela/por ela ser referido como *eu*, que responde pelo efeito imaginário de permanência do *eu* (LEMOS, 2004, pp.23-24 - grifos da autora).

Lier-De Vitto; Carvalho (2008, p.136), referindo-se às ideias de Lemos C.T., afirmam que “a criança está numa estrutura e é, enquanto *vir-a-ser*, falada pelo outro-falante - *instância de língua constituída* - e, portanto, pelo Outro-língua...”. Ela não é mais um corpo cognitivamente eficiente para que possa apropriar-se da linguagem, “criança é corpo pulsional [...] e mudança é estrutural” (LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008, p.129).

Com isso, firmamos nossa posição considerando a base psicanalítica na compreensão do processo de aquisição de linguagem que, como assinalado acima, traz o corpo como elemento fundamental.

Isto posto, retomamos a questão do corpo, haja vista sua relação fortemente estabelecida com o processo de aquisição de linguagem. Para Revuz (2016), a inscrição da língua materna marca definitivamente o corpo do sujeito de forma particular, afetando cada um de maneira única e singular. Corroborando esse pensamento e tomando a língua materna como incomparável tal como defende Milner (2012), Gasparini (2010b) afirma ser essa a língua que estabelece o contato do *infans* com o ser falante favorecendo sua constituição como sujeito e marcando-o para sempre, uma vez que o acompanhará nas experiências futuras e trilhará seus saberes.

Pereira de Castro (2003, p.50) diz que a aquisição da linguagem e as mudanças gerais que ocorrem no período da infância são aspectos que levam à reflexão sobre o entrelaçamento evidente entre corpo e linguagem, principalmente sobre “o destino singular que esta impõe àquele”, pelos efeitos que a fala do outro gera no corpo do ser que ainda se tornará falante. Assim, a autora (*op. cit.*) defende que a fala do outro incide na relação que se dá entre o corpo e a linguagem, e afirma que “Reconhecê-la acarreta consequências diversas, entre outras, o deslocamento da noção de corpo de um registro puramente orgânico. Se ele é condição necessária para a linguagem, pela fala de um outro o corpo é por ela transformado” (*op. cit.*, p.49).

Ainda no seguimento do que diz essa autora, outro aspecto ganha relevância. Segundo ela, na década de setenta do século passado a ideia da relação do corpo com a linguagem já havia sido abordada por Lieberman<sup>1</sup>, cujas reflexões acerca do humano e das características do neonato acenam para aspectos que podem indicar esse trabalho de linguagem sobre o corpo. Freire; Murce (2009), no texto *O ensino e a aprendizagem de língua estrangeira: algumas questões sobre o corpo*, destacam os efeitos que marcam o corpo do sujeito na relação com a língua estrangeira. Apesar de o foco estar direcionado à língua não inaugural, acreditamos que sejam efeitos que também se aplicam na perspectiva da língua materna por serem efeitos que se relacionam com o real do corpo. Eles afirmam:

O corpo é real, simbólico e imaginário, o corpo é efeito do real da língua, isto é, do que dela há de irrepresentável, que é da ordem do puro som, da voz, do prazer do jogo sem sentido, do jogo poético, musical, plástico. O corpo é efeito do entrelaçamento desses três registros e esses três registros compõem as presenças também reais disso que é um encontro - e também um desencontro -, sempre singular e jamais repetível, entre professor e aluno, ou entre aluno e aluno, ou entre um aluno e o próprio aluno, como sujeito dividido que é (FREIRE; MURCE, 2009, pp.83-84).

Com isso, pode-se inferir que as experiências vividas pelo sujeito na relação discursiva com o outro, seja no momento em que o *infans* vive o processo de se tornar falante da língua materna, seja na situação de sala de aula de língua estrangeira, ou ainda na perspectiva da vida cotidiana, diária, pessoal ou profissional em situação de imersão - como tratado nesta Tese -, sejam passíveis de efeitos que marcam o corpo dos sujeitos.

Partindo do princípio que existe uma implicação entre corpo, aquisição da língua materna e constituição do sujeito, torna-se importante tecer alguns comentários que apontem para períodos anteriores ao nascimento do bebê e nos momentos iniciais de vida.

Boukobsa (2002), em estudo que aponta para as posições dos pais diante do nascimento de um filho, indica o quanto o bebê já é pensado e falado, antes mesmo de vir ao mundo, ou seja, ressalta-se aí um lugar já marcado pelo desejo dos pais. A anterioridade do sujeito já existe e remete às histórias vividas por cada um dos pais no momento de suas próprias constituições psíquicas.

---

<sup>1</sup> LIEBERMAN, Philip. On the origins of language. Introduction to the evolution of human speech. Nova York, Macmillan Publishing Co., Inc. 1975.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Souza Junior (2015, p.302) afirma que desde o momento em que se encontra no útero materno, o ser possível falante já sofre o “efeito do emaranhado pulsante de falas” que ocorrem ao seu redor. Neste sentido, embora ainda não tenha um corpo totalmente formado, já recebe as marcas fônicas ritmadas do que escuta, e em seu corpo já surgem as primeiras impressões sonoras da língua que o constituirá.

Revuz (2016) chama atenção para o fato de o sentido da audição ser o mais desenvolvido no feto e que no momento do nascimento o bebê já seja capaz de reconhecer vozes, músicas e até mesmo fonemas de sua língua. Vale lembrar que não há como se impedir de ouvir os sons do ambiente e, assim, o bebê estará sempre exposto ao mundo sonoro à sua volta e às falas que lhe são dirigidas durante os cuidados cotidianos, portanto, frequentes pois, “a partir do seu primeiro instante de vida, ele está ligado a um ambiente que lhe prodigaliza cuidados e palavras” (REVUZ, 2016, p.219).

A autora afirma que desde muito cedo o bebê é motivado pela prosódia da fala da mãe quando lhe fala com entusiasmo e doçura, gerando nele uma resposta de gozo. Para Porge (2014), no entanto, tanto o pai quanto a mãe participam desse jogo de vocalizações, e ele aponta, então, a presença do *manhês* e do *papaiês*, ressaltando a importância dessas interações sonoras para o desabrochar futuro do bebê.

Falar no *manhês* é tocar em algo da ordem musical, diante do que Ferreira (2012) se refere às ideias de Castarède<sup>2</sup>, para quem, ali, a fala acontece com elementos que são bastante próximos de elementos musicais, como nas cantigas de ninar, que apresentam melodias simples, sons repetitivos e rítmicos, assemelhando-se ao *manhês*. Diante disso, convocamos Vivès (2016), que em seu trabalho *A improvisação materna*, estabelece uma relação entre a improvisação na música e as respostas da mãe às manifestações enigmáticas do bebê. Para o autor (*op. cit.*, p.3), a resposta que é proposta pelo ambiente materno “repousa sobre a relação que ele entretém com a língua e a lei, como na música o improvisador executa em função de regras musicais interiorizadas”. Assim, ao considerar as manifestações sonoras da criança a mãe poderá introduzir a lei que, através da vocalização, vai conduzir o pré-sujeito à fala. Sobre a vocalização, tal estudioso (2016, p.3) diz que “é o interesse que a criança dirige ao timbre materno, ao grão de sua voz, que a conduz a se alienar na linguagem.”

---

<sup>2</sup> CASTARÈDE, Marie-France. (1991) *La voix et ses sortilèges*. Paris, Les Belles Lettres (apud FERREIRA, 2012). OU Na obra *La voix et ses sortilèges*, 1991.

Vivès (2018, p.105) apresenta quatro parâmetros musicais do som, a saber: a altura, medida em *hertz* determina a frequência do som, que pode ser grave ou agudo; a duração, que é expressa em segundos e define o som como curto ou longo; o volume, que é medido em decibéis e marca intensidade forte ou suave e, finalmente o timbre, que é “o mais enigmático dos quatro, uma vez que não pode ser medido e, portanto, escapa à possibilidade de ser totalmente delimitado.”

O timbre é único e possibilita que um som não seja igual a outro, pois apresenta “uma vibração única e singular” (VIVÈS, 2018, p.105). Impossível de simbolizar e, portanto, permanecendo intraduzível, ele constitui “a dimensão real da voz. Conseqüentemente, pode-se concebê-lo como um ponto de real que excede a fala, mas, paradoxalmente, torna o seu investimento possível ao *infans*. De fato, a fala lhe é transmitida sob o domínio do timbre da voz materna” (*op. cit.*, p.106).

Para esse autor, o próprio recém-nascido, mesmo sem compreender o que é dito ao seu redor, mostra reações ao que ouve dos adultos, desenvolvendo rapidamente seu interesse por essas falas. A parceria nesse jogo de vocalizações é evidente nas crianças sem comprometimentos que a impeçam de reagir. Vivès, então, vai dizer que a improvisação materna acontece em três tempos, que em verdade são tempos mais lógicos que cronológicos, uma vez que não acontecem numa sucessão. São eles: suposição, duo e endereçamento.

No tempo dominado pela suposição, a mãe supõe no bebê “capacidades e intenções” antes mesmo de elas acontecerem e, com isso, as potencializa. No tempo duo, a mãe e o bebê são “parceiros em partes iguais e co-constroem uma obra de dimensões musicais inegáveis, onde ritmo e melodia desempenham um papel essencial”. Já o tempo do endereçamento é o tempo em que a mãe privilegia a linguagem ao se endereçar ao bebê (VIVÈS, 2016, p.6).

O autor chama atenção de que o ambiente materno carrega a hipótese de que aquele que ainda não pode falar, o fará um dia, ou seja, já existe um lugar de falante determinado. Assim, Vivès (*op. cit.*, p.6) afirma que “o silêncio lhe é consubstancial. Não um silêncio ligado à atividade linguageira, mas um silêncio que a torna possível”. Um outro tipo de silêncio também é apresentado pelo autor e se refere ao silêncio que integra a atividade linguageira, oportunizando um espaço a ser ocupado pelo bebê.

Ainda mantendo o foco na questão da ordem musical quando se trata da língua materna, não podemos deixar de assinalar o que afirma Melman (1992, p.51), em uma conferência realizada em Paris:

[...] a fala se desenvolve para cada um de nós sobre uma dupla escala. Uma que é sustentada pela significância, e a outra, à qual estranhamente não damos seu lugar merecido, é a música, o que chamamos de entonação. Toda fala é evidentemente cantada. O que, aliás, é o que estaria fazendo neste momento se vocês não entendessem o francês.

Melman (1992) leva-nos a entender que a partir do momento em que há a compreensão do dito, a entonação fica relegada a segundo plano, mas enquanto não há o sentido, é a entonação que toma destaque. Então, se pensarmos no bebê em aquisição da língua materna, vamos colocar a sonoridade da fala da mãe, como aspecto que ganha uma dimensão importante, como o autor ressaltou acima, apesar de se referir a adultos diante de uma possível língua estrangeira.

Nessa mesma conferência, Melman (*op. cit.*, p.52) parte da ideia de que em toda fala há canto para relatar a experiência que viveu ao escutar alguém falando em português do Brasil, o que atesta o que ele defende. Assim, ele relata da sua alegria por poder constatar a música dessa língua que sobressaía diante da sua não compreensão do sentido do que estava sendo dito, ou seja, da significância, como ele expôs acima. Se a “significância” não acontece, “o que escuto é verdadeiramente o canto dos pássaros na floresta amazônica (...) fico tranquilo uma vez que não compreendo nada e, além disso, sou ninado por essa bela música”.

Didier-Weill (1999), estudioso pioneiro e de referência no assunto, fala sobre a importância da voz neste momento. Em suas palavras

A vocação para tornar-se humano nos é originalmente transmitida por uma voz que não nos passa a fala sem nos passar, ao mesmo tempo, sua música: a música dessa “sonata materna” é recebida pelo bebê como um canto que, de saída, transmite uma dupla vocação: está ouvindo a continuidade musical de minhas vogais e a descontinuidade significante das minhas consoantes? (DIDIER-WEILL, 1999, p.9).

Definindo a voz sob o ponto de vista da psicanálise, Vivès (2018, p.101) vai dizer que

A voz é, certamente, a dimensão sonora do processo de enunciação, mas se deve apreendê-la também no sentido de objeto pulsional, tal como Lacan o destacou. Deve ser ouvida não apenas no sentido comum do termo, que remete à dimensão sonora de um enunciado linguageiro, mas principalmente como o que porta e indica a presença do sujeito da enunciação e, portanto, do desejo que o faz existir (VIVÈS, 2018, pp.101-102).

Para esse autor (*op. cit.*), existe uma diferença a ser considerada entre a voz “sonora” e a voz “áfona”, sendo essa tratada em sua dimensão de objeto pulsional.

O sujeito vai se manifestar exatamente por essa voz, transmitida pelo timbre da voz materna, cuja dimensão é de objeto. A voz enquanto objeto pulsional coloca o corpo num jogo em que o vivo, prestes a se tornar sujeito, precisa, ao mesmo tempo, assumir e rejeitar. Nas palavras de Vivès (2018, p.106): “Ele assume esse timbre originário pelo fato de um “sim” acolher a voz do Outro [...] – sim ao chamado a advir - e ao mesmo tempo a rejeitar [...], devendo o sujeito tornar-se surdo a ela, a fim de adquirir sua própria voz”. Essa é uma questão que será retomada em outro tópico, quando será abordado o recalque.

Catão (2009) também discorre sobre o assunto voz e, a partir de Boysson-Bardier<sup>3</sup>, chama atenção para o fato de que antes mesmo que o Outro seja instaurado para o bebê, a prosódia de sua voz já lhe desperta interesse. Assim, com base no pensamento deste autor, Catão (2009, p.122) afirma que:

[...] antes de haver alteridade, o bebê é atraído pela melodia e pelo ritmo da voz humana a ele dirigida. Os traços melódicos presentes na voz do Outro primordial carregam algo de seu próprio gozo. É nisso que o bebê parece estar interessado. Mesmo não sendo ainda capaz de compreender o sentido do que lhe é dito, o bebê é capaz de antecipar a direção de sentido a partir da prosódia da voz do Outro cuidador.

Esse dito remete-nos a Maliska (2013, p.117) quando, ao abordar os efeitos da voz materna no sujeito em constituição, afirma que “a voz da mãe vai marcar o sujeito para além da linguagem, pois o que irá soar no sujeito constituirá sua subjetividade, fazendo-o um ser falante”.

O objeto voz, que não chegou a fazer parte dos objetos pulsionais propostos por Freud, é introduzido na dinâmica pulsional, juntamente com o objeto olhar, já sinalizado pelo pai da psicanálise no texto *Pulsion et destin des pulsions*, de 1915 (*apud* Vivès, 2012), ao se referir à “pulsão de olhar” (VIVÈS, 2012).

Por sua estreita relação com o significante e a fala, a voz adquire estatuto pulsional. Vivès (2012, p.12) ao referir-se à importância da voz na constituição do sujeito afirma que “a emergência do sujeito e sua inscrição no conjunto dos humanos

---

<sup>3</sup> BOYSSON- BARDIES, B. O papel da prosódia na emergência da linguagem como estrutura intencional dentro e a partir de uma estrutura biológica. In: M. Soulé & B. Cyrulnik (orgs.) *A inteligência anterior à palavra: novos enfoques sobre o bebê*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

devem ser compreendidas como estando estreitamente ligadas ao que se apreende no concerto das vozes que o circundam”.

Lacan ([1955-1956] 1997) no Seminário três, *As psicoses*, afirma que a voz pode ser apreendida como suporte corporal de um enunciado nas diferentes modalidades sensoriais utilizadas. Nesse seminário, o autor diz que

[...] o que vocês compreendem num discurso é diferente do que é registrado acusticamente. Isso é ainda mais simples, se pensarmos no surdo-mudo, que é capaz de compreender um discurso por meio de gestos feitos pelas mãos, segundo a linguagem de sinais. Se o surdo-mudo estiver fascinado pelas belas mãos do interlocutor, não registrará o discurso que elas veiculam (LACAN [1955-1956] 1997, p.154).

Seguindo as ideias lacanianas, Vivès (2012) chama a atenção para o fato de a voz poder expressar-se no campo do olhar e não exclusivamente no campo do registro sonoro, afirmando (p.15) que, na psicanálise, a voz “depende menos de uma boca do que de um corpo”. Com isso, ressalta a dimensão áfona da voz.

Assim, se no bebê que ouve, o som precisa ser apagado para que o sentido advenha, no caso das crianças surdas é o *balé gestual* que precisa ser apagado, segundo Vivès (2012), a fim de que essas crianças não se tornem surdas à significação.

O que fica dessas afirmativas é que a voz, como suporte da enunciação discursiva, precisa se tornar secundária ao sentido.

O apagamento da voz em face do que é dito pode ser facilmente observado quando alguém toma a palavra. A princípio, podemos ser capturados pelas características da voz (a entonação, por exemplo), mas isso rapidamente desaparece quando começamos a prestar atenção no que é dito. A fala vela a voz (VIVÈS, 2012, p.13).

Retomando o que estava sendo abordado, infere-se que o bebê humano só será capaz de sobreviver caso esteja sob cuidados de um outro humano, que além de satisfazer suas necessidades mais básicas, como visto neste capítulo, fala com ele, marcando sua presença. Mais do que isso, marca de forma singular o seu corpo, aspecto de grande relevância nesta pesquisa, considerando os efeitos que ressoam na aquisição de uma língua estrangeira.

Com isso, pode-se destacar, com Revuz (2016), a inquestionável importância dos sons da fala materna na constituição do sujeito uma vez que ela confere prazer, desprazer ou indiferença aos enunciados da língua que, como afirma Gasparini (2010b, p.56), representa para ele “a possibilidade de falar de si, de predicar o que o cerca,

expressar [...] sua subjetividade. A língua materna, porto seguro de termos, expressões, sentidos e afetos, [...] expressão do desejo.”

Assim, considerando o sujeito como marcado pelos efeitos e afetos possibilitados pela língua materna, perguntamos: quais as consequências disso nas relações estabelecidas com uma língua estrangeira?

Neste momento incluiremos considerações sobre a língua estrangeira a fim de melhor compreender o sujeito entre a língua que o funda e uma língua outra. Antes, porém, achamos conveniente tecer algumas considerações acerca da questão dos imigrantes, aspecto que se torna relevante nesta Tese na medida em que o sujeito aqui incluído vive tal particularidade.

Melman (1992), referência na área a partir da sua obra *Imigrantes*, discute as incidências subjetivas do bilinguismo e revela aspectos importantes ao expor a situação dos imigrantes, principalmente ao referir-se às condições psíquicas do sujeito que precisa adotar uma outra língua ao sair do seu país de origem e colocar-se diante de uma língua estrangeira. Para o autor, o bilinguismo é caracterizado como um saber que advém de duas línguas diferentes, cujo uso é assimétrico, havendo uma que se situa como a língua de mestre e outra como língua de escravo. Melman (1992, p. 16) afirma que a partir daí um paradoxo se produz, fazendo da língua materna a língua de escravo, cabendo “ao sujeito fazer renascer para a maestria”. Para ele, é a língua materna que vai autorizar o sujeito a falar como mestre, e para tal é preciso recusá-la, mantê-la como forcluída, proibida, silenciada. O autor diz:

Assim, o sofrimento do sujeito se identifica com o sofrimento do Pai que ele supõe ser o pai desta língua calada, e cuja humilhação torna-se a mesma do sujeito. Temos como consequência este fantasma de que o levantamento do recalque deveria permitir ao sujeito a reintegração de uma língua que lhe permitiria *tudo* dizer. Ideal humanista com o qual ele tenta seduzir o próprio mestre, sem perceber que desta forma só faz se juntar ao dele, ou seja, aderir ao ideal do mestre (MELMAN, 1992, p.18).

Vale a pena lembrar que a constituição desse sujeito deu-se a partir do interdito da mãe, tornando-se falante de sua língua materna. Nas palavras de Melman:

É importante fixar que é o objeto interdito o que torna uma língua materna para nós, fazendo dela o nosso *heim*<sup>4</sup>. É verdade que a língua deve sua significância a este mesmo interdito. A partir daí, graças a seu jogo poético

---

<sup>4</sup> O termo alemão *heim* designa o íntimo e familiar, comportando uma referência ao *unheimlich* freudiano (o estranhamente familiar). (N. da T.)

mas também aos lapsos, deslizes e tropeços que o falante nela introduz, se dá a escutar aos locutores um desejo que lhes é comum (já que é a mesma mãe), e que é sempre desejo de uma coisa diferente do que a língua pode oferecer, uma vez que esta outra coisa está interdita apesar de ter causado o desejo (MELMAN, 1992, p.32).

Com isto, se considerarmos a situação do sujeito imigrante, trata-se de uma situação na qual ele não é escutado na expressão do seu desejo inconsciente, na medida em que diante da língua estrangeira os significantes perdem sua condição de representar sua função para outros significantes, reduzindo-se a uma simples função de designação. Essa é uma das consequências apontadas pelo autor em relação ao estatuto do sujeito imigrante, que se revela a partir da consideração de que ele integra um grupo de minorias. Abordando essas consequências, Melman afirma:

A mais evidente é que 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 Estrangeiro (MELMAN, 1992, p.17).

Assim sendo, nas palavras de Melman (*op. cit.*, p.33), o retorno dos “significantes inconscientes não poderá mais se dar a escutar como a expressão de um desejo, mas como erro lexical ou sintático...”, mesmo aos ouvidos do próprio sujeito.

A relação com a mudança de língua e de país, tratada por Melman (1992) do ponto de vista da psicanálise lacaniana, relaciona os registros do real, imaginário e simbólico levando em consideração o país habitado pelo sujeito e o país de origem. O autor faz uma comparação entre a posição de imigrados e a dos filhos da horda primitiva de *Totem e tabu*, ressaltando a questão da dívida em relação ao pai morto e a busca por “renovar-lhe o culto” (MELMAN, 1992, p.25).

Contardo Calligaris (1992), ao apresentar a obra de Melman aqui referenciada faz o seguinte comentário sobre o imigrante: “[...] aquele que é levado a ter que viver em uma comunidade que não é a sua de origem encontra-se numa posição de quem não pode autorizar a sua palavra desde o Pai da cultura que ele habita.” Calligaris (1992, p.10) questiona-se a respeito do que seria o Pai da nova comunidade para o migrante. Considerando o sujeito que migra um estrangeiro, Calligaris diz que esse Pai talvez nunca chegue a ser simbólico, e sim um “Pai de um outro clã, de um outro totem, para quem o migrante pede filiação”.

Ainda no foco do imigrante, trazemos um dado significativo referente ao registro pelo próprio Freud em seu *Diário de Sigmund Freud 1929-1939 – crônicas breves*. Esse diário foi organizado e comentado por Michael Molnar e em determinado momento o organizador refere-se a uma carta escrita pelo pai da psicanálise a um outro psicanalista, Raymond de Saussure, dias após ter saído da Áustria e emigrado para a Inglaterra em função do avanço do nazismo. Com esse país Freud já mantinha uma forte ligação considerando que lá viviam seus meio-irmãos e desde sua primeira viagem para lá teria ficado bastante impressionado com o país. Além disso, desde criança viver na Inglaterra era seu sonho. Durante toda sua vida Freud leu, correspondeu-se e realizou análises na língua inglesa. Falava muito bem e também escrevia constantemente. No entanto, na carta a Saussure, há referência ao sentimento de exílio da língua:

[...] talvez lhe tenha passado despercebido o único ponto que o emigrante sente de forma tão particularmente dolorosa. É – inevitável dizer – a perda da língua na qual vivíamos e pensávamos, aquela que nunca conseguiremos substituir por outra, apesar de todos os esforços de empatia. É com dolorosa compreensão que observo como formas de expressão, não obstante familiares, me falham em inglês [...] (FREUD [1929-1939] 2000, p.19).

Como dito acima, Freud analisava em inglês e o comentador do diário refere-se a uma de suas pacientes, uma poeta referida como H.D., que afirmou:

Ele poderia estar falando grego. O belo tom da sua voz tinha um jeito de tirar uma locução ou uma frase em inglês do seu contexto (do seu contexto associado, ou melhor, da língua como um todo) de tal forma que, embora estivesse falando inglês sem traço perceptível de sotaque, mesmo assim estava falando em uma língua estrangeira (H.D., *apud* Freud [1929-1939] 2000, p.20).

Para nós, aqui está evidente a marca incontestável da língua materna. Ainda mantendo em cena a questão da imigração, Maalouf (2005, p.9) desenvolveu sua tese intitulada *O sofrimento de imigrantes: um estudo clínico sobre os efeitos do desenraizamento no self* considerando sua própria história. Tendo nascido no Brasil, é filho de libaneses e aprendeu o árabe antes do português, relatando sentir-se estrangeiro em sua própria terra natal, não só em relação à língua, como também nos hábitos, no modo de ser, entre outros. Seu relato aponta para um sentimento de estrangeiro na escola, enquanto em casa, sentia-se enraizado. Ele afirma: “Entre emigrar e imigrar há um oceano de mar, de diferentes códigos, temperaturas, línguas, costumes, modos de

ser. Atravessar esse oceano não é fácil. [...] Enraizar-se novamente pode ou não ocorrer”.

Entendemos que a dor do exílio da língua apresenta-se de modo bastante singular para cada um e, assim sendo, como afirma Maalouf (2005), pode ou não haver o enraizamento, que para nós engloba a relação com a nova língua, como no caso do sujeito desta Tese, que é um sujeito que enfrenta dificuldades com a língua estrangeira.

Para tratar da questão do desenraizamento recorreremos a Simone Weil (2001), filósofa, pensadora pacifista e militante esquerdista francesa. A autora considera o desenraizamento como uma doença contemporânea significativa e o compara com o processo de imigração, afirmando que o imigrante perde as referências que fundam o seu modo de ser. Assim, afirma que o enraizamento é de difícil definição, embora o tenha como uma necessidade importante para o sujeito. Ela afirma (*op. cit.*, p.43) que “Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado...”.

Bosi (2003) segue na mesma direção e afirma que o enraizamento é um direito e que aquele que migra de seu país chega ao novo local com as raízes partidas, perdendo, entre vários aspectos importantes, a melodia nativa da fala.

Neste momento, tendo explicitado questões que achamos importantes para a compreensão do falante de uma outra língua na condição de imigrante, passamos a discutir sobre algumas particularidades da língua estrangeira.

Para Melman (1992), a relação entre língua materna e língua estrangeira é uma questão que traz inquietações, o que nos remete a Revuz (2016), quando ressalta que o insucesso na relação com a língua estrangeira é bastante destacado nos estudos sobre o assunto. Porém, a autora acredita que superados os obstáculos na aquisição da primeira língua estrangeira, a relação com as demais se tornaria mais fácil.

Revuz (2016) informa sobre relatos de que uma porcentagem bastante reduzida dos sujeitos que se propõem a estudar uma língua estrangeira chega a ter com essa língua, de fato, uma relação que os levem a acompanhar um filme, a manter conversa com nativos, ler sem dificuldades, além de expressar-se de forma precisa. Na direção oposta, porém, a autora fala daqueles alunos que, independentemente do método ou da abordagem utilizada, destacam-se de forma brilhante, o que ocorre praticamente em todo o mundo.

Revuz (*op. cit.*, p.214-215) afirma que a língua estrangeira é “uma segunda língua, [...] tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”. Ela diz:

Pode-se apreender uma língua estrangeira somente 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.

Avançando para o que uma língua estrangeira pode significar para um sujeito em termos de efeitos, Coracini (2007) diz:

A língua estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos (CORACINI, 2007, p.152).

Contrária à ideia de língua como instrumento, Revuz (2016) afirma que o sujeito constituído pela linguagem traz consigo uma história que se relaciona com a língua que o inscreveu, o que vai interferir na forma de lidar com a língua estrangeira. Assim, ao tratar a relação entre língua materna e língua estrangeira, a autora (*op. cit.*, p.224) afirma que o “dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda [...], como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade.” Com essa fala, pode-se inferir que os sujeitos deparam-se com uma língua estrangeira de maneiras bem diversas e que podem levá-los a vivenciar a situação tanto como sensações de perdas como, ao contrário, uma possibilidade libertadora, de prazer.

Gasparini (2010b, p.83) corrobora com essa ideia ao afirmar que “as reverberações dos elementos materiais e afetivos da língua materna em uma outra, estrangeira, dependem, então, do posicionamento subjetivo em relação à língua-causa”, uma vez que, para Revuz (2016), os sujeitos podem se apresentar *mais ancorados* ou *menos ancorados* na língua materna. Assim, aqueles tidos como *mais ancorados* na sua língua inaugural poderiam apresentar algum tipo de resistência, inconsciente, para o afastamento necessário ao lidar com um novo tipo de funcionamento linguístico,

tornando o processo dificultoso e decepcionante. Contrariamente, sujeitos tidos como menos *ancorados* na língua materna viveriam o enfrentamento de uma outra língua de forma menos turbulenta.

A fala de Revuz (2016) remete-nos a Prasse (1997, p.71) quando aborda o desejo por línguas estrangeiras que se revela no sujeito que se mostra menos preso à língua inaugural e que, enquanto ser da linguagem, vivencia inquietações “de não poder estar no lugar necessário, de não 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.”

Podemos inferir que essa inibição seria efeito de uma maior prisão em relação à língua materna. Além disso, para Prasse (1997, p.72) o desejo de aprender outras línguas “pode ser um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre do seu gozo”.

Porém, a ideia de que a língua estrangeira o colocaria diante da possibilidade - imaginária - de tudo poder dizer, na medida em que seria, como diz Milner (2006, p.36), “aquela que faria laço perfeito, tanto entre nomes e coisas quanto entre os seres falantes” não passaria de uma ilusão. Então, como afirma Prasse (1997, p.72), quando mais adiante o sujeito já estivesse lidando com a nova língua de forma criativa e autônoma, perceberia que seu avanço ainda não havia sido suficiente, e nunca o seria, considerando que “o desejo pela língua estrangeira é um desejo de gozo do Outro”.

Gasparini (2010b, p.94) afirma que para sujeitos menos presos à língua materna, a língua estrangeira não seria vivida como uma ruptura ou como um processo doloroso, e sim como

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.

Revuz (2016), ao refletir sobre a relação entre a língua materna e a língua estrangeira, aponta para dois momentos em que as diferenças entre os universos fonéticos e as formas de construção de significações ganham visibilidade. Lidar com os sons que não pertencem à língua fundadora é como possibilitar ao aparelho fonador uma liberdade já esquecida, explorando movimentos de contração e relaxamento, abertura e fechamento, vibração, sensações importantes na região bucal. No entanto, alguns

sujeitos não conseguem distanciar-se do automático da língua materna, vivendo a situação com dificuldades, sem conseguir repetir simples sequências na nova língua. A autora (*op. cit.*, p.222) acredita que se trata “mais de uma incapacidade de jogar de modo diferente com a entonação, com sons, ritmos e entoações”, do que de uma incapacidade funcional para a produção dos sons.

Identificando também o aspecto singular na relação que é estabelecida entre a língua materna e a língua estrangeira, Revuz (2016) reconhece essa última como um objeto complexo que exige do sujeito, além do conhecimento intelectual, uma prática de expressão que faz emergir a sua forma de relacionamento no mundo, e uma prática corporal que envolve, entre outros aspectos, o aparelho fonador. Ela afirma que

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, 2016, p.217, *grifo da autora*).

A necessidade de trazer para a cena a afirmação do eu, o trabalho com o corpo e o aspecto cognitivo deve-se ao fato de serem, para a autora, uma hipótese sobre os insucessos na aprendizagem da língua estrangeira.

A fim de ilustrar a relação de uma língua estrangeira com a língua materna, identificamos como pertinente o trabalho de Gomes; Surreaux (2013) em que as autoras analisam a fala de um brasileiro estudante de francês, comparando o que emerge em seu discurso e o que seria esperado em termos da regularidade da língua francesa. No estudo referido são identificadas marcas da língua materna que emergem quando o estudante em questão fala na língua francesa, além da adoção de termos próprios da língua portuguesa mesclados aos da língua francesa.

No que se refere à prosódia utilizada pelo estudante, Gomes; Surreaux (2013) constatam que diante de assuntos de cunho mais pessoal (família, cidade natal, entre outros), a prosódia da língua materna emerge de forma importante, o que foi interpretado pelas autoras como uma reivindicação de sua própria origem e das relações já possibilitadas ao estudante pela língua materna. Em outros momentos, no entanto, o aluno adota a prosódia francesa, o que pode apontar para indícios de captura pela língua. Segundo as autoras, há o início de apropriação da língua frente ao grande desejo de se tornar cidadão canadense. Ressaltam, ainda, uma produção linguística em francês de forma bastante heterogênea, sendo mantido o valor constitutivo da língua materna

evidenciando no seu discurso a presença de signos e especificidades que não pertencem à língua francesa. Elas afirmam:

A mescla morfológica, sintática, fonética e prosódia da língua materna e da língua estrangeira evidencia, a um só tempo, a junção de dois sistemas linguísticos, a resistência da língua materna em ser substituída/intercalada, na sua capacidade de significação do mundo, por uma língua-outra, e o início da fundação de um novo lugar subjetivo em língua francesa (GOMES; SURREAUX, 2013, p.79).

Para Revuz (2016), o contato com uma língua estrangeira favorece o lidar com uma outra realidade e uma outra significação de mundo. Isto porque, além do estranhamento em relação a si mesmo, há um estranhamento em relação ao outro, ao diferente, gerando questionamentos sobre o que já está inscrito neste sujeito com as palavras da língua materna. Nesta perspectiva, uma variedade de reações pode advir do contato com a língua estrangeira, incluindo-se aí os já apontados sentimentos de perda ou de plena liberdade.

Considerando o que foi exposto neste texto, é possível inferir que os sujeitos que se deparam com o enfrentamento de uma língua estrangeira o vivem de maneira ímpar, pois são sujeitos do inconsciente, podendo apresentar diferentes formas de lidar com o fenômeno. As experiências vividas revelam suas singularidades enquanto sujeitos constituídos na linguagem e as prováveis marcas que a língua materna faz emergir na relação com uma língua outra.

Finalmente, concluímos este tópico com uma citação que acreditamos refletir a condição do sujeito imigrante diante de uma língua estrangeira. Trata-se da fala de Maalouf (2005, p.16) quando afirma que muitas vezes “ser estrangeiro” é como viver um sistema de exclusão, em que “o que vem de fora fica de alguma forma colocado de fora”. Além disso, se houver dificuldade na relação com a LE é possível que a exclusão tratada pelo autor seja ainda mais evidente. Como, então, o sujeito enfrenta tal situação? Neste momento, passamos a discorrer sobre o sujeito com o qual operamos nesta pesquisa, o sujeito do inconsciente.

### 1.3 O Sujeito do Inconsciente e sua Constituição

Discutir a língua estrangeira a partir de uma base psicanalítica, levando em consideração um sujeito com marcas indiscutíveis deixadas pela língua materna, é supor um sujeito constituído e dividido pela linguagem, ideia que perpassa a elaboração desta Tese.

A partir desse pensamento trazemos como ponto de inquestionável relevância a compreensão de como se dá a constituição do sujeito sobre o qual vamos operar. Trata-se do sujeito da psicanálise, que é o sujeito do inconsciente e sobre o qual tanto Freud quanto Lacan reconhecem como sendo atravessado pela linguagem. Assim, serão esses os autores que embasarão esse texto, embora sejam referenciados outros cujo foco recaia na psicanálise freudiana e lacaniana, ampliando a contribuição para o entendimento do sujeito aqui tratado.

Antes de abordar a constituição do sujeito do inconsciente, apresentaremos algumas considerações acerca do termo inconsciente, geralmente associado ao nome de Freud.

Cunha (2010), em seu dicionário etimológico, aponta que o adjetivo “inconsciente” deriva do latim *inconsciis*, datando do ano de 1873. Gallegos (2012) infere que, anteriormente a Freud, o referido termo havia sido utilizado com diferentes conotações por filósofos, escritores, psiquiatras, entre outros. Aponta o filósofo Theodor Lipps, autor de influência na psicologia germânica no final do século XIX, como o precursor do uso do termo inconsciente, em definição que se aproximaria da ideia que seria exposta por Freud posteriormente. Tanto que na obra *A interpretação dos sonhos*, segundo Gallegos (2012, p.894), ao operar uma revisão sobre o sonho na literatura existente, o pai da psicanálise teria tido contato com os trabalhos de Lipps, cujos interesses, no entanto, “estavam mais centrados na legitimação do inconsciente como uma estrutura da psicologia do que na apresentação e justificação de uma categoria vinculada com a vida mental dos seres humanos [...]”. Para Gallegos (*op. cit.*) o termo inconsciente antes de Freud era utilizado sob três diferentes perspectivas: i) marcar ideias e percepções que não chegavam a alcançar o reconhecimento consciente; ii) como algo abaixo do limiar consciente e submetido ao trabalho da consciência; iii) vinculado a ações praticadas na ausência da percepção consciente e, portanto, vistas como irracionais e sem lógica.

Siqueira (2017) diz que a questão do sujeito é subvertida pela psicanálise ao contestar a visão de sujeito como “visão hegeliana de um sujeito absoluto, perfeito, igual a si mesmo, ser de si consciente, todo-consciente, dono de um saber absoluto”. O que está em cena, então, diz a autora (2017, p.17), é um “sujeito cindido, dividido em seu ser pelo significante que o causa e depois o representa”.

Freud ([1910] 1996) rompe com a ideia de sujeito consciente quando, em seus estudos, ao tentar compreender os sintomas histéricos, constata que as causas desencadeantes do quadro de histeria, na maioria das vezes, estavam situadas no campo dos traumas psíquicos, havendo aí uma relação simbólica, não consciente, entre causa e fenômeno patológico. Assim, ele *inventa* o inconsciente e o toma como o principal elemento de estudo na teoria e na clínica psicanalítica. Então, é a partir das suas experiências clínicas que o pai da psicanálise constata na formação dos sintomas esse caráter simbólico e introduz o método de associação livre<sup>5</sup>, uma vez que os afetos relacionados ao surgimento dos quadros sintomáticos eram presentificados e revividos através das palavras (FREUD, [1893-1895] 1996).

Também nos sonhos, Freud ([1900] 1996) encontra elementos que são significativos para a compreensão do inconsciente já que revelam uma estrutura psíquica. Os conteúdos manifestos dos sonhos revelados a Freud pelos pacientes o fazem ver que além do que se manifesta é possível haver outro texto, configurado como um saber inconsciente. Assim, tem-se, então, um sujeito que é diferente do sujeito consciente, ele é descentrado.

No entanto, Elia (2010) deixa evidente que Freud não chega a explicitar tal elaboração em suas reflexões sobre o inconsciente, estruturando-o como sistema de representações, de traços de memória e de signos de percepção que seriam organizados como fenômenos de condensação e deslocamento, o que, sem dúvida, remete a uma ordem de natureza simbólica e, portanto, à linguagem. Reconhecendo a impossibilidade de Freud em sustentar o estatuto do inconsciente em bases neurológicas e psicológicas, Elia (2010, p.37) afirma:

---

<sup>5</sup> Elia (2010, p. 19) esclarece que a associação livre se refere à proposta ao analisante de falar sem atribuir valores à sua fala, possibilitando que o sujeito do inconsciente possa emergir nessa fala. A associação livre surge em substituição ao método da hipnose.

O inconsciente freudiano exige, portanto, um suporte que o situe no plano conceitual, em relação a dois estatutos: ele deve ser *material* (a psicanálise é um saber materialista) e, ao mesmo tempo, *simbólico* (a psicanálise não é uma biopsicologia) (*Grifo do autor*).

Lacan ([1972-1973] 1985, p.189), com base nos estudos da teoria freudiana e nos estudos linguísticos, campo teórico imprescindível para elaboração teórica do sujeito do inconsciente, lança sua proposição de o inconsciente ser *estruturado como uma linguagem*. Assim, é na fala que se podem identificar as manifestações do inconsciente, a partir da ocorrência dos atos falhos, chistes e outras formações do inconsciente.

Considerando esse famoso algoritmo lacaniano, há um lugar de destaque para as relações significantes e para as cadeias de significantes. Neste sentido, o sujeito do inconsciente pode ser definido como o que um significante representa para outro significante. Lacan ([1972-1973] 1985, pp.194-195) diz: “um significante representa um sujeito para outro significante”, considerando que apenas existe “sujeito por um significante, e por um outro significante”. Mas como se dá a constituição do sujeito que é do inconsciente, considerando-o como sendo “os efeitos da fala sobre o sujeito” sendo a “dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que, o inconsciente é estruturado como uma linguagem”? (LACAN, [1964] 2008, p.147).

Para compreendermos o sujeito do inconsciente, damos destaque ao que Freud desenvolveu no texto *Projeto para uma psicologia científica*, considerando a primeira experiência vivida pelo bebê e sua relevância na fundação do aparelho psíquico. O autor ressalta a prematuridade do bebê que, ao nascimento, apresenta-se totalmente dependente do adulto. Assim, será esse adulto que vai interpretar os sinais do bebê e suprir suas necessidades, ao mesmo tempo em que as nomeia para ele, possibilitando sua entrada no discurso, o que, segundo o autor (*op. cit.*), marca a *importantíssima função secundária da comunicação*.

O encontro com o outro, que supre tais necessidades, promove as primeiras experiências de satisfação do recém-nascido, marcando o seu psiquismo. Isso acontece porque Freud ([1895] 1996) leva em consideração a incapacidade inicial de o organismo humano promover ações que garantam sua sobrevivência. A partir de então, diante de novos desconfortos, o bebê tenta resgatar o objeto que produziu a primeira satisfação, sem poder jamais reencontrá-lo, caracterizando uma alucinação do objeto.

Assim sendo, no nascimento de um bebê humano, ainda não se pode considerar que estamos diante de um sujeito. Há um bebê que ainda não se constituiu como tal e que apresenta necessidades que serão atendidas por um “ser de linguagem, alguém que já está do lado “de lá” do muro da linguagem, de onde só pode atender à necessidade do bebê com a linguagem”, conforme afirma Elia (2010, p.50). O autor ressalta que esse alguém não se trata exclusivamente da mãe, podendo ser um adulto de grande proximidade com o bebê, que atenderá as suas necessidades pela mediação da linguagem. Caso as necessidades do novo ser não sejam atendidas ele morrerá, uma vez que não é capaz de cumprir a chamada *ação específica* de que trata Freud para se manter vivo. Essa ação, então, é executada pela mãe (ou outro adulto) que atende à criança pela introdução da palavra.

Para Elia (2010, p.50), pelo fato de ser atendido pela palavra, o novo bebê humano, então ser de necessidade, é convocado “a cindir seus interesses demasiado mamíferos”, uma vez que ao receber o leite recebe também o significante, ou seja, o objeto de que necessita é trazido por alguém, estabelecendo aí uma passagem do objeto da necessidade para o objeto do desejo. Segundo o autor (*op. cit.*, p.50), para Freud, o psiquismo assim marcado seguirá na busca de “reencontrar o objeto nas linhas em que ele foi registrado psiquicamente”, busca essa que se denomina desejo.

Esse mesmo autor afirma que a partir dessa ideia freudiana da passagem do plano da necessidade ao plano do desejo, Lacan introduz o nível da demanda como sendo de fundamental importância pelo fato de evidenciar o campo da alteridade. Nesse sentido, a criança passa a desejar não somente o leite, mas aquele que o traz até ela. Elia (2010, p.52) diz: “São coisas muito diferentes, e por isso Lacan divide o campo do Outro em dois: o outro como objeto [...] e o Outro como campo, lugar a partir do qual alguém traz o objeto.” Essa é a essência da demanda, na medida em que se visa a presença do Outro como aquele que é capaz de atender à sua necessidade.

Nesse nível, a busca do sujeito será uma busca pelo Outro que lhe trará o objeto e não pelo objeto em si, cujos traços foram apagados pelos efeitos do significante, transformando-o em pulsão (*Trieb*). De acordo com Elia (*op. cit.*, p.54),

[...] no plano da demanda o sujeito se dirige ao Outro, demanda sua presença, seu amor (nome aqui que designa o movimento do Outro em atender, por presença, ato e linguagem, ao bebê humano), e *ao mesmo tempo*, é movido por uma força impelente e incoercível em direção a um objeto que, no entanto, é sem-rostro, é perdido como tal, é faltoso [...]

O próprio Lacan ([1957-1958] 1999, p.91) refere-se à demanda como “aquilo que, a partir de uma necessidade, passa por meio do significante dirigido ao Outro”, e assim, a necessidade traduzida em significante é suspensão. No entanto, considerando a entrada do homem no simbólico, o autor diz que “nada da demanda [...] pode ser alcançado, a não ser por uma sucessão infinita de passos-de-sentido”, estando ele “fadado, em razão da captação de seu desejo pelo mecanismo da linguagem, a essa aproximação infinita e nunca satisfeita, ligada ao próprio mecanismo do desejo [...]” (LACAN, [1957-1958] 1999, p.127).

Elia (2010) discorre sobre o fato de a demanda revelar a relação com o objeto faltoso, que perdeu suas características pela passagem do significante: é o objeto *a*, criado por Lacan, e que intervém nas relações que o sujeito estabelece tanto com o Outro, quanto com o outro, semelhante. Não se pode conceber a demanda sem que haja o desejo. Na verdade, a demanda “já é, de saída, habitada pelo desejo, que a atende com a marca da impossibilidade de satisfação”, como afirma Elia (2010, p.56). Uma forma de explicar essa impossibilidade de satisfação fica evidente ao se constatar que o sujeito encontra-se sempre e imediatamente, diante de novas demandas, em busca de outros objetos. Além disso, o autor chama a atenção para a não coincidência entre o que se diz querer e o que, de fato, se quer. O autor, então, ressalta a condição estrutural do desejo de não poder ser formulado em palavras ou, como define Lacan, o desejo não é articulável: o desejo é articulado no nível do inconsciente, no entanto, não é articulável em palavras.

Sobre a necessidade do humano em relação ao Outro para se constituir, e que difere substancialmente das outras espécies, Jerusalinsky (2009, p.68) afirma:

Diante dos estímulos endógenos do bebê é preciso um Outro encarnado que atribua intenção de comunicação ao seu grito e, por meio de uma interpretação, produza uma ação específica capaz de satisfazê-lo. Se há interpretação é porque já há linguagem ali. Mas é evidente que a linguagem não se inscreve por si. Não basta colocar um bebê na frente do rádio ou da televisão. Para que o gozo do bebê se atrele ao Outro, como instância de linguagem, é preciso um endereçamento, é preciso um Outro que, ao tomar o bebê desde um desejo anônimo e a partir do saber simbólico que a linguagem lhe permitiu constituir, opere corte e costura do funcionamento corporal do bebê, levando em conta o que o afeta e fazendo borda a seu gozo. Se isto atrela o bebê ao campo do Outro, para que ele possa chegar a situar-se na condição de falante, e não como um mero repetidor ecológico do que lhe é dito, será preciso que esse desejo não anônimo opere no laço mãe-bebê enquanto um enigma diante do qual, para a mãe, o bebê se situa como sujeito que supostamente deteria um saber.

No entanto, algo se perde de forma irrecuperável, o que Freud ([1895] 1996) designa como *das Ding*, ou a Coisa. Assim, parte dessa experiência inscreve-se como traço mnemônico enquanto outra parte mantém-se não-identificável, embora gere efeitos no sujeito. Para Freud (*op. cit.*), como dito anteriormente, haverá sempre uma busca pelo reencontro com o objeto, um objeto que, de fato, nunca chegou a ser possuído pelo sujeito, uma vez que se trata de um objeto não objetivável. Assim, a Coisa perdida pode ser semblante de diversos outros objetos no decorrer da vida do sujeito.

Ao abordar esse processo de constituição do sujeito, Elia (2010, p.36) traz uma importante observação no que se refere ao termo ‘constituição’, que assume o lugar de termos anteriormente utilizados, como por exemplo *nascimento* e *desenvolvimento*, que se mostram, para o autor, refratários ao ensino de viés lacaniano. Com isso, traz para a cena uma outra concepção de sujeito, um sujeito que se constitui, e não um sujeito que “nasce” e se “desenvolve”.

Mas como se dá essa constituição, considerando o sujeito como efeito do campo da linguagem? A constituição do sujeito do inconsciente proposta por Lacan traz como marca o estágio do espelho e as operações de alienação e separação, que serão abordadas no seguimento.

### **1.3.1 O estágio do espelho**

Elia (2010) discorre sobre o surgimento do sujeito a partir do campo da linguagem.

A construção do imaginário em Lacan dá-se a partir do encontro com a teoria freudiana, por ocasião da elaboração de sua tese *Da psicose paranoica em suas relações com a personalidade*, em 1932, retomando-o no momento em que aborda o estágio do espelho.

Cavalcante (2014), ao comentar o pensamento lacaniano sobre esse assunto, afirma que as ideias sobre a questão do espelho já vinham sendo divulgadas desde 1936, quando Lacan iniciou uma apresentação no XIV Congresso da International Psychoanalytical Association (IPA), em Marienbad, sob o título *O estágio do espelho*:

*teoria do momento estruturante genético da constituição da realidade conhecida em relação à experiência analítica.* No entanto, transcorridos alguns minutos da sua apresentação, Lacan foi interrompido pelo Sr. Ernest Jones, então presidente da Associação, que alegou que o tempo havia esgotado. Lacan teria saído ofendido com a situação e não teria deixado o texto para publicação nos anais, não havendo, portanto, versão original do texto referente a essa conferência.

Comentando acerca desse ocorrido, Roudinesco (2006), importante historiadora do movimento psicanalítico francês, afirma que, à época, Lacan ainda não se havia tornado o Lacan para os dirigentes da IPA, sendo apenas um membro da Sociedade Psicanalítica de Paris (SSP), embora na França já fosse reconhecido como um pensador importante nos meios literários. Assim, não lhe foi concedido nenhum privilégio especial, sendo oferecido o mesmo tempo de exposição para todos os conferencistas. Apesar de não haver publicação nos anais, Roudinesco (2006) aponta para dois registros sobre o texto de Lacan nesse evento: o primeiro diz respeito às anotações realizadas por Françoise Dolto, quando Lacan o apresentou preliminarmente na própria SSP, em 16 de junho de 1936; o segundo trata-se de um projeto de ensaio que Alexandre Kojève redigiu e do qual Lacan participaria, mas que, no entanto, não chegou a acontecer.

Para Roudinesco (2006), há ainda um texto sobre a família que havia sido encomendado a Lacan por Henri Wallon, publicado na *Encyclopédie française* no ano de 1938, e reeditado em 1985 como *Os complexos familiares*. Nesse texto, o próprio Lacan afirmava ter incluído conteúdos da conferência de 1936 em Marienbad, na parte do artigo intitulada *O complexo da intrusão*.

Conforme o material citado acima, com exceção do texto de 1938, Roudinesco (1994) aponta os dez tópicos que foram organizados por Lacan para a apresentação em 1936. São eles: 1. O sujeito e o eu [*Je*]; 2. O sujeito, o eu e o Corpo próprio; 3. A expressividade da forma humana; 4. A libido da forma humana; 5. A imagem do duplo e a imagem especular; 6. A libido do desmame e o instinto de morte. Destruição do objeto vital = narcisismo; 8. O objeto reencontrado no Édipo; 9. O valor dos sintomas narcísicos. Os gêmeos; 10. Consequências práticas.

De acordo com Cavalcante (2014), trata-se de tópicos que trazem à cena os estudos realizados por Freud entre os anos de 1914 e 1923. A autora ressalta que, nesse ano de 1936, Lacan dá início aos estudos sobre a filosofia de Hegel e participa do seminário proposto pelo filósofo Alexandre Kojève, cujo pensamento serviu de fonte inspiradora para sua primeira concepção do estádio do espelho, sua construção da noção

de eu e de sujeito na tópicada do imaginário. Além disso, o seminário de Kojève o teria influenciado na leitura que faria posteriormente da obra freudiana.

O termo estádio do espelho, segundo Roudinesco (2011), foi tomado do psicólogo Henri Wallon, embora Lacan nunca tenha assumido isso. Na verdade, o estádio do espelho seria uma transformação da “prova do espelho” de Wallon, que trata de uma experiência em que a criança colocada diante de um espelho vai progressivamente distinguindo seu corpo da imagem refletida, operação que Wallon interpreta como sendo uma compreensão simbólica do espaço imaginário, conforme especifica Roudinesco (2011):

Wallon denominara “prova do espelho” a experiência mediante a qual uma criança em frente a um espelho consegue progressivamente distinguir o “corpo próprio” da imagem refletida. Essa operação dialética era possível, segundo ele, graças a uma compreensão simbólica por parte do sujeito do espaço imaginário no qual se forja sua unidade. Na perspectiva walloniana, a prova do espelho especificava a passagem do especular ao imaginário, e depois, do imaginário ao simbólico (ROUDINESCO, 2011, pp.27-28).

Cavalcante (2014), no entanto, entende que o empréstimo deu-se mais em relação à expressão, uma vez que em teoria Lacan mostrava mais fortemente a influência de Kojève e da filosofia de Hegel e menos os fundamentos teóricos da psicologia de Wallon. Para Roudinesco (2011, p.27), interessava a Lacan o pensamento moderno, que evidenciava “a passagem de uma filosofia do *eu penso* (Descartes) para uma filosofia do *eu desejo* (Freud, Hegel). Em outras palavras, Lacan, seguindo Kojève, pensava o outro ou a alteridade como objeto de uma consciência desejante”. Para Roudinesco (*op.cit.*, p.28), “Lacan [...] não retomava a terminologia senão para transformar a “prova do espelho” num “estádio do espelho”.

Boni Júnior (2010), ao analisar essas possíveis influências vividas por Lacan em sua proposição do estádio do espelho nos anos 30, também aponta os nomes de Kojève e Wallon. O autor entende que a influência esteve baseada no seguinte:

Kojève organiza sua dialética nas figuras do ser e do escravo, demonstrando a gênese da organização da consciência de si enquanto efeito da ação pelo desejo de reconhecimento e da negatividade inerente nas ações; Wallon descreve a passagem da insuficiência orgânica do indivíduo humano até a aquisição da representação do corpo próprio e do sentimento de uma identidade pessoal (BONI JÚNIOR, 2010, p.81).

Em 1938, no texto *Os complexos familiares na formação do indivíduo*, Lacan, de certa maneira, retoma alguns aspectos referentes ao tema do estágio do espelho.

Inicialmente aborda a família como uma instituição humana que tem papel importante na manutenção de ritos e costumes, na educação das crianças, na transmissão da cultura, na transmissão da língua materna, entre outros: “ela transmite estruturas do comportamento e de representação cujo funcionamento ultrapassa os limites da consciência” (LACAN, [1938] 2003, p.31).

Nesse texto, Lacan (*op. cit.*, p.36) utiliza, entre outros, os termos complexo e *imago*, “estudados em sua relação com a família e em função do desenvolvimento psíquico que organizam desde a criança criada na família até o adulto que a reproduz.” Boni Junior (2010, p.188) apresenta esses conceitos lacanianos da seguinte forma:

Lacan aproxima o *complexo* a uma operação de conhecimento, cuja especificidade do sujeito humano está implicada no desenvolvimento de inscrições subjetivas singulares a partir das relações sociais, segundo uma ordem de conhecimento inconsciente, que fornece ao sujeito uma série de formas que permitem a interpretação da realidade e a possibilidade de vida nas situações experienciadas. O termo *imago* consiste na inscrição psíquica, enquanto referência para o corpo próprio e para o *eu*, desde as introjeções moduladas pelo conjunto definido no complexo. Em síntese, a conjugação do complexo e das imagos permitiria, na perspectiva do aparelho psíquico, as primeiras regulações e organizações da subjetividade.

Seguindo o texto referente aos complexos familiares, Lacan dedica-se a três complexos, a saber, desmame, intrusão e Édipo. Para efeito deste trabalho, aqui serão abordados os complexos de desmame e intrusão.

O complexo do desmame é o mais primitivo do desenvolvimento psíquico e tem relação com a forma primordial da *imago* materna. Por ser o mais primitivo, Lacan chama atenção para especificidades do momento em que tal complexo emerge, remetendo-se aos primeiros seis meses de vida da criança, quando se evidencia a angústia causada pela asfixia do nascimento, sensação de frio e mal estar labiríntico, que corresponde à satisfação de ser embalada, tríade que organiza “o tom penoso da vida orgânica”. Para Lacan ([1938] 2003, p.19) “todos esses mal-estares primordiais têm a mesma causa: uma adaptação insuficiente à ruptura das condições ambientais e de alimentação que compõem o equilíbrio parasitário da vida intrauterina.” Assim, a *imago* do seio materno, de acordo com Lacan (*op. cit.*), apesar de sublimada para permitir novas relações sociais e novos complexos, exercerá sobre o sujeito um importante papel psíquico, acompanhando-o no decorrer de toda a sua vida.

O complexo de intrusão, para o autor, mostra relação com o estádio do espelho, e diz respeito à experiência na qual a criança vai se reconhecer entre irmãos, em condições que variam de acordo com vários aspectos, dentre eles, o próprio grupo familiar, as contingências individuais, a cultura em que está inserida e o lugar colocado pela ordem do nascimento, podendo evidenciar uma posição de abastado ou usurpador. É possível inferir que o complexo de intrusão, para Lacan ([1938] 2003), torna-se o palco de conflito que perpassa as relações intersubjetivas, na medida em que se revela uma dualidade de sentimentos decorrentes da identificação imaginária. É um momento em que o ciúme (*jalousie*) aparece.

Segundo Lacan (*op. cit*), estudos demonstraram que a estrutura do ciúme vivido pela criança tem relação tanto com a gênese da sociabilidade, quanto com seu reconhecimento como humano, revelando-se como ponto relevante dessas pesquisas a afirmativa de que o ciúme representa identificação mental e não uma rivalidade vital. No entanto, Lacan ([1938] 2003) entende que, mesmo sendo um tempo tão precoce - entre seis meses e dois anos - é possível perceber um esboço do reconhecimento de um rival, que é o “outro” como objeto. Trata-se de um período de transformações rápidas e profundas da estrutura nervosa, condição que torna necessária a semelhança entre os sujeitos, ou seja, semelhança em termos de faixa etária, com idades próximas. Assim, Lacan ([1938] 2003, p.44) afirma que “a imago do outro parece estar ligada à estrutura do corpo próprio, e mais especificamente, de suas funções de relação, por uma certa similitude objetiva.”

Ainda no texto de 1938, Lacan aborda a teoria da identificação num momento genético identificado por ele como estádio do espelho. Ele diz:

O estádio assim considerado corresponde ao declínio do desmame, isto é, ao fim dos seis meses cuja dominante psíquica de mal-estar, correspondente ao atraso do crescimento físico, traduz a prematuração do nascimento, que é, como dissemos, a base específica do desmame no homem. Ora, o reconhecimento pelo sujeito de sua imagem no espelho é um fenômeno que, para a análise desse estágio, é duplamente significativo: o fenômeno aparece depois de seis meses e seu estudo, nesse momento, revela demonstrativamente as tendências que então constituem a realidade do sujeito: a imagem especular, justamente em razão dessas afinidades, fornece um bom símbolo dessa realidade: de seu valor afetivo, tão ilusório quanto a imagem, e de sua estrutura, que, como ela, é reflexo da forma humana (LACAN [1938] 2003, pp.46-47).

Para o autor ([1938] 2003, p.47; p.51), o complexo de intrusão marca o momento em que tanto o eu quanto o outro se constituem no drama do ciúme. Além

disso, Lacan afirma que, no vivo, a percepção da forma do semelhante se relaciona “a um nível correlativo de inteligência e sociabilidade”, pois é “através do semelhante que o objeto, assim como o eu, se realiza: quanto mais pode assimilar do seu parceiro, mais o sujeito reforça sua personalidade e sua objetividade, garantindo sua eficácia futura”.

Dando seguimento a essa explicação, chegamos ao ano de 1949, cuja concepção do estágio do espelho, de acordo com Cavalcante (2014), traz articulações com diversos campos, tais como a psicologia comparada, a psicologia animal, dados de comportamento, Gestalt, além de noções freudianas, o existencialismo e o cogito cartesiano. Com base nesse variado conjunto de ideias, Lacan vai firmar suas elaborações.

Trata-se do ano em que Lacan participa de uma segunda conferência sobre o estágio do espelho, no XVI Congresso Internacional de Psicanálise, em Zurique, Suíça, em 17 de julho, onde foi apresentado a Ernest Jones, que lhe concedeu o tempo necessário para a leitura do seu texto, solicitando algumas explicações quando não entendia o conteúdo. Conta Roudinesco (2011, p.29) que Lacan “lhe forneceu explicações luminosas”, tendo sua conferência contemplado uma reflexão ampla acerca do sujeito na psicanálise bem como na história das ciências. Além disso, assumiu importante crítica ao cartesianismo, afirmando que a psicanálise não abraça a ideia filosófica oriunda do cogito.

A apresentação desse congresso está registrada no texto *O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica*, publicado no ano de 1966 nos *Escritos*. Boni Júnior (2010), psicólogo clínico de base psicanalítica, chama atenção para o fato de a publicação constante nos *Escritos* ser uma publicação que traz revisões realizadas pelo próprio autor, junto com o editor Jacques-Alain Miller. Ressalta, ainda, que o autor aprofundou o tema em seminários realizados no período que vai dos anos 1950 até final dos anos 1980, podendo, portanto, a citada publicação não abranger a extensão do conceito proposto.

Na referida obra, Lacan ([1949] 1998) define o estágio do espelho como a

(...) transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (...) A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN [1949] 1998, p.97).

Ou ainda

(...) o estágio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental (LACAN [1949] 1998 p.100).

Considerando essas definições é possível afirmar que, para Lacan ([1949] 1998), o eu não se constitui a partir de um amadurecimento biológico, o que o levou a criar sua teoria do estágio do espelho para discutir essa questão.

Vale salientar que a fase do espelho, que compreende o período dos seis meses aos dois anos e meio, ainda é uma fase dominada pelo registro do imaginário, embora não se possa afirmar que o simbólico não esteja presente, ou seja, o imaginário não é autônomo em relação ao simbólico, mas um momento subordinado à ordem simbólica (GARCIA-ROZA, 2009).

Para Lacan ([1949] 1998), no percurso do estágio do espelho, a criança passa de uma visão fragmentada de si ao reconhecimento da sua própria imagem, que acontece pela mediação do olhar do outro, terceiro, que vai assegurar à criança a consistência da sua imagem no espelho. Assim, não basta que a criança se veja, ela necessita da confirmação do outro, ela precisa ser vista vendo, o que revela a participação da mãe ou de outro adulto nesse reconhecimento.

Dör (1989), em obra dedicada à teoria lacaniana, afirma que no estágio de espelho a criança vive um tipo de identificação que tem como pano de fundo uma relação específica com a mãe, que é a alienação.

O processo de alienação é proposto por Lacan ([1964] 2008) quando assume a lógica formal em seus estudos a partir da teoria dos conjuntos, destacando operações nas quais se verificam as conjunções-disjunções na relação que o sujeito estabelece com o Outro. Trata-se de uma operação própria do sujeito, relacionada ao significante. Segundo Lacan ([1964] 1998, p.854), “num campo de objetos, não é concebível nenhuma relação que gere a alienação, a não ser a do significante”. É um processo que, juntamente com o processo de separação, é visto por ele como presente na constituição do sujeito, que vai emergir a partir do advento da fala.

O mecanismo de alienação trata da operação de identificação ao significante do Outro, na qual o sujeito é marcado por um traço que o inscreve no campo do Outro para

que, posteriormente, ele possa se identificar com outros significantes. Isso se dá, segundo Lacan ([1964] 2008, p.201), “[...] pelo fato de que o sujeito depende do significante e de que o significante está primeiro no campo do Outro.” Assim, é o Outro que marca no sujeito uma borda inscrevendo-o no mundo da linguagem. A partir de então, o objeto perdido poderá ser substituído por outros objetos. Inicialmente o significante encontra-se no campo do Outro, que é o lugar onde se situa a cadeia de significantes.

Leite (2000, p.45) referindo-se ao que Lacan ([1964] 2008) identificou como alienação, diz que “o sujeito é, primeiro, aquele de quem se fala e isto dá a ele o estatuto de estar petrificado sob o significante.” Na teoria lacaniana, como já apontado, a alienação pelo significante é constitutiva do sujeito, e Lacan ([1964] 2008, p.206) recorre a um tipo de *vel*, o vel da alienação, que “se define por uma escolha cujas propriedades dependem do seguinte: que há, na reunião, um elemento que comporta que, qualquer que seja a escolha que se opere, há por consequência um *nem um, nem outro*.”

O exemplo que Lacan ([1964] 2008) utiliza é a escolha entre ‘a bolsa ou a vida’, diante do que escolher a bolsa significa perder tanto a vida, quanto a bolsa. Escolher a vida, por sua vez, implica mantê-la sem a bolsa, ou seja, uma vida em falta. Então, há uma “escolha forçada”. Remetendo, então, à questão do sujeito, o autor diz:

Ilustremos isto pelo que nos interessa, o ser do sujeito, aquele que está ali sob o sentido. Escolhemos o ser, o sujeito desaparece, ele nos escapa, cai no não-senso - escolhemos o sentido, e o sentido só subsiste decepado dessa parte de não-senso que é, falando propriamente, o que constitui na realização do sujeito, o inconsciente. Em outros termos, é da natureza desse sentido, tal como ele vem a emergir no campo do Outro, ser, numa grande parte de seu campo, eclipsado pelo desaparecimento do ser induzido pela função mesma do significante (LACAN, [1964] 2008, p.206).

Nesse momento teceremos algumas considerações sobre a operação de separação. Se na alienação, considerando a lógica dos conjuntos, a fórmula lógica é a da reunião, na operação de separação é considerada a lógica da interseção, que designa os elementos comuns que representam a falta (LACAN, [1964] 2008).

Para Lacan ([1964] 2008, p.208), a operação de separação tem como característica o fechamento da causação do sujeito, uma vez que “ela termina a circularidade da relação do sujeito ao Outro”.

No texto *Posição do inconsciente*, Lacan ([1964] 1998) considera a origem da expressão latina *separare* - separar - e conclui *se parere* como gerar a si mesmo. Nessa operação de separação, o autor (*op. cit.*, p.857) diz que “o sujeito reencontra no desejo do Outro sua equivalência ao que ele é como sujeito do inconsciente”. Continua afirmando que, por essa via “o sujeito se realiza na perda em que surgiu como inconsciente, mediante a falta que produz no Outro, de acordo com o traçado que Freud descobriu como sendo a pulsão mais radical, e que ele denominou de pulsão de morte” (LACAN, [1964] 1998, p.857).

O autor (*op. cit.*, pp.857-58) afirma que, ao sucumbir sob o significante, “o sujeito ataca a cadeia, que reduzimos à conta exata de um binarismo, em seu ponto de intervalo”. Nesse intervalo, que acontece de forma repetitiva, ele depara-se com o desejo do Outro, colocando

aí a sua própria falta, sob a forma da falta que produziria no Outro por seu próprio desaparecimento. Desaparecimento que, se assim podemos dizer, ele tem nas mãos, da parte de si mesmo que lhe cabe por sua alienação primária. Mas o que ele assim preenche não é a falha que ele encontra no Outro, e sim, antes, a da perda constitutiva de uma de suas partes. Nisso reside a torção através da qual a separação representa o retorno da alienação. É por ele operar com sua própria perda, a qual o reconduz a seu começo. Sem dúvida, o “ele pode me perder” é seu recurso contra a opacidade do que ele encontra no lugar do Outro como desejo, mas restitui o sujeito à opacidade do ser que lhe coube por seu advento de sujeito, tal como ele se produziu inicialmente pela intimação do outro” (LACAN, [1964] 1998, p.858; *Grifo do autor*).

Para Lacan ([1964] 2008), quando o sujeito entra na linguagem já se constitui uma falta. Na separação, novamente se depara com a falta, na medida em que falta algo ao Outro e a ele próprio. Assim, com essa superposição de falta, é possível o surgimento do desejo. Ele afirma:

Duas faltas aqui se recobrem. Uma é da alçada do defeito central em torno do qual gira a dialética do advento do sujeito a seu próprio ser em relação ao Outro - pelo fato de que o sujeito depende do significante e de que o significante está primeiro no campo do Outro. Esta falta vem retomar a outra, que é a falta real, anterior, a situar no advento do vivo, quer dizer, na reprodução sexuada. A falta real é o que o vivo perde, de sua parte de vivo, ao se reproduzir pela via sexuada. Esta falta é real, porque ela se reporta a algo de real que é o que o vivo, por ser sujeito ao sexo, caiu sob o golpe da morte individual (LACAN [1964] 2008, p.201).

A partir da explanação acerca do estágio do espelho, que evidencia a constituição do eu, passamos a discorrer sobre as pulsões, detendo-nos mais

especificamente na pulsão invocante, por se configurar como aspecto de relevância nesta Tese.

### 1.3.2 As pulsões

Os construtos teóricos freudianos e lacanianos reverberam de forma importante entre os estudiosos da psicanálise. É ancorada nos estudos de Freud e Lacan que Leite (2003) afirma que o termo pulsão é utilizado para marcar a articulação entre corpo, linguagem, afeto e sentido, o que nos remete ao sujeito afetado pela ordem inconsciente, marcando um distanciamento dos referenciais anátomo-fisiológicos. Nas palavras de Leite (2003, p.84) trata-se de

um corpo falante que é animado pelo desejo e que se sustenta de uma única substância: o gozo; substância, esta, que está na dependência - complexa - da linguagem e dos efeitos de seu funcionamento, quer dizer, do sentido.

No texto *Projeto para uma psicologia científica*, de 1895, Freud já esboça a ideia de pulsão ao abordar os estímulos endógenos que, oriundos das células do corpo e recebidos pelo sistema neuronal precisam ser descarregados. Esta ideia, no entanto, caminha na busca de maior definição e amadurecimento. Então, passados dez anos, Freud utiliza o termo pulsão pela primeira vez no texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* ([1905] 1996), porém, chamando a atenção para o fato de o conceito ainda não apresentar contornos bem delimitados, apesar de ser fundamental e de grande importância para a teoria psicanalítica.

Em *Pulsões e destinos da pulsão* ([1915a] 2004), Freud discorre sobre a dificuldade do estabelecimento de conceitos na ciência, entendendo que os conceitos básicos para tal, em qualquer área científica, necessitam investigação aprofundada dos fenômenos de que trata para se firmarem, o que só vai ocorrer com o tempo e as experiências que tomam como referência tais conceitos. Então, Freud ([1915a] 2004) alerta que as definições não devem ser consideradas com rigidez, uma vez que o conhecimento avança constantemente, pela própria característica do movimento da

ciência. No caso do conceito de pulsão (*Trieb*)<sup>6</sup>, isso se revela em seus próprios textos, considerando que em muitos momentos faz referência à não conclusão da sua definição.

Para Lacan ([1964] 2008), o termo *Trieb* foi escolhido por Freud de forma criteriosa revelando ligação com a psicologia e a física, embora com o passar dos tempos esta origem tenha sido diluída em função da total integração com a prática clínica analítica.

O conceito de pulsão é apresentado mais formalmente na obra *Pulsões e destinos da pulsão* ([1915a] 2004, p.133): “um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente [...]”.

Na verdade, Freud trata da pulsão ao voltar sua atenção para o sofrimento trazido por seus pacientes, momento em que percebe a necessidade de trazer o recalque à consciência mesmo que parcialmente, a partir da intervenção clínica, facilitando a compreensão e transformação desse estado. Assim, seu conceito de pulsão parte de quatro elementos essenciais, a saber: a fonte (*Quelle*), a pressão (*Drang*), a meta (*Ziel*) e o objeto (*Objekt*). Em *Pulsões e destinos da pulsão*, Freud explica que:

Por fonte da pulsão entendemos o processo somático que ocorre em um órgão ou em uma parte do corpo e do qual se origina um estímulo representado na vida psíquica pela pulsão. Não se sabe se esse processo é sempre de natureza química, ou se também pode corresponder à liberação de outras forças, por exemplo, mecânicas. Todavia, o estudo das fontes pulsionais já não compete à psicologia, e muito embora o elemento mais decisivo para a pulsão seja sua origem na fonte somática, a pulsão só se faz conhecer na vida psíquica por suas metas. Além disso, o conhecimento mais exato das fontes pulsionais não é rigorosamente necessário para fins da pesquisa psicológica. Mas, apesar dessas limitações, muitas vezes, a partir das metas pulsionais, é possível inferir retroativamente quais são as fontes da pulsão (FREUD, [1915a] 2004, p.149).

No que diz respeito à pressão (*Drang*), Freud ([1915a] 2004) considera que a pulsão não é o impulso. Inicialmente, o impulso, no contexto pulsional, é a descarga de uma excitação (*Reiz*) proveniente de um estímulo interno e não de um estímulo advindo do mundo exterior. Pensar em excitação interna traz a noção de necessidade e sua manifestação no organismo, que, para Freud, em se tratando de pulsão, segue um rumo diferente da necessidade de satisfação de fome e sede, por exemplo. Na verdade, não é

---

<sup>6</sup> Termo central na obra de Freud, habitualmente traduzido por pulsão ou instinto, mas corriqueiro na língua alemã com vários significados. Advém da fusão de duas palavras: “o que impele” e “o que é impelido”, conforme nota do tradutor em *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Coordenação geral de tradução Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2004.

disso que se trata, uma vez que na pulsão o impulso é constante, e é essa constância que a impede de ser vista como referente a funções de natureza biológica, que via de regra são marcadas por um ritmo próprio. Então, fica clara a diferença que existe entre necessidade e exigência pulsional. (LACAN, [1964] 2008).

Para Freud ([1915a] 2004), a meta da pulsão é a obtenção da satisfação, que pode ser conduzida por diferentes caminhos.

Lacan ([1964] 2008) afirma que o alvo da pulsão - ou meta (*Ziel*) - é atingido quanto à satisfação ao se completar um percurso, chamado por ele de caminho. Importante enfatizar, portanto, que esta satisfação não se refere a uma necessidade do organismo enquanto entidade biológica. O autor aborda o alvo a partir de duas possibilidades e para tal utiliza termos na língua inglesa. São eles: *aim* e *goal*. Ele afirma:

*Aim* - alguém que vocês encarregam de uma missão, isso não quer dizer por qual caminho deve passar. *The aim* é o trajeto. O alvo tem uma outra forma, que é o *goal*. O *goal*, isto não é também, no lançamento com arco e flecha, o alvo, não é a ave que vocês abatem, é ter acertado o tiro, e assim, atingido o alvo de vocês (LACAN, [1964] 2008, p.176).

Aqui se tem então que, evidentemente, o alvo é o retorno em circuito. O alvo da pulsão nunca é alcançado, o que se dá pela própria natureza da pulsão, na qual a satisfação é sempre parcial.

Finalmente, o quarto elemento essencial que Freud ressalta quando se refere à pulsão: o objeto. “O objeto da pulsão é aquilo em que, ou por meio do que, a pulsão pode alcançar sua meta” (FREUD, [1915a] 2004).

Para falar em objeto, é preciso entender que a condição para o surgimento do sujeito é de que haja a perda fundamental. Freud, em 1895, no texto *Projeto para uma psicologia científica*, aborda a questão da primeira experiência de satisfação pela qual passa o ser humano. Trata-se de uma experiência que marca o psiquismo e que se vai presentificar diante dos momentos em que o ser deparar-se com algum tipo de desconforto, na forma de um apelo endereçado ao outro, que lhe atribui um sentido. Este sentido pode estar relacionado à dor, fome, frio, entre outros. No entanto, já na primeira experiência algo foi perdido por não poder ter sido representado e, assim, fica instituído um ponto de furo no psiquismo. Esta condição levará o sujeito a buscar incessantemente o objeto perdido, o qual Freud chamou de *das Ding*, vazio que não chegará a ser preenchido por outros objetos. Os primeiros marcadores de um corte

sofrido pelo pequeno ser com a perda desse primeiro objeto que sequer chegou a possuir são chamados por Freud ([1896] 1986) de “signos de percepção”, termo utilizado na carta 112 endereçada a Wilhelm Fliess.

Lacan, no Seminário 7 - A Ética da Psicanálise ([1959-1960] 2008) - retoma o conceito freudiano de das *Ding*, defendendo que este significa a falta na sua origem, e que está na origem da experiência do desejo. Então, é partindo deste conceito em Freud que Lacan ([1962-1963] 2005), no Seminário 10, *A Angústia*, vai nomear o objeto *a* como sendo anterior ao desejo e, portanto, a sua causa. Assim, quando se deseja algo, este algo se remete ao objeto *a*.

Roudinesco; Plon (1998, p.551) abordam o objeto *a* como “termo introduzido por Jacques Lacan, em 1960, para designar o objeto desejado pelo sujeito e que se furta a ele a ponto de não ser representável, ou de se tornar um ‘resto’ não simbolizável”, ou seja, aquilo que não se inscreve simbolicamente permanecendo como resto. Quinet (2015, p.34) o define como “aquilo atrás do qual passamos a vida correndo”, embora ele não esteja inserido à realidade como objeto concreto, nem tenha vínculo com alguma experiência física.

O objeto *a* adquire o status que não é o do mundo empírico, embora objetos desse mundo possam cumprir a função de objeto *a*. Não é nomeável, uma vez que não está no visível e nem no falado. Não é simbólico e nem imaginário. É da ordem do real, como objeto que condensa o gozo. Como afirma Quinet (2015, p.34), é na interseção dos anéis do nó borromeano que Lacan o situa, ou seja, entre o real, o imaginário e o simbólico. O objeto *a* “Equivale ao objeto perdido cuja falta estrutura o inconsciente. [...] Corresponde a um furo do simbólico.”

O objeto da pulsão é, assim, o objeto perdido, que marca a impossibilidade de sua completa satisfação (da pulsão). São objetos pulsionais o objeto oral (o seio), o objeto anal (as fezes), o objeto escópico (o olhar) e o objeto invocante (a voz), sendo os dois primeiros estabelecidos por Freud e os demais por Lacan. Os objetos propostos por Freud relacionam-se à demanda. No caso da pulsão oral a demanda é dirigida ao Outro, na medida em que o bebê solicita o seio à mãe. Na pulsão anal, porém, a demanda é do Outro, pois a mãe está atenta às fezes da criança ao tentar educar esta necessidade. Já no que se refere às pulsões escópica e invocante, há uma relação da ordem do desejo e não de demanda (VIVÈS, 2018).

Sobre isto, Quinet (2015, p.39) afirma:

O olhar, objeto da pulsão escópica, é o objeto de *desejo ao Outro, desejo para o Outro*. No âmbito da atividade da pulsão escópica está o *fazer-se ver pelo Outro*, e assim o sujeito se dá a ver, se exhibe para o Outro [...] um desejo para o Outro, que convoca o seu olhar.

Para Vivès (2018), a entrada na civilização exige a exclusão de uma parte do corpo, no campo visual e essa parte seria o olhar, extraído do corpo da mãe. Ele afirma (p.17) que “Antes de olhar, o *infans* é olhado por todos os lados”. Além disso,

Para poder olhar e ter prazer nisso, o sujeito deverá se desembaraçar do peso do olhar do Outro: não mais apenas ser olhado, mas olhar (dimensão ativa da pulsão escópica) ou fazer-se ver (dimensão ativa na passividade, o que se poderia chamar de apassivação da pulsão escópica) (VIVÈS, 2018, p.17).

Já a voz - como objeto da pulsão invocante - revela-se como objeto do desejo do Outro. Na concepção lacaniana, a voz como objeto *a* não se confunde com seus aspectos imaginários.

Ao abordar esta questão, Quinet (2015, p.40) diz que “Não se trata da voz do sujeito, e sim da voz que vem do Outro. Não é a voz que sai quando você fala, e sim a voz na qual você é falado. Aqui o sujeito é o objeto da voz do Outro.” Mas o que vem a ser, de fato, a pulsão invocante, tão importante e significativa para a compreensão do sujeito que se tornará falante?

Como ponto de partida no estudo da pulsão invocante, Lacan realiza estudos sobre as vozes na psicose, não no sentido de aplicar a este quadro “uma teoria de linguagem já constituída, mas de habitar a linguagem incluindo nela a problemática da psicose [...]” (PORGE, 2014, p.37-38). Assim, a inclusão do objeto voz como objeto pulsional surge a partir da atenção que Lacan dá às alucinações psicóticas que invadem o sujeito em situações de delírio paranoico. Aos poucos, pelo fato de manter importante relação com o significante e a fala, a pulsão invocante adquire estatuto particular, a ponto de fazer surgir o sujeito e sua inscrição como humano, compreendidos como em uma relação que tem a ver com o conjunto de vozes que circundam este sujeito (VIVÈS, 2012).

Porge (2014) reconhece que o Outro tem implicações em todo o circuito da pulsão, no entanto acredita que em se tratando da pulsão invocante há que se admitir a existência de um lugar particular. Além disso, o autor destaca que, para Lacan, a pulsão invocante<sup>7</sup> é a que revela uma maior aproximação em relação à experiência do

---

<sup>7</sup> Harari (2007) prefere o uso do termo pulsão fonante e seu argumento baseia-se na compreensão de este termo, de fato, trazer o caráter pulsional da fonação, ao passo que invocante, para ele, significar um termo

inconsciente. A palavra invocante tem sua origem no latim *invocare*, que remete a chamamento. Foi em sessão realizada em 20 de maio de 1959 que Lacan assumiu a inclusão da voz como objeto *a*, no seminário intitulado *O desejo e sua interpretação*. O reconhecimento do olhar como objeto *a*, ou seja, a pulsão escópica, só apareceria bem mais tarde em *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, em 1964.

Catão (2009) afirma, a partir de Freud ([1915a] 2004), que o circuito pulsional compreende três tempos. O tempo inicial caracteriza-se principalmente, tanto pela invocação do Outro, quanto da resposta do bebê a este chamamento em período que segue, aproximadamente, até os seis meses de vida. A partir daí, entra-se no segundo tempo do circuito, que dura até os dezoito meses de idade do bebê. É um período que está relacionado com o furo real da privação materna, o que corresponde ao estágio do espelho de Lacan, quando a criança começa a ter consciência de si. Finalmente, no terceiro tempo, ocorre o fechamento do circuito e dá-se a fundação do inconsciente.

Catão (2009) destaca os tempos pulsionais da seguinte forma:

[...] considerando os três tempos da pulsão no que concerne ao objeto *a*, voz, diríamos que o primeiro é o tempo de *ouvir* [...], o segundo tempo só é possível *a posteriori*, isto é, após o enlaçamento do Outro, é o tempo de *se ouvir*. O grito do *infans* retorna da mãe sob a forma de uma demanda [...], o terceiro tempo é o de *se fazer ouvir* [...]. (CATÃO, 2009, p.125).

Vivès (2009) ressalta a diferença existente entre invocação e demanda, uma vez que nesta o sujeito ocupa uma posição de dependência, enquanto

o sujeito invocante escapa dessa dependência, pois, nesse caso, não se trata mais de uma demanda dirigida a um outro que estaria lá, mas sim de uma invocação que supõe que a alteridade possa advir de onde o sujeito, pura possibilidade, seria chamado a vir a ser (VIVÈS, 2009, p.330).

A pulsão invocante, então, distancia-se da demanda e, como já apontado anteriormente, está relacionada ao desejo do Outro. Vivès (2012) afirma que, para Lacan, além de ser o objeto causal, a voz revela-se também como instrumento, na medida em que é através dela enquanto instrumento que o desejo do Outro se manifesta.

Isto porque o nascimento do sujeito está em relação com a voz do Outro. Inicialmente o grito do bebê não deve ser considerado um chamado, e sim uma tentativa

---

que não representa a voz em seu caráter pulsional, pois evidencia mais um apelo. Neste trabalho, no entanto, será utilizado o termo invocante por ser mais utilizado na literatura sobre o assunto.

de sair da condição de sofrimento que o invade. Será a partir da resposta veiculada pela voz do Outro e endereçada a ele que o desejo será marcado. Para Vivès,

O circuito da pulsão se realiza a partir da invocação: ele consiste no fato de “fazer-se voz” para contatar o Outro e conseguir, em seguida a isso, que esse Outro, em resposta, lhe dê a voz [...] A voz que vem do Outro é a manifestação de seu desejo, ao passo que o desejo que se tem dele é o que poderá expressar-se na entrada em jogo desse objeto (VIVÈS, 2018, p.19).

Com isto, torna-se compreensível que a voz diz respeito mais ao desejo que à demanda. É ainda inquestionável o papel da voz do Outro na constituição do sujeito, considerando que, para Vivès (2018, p.19), ela atua como “intermediário [...] à transmissão da linguagem e da fala.”

Esta pulsão, portanto, segue um circuito no qual a presença do Outro é imprescindível, pois será no processo de recalque originário, após ressoar no timbre do Outro, que o sujeito deverá assumir e acolher a voz e, ao mesmo tempo, rejeitá-la, a fim de que venha a surgir sua própria voz. Então, sobre este jogo de sim/não, acolhimento/rejeição, Vivès afirma:

É assim que, para se constituir, o sujeito se apoia na possibilidade de se ensurdecer diante desta voz primordial. O próprio princípio da pulsão invocante mostra – mediante, por exemplo, a busca da voz – que o sujeito do inconsciente não esqueceu que, para tornar-se invocante, teve de se tornar surdo à pura continuidade vocal do Outro (VIVÈS, 2012, p.20).

Assim, o grito “puro” é transformado em grito “para”, modificado e transformado em significação do sujeito, a partir dos significantes do Outro, como diz Vivès (2012). No tópico referente ao recalque será dada atenção especial ao ponto surdo tratado pelo autor.

### **1.3.3 Sobre o medo na teoria freudiana**

Ressaltamos que o tópico aqui desenvolvido baseia-se na obra de Freud ([1856-1939] 2018), *Inibição, sintoma e medo*, em sua recente tradução do alemão, realizada por Renato Zwick. A utilização dessa edição decorre do fato de ser uma tradução direta da língua original, diante do que optamos por trazer alguns comentários que julgamos importantes nessa escolha.

No prefácio da obra, Márcio Seligmann-Silva, também revisor técnico, fala sobre o desafio que perpassa as traduções de obras filosóficas e psicanalíticas no que se refere aos seus conceitos básicos. Assinala que ao mesmo tempo em que a tradução é algo tido como necessário, esbarra, inevitavelmente, na questão do limite que lhe é inerente. Apontamos, então, alguns detalhes que se impõem ao ato de traduzir.

Normalmente traduzido como angústia, o termo *Angst* utilizado como medo pode surpreender e gerar algum estranhamento. No entanto, “a questão é que a tradução por angústia sempre foi dada como insuficiente.” Uma opção seria manter o termo original, sem traduzi-lo, mas isso poderia levar à redução da reflexão, principalmente partindo da ideia de que “não pensar a tradução significa nos condenarmos ao embotamento do pensamento” (SELIGMANN-SILVA, 2018, p.22).

Contrariamente, Seligmann-Silva afirma que a opção de Renato Zwick por traduzir por medo o referido termo leva o leitor a uma zona de desconforto que desencadeia a reflexão, o que é visto como positivo, na medida em que lança um outro olhar sobre o texto. Diferente de outras edições, a obra aqui utilizada traduz o termo *Angst* como angústia apenas quando se refere à neurose de angústia, sendo os demais mantidos como medo. A proximidade de *Angst* com medo é destacada por Luiz Hanns (1996) no *Dicionário comentado do alemão em Freud*, que aponta para o termo como significando medo a ameaças específicas ou inespecíficas.

Seligmann-Silva (2018, p.24) diz:

O próprio Freud destacara, nas *Conferências introdutórias à psicanálise*, a etimologia de *Angst* do latim *angustiae*, aperto, estrangulamento. Hanns aprofunda essa etimologia, lembrando a origem no indo-europeu *angh-*, com o mesmo sentido de *angustiae*, e que em alemão levou a *eng*, estreito. Mas esses exercícios etimológicos não devem servir para autorizar sem mais a tradução de *Angst* por angústia, uma vez que em cada língua esses étimos originários vivem diferentes universos culturais-linguísticos, assumindo novas conotações e denotações.

Hanns, segundo Seligmann-Silva (2018), ao realizar análise aprofundada da utilização do termo *Angst* por Freud, identifica que na maioria das vezes havia aproximação com medo, tendo inclusive levantado questionamentos acerca da tradução como angústia. Em sua tradução do texto com o qual operamos neste momento a partir da tradução de Zwick, Hanns propõe um terceiro termo - ansiedade - trazendo o seguinte comentário:

No texto freudiano alemão, os termos ‘angústia’ e ‘ansiedade’ pouco estão presentes. Freud fala em ‘medos’, ‘medo de espera’, ‘medo prolongado’, ‘medo automático’ etc. [...] não há bons equivalentes na língua alemã, para ‘angústia’ e ‘ansiedade’, mas há termos bem mais próximos de ‘angústia’ e ‘ansiedade’ do que *Angst*; entretanto Freud não os utilizou (Hanns *apud* Seligmann-Silva (2018, p.25).

A partir desses esclarecimentos importantes, neste momento passamos a apresentar o conceito de medo segundo a proposta freudiana.

Freud ([1856-1939] 2018) aponta a dificuldade em apreender o que vem a ser a essência do medo, reconhecendo que, no caminho por ele percorrido para refletir acerca dessa sensação, há muitas contradições. Entende que o medo é algo que se sente e, então, reflete um estado afetivo. Como sensação, apresenta um caráter desprazeroso que é evidente, mas que não se esgota em si, considerando que não se pode afirmar que todo ato desprazeroso seja medo. Nos casos do luto, das tensões e da dor, por exemplo, o desprazer não é medo.

O autor segue afirmando que as sensações no medo são da ordem do fisiológico, citando como exemplos aquelas que atingem, mais frequentemente, os órgãos respiratórios e o coração. Assim, pode defini-lo como “um estado desprazeroso particular com ações de descarga por vias determinadas” (FREUD, ([1856-1939] 2018, p.120). Isto posto, pode-se afirmar que do ponto de vista fisiológico, para o autor, é o aumento da excitação que leva ao desprazer, que será aliviado pelas ações de descarga.

Assim, o estado do medo seria “a reprodução de uma vivência que contém as condições de tal aumento dos estímulos e a descarga por determinadas vias, algo que, portanto, confere ao desprazer do medo seu caráter específico” (FREUD, ([1856-1939] 2018, p.121).

No entanto, Freud (*op. cit.*, p.121) afirma que esse entendimento fisiológico não se torna suficiente para que o medo seja compreendido, sendo necessário supor a existência de vivências nas quais se daria a ver seu caráter específico. No ser humano, o nascimento reflete essa vivência de forma exemplar e “por isso estamos inclinados a ver no estado de medo uma reprodução do trauma do nascimento”, embora Freud acredite que os outros afetos sejam reproduções individuais anteriores, como demonstram processos analíticos.

Para Freud ([1856-1939] 2018, p.125), a situação de perigo no nascimento é objetiva e justifica-se pela necessidade de conservação da vida, não havendo ainda conteúdos psíquicos, uma vez que o investimento objetal ainda não foi iniciado e o feto

“não pode perceber outra coisa senão uma imensa perturbação na economia de sua libido narcísica”. No entanto, afirma que o que se sabe sobre a constituição psíquica do recém-nascido ainda é muito pouco.

Na verdade, Freud não acata a ideia de as fobias<sup>8</sup> infantis derivarem diretamente das impressões oriundas do ato de nascer, pois entende que é no percurso do desenvolvimento psíquico que elas aparecem. Porém, atém-se a algumas situações de manifestação do medo infantil: o estar só; estar no escuro, e; deparar-se com um estranho no lugar que geralmente é ocupado pela mãe. São situações que se traduzem, para o autor, de uma mesma forma e revelam o sentimento de falta da pessoa amada/ansiada. Freud afirma:

A imagem mnêmica da pessoa ansiada é investida de maneira intensa, de início provavelmente alucinatória. Mas isso não tem sucesso, e então parece que essa ânsia se converte em medo. Isso realmente dá a impressão de que esse medo seria uma expressão de perplexidade, como se o ser ainda muito pouco desenvolvido não soubesse fazer coisa melhor com esse investimento de anseio. Assim, o medo aparece como reação à falta que se sente do objeto, e impõem-se a nós as analogias de que também o medo da castração tem por conteúdo a separação de um objeto muito estimado e que o medo mais originário (o *medo primordial* sentido no parto) surgiu quando se foi separado da mãe (FREUD, [1856-1939] 2018, p.128) (*grifo do autor*).

Impotente para satisfazer suas próprias necessidades, o lactente reconhece, a partir das suas experiências, que a mãe o fará com prontidão. Diante dessa não satisfação de suas necessidades haverá o *aumento da tensão da necessidade*, quando, então, o lactente vai identificar sinal de perigo, reagindo com o choro, reação que geralmente leva a mãe a aproximar-se. Nas palavras de Freud:

[...] a situação de insatisfação, na qual quantidades de estímulo alcançam um nível desprazeroso sem serem controlados mediante uso psíquico e descarga, deve ser para o lactente a analogia com a vivência do nascimento, a repetição da situação de perigo; o elemento comum a ambas é a perturbação econômica pelo aumento das quantidades de estímulo que exigem eliminação, fator que é, portanto, o verdadeiro núcleo do “perigo”. Nos dois casos, surge a reação de medo, que também no lactente ainda se mostra adequada, pois o direcionamento da descarga à musculatura respiratória e vocal chama a mãe agora tal como antes estimulava a atividade pulmonar a eliminar os estímulos internos. A criança não precisa ter conservado de seu nascimento mais do que essa capacidade de assinalar o perigo (FREUD, [1856-1939] 2018, pp.128-129) (*grifo do autor*).

---

<sup>8</sup> Caracterizada por “ataque de pânico diante de um objeto, animal ou determinada organização de espaço, que funcionam como sinais de angústia”, segundo Chemama (1995, p.77).

Freud ([1856-1939] 2018, pp.129-130) identifica que o medo gerado no lactente pela percepção da ausência da mãe já é entendido como um primeiro grande progresso, ao configurar-se como uma mudança que está relacionada aos cuidados com a autoconservação, portanto, uma mudança que “inclui ao mesmo tempo a passagem do ressurgimento automático e involuntário do medo à sua reprodução intencional como sinal de perigo”.

O medo do lactente, tanto como fenômeno automático quanto como sinalizador de perigo, revela a condição vivida por ele, que é de desamparo psíquico decorrente do próprio desamparo biológico. Ressaltamos, no entanto, que em ambos os casos o que emerge é a separação da mãe. Isso porque entre a vida intrauterina e a primeira infância há o que Freud chama de *continuum*, “pelo fato de a mãe, que de início tinha apaziguado todas as necessidades do feto através dos dispositivos de seu corpo, continuar com essa mesma função, em parte com outros meios, também depois do nascimento”. É importante que se chame atenção, aqui, que a mãe ainda não é neste momento um objeto, considerando que não há objetos nesse período, mas “a mãe como objeto psíquico substitui para a criança a situação fetal biológica” (Freud, ([1856-1939] 2018, p.130) e, assim, “a perda do objeto como condição causadora do medo ainda continua agindo por um bom tempo”, assinala Freud ([1856-1939] 2018, p.131).

No seguimento, na fase fálica, o medo da perda do objeto será transformada no medo da castração, que ainda é um medo da separação, mas separação dos genitais, diante do que Freud ([1856-1939] 2018, p.131) afirma: “A privação desse membro [o pênis] equivale a uma nova separação da mãe; significa, portanto, ser outra vez abandonado sem amparo a uma tensão de necessidade desprazerosa (como no nascimento)”.

O passo seguinte do medo será caracterizado por um medo diante de um perigo menos definido se comparado ao que foi até o momento aqui exposto. Trata-se do medo relacionado ao poder do supereu, medo social, que emerge no momento em que a criança já está mais independente. Nas palavras de Freud:

Os progressos no desenvolvimento da criança, o aumento de sua independência, a separação mais nítida de seu aparelho psíquico em várias instâncias e o surgimento de novas necessidades não podem deixar de ter influência sobre o conteúdo da situação de perigo (FREUD, [1856-1939] 2018, p.132).

Entendendo que a sede do medo dá-se no eu, Freud (*op. cit.*) afirma ser aí que se identificam como situações de perigo a fúria, a punição do supereu e a perda do seu amor, para, finalmente, culminar no medo da morte, que, para o autor parece ser a última transformação do medo do supereu.

Neste momento, lembramos que a obra que dá sustentação a esse texto, como dito anteriormente, é o trabalho de Freud intitulado *Inibição, sintoma e medo*, conceitos que, de certa forma, revelam-se como implicados uns nos outros. Diante disso, optamos por apresentar alguns dados que, segundo o autor, apontam para a relação existente entre eles.

Segundo Freud ([1856-1939], 2018), inibição e sintoma têm diferentes origens. Enquanto a inibição relaciona-se especialmente com alguma função (sexual, de alimentação, de locomoção e de trabalho profissional), não indicando necessariamente algo da ordem do patológico, o sintoma incide aí, na medida em que há modificações incomuns da função, ou uma forma nova de desempenhá-la. Mas Freud afirma que uma inibição pode ser vista também como um sintoma, e diz: “Em muitos casos, parece que se deixa ao arbítrio de cada um destacar o lado positivo ou o lado negativo do processo patológico, designar seu resultado como sintoma ou como inibição” (*op. cit.*, p.46).

O sintoma, por sua vez, surge em decorrência de uma satisfação pulsional que não se concretizou, resultando no processo de recalçamento. Esse tem sua “origem no eu, que, eventualmente por ordem do supereu, não quer tomar parte de um processo de um investimento impulsional incitado no *isso*. Por meio do recalçamento, o *eu* consegue impedir que a representação portadora da moção desagradável se torne consciente” (FREUD [1856-1939] 2018, p.53).

Considerando que, em alemão, *Angst* pode referir-se à expectativa do perigo ou a uma reação diante do medo propriamente dito, Freud (*op. cit.*) não vê como negar, também, a relação entre inibição e medo. Para ele, a inibição é “a expressão de uma *restrição funcional do eu*”, e assim, muitas vezes a renúncia do eu diante das suas funções funciona como um mecanismo em que o conflito vivido é evitado (FREUD [1856-1939] 2018, p.50. *Grifo do autor*).

Assim, diante de alguma situação passível de medo, a inibição revela-se como renúncia à função. Nesse caso, pode-se constatar que as funções citadas anteriormente são perturbadas, fazendo emergir como respostas, entre outras: o afastamento da libido; aumento ou perda do apetite, podendo atingir o patamar importante da recusa em nutrir-se; dificuldades de locomoção; e inibição para trabalhar que pode, inclusive, progredir

para quadro de paralisias orgânicas e funcionais, justificando a incompatibilidade com o exercício da atividade profissional.

Freud ([1856-1939] 2018) dedica-se de forma especial à formação de sintomas e, ao fazê-lo, traz para a cena a questão do medo. Salientamos aqui que nosso interesse nesta reflexão se restringe à relação do medo com as diferentes afecções, por isso não nos deteremos nas especificações sobre tais quadros, por entender que escapam ao que pretendemos nesta Tese.

Freud (*op. cit.*, p.68) cita o caso do pequeno Hans, cujo medo de cavalos leva-o a não querer sair de casa, e questiona-se sobre o que seria o sintoma: “o desenvolvimento de medo, a escolha do objeto de medo ou a renúncia à livre mobilidade ou vários desses elementos ao mesmo tempo?”. Numa reflexão inicial, Freud afirma que o sintoma é o medo do cavalo que Hans apresenta, e o fenômeno inibitório desencadeia sua incapacidade de ir à rua. Sua reflexão avança e ele constata que, na verdade, o sintoma não se trata do medo indeterminado de cavalos e sim da expectativa determinada de que será mordido por esse animal, mas esclarece que se trata de um conteúdo que procura manter-se fora da consciência e, nesse sentido, apenas a partir do trabalho analítico, e levando em consideração a situação psíquica da criança, será possível compreender o sintoma em sua dimensão multifacetada.

Ainda na tentativa de elucidar a formação de sintomas, Freud destaca a existência de diversos quadros em que não há relação com o medo, como nos casos de histeria de conversão autêntica, afirmando que não foram descobertas as condições para o desenvolvimento do medo na histeria. Identifica que os estudos para compreender a formação dos sintomas ainda apresentam resultados pobres e incompletos, sem grandes novidades. Sem considerar outras afecções, sobre as quais o conhecimento ainda é restrito, Freud ([1856-1939] 2018, p.105) baseia-se nas fobias, na histeria de conversão e na neurose obsessiva para apontar algo em comum entre elas, que seria o fato de as três partirem da destruição do complexo de Édipo. Com isso, supõe que nesses quadros “o medo da castração é o motor da oposição do eu. Mas só nas fobias esse medo aparece, é admitido”, questionando-se acerca do mecanismo do *eu*, nas histerias de conversão e na neurose obsessiva, para se poupar do medo.

Ao pensar na possibilidade de o medo advir do investimento libidinal perturbado em seu fluxo, Freud questiona:

[...] é certo que o medo da castração é o único motor do recalçamento (ou da defesa)? É preciso duvidar disso quando se pensa nas neuroses das mulheres, pois tão certo quanto se pode constatar nelas o complexo de castração, não se pode, porém, falar de um medo da castração em sentido próprio quando a castração já foi consumada (FREUD, [1856-1939] 2018, p.106).

Para Freud (*op. cit.*, p.109), o sinal do medo emerge no eu assim que se dá conta da ameaça da castração, inibindo “o processo de investimento ameaçador no isso por meio da instância prazer-desprazer [...]” e aí se dá a formação da fobia. Freud (p.110) diz que “o medo da castração recebe outro objeto e uma expressão distorcida”, que no caso do pequeno Hans é o medo de ser mordido pelo cavalo, em substituição ao medo da castração pelo pai. Essa formação substitutiva apresenta duas vantagens, pois além de evitar um conflito ambivalente (o pai é objeto de amor), vai permitir ao eu a suspensão do desenvolvimento do medo. Se o medo do pai é substituído pelo medo do animal, basta que Hans mantenha-o fora de sua visão para estar protegido da situação de perigo.

Como coloca Freud, o que está em cena nas zoofobias é o medo que acontece como uma reação do *eu* ao perigo da castração. Além disso, não há diferença em relação ao medo real manifestado nas situações de perigo, “a não ser o fato de o conteúdo do medo permanecer inconsciente e se tornar consciente apenas numa desfiguração” (FREUD, [1856-1939] 2018, p.111). O autor mantém essa ideia também para casos de fobia na vida adulta, embora afirme que na formação de sintomas na neurose sejam identificados também, outros conteúdos, mais densos.

Na neurose obsessiva, a formação de sintomas advém da tentativa de evitar o medo sentido pelo *eu* diante do supereu: ele precisa escapar da punição da castração. Trata-se de um medo encoberto e, para Freud, não há qualquer aparência de projeção, uma vez que o perigo está totalmente interiorizado.

Ao estabelecer relações entre a formação de sintomas com o desenvolvimento do medo, Freud fala sobre duas tendências. A primeira tem o medo como sintoma da neurose e a segunda considera que a relação entre ambos é estreita, entendendo que o sintoma é constituído apenas a partir da necessidade de escapar do medo. O autor traz como exemplos o caso de um agorafóbico ser levado à rua e deixado entregue a si mesmo, além do caso de um neurótico obsessivo que precisa lavar suas mãos após qualquer tipo de contato realizado. Para ele, o ser deixado só, no caso do agorafóbico, e o impedimento do ato de lavar as mãos para o neurótico obsessivo torna esses sujeitos presas do medo. Então, “a condição de ser acompanhado e o ato de lavar-se tinham o

propósito e também o resultado de impedir tais irrupções do medo. Nesse sentido, toda inibição que o eu se impõe também pode ser chamada de sintoma” (FREUD, [1856-1939] 2018, pp.139-140).

Ao final de seu texto, Freud (p.173) apresenta alguns complementos sobre o medo, afirmando haver uma relação com a expectativa, na medida em que se trata de medo de algo com caráter “de indeterminação e de ausência de objeto”. Mantendo relação com o perigo e com a neurose, muitas reações de medo são tidas como neuróticas e outras como normais, o que o leva a aprofundar o fato, afirmando a diferença entre medo real e medo neurótico a partir de uma reflexão que segue o percurso que vai da reação de medo à situação de perigo.

Segundo Freud ([1856-1939] 2018, p.174),

O perigo real é um perigo que conhecemos; o medo real é o medo de um tal perigo conhecido. O medo neurótico é o medo de um perigo que não conhecemos. O perigo precisa, portanto, ser primeiro buscado; a análise nos ensinou que ele é um perigo impulsional. Ao trazermos à consciência esse perigo desconhecido para o eu, apagamos a diferença entre medo real e neurótico; podemos tratar o último como tratamos o primeiro.

O autor segue afirmando que diante de um perigo real é possível ocorrer reações do tipo afetiva, quando se dá o acesso de medo, e protetora, reações que possivelmente também vão acontecer no caso do perigo tido como pulsional. Muitas vezes, porém, as características desses medos se mostram combinadas, como no caso de um perigo real e conhecido, “mas o medo dele é excessivamente grande, maior do que poderia ser”, sendo que “nesse excesso revela-se o elemento neurótico” (FREUD, ([1856-1939] 2018, p.174). Para Freud, isso não traz novidades, pois no processo de análise já ficou constatado que o perigo pulsional não reconhecido liga-se ao perigo real conhecido.

Neste tópico procuramos apresentar o medo para Freud, ao mesmo tempo em que discorremos sobre as relações que se mostram implicadas nesse afeto, indicando pontos relacionados à inibição e aos sintomas.

Nossa reflexão leva-nos a levantar algumas questões acerca do sujeito que vive dificuldades para se tornar falante de uma língua estrangeira. Será que o processo de captura não ocorre por haver algo que os iniba a ponto de não permitir tal captura? Haverá em suas experiências elementos que se constituam sintomas e dificultem esse processo de captura? Essas são questões que tentaremos abordar nesta Tese.

A partir de agora, vamos abordar o recalque, outro aspecto de relevância para a compreensão do sujeito com o qual operamos.

### 1.3.4 O recalque e o retorno do recalçado

*Verdrängung* é o termo em alemão que Hanns (1996) afirma ser traduzido por “recalque” ou “repressão”, podendo apresentar significados como empurrar para o lado, desalojar, incômodo, sufoco. Refere-se ao material mantido no espaço intrapsíquico, mas pelo incômodo que gera é conduzido pelo sujeito para fora da consciência. Porém, esse material permanece no sujeito, mas mantém a busca por caminhos que possam trazê-lo de volta, o que obriga o sujeito a canalizar energia a fim de mantê-lo fora da cena. A função do recalque, explica Hans (1996), seria gerar contra investimentos, objetivando a manutenção desse material recalçado no inconsciente.

A teoria do recalque é tida pelo próprio Freud como a pedra angular sobre a qual se estrutura a psicanálise. No texto *O Recalque*, Freud ([1915b] 2004) afirma que o destino de uma pulsão que acabou de brotar pode ser encontrar, no seu caminho a percorrer, resistências que tentem impedir sua ação. Assim, ela entra em estado de recalque. A condição para que esse fenômeno ocorra é que, ao invés de prazer, seja produzido o desprazer ao atingir a meta pulsional. No entanto, considerando que a satisfação pulsional é sempre prazerosa, seria preciso considerar que o prazer obtido pela satisfação da pulsão fosse transformado em desprazer, a partir de supostas circunstâncias especiais.

Laplanche; Pontalis (2001, p.430) definem o recalque como uma

Operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão. O recalque produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão - suscetível de proporcionar prazer por si mesma - ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências.

Segundo Garcia-Roza (2009), foi na primeira década do século XIX que o termo *Verdrängung* foi utilizado pela primeira vez no sentido aproximado ao que seria proposto por Freud, e quem o fez foi Johann Friedrich Herbart, que defendia que a

representação (*Vorstellung*) seria o elemento constituinte da vida mental, a partir dos sentidos.

A representação (ou ideia) era concebida por Herbart como dotada de diferentes forças de autoconservação, sendo que no confronto entre elas, “uma pode ser recalcada ou inibida por outra”, não alcançando o nível consciente (GARCIA-ROZA, 2009, p. 151). Para Herbart, ainda de acordo com Garcia-Roza, quando as representações tornavam-se inconscientes, era travada uma luta inconsciente visando a consciência, no entanto, elas não eram destruídas e mantinham sua força. Foi aí, então, que Herbart utilizou o termo *Verdrängung*, e muito embora se possa reconhecer alguma semelhança entre as ideias sobre tal conceito do ponto de vista herbartiano e freudiano, Garcia-Roza aponta para o fato de a concepção de recalçamento e inconsciente herbartianas ainda se inscreverem no cenário de uma psicologia da consciência.

Freud foi além ao produzir seu conceito de recalçamento, que aconteceu a partir do momento em que se defrontou, em sua clínica, com o fenômeno da resistência, empreendendo a superação da teoria do trauma. Freud entendia que manifestações neuróticas observadas em seus pacientes decorriam de traumas sofridos por ocasião da infância sobre os quais o sujeito não teria conseguido realizar a ab-reação, empreendendo, então, uma defesa patológica ou patogênica. Diante desses quadros, Freud recorria ao procedimento da hipnose que tinha como objetivo “possibilitar a revivência da experiência traumática e a consequente ab-reação do afeto ligado a ela” (GARCIA-ROZA, 2009, p.152).

Para Garcia-Roza (*op. cit.*), ao abandonar a hipnose nos seus atendimentos clínicos, Freud reconhece a resistência do paciente como um novo fato que se manifestava como falhas de memória ou até mesmo pela própria incapacidade de abordar determinados assuntos, o que foi por ele interpretado como sinal de defesa (*Abwer*), ou seja, da censura do ego sobre ideias que desencadeavam sentimentos de vergonha e dor. Durante muito tempo, o pai da psicanálise utilizou de forma semelhante os termos *Abwer* e *Verdrängung*, porém o termo recalçamento foi seguindo um caminho mais preciso a partir do texto *A interpretação dos sonhos*.

Ao refletir sobre os efeitos do recalque, Freud ([1915b] 2004) compreende que não se pode negligenciar o fato de ele não impedir que o representante pulsional continue existindo no inconsciente, organizando-se e formando novas representações a partir das relações que estabelece. Isso porque ao ser retirado, pelo recalque, da influência consciente, o representante pulsional pode se desenvolver de forma mais livre

e com maior riqueza, encontrando formas extremas de expressão. Isso gera, no neurótico por exemplo, um estranhamento que o assusta pelo fato de espelhar a imagem de uma força pulsional perigosa, que resulta “tanto de um desdobramento desinibido da representação na fantasia quanto do acúmulo ocorrido quando a satisfação foi impedida” (FREUD, ([1915b] 2004), p.172).

Discorrendo acerca do mecanismo do processo de recalque, Freud (*op. cit.*) afirma tratar-se de uma reflexão que só se torna possível quando se analisa os efeitos por ele gerados, diante dos quais se pode estabelecer deduções retroativas. Assim, é na prática da psicanálise que se pode constatar a possibilidade de compreender que o mecanismo do recalque como defesa não existe desde sempre, havendo como condição para o seu surgimento o estabelecimento da separação entre a atividade psíquica consciente e inconsciente. Segundo Freud (*op. cit.*, p.178),

antes que o desenvolvimento atingisse esse nível de organização psíquica, outros destinos pulsionais estavam incumbidos da tarefa de rechaçar as moções pulsionais, tais como, por exemplo, o destino da transformação no contrário e o redirecionamento da pulsão contra a própria pessoa.

Para melhor desenvolver a ideia de recalque, Freud ([1915b] 2004) distingue três tempos do recalque, a saber: o recalque originário ou primário, o recalque propriamente dito ou secundário e o retorno do recalado, tempos que, de acordo com Garcia-Roza (2009) já haviam sido abordados por Freud na análise do caso Schreber.

Aqui se abre um pequeno parêntese para ressaltar um aspecto de grande importância para a compreensão do processo de recalque proposto por Freud, que é o fato de a pulsão contar com dois representantes psíquicos, que são o representante ideativo (*Vorstellungrepräsentanz*) e o afeto (*Affekt*). Assim sendo, não se pode olhar para o recalque apenas como recalque de um representante pulsional, uma vez que Freud apresenta outro elemento que também representa a pulsão. Esse elemento de que trata o autor é designado *quantidade de afeto* e “corresponde à pulsão, na medida em que se desprende da representação e encontra expressão, de acordo com sua magnitude, em processos que se fazem perceber à sensação na forma de afetos” (FREUD, [1915b] 2004, p.182).

Garcia-Roza (2009, p.154) discorre sobre o referido elemento e afirma que esse

[...] outro representante psíquico da pulsão - o afeto - apesar de sofrer vicissitudes diversas em decorrência do recalque, não pode, ele mesmo,

ser recalçado. A razão disso é que não se pode falar em “afeto inconsciente”; o que pode ser tornado inconsciente é a ideia à qual o afeto estava ligado, podendo este último ser deslocado para outra ideia. O que o recalçamento produz é uma ruptura entre o afeto e a ideia à qual ele pertence, mas não uma transformação do afeto em afeto inconsciente.

Retomamos, agora, o recalque originário. Garcia-Roza (*op. cit.*) destaca o termo fixação como termo utilizado por Freud para definir a primeira fase do recalçamento, a fase do recalque originário ou primário. Ele diz:

É essa primeira fase, a da *fixação* ou *inscrição* (*Nierderschrift*), que ele vai denominar *recalçamento originário*. Já no texto sobre Schreber, Freud apontava a fixação como a “precursora e condição necessária de todo recalçamento” (*op. cit.*, p.90) e a descrevia como sendo o mecanismo segundo o qual a pulsão era exibida em seu desenvolvimento e permanecia fixada num estágio infantil, mantendo-se inconsciente (não no inconsciente recalçado, pois este ainda não se constituiu). No artigo *Die Verdrängung*, o ponto de vista adotado por Freud sobre a questão é menos genético e o termo “inscrição” é mais apropriado para designar o recalque originário (GARCIA-ROZA, 2009, p.155).

Esse primeiro tempo daria origem ao inconsciente, e refere-se às primeiras marcas psíquicas advindas de experiências que, por serem bastante intensas, jamais chegam à consciência. Da ordem do irrepresentável, essa fase funciona como polo de atração para recalques posteriores.

Garcia-Roza resume de forma objetiva esse primeiro tempo do recalque quando afirma que

[...] certas experiências cuja significação inexistente para o sujeito são inscritas no inconsciente e têm seu acesso à consciência vedado a partir de então. Essas inscrições vão funcionar como o “recalçado” original que servirá de polo de atração para o recalçamento propriamente dito. Essas inscrições se dão antes do ingresso no simbólico e permanecem no registro do imaginário até que recebem significação a partir do momento em que o sujeito atinge a verbalização. É somente ao receber significação por parte do sistema simbólico que seu caráter traumático vai ser experienciado pelo sujeito e ocorrerá o recalçamento propriamente dito (GARCIA-ROZA, 2009, p.159).

O recalçamento propriamente dito refere-se ao segundo tempo do recalque. É o recalque chamado secundário. Aqui, conteúdos condenados pelo superego são remetidos para o inconsciente, e Freud ([1915b] 2004, p.179) afirma que esse segundo tempo “refere-se a representações derivadas do representante recalçado ou ainda àquelas cadeias de pensamentos que, provindo de outros lugares acabam estabelecendo ligações

[...] associativas com esse representante [...].” São associações que levam ao mesmo destino do recalçado original.

Chemama (1995, p.185) afirma que nesse tempo do recalque há “o recalçamento das pulsões oral, anal, escópica e invocante, ou seja, de todas as pulsões ligadas aos orifícios reais do corpo.” Além disso, refere-se “aos derivados psíquicos do representante recalçado ou então às cadeias de ideias que, vindas de outros ensaios, associam-se ao dito representante”.

Enquanto o recalque originário é tido como o responsável pela clivagem do psiquismo em diferentes instâncias, no caso do recalque secundário, ou recalque propriamente dito, há a pressuposição da clivagem. Garcia-Roza (2009) ressalta mais uma vez que os representantes psíquicos da pulsão são o representante ideativo e o afeto, lembrando que o recalque incide apenas sobre o representante ideativo, como já foi colocado, uma vez que o afeto não é recalçado e sim o representante ao qual está ligado. Considerando o recalçamento uma defesa do sistema pré-consciente, Garcia-Roza (2009, p.163) afirma que “ele vai afetar não só o representante ideativo da pulsão mas também seus derivados, e estes serão tanto mais afetados quanto mais próximos se encontrarem do representante em questão”.

Os derivados operam como marcas significativas para a prática do psicanalista na medida em que podem funcionar como ponte de acesso ao material recalçado quando utilizada a “regra fundamental”, que é definida como

um convite a que o analisando produza derivados do recalçado que, por sua distância no tempo ou pela distorção a que foram submetidos, possam romper a censura e servir de acesso ao material inconsciente. Fazer associação livre é, dentro do possível, afrouxar a censura consciente e permitir que derivados, ainda que remotos, possam aflorar à consciência e ser comunicados ao analista (GARCIA-ROZA, 2009, p.164).

Para Freud ([1915b] 2004), o recalque é tido como individual e altamente móvel, não se devendo olhá-lo como um evento único de efeito duradouro. Ao contrário, trata-se de um processo que requer empenho contínuo de força que, cessada, colocaria em risco sua finalidade, sendo necessária uma nova ação de recalque. O autor diz que

no que tange ao recalque, um aumento do investimento de energia produz efeito análogo ao de uma aproximação ao inconsciente, ao passo que uma diminuição do investimento tem efeito análogo ao de um distanciamento do inconsciente ou de uma deformação (FREUD ([1915b] 2004, p.182).

A questão da força presente na ação do recalque é algo relevante e que precisa ser bem compreendida. Para esclarecer essa força, Garcia-Roza (2009) apresenta a ideia de uma cortiça escondida por alguém no fundo de um poço com água. Obviamente a pessoa precisa exercer força constante para mantê-la submersa e, portanto, escondida. Caso não o faça, a cortiça virá à tona. Estabelecendo uma comparação com o recalque, o autor diz:

O recalcado, tal como o pedaço de cortiça do exemplo, exerce uma pressão contínua em direção ao consciente - pressão essa que será tanto maior quanto maior for a catexia do inconsciente - e que necessita, para permanecer recalcado, de uma contrapressão constante do consciente. O êxito do recalçamento reside no equilíbrio dessas forças (GARCIA-ROZA, 2009, p.164).

No entanto, também é possível que os derivados que se encontrarem bem afastados do representante original consigam, de alguma forma, escapar à censura e acessar a consciência. O sonho serve de exemplo a essa situação, uma vez que no estado de sono há o afrouxamento da censura consciente permitindo que o material inconsciente venha à tona, sem seu caráter ameaçador.

Finalmente, o terceiro tempo freudiano do processo de recalçamento vem com a marca do fracasso do recalque, quando, então, algo retorna, sendo denominado como o tempo do retorno do recalcado. Segundo Garcia-Roza (2009, p.166), “no caso Schreber, Freud afirma que o retorno do recalcado implica uma regressão do desenvolvimento libidinal ao ponto de fixação (ou inscrição). Aquilo que retorna o faz de forma deformada [...]”.

Passamos agora a expor como ocorre o recalque em relação ao objeto voz, lembrando que, de acordo com Vivès (2018), a voz pode ser vista tanto na sua dimensão sonora, para Porge (2014) dimensão imaginária, quanto no sentido de objeto pulsional, quando se pressupõe um sujeito da enunciação e, portanto, do desejo que leva à sua existência - como na dimensão áfona aqui tratada.

Para discorrer sobre esse assunto, faz-se necessário compreender o que significa o ponto surdo. Salientamos que em alguns momentos será inevitável retomar aspectos referentes à pulsão invocante, uma vez que a voz está aí implicada.

Vivès (2018) diz que o ponto surdo constitui-se ao mesmo tempo em que se estabelece o recalque originário, reconhecendo aí a implicação da pulsão invocante. Ele afirma:

Situo a hipótese da constituição do ponto surdo no seio da psique concomitantemente ao estabelecimento do recalque originário. Ponto surdo tão hipotético quanto o recalque originário, mas cuja existência me parece necessária para compreender o que, no processo de subjetivação, encontra-se relacionado ao circuito da pulsão invocante (VIVÈS, 2018, p.17).

Assim, para Vivès (2018, p.17) o ponto surdo é entendido como “o processo de perda e ensurdecimento em relação à voz do Outro.” Articulando o conceito de recalque originário ao ponto surdo, a partir do conceito de ponto cego desenvolvido por Freud e Lacan, Vivès (*op. cit.*, p. 10) empenha-se em “mostrar como a constituição do ponto surdo é um efeito de metáfora, o que me leva a detalhar a dinâmica da pulsão invocante em relação a “ser ouvido”, “ouvir” e “fazer-se ouvir”, descrevendo esses tempos propostos por Freud da seguinte maneira:

a) *ser ouvido*: momento mítico que corresponderia à expressão do “primeiro” grito. Em tal estágio, o sujeito ainda não existe. [...] b) *ouvir*: esse segundo tempo corresponderia ao aparecimento do Outro da pulsão que responde ao grito. Ele possibilita o fechamento do circuito pulsional. Com efeito, o fechamento do circuito da pulsão invocante tem isso de específico em relação aos demais: ele necessita da intervenção ativa do Outro, o que não ocorre com as pulsões oral, anal e escópica.; e c) *fazer-se ouvir*: no terceiro tempo, o sujeito a advir se faz voz, em busca do ouvido do Outro para dele obter uma resposta. Ele então supõe um outro não surdo, suscetível de poder responder ao seu chamado (VIVÈS, 2018, p.21).

Aqui estão em jogo a criança e a voz do Outro. Ao amadurecer e discutir suas próprias ideias sobre a questão, Vivès diz que o circuito da pulsão invocante, além de remeter ao chamado, remete também ao endereçamento, visto por ele como essencial à dinâmica invocante. Porém, uma característica chama atenção na relação da criança com a voz do Outro, que é o fato de não ser possível escapar dela, considerando a inexistência da condição esfínteriana do ouvido. Com isso, segundo Vivès (2018, p.18), o ponto surdo não se apoia sobre uma função corporal, sendo sim o efeito de uma “operação linguageira: a metáfora, que é a operação de substituição significativa na própria origem do sujeito”. Trata-se de uma operação que, de acordo com o autor, “visaria substituir a voz do Outro que chamou o bebê a advir pela voz do sujeito em via de ser.”

Freud ([1915b] 2004) refere-se à instalação de um novo sujeito [Subjekt] ao descrever o destino da pulsão escópica, e Vivès (2018, p.23) transpõe a ideia para o campo sonoro, entendendo tal sujeito como

aquele suposto pelo sujeito a advir, e que, além disso, ele constitui um Outro não surdo [...] Esse novo Outro é aquele capaz de manter-se numa posição de suposição: ele valida o endereçamento do *infans* (desejo do Outro, que vai do *infans* ao Outro e o responde, supondo um sujeito inscrito nesse endereçamento (desejo do Outro, que vai do Outro ao *infans*). O que caracteriza esse novo sujeito, portanto, é a sua capacidade de suposição (VIVÈS, 2018, p.23).

O ponto surdo, por ter sua constituição em um determinado momento cronológico do desenvolvimento poderia gerar a ideia de que, uma vez estabelecido, estaria mantido para sempre e por si mesmo. No entanto, segundo Vivès (*op. cit.*), não é isso o que acontece. Na sua experiência clínica, identifica situações em que pacientes neuróticos deparam-se com o desaparecimento eventual e momentâneo desse ponto de ensurdecimento, expondo-se a vozes que estavam mantidas à distância. Por um outro lado, quando se remete aos pacientes psicóticos, o autor (p.99) mostra que há uma tentativa de ensurdecimento de vozes perseguidoras, o que pode acontecer através de gritos ou do uso de “armadilhas para voz”, quando esses pacientes se dedicam à prática ou à escuta de música, uma vez que a música faz calar a voz do Outro. Com isso, Vivès (*op. cit.*) deixa evidente que o trabalho de ensurdecimento para as vozes é um trabalho que persiste e, portanto, precisa de ação permanente, mesmo para aqueles que já o efetuaram.

Vivès discorre acerca da dupla função para o chamado ponto surdo: ele protege das alucinações e estabelece a possibilidade da pulsão invocante. Ele afirma:

Aquele que não pode estruturar esse ponto surdo, por intermédio do recalque originário, será assediado pela voz do Outro. E aquele que não conseguiu tornar-se surdo a essa voz primordial continuará suspenso nela, à espera. Em outras palavras, o sujeito deve poder, depois de ter acolhido a voz originária que o arrancou do caos, esquecê-la [...] (VIVÈS, 2018, p.20).

Então, como assinala Vivès (*op. cit.*, p.98), é preciso separar-se da voz do Outro a fim de que possa adquirir sua própria voz e ser introduzido na linguagem, cuja fonte seria o desejo pelo reencontro de um signo referente ao desejo do Outro, e que tem a voz como vetor.

Finalizamos com Didier-Weill (1999), que em seu texto *A pulsão invocante e o mal-estar na civilização* nos marca com a afirmativa de que a

pulsão invocante [...] põe em cena um processo não-sexual pelo qual uma voz - a da mãe - que se dirige a partir de uma exterioridade absoluta a um sujeito suposto cessa, em dado momento, de ser causa exterior para tornar-se causa

íntima de um sujeito que [...] é levado a descobrir a finalidade de sua vocação: fazer ouvir sua própria voz no concerto do mundo (DIDIER-WEILL, 1999, pp.134-135).

Após a apresentação do suporte teórico que embasa nossa pesquisa, passamos aos esclarecimentos que se referem ao percurso metodológico.

## CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

Esta Tese teve como objeto de estudo a língua estrangeira e cumpriu os requisitos éticos para sua realização, tendo a pesquisa aprovada e registrada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE 79125017.0.0000.5206 (**Anexo I**).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na medida em que buscou analisar ditos sobre um determinado fenômeno vivenciado, conforme afirma Turato (2013).

A proposta foi um estudo de caso, metodologia que, segundo André (2008), complementa o método qualitativo por permitir melhor conhecimento sobre realidades complexas e subjetivas.

O percurso para identificação do sujeito do estudo deu-se a partir de comunidades do *Facebook*, especificamente comunidades de brasileiros residentes no exterior. Para viabilizar o contato, a pesquisadora identificou essas comunidades e solicitou inclusão nos referidos grupos, explicando seu interesse relacionado a finalidades acadêmicas. Quando aceita, manteve contato com as comunidades explicando o assunto da Tese e os critérios de inclusão na pesquisa.

Os critérios de inclusão foram: idade mínima de 18 anos; tempo de residência no local atual há pelo menos um ano, tempo considerado razoável para o estabelecimento de experiência com a língua local; sujeitos que não se consideravam falantes da língua estrangeira no momento da transferência de país; sujeitos que obrigatoriamente não convivessem exclusivamente com brasileiros.

Vários sujeitos apresentaram-se como possíveis participantes, sendo, então, aplicado um questionário (**Apêndice I**) com questões diretas para identificar aqueles que atendiam aos critérios de inclusão. Com os resultados desse questionário inicial alguns foram excluídos por não se enquadrarem no perfil solicitado.

Os dados foram coletados através do instrumento de entrevista com roteiro, semiestruturada (**Apêndice II**). Para Queiroz (1991), trata-se de um gênero que permite maior flexibilidade tanto para o pesquisador quanto para o participante. Neste tipo de técnica o pesquisador conduz a entrevista podendo, inclusive, realizar cortes caso o entrevistado fuja do que, de fato, é relevante em sua investigação, na tentativa de retomar o assunto de interesse do objeto de estudo. Desta forma, o entrevistado goza de certa liberdade para abordar o assunto, e o pesquisador tem as rédeas da conversa, intervindo quando necessário.

Segundo Alberti (2004), o diálogo permite ao entrevistador alguns comentários a fim de estimular o depoimento e estabelecer um clima de cumplicidade na entrevista. Para a autora, uma entrevista assim conduzida tem mais chances de fornecer melhores resultados em comparação com aquela em que o entrevistador não interfere diretamente.

Inicialmente, três sujeitos participaram da entrevista, que foi realizada individualmente, em data e horário definidos entre o entrevistador e o entrevistado, sempre na conveniência deste, considerando a diferença de fuso horário entre o Brasil e o local em que residia o participante. Anteriormente à entrevista, cada entrevistado foi informado dos objetivos da pesquisa através do Termo de compromisso livre e esclarecido (TCLE - **Apêndice III**), enviado via e-mail, contendo, entre outras, a informação de que a entrevista seria gravada em áudio com a utilização de gravador digital. Ao aceitarem as condições constantes no referido termo, cada participante o enviou assinado em formato PDF ao pesquisador, cumprindo, assim, os requisitos éticos para a realização da pesquisa.

Cada entrevista foi iniciada com a solicitação de que o participante falasse sobre as circunstâncias em que se deu a mudança de país, a fim de que a formalidade inicial fosse amenizada, deixando-o mais à vontade. A partir do que foi sendo revelado pelo entrevistado, o pesquisador pode introduzir os tópicos constantes do roteiro de entrevista estabelecido previamente, facilitando a abertura e ampliação do depoimento, mas sem seguir uma ordem rígida e sim procurando dar seguimento natural à conversa, como propõe Minayo (2014). O entrevistador, no tipo de instrumento proposto, fica mais confortável para realizar outras perguntas a fim de alcançar elementos que atinjam os objetivos da sua pesquisa.

O roteiro foi composto por questões que envolviam a experiência com a língua local, considerando facilidades, dificuldades, estratégias, o cotidiano vivido com a língua, além de outros aspectos que se mostraram importantes para o cumprimento dos objetivos propostos. Minayo (2014) sugere a utilização de poucos itens que delineiem o objeto de estudo, para aprofundar a conversa e contribuir para uma visão mais consistente acerca dos fatos e das relações que compõem o objeto.

As entrevistas foram transcritas na íntegra pelo próprio pesquisador, que no seguimento, procedeu à conferência de fidelidade, que segundo Alberti (2004, p.185),

deve ser realizada escutando-se o depoimento e ao mesmo tempo lendo sua transcrição, corrigindo erros, omissões e acréscimos indevidos feitos pelo

transcritor, bem como efetuando algumas alterações que visam a adequar o depoimento à sua forma escrita e viabilizar sua consulta.

Feito isto, as entrevistas transcritas foram lidas pelo pesquisador, a fim de identificar o sujeito que faria parte da pesquisa: Celina. A escolha por Celina deu-se, principalmente, em função do tempo em que se vem defrontando com as dificuldades com a língua, considerando também os dados fornecidos pela entrevistada no sentido de oferecer condição mais ampla de análise pela riqueza de informações e vivências que contribuiriam substancialmente para a compreensão do objeto de estudo. O sujeito selecionado teve a oportunidade de ler a transcrição a fim de rever se suas ideias correspondiam, de fato, ao que havia afirmado na entrevista, não havendo discordância sobre a transcrição. Salientamos que no transcorrer da análise, sentimos a necessidade de complementar alguns dados. Foram mantidos, então, mais dois contatos com Celina via áudio pelo *whatsApp*, que ocorreram em outubro/2018 e julho/2019.

Para a análise, Queiroz (1991, p.96) sugere três caminhos, a saber: a) Leitura cuidadosa do material para ajuizar do seu conteúdo e, então, decidir os cortes que nele poderá efetuar, a partir do material encontrado; b) trazendo já em seu projeto as questões que lhe interessam, procurar no conteúdo do texto as informações de que necessita; c) combinar os dois rumos. Para Queiroz (1991), a combinação destas atitudes permite a leitura mais rica do material.

A análise deu-se com base no referencial psicanalítico e em autores da linguística que se baseiam na linha psicanalítica, apresentados na fundamentação teórica. No procedimento de análise, buscou-se identificar excertos que contemplassem aspectos em comum, na tentativa de elaborar o percurso do sujeito em relação à língua estrangeira. Essa não foi uma tarefa fácil, uma vez que a fala de Celina evidenciava um tempo não cronológico, além de apresentar muitas contradições. A fim de tornar a leitura mais clara para o leitor, muitos excertos foram repetidos na discussão, mas com focos diferentes.

A partir de agora passamos a uma breve apresentação de Celina, cujo nome é fictício.

Celina é carioca, profissional da área de saúde aposentada por invalidez devido à obesidade. Tem 57 anos e, viúva há algum tempo, percebeu que gostaria de se casar novamente, e hoje está casada com um americano, motivo pelo qual foi viver nos Estados Unidos há mais de seis anos. Conheceu o marido pela internet. Conta que *queria um marido que fosse crente, que fosse temente a Deus, não precisava ser rico,*

*mas que não fosse pobre também, não é, e que nós pudéssemos viver uma vida tranquila.* Durante um ano e três meses namoraram via *Skype*, comunicando-se com ajuda do *google* tradutor e por mímica, e nessas condições conheceu toda a família dele. Após esse período, o casal resolveu conhecer-se pessoalmente, e ela foi ao seu encontro nos Estados Unidos com o propósito de permanência de aproximadamente um mês. A permanência foi, segundo ela, muito agradável e apesar de sentir que se gostavam muito, ela, particularmente, acreditava que não daria certo ficar perto dele, devido à barreira da língua, que ela não falava. O contato anterior com a língua inglesa se dera através de disciplinas cursadas no colégio e em duas viagens a passeio. Além disso, achava muito difícil aprender, alegando “problemas de memória”. Conta que esquecia tudo o que aprendia, e então pensou: *ele não vai casar comigo, tenho certeza, então eu vou embora.* Quando se preparava para voltar ao Brasil, foi pedida em casamento, o que a deixou muito surpresa e feliz. O pedido foi aceito e casaram-se de imediato. Após a lua de mel, ela veio ao Brasil somente para buscar seus objetos pessoais, afinal havia viajado para passar apenas um mês. Ao retornar aos Estados Unidos, e já estabelecida numa cidade do interior dos Estados Unidos, conta que fez várias tentativas de aprender a língua, inclusive procurando na cidade alguém que falasse português ou espanhol, mas a busca foi infrutífera: ela conta que *não encontravam ninguém pra falar português comigo... eles botaram uma mensagem no jornal, falaram sobre o rádio de lá, perguntaram se tinha algum brasileiro lá e só tinha uma pessoa, mas que morava longe dali.* Diz ter entrado em depressão, pois vivia o sentimento de isolamento pelo fato de não falar a língua. Foi quando o casal resolveu mudar-se para outra cidade, ampliando as possibilidades de Celina diante da língua local. Aí, outra decepção, pois esperava que os professores falassem sua língua para poder tirar suas dúvidas, o que, obviamente, não acontecia: *Aqui os cursos de inglês são assim, você vai pra escola, mas eles só falam inglês com você. Você fica perdida.* Tentou algumas vezes e desistiu. Foi quando surgiu a oportunidade de ser acompanhante de uma pessoa que vivia importante quadro depressivo, a Maria. Formada em enfermagem e com experiência em ambiente psiquiátrico, Celina resolveu aceitar porque a pessoa era brasileira e falava inglês muito bem, pois já vivia nos Estados Unidos há um bom tempo. Afirma que esse trabalho fez muito bem a ambas. Maria recuperou-se e voltou ao mercado de trabalho, mas fez questão de manter Celina pelo menos uma vez por semana em sua casa, quando, então, a convivência transformou-as em grandes amigas. Celina, por sua vez, aceitou aulas de inglês dadas por Maria. Hoje, diz já conseguir falar nas mais diversas situações do

cotidiano, embora afirme não ter confiança em falar inglês. Celina diz frequentar uma igreja com o marido semanalmente. Lá, participa das atividades e tem grande círculo de amizades. Diz que já consegue falar com o marido em inglês, mas mantém o recurso da escrita e o *google* tradutor em cena.

Esclarecidas as questões de ordem metodológica, passamos à nossa análise e discussão dos resultados.

### CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO

Inicialmente, gostaríamos de ressaltar que, na análise e discussão que ora iniciamos, caminhamos no sentido de compreender o que impede ou dificulta que Celina se torne/sinta falante de uma língua estrangeira. Assim, aqui serão levantadas hipóteses para incrementar a reflexão sobre a difícil relação que seu discurso aponta quando fala sobre seu cotidiano diante da língua inglesa.

Ao apreciarmos o material das entrevistas realizadas com Celina, constatamos que são vários os aspectos que emergem do seu discurso e merecem reflexão. Porém, ao nos empenharmos na tentativa de identificar aqueles que, de alguma forma, fazem questões para nós, nos deparamos com a presença de significantes que se destacam pela repetição e, ao mesmo tempo, pela contradição, além de outros que, da mesma forma, são importantes para a abordagem da sua relação com a língua estrangeira.

Esse primeiro contato com os resultados obtidos nos sugerem um caminho a percorrer nesta análise e discussão, o que será informado mais adiante. Iniciamos apresentando uma particularidade da história de Celina, lembrando que aqui estamos tratando da relação de um sujeito com a língua estrangeira, uma relação perpassada por dificuldades.

Celina conta-nos que fez formação em enfermagem, trabalhando na profissão por um longo tempo:

*No Brasil eu **sou auxiliar de enfermagem** na área psiquiátrica. Trabalhei 13 anos nessa área. Além disso, ela afirma: **Eu sou o cabeça da casa!** Meu marido me dá o dinheiro e eu faço as coisas, eu que pago tudo, eu que vejo tudo, eu que faço lista, eu vou às compras... e eu que dou o dinheiro pra ele, e assim vai.*

Celina fala de suas habilidades e somos levadas a acreditar que se trata de alguém que desenvolve tarefas que nos sugerem que sua dificuldade em relação à língua estrangeira não se apresenta como algo da ordem intelectual. Formou-se e exerceu a profissão, administra a casa em todos os aspectos, o que nos dá indicações de que não existem obstáculos gerais diante da vida que possam justificar a barreira com a língua estrangeira. Ela estudou, teve que escolher caminhos a seguir na vida, recebeu do marido a responsabilidade para administrar a casa, o que nos leva a supor que ela possa definir, traçar metas, enfim, enfrentar demandas diárias e decidir sobre elas.

No entanto, como afirma Revuz (2016, p.217), independentemente da habilidade que o sujeito demonstra apresentar, é preciso considerar que “muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”, ou seja, a relação com uma língua estrangeira mostra-se como algo que vai além de sua condição.

Freire; Murce (2009) também destacam a impossibilidade de um olhar focado apenas na capacidade individual do sujeito, uma vez que o processo de captura por uma língua estrangeira é de natureza inconsciente. Aqui nos remetemos a Milner (2012) quando afirma que, ao vivenciar uma língua estrangeira, o sujeito já está marcado pelas experiências vividas por ocasião da aquisição da sua língua materna, que o inaugurou. E isso, sem dúvidas, gera consequências.

O que acontece, então, com Celina, na questão da língua estrangeira? Entendemos que, para falar outra língua, o sujeito pode estudar por conta própria – são conhecidos casos de autodidatas - frequentar escolas específicas de idiomas, ou estar integrado socialmente numa sociedade onde a língua - estrangeira - é falada. Assim, vemos que são diversas as situações que oportunizam os sujeitos a se tornarem falantes de outra língua.

Remetendo à Celina, conforme ela mesma afirma ao relatar sua história, em sua infância e adolescência, não foi possível estar em uma escola específica para o ensino de línguas; no entanto, ela mudou-se para outro país. Então, entendemos que as oportunidades diante da língua estrangeira não estão ausentes do seu dia a dia, principalmente considerando que ela reside nos Estados Unidos e é casada com um nativo.

Assim sendo, se Celina não parece apresentar dificuldades significativas para conduzir sua vida e se há oportunidades para vivenciar a língua estrangeira no dia a dia, como entender suas dificuldades na relação com a língua estrangeira, com a qual lida diariamente? Como compreender sua relação com essa língua que, no desenrolar do seu discurso, mostra-se como uma tarefa dolorosa e traz diversas consequências?

Ao olharmos com atenção para o que Celina relata, identificamos como núcleo central do seu discurso o significante **medo**, como aquele que se impõe à nossa escuta e do qual partimos para indicar os demais significantes e/ou cadeias de significantes que deslizam e apontam, direta ou indiretamente, em sua direção.

Nossa análise e discussão seguirão este percurso, apontando para tais deslizamentos na história de Celina, e levantando questões que, de alguma forma, nos

possibilitem a elaboração de hipóteses que apontem, mesmo que em parte, suas dificuldades e o fato de não conseguir, ainda, falar a língua inglesa.

Celina fala muito em medo diante da língua, e as ideias lacanianas nos indicam um sujeito que está subordinado à linguagem, que desliza de significante em significante fazendo surgir um efeito de significação, que vai depender das ligações próprias entre esses significantes. A que remete esse significante medo, que desliza para outras cadeias no discurso de Celina?

No decorrer dessa análise e discussão tentaremos nos aproximar de hipóteses sobre tal questão. Seguimos com sua fala:

*[...] mas eu não soltava a língua, sabe, eu tenho muito receio de soltar a língua e ficar dando uma de boba! Eu não queria isso pra mim...*

*[...] o meu medo é parar na rua. E não saber falar com a polícia... (aqui Celina está se referindo a uma situação específica com a compra de um carro).*

*[...] Tenho muito medo de falar errado na frente dos outros...*

O significante medo se destaca no discurso de Celina deslizando para receio de soltar a língua, não saber falar, medo de falar errado. Apontamos para um discurso que revela inquietações referentes a sua condição de falante, o que nos remete a Lemos C.T. (2007a, p.121) quando apresenta a angústia vivida pela criança no período de aquisição da linguagem. Um momento de percalços em que ela é capturada pelo funcionamento da língua, e vive o embate entre corpo e linguagem, além de estar numa posição em que, objeto do desejo do Outro materno, tenta acertar: “o que quer ela de mim?” Assim, a criança segue na angústia que sinaliza “tanto a errância do significante quanto o erro no sentido do que falha, do que escapa à captura”.

Celina diz ter medo de soltar a língua. Podemos inferir que, de acordo com os preceitos lacanianos, o sujeito ao falar utiliza-se de significantes, e esses falam em nós, apesar de nós. Considerando tais ideias, Maliska (2010, p.62) afirma:

O significante fala no sujeito, antes mesmo de ser falado pelo sujeito; ou seja, é uma relação na qual o significante precede o sujeito, de modo que a significação não está ligada a nenhum movimento volitivo ou intencional do sujeito. O sujeito, antes mesmo de falar, é falado, no sentido de usado, tomado por empréstimo em seu próprio corpo, em seu som, para que o significante fale nele e através dele.

Constatamos em seu discurso a mescla entre os tempos passado e presente. Celina diz que não *soltava* a língua, ou seja, não *falava*. Imediatamente se volta para o tempo presente e diz que *tem* muito receio de soltar a língua e *dar uma de boba*. Dar uma de boba estaria relacionado ao medo, provavelmente pelo que viveu quando criança e parece ainda viver nos tempos atuais, no sentido de atender ao desejo do outro. Aqui identificamos um deslizamento da cadeia significante *não saber falar*, para outra cadeia significante, *não soltar a língua*, diretamente relacionado ao significante central do seu discurso. Um medo que poderia remeter a algo de sua história, mantendo-a presa sem permitir que soltasse a língua.

Daí seu medo emerge nas mais diversas situações transmitindo-lhe um sentimento de não saber, como em um episódio que será contemplado posteriormente quando se refere a falar com o policial no caso de o carro parar e ela precisar de ajuda. O medo de não saber falar desliza para o medo de falar errado. Ela não quer falar errado, mas ao falar expõe-se a tal possibilidade, o que a leva ao medo.

Convocamos Freud ([1856-1939] 2018) que nos apresenta um percurso do medo, uma vez que no momento do nascimento já há uma experiência que remonta ao medo primordial, quando o bebê apresenta reações diante do perigo de manutenção da vida. Reconhecendo a mãe como aquela que o satisfaz em suas necessidades, basta o seu afastamento para que o medo seja desencadeado, caracterizando-se como a falta do objeto. É o medo infantil. No caminho desse sentimento, ainda se evidenciam o medo da castração, o medo social, ligado ao poder do supereu, e o medo da morte. Em todos esses momentos pode-se inferir a falta, a ausência, a castração, a perda do amor, que chamaremos de significantes em Freud. Podemos, então, apontar para a hipótese de um medo infantil que retorna ao se defrontar com a necessidade de estar diante de uma língua estrangeira. Um medo da separação, que acompanha o sujeito desde o momento de seu nascimento, e que acreditamos tenha a ver com o laço específico mantido com a língua materna desde a sonoridade da voz da mãe, que precisa ser recalcada para dar espaço à linguagem, como será visto mais adiante.

Indicamos outros significantes e/ou cadeias de significantes que deslizam e apontam, também, direta ou indiretamente, na direção do medo.

Celina conheceu seu marido, americano, em *site* da internet. Após algum tempo de namoro, o casal resolveu encontrar-se, motivo pelo qual ela viajou aos Estados Unidos. Na viagem, pensou [...] *meu Deus, o que é que eu vou fazer nesse país, eu não*

*falo nada de inglês!* Ao que parece, há um grande questionamento sobre essa viagem, em função do medo, significativo que desliza para a cadeia **não saber falar**.

Perguntamos: poderia o afastamento do país estar remetendo às separações que ela teve que viver?

Apontamos para duas grandes separações: separação da mãe, de sua família, de sua terra natal e separação da língua materna. Afastamento, separação. Na história de Celina, o momento do enfrentamento de uma nova língua coincide com o afastamento da família, o que pode conferir um peso maior ao seu desconforto. Haveria, então, um retorno dos medos infantis?

Importante registrar aqui que não pretendemos dar respostas a esse tipo de questionamento, apenas apontar, dar indicações do que poderia estar oculto em sua história ao enfrentar a difícil experiência com a língua estrangeira.

Falante de sua língua materna, o português, ao viajar para os Estados Unidos ela estará, inevitavelmente, diante da necessidade de dividir-se entre o estado de falante apenas da língua portuguesa para estar, também, na posição de sujeito falante da língua inglesa. Assim, ela precisará deslocar-se de sua posição de falante do português, embora, obviamente, sem perder sua posição de sujeito constituído na língua materna. Geralmente esse deslocamento vem atrelado a conflitos de diferentes ordens, o que nos faz lembrar Milner (2012), para quem a língua materna é inaugural e marca o sujeito de forma definitiva, marca que traz à cena o laço específico mantido com a língua materna, conforme propõe Revuz (2016).

Importante ressaltar que no momento inicial da fala da criança existe uma grande dependência em relação à fala da mãe, o Outro primordial. Recorremos a Lemos C.T. (2002) que reconhece o espelhamento como o movimento através do qual fragmentos sonoros da fala da mãe retornam na fala da criança. Ao interpretar esses fragmentos, a mãe os utiliza em sua fala, estabelecendo o diálogo, dando-lhes forma e sentido.

A dependência ainda nos remete, com Mourão (2011), à metáfora do espelho, a partir da qual Lacan aborda a constituição da subjetividade em três tempos: inicialmente a criança vê sua imagem no espelho como um outro real, em seguida descobre que o outro do espelho não é real e que se trata de uma imagem na qual ainda não se reconhece para, finalmente, se perceber na imagem e adquirir o Eu ideal.

Apesar da identificação ao ideal, a criança ainda vive uma relação especular, fusional, com a mãe: não há, até esse momento, um terceiro (o pai) entre ela e a mãe. Entretanto, a defasagem dessa identificação já introduz a criança no campo da falta, da insatisfação (MOURÃO, 2011, p.93).

Apesar da dependência, encontra-se na fala da criança uma série de produções singulares e insólitas, além de jogos vocálicos, que nos remetem a *lalangue*, que para Lacan ([1972-1973] 1985), p.188) “serve para coisas inteiramente diferentes da comunicação”, uma vez que está a serviço da satisfação da pulsão, ou seja, do gozo. Ela “nos afeta primeiro por tudo que ela comporta como efeitos que são afetos (LACAN, [1972-1973] 1985, p.190).

Remetendo à Celina, o vivido por ela no período da aquisição da língua materna parece retornar agora, apontando para um medo que a leva a resistir em relação à captura pela língua estrangeira. Medo do afastamento, da separação.

Celina fala sobre sua chegada aos Estados Unidos para conhecer o namorado pessoalmente e chama nossa atenção os deslizamentos que ocorrem em sua fala, no que se refere à língua local:

*[...] fiquei hospedada na mesma casa que ele, sem saber falar nada de inglês, quase nada, é o básico que eu tinha assim nada. [...] tudo tinha que se entrar no Google.*

Nesse excerto, Celina afirma que ao chegar aos EUA ficou hospedada na casa do namorado, mesmo *sem saber falar nada de inglês*, dito que, imediatamente, desliza para *quase nada* e para *o básico*. No entanto, *falar nada* é diferente de falar *quase nada*, que é diferente de falar *o básico*, o que nos leva a inferir que se trata de ditos contraditórios.

O deslizamento que Celina realiza de *nada* para *quase nada* e em seguida para *básico* aponta para uma tentativa de encontrar outra forma de expor sua condição de falante - ou não falante - da língua inglesa. Se *nada* significa o contrário de *tudo*, podemos supor que por não se situar confortavelmente na afirmativa de *nada falar*, ela busca amenizar a força do que diz, deslizando para *quase nada* e, em seguida para *básico*.

Além disso, o fato de Celina afirmar não falar *nada de inglês* gera em nós um efeito de estranhamento, uma vez que, no Brasil, esse idioma faz parte da grade curricular desde muito cedo, o que indica, de alguma forma, que houve contato com essa língua durante grande período da sua escolarização, não estando, portanto, isenta

de algum “conhecimento” referente à língua inglesa, mesmo que da forma mais básica possível.

Nossa reflexão caminha na direção de Lacan ([1960b] 1998) que, com base nos estudos de Jakobson e Saussure, afirma que na substituição de um significante por outro significante na cadeia metonímica surge o efeito de significação. Para o autor, nas relações entre significantes há o ponto de estofo, também conhecido como ponto do basta, que é o momento em que o deslizamento da significação é detido pelo significante. Será que *básico* deteve o deslizamento da significação no discurso de Celina? O que isso pode estar significando?

Considerando que a linguagem é regida por leis da ordem do inconsciente, será de fato que Celina vê-se como falando nada? Ou será que se vê como alguém que fala o básico, mas prefere não assumir essa posição a fim de evitar o medo de errar, a que ela se referiu anteriormente? Não se aventura em falar e não ser ouvida em seu desejo, tal como aponta Melman (1992)?

Lier-De Vitto (2006, p.185), ao dedicar-se à linguagem do sujeito afásico, aponta para o sofrimento vivido pela perda da ilusão de ser dono do seu dizer. Diante da seqüela na linguagem, esse sujeito não se reconhece mais como sujeito falante, pois se a sua fala gera no outro o efeito de patologia, “essa escuta tem efeito bumerangue: afeta aquele que fala”. Tal efeito também pode ser vivido na aquisição da língua materna e da língua estrangeira.

Vilar de Melo (2015) corrobora esses estudos ao levantar questões sobre o laço entre a fala na afasia e a língua materna, ressaltando que dificuldades decorrentes da afasia, dentre elas a depressão, estão vinculadas ao fato de esses sujeitos viverem o sentimento de exclusão da linguagem e, portanto, impossibilitados na expressão do seu desejo, não encontrando no outro “uma escuta que sustente a sua condição de sujeito falante”. Isso pode ser aplicado aos imigrantes, condição de Celina, o que pode justificar o seu silenciamento na língua estrangeira e a manutenção do uso do *Google* tradutor.

Seguindo, recorreremos a Freud ([1856-1939] 2018), que ao discorrer sobre o medo alerta que suas manifestações na infância estão relacionadas à falta da pessoa amada. Ao investir intensamente na imagem mnêmica do objeto ausente – geralmente a mãe -, mas sem ter sucesso em sua empreitada, a criança vive a situação de medo. Na verdade, sente-se incapaz de satisfazer suas próprias necessidades e, então, identifica aí um sinal de perigo. Chora para que a mãe venha em seu socorro.

Para Freud, os medos que surgirão posteriormente sempre serão medos que, de certa forma, remeterão à falta, à separação. E Celina? Quando ela identifica sinais de perigo? Parece que a necessidade de falar corretamente e sem se sentir capaz para tal a coloca em contato com o sinal de perigo.

Estabelecendo um paralelo com o lactente que vive a ausência da mãe como sinalizador de um perigo, já que ele não seria capaz de sobreviver sem esse amparo, levantamos a seguinte questão: qual seria a falta de Celina? O que se faria ausente para ela? Qual perigo se apresentaria para ela levando-a ao encontro do medo?

Como estamos operando com hipóteses podemos levantar a possibilidade de Celina estar se defrontando com o afastamento, a separação da língua materna, e assim se sente impotente para enfrentar suas próprias necessidades. No caso, a LM seria o objeto faltoso e, nesse sentido, causadora da situação de perigo que geraria o medo, conforme os fundamentos freudianos. Considerando que no jogo de significantes da LM pode-se *escutar o desejo daquilo que é impossível*, como afirma Melman (1992), estaria Celina se defendendo dessa situação, uma vez que na língua estrangeira não seria ouvida no seu desejo?

Quando Celina mantém o uso do *Google* tradutor deixa evidente sua opção por não falar, o que indica uma renúncia para evitar o perigo de errar ao falar, afinal ela diz que tem  *muito medo de falar errado na frente dos outros*.

Como dito anteriormente, Celina foi ao encontro do namorado. Ao aproximar-se o momento do seu retorno ao Brasil, parecia convencida de que, por não falar a língua, seu plano de aprofundar os laços com ele e chegar ao casamento não iria adiante. Ela afirma: *acho que não vai rolar nada porque eu acho que... eu não falo inglês*. Vemos que, indiretamente, tanto na reflexão apresentada anteriormente, quanto aqui, parece haver a relação com o medo: acima, o medo de falar errado e, aqui, o medo de não conseguir levar adiante um relacionamento.

Se considerarmos que a busca por uma relação de casamento é uma busca por companhia, por estar junto a alguém, compartilhar, dividir, parece que o fato de não falar inglês coloca-a numa situação de risco. Isso porque amplia a possibilidade da não realização do desejo de ligar-se a outra pessoa, o que convoca o significante freudiano ausência que, remetendo à falta, geraria o retorno de um medo do afastamento, que aqui se revela como afastamento dos seus planos.

Apesar da ideia de que nada iria acontecer - *acho que não vai rolar* -, ela foi pedida em casamento e casou-se de imediato. Após a lua de mel retornou ao Brasil

apenas para reaver seus pertences pessoais e, na viagem de volta aos Estados Unidos, foi pega pela imigração.

Ao abordar essa situação, Celina novamente se refere ao *sem saber falar inglês, sem saber falar nada*, apesar de afirmar: *mas fiz tudo sozinha, sem saber falar nada*. Na verdade, ela não fez *tudo sozinha*, pois contou com a ajuda de uma policial intérprete, que falava português. Outro policial ligou para seu marido e ela afirma que *como eu não sabia falar inglês, eu calculei que ele tivesse falado as coisas*, mas ele estava apenas checando suas informações. Esse excerto indica uma condição de não compreender e não falar a língua, mas que ela ressalta ter feito tudo sozinha. Considerando que não foi exatamente dessa forma que as coisas aconteceram, na medida em que ela não estava sozinha, podemos nos questionar acerca da possibilidade de, ao falar isso, Celina estar indicando seu desejo de falar a língua e resolver tudo sozinha. É uma hipótese.

Retomamos o momento anterior à viagem para conhecer pessoalmente aquele que viria a ser seu marido, quando Celina havia se correspondido com ele através de *Skype* por mais de um ano, utilizando o *Google* tradutor. Agora, prestes a viajar, surge uma oportunidade diferente para Celina relacionar-se com a língua: um exercício, prático, envolvendo o idioma americano e interlocutores presentes.

*Eu fui aprendendo com ele mesmo, com as palavras que eu usava no Google translate, but (ri), but não, mas aí eu não falava nada, tudo tinha que se entrar no Google.*

No entanto, essa oportunidade não parece ter sido aproveitada em todas as suas possibilidades, pois Celina manteve o uso do referido instrumento, ou seja, nada mudou, apesar de afirmar que aprendia algumas palavras.

Para Lyra (2013), quando o sujeito enfrenta a língua estrangeira em ambiente natural, há mais chances do estabelecimento do contato com a língua com o objetivo de socialização e integração social. Na superexposição à língua, ele familiariza seus ouvidos, ao mesmo tempo em que é imposta pela sociedade uma prática oral ativa, possibilitando aquisição mais rápida. Porém, a autora admite que, para alguns sujeitos, isso pode não acontecer, levando-os a questionarem sua própria capacidade. Isso pode estar ocorrendo com Celina que se encontra prestes a completar sete anos de permanência nos Estados Unidos e resiste a ser falada pela língua inglesa.

Após o casamento, já estabelecida em sua casa numa pequena cidade do interior, não parece haver uma busca no sentido de estabelecer laços com a língua estrangeira e

sim no sentido de encontrar pessoas que falem português. Perguntamos: Celina não estaria diante de dificuldades de separação ou distanciamento da língua materna?

A busca a que nos referimos começa pela igreja e também inclui anúncio em jornal e na rádio local. Ela conta:

*[...] eles procuraram na cidade, começamos a procurar igreja, nós fomos na maior igreja que tinha ali no [...]<sup>9</sup>, e depois não encontravam ninguém pra falar português comigo... eles botaram uma mensagem no jornal, falaram sobre o rádio de lá, perguntaram se tinha algum brasileiro lá e só tinha uma pessoa, mas que morava longe dali. Eu falei: Meu pai do céu [...]*

Celina é questionada pela pesquisadora sobre aulas de inglês: *Mas lá não tinha nenhum curso de inglês?*

*Não. Lá tem curso de inglês assim, a pessoa só fala português, você fala, aprende o inglês, e os professores daqui, quando você não sabe falar o inglês, eles não querem saber do português. Você fala português, eles não querem saber, não vão falar em português com você. Aqui os cursos de inglês são assim, você vai pra escola, mas eles só falam inglês com você. Você fica perdida [...]*

Ao responder ao questionamento da pesquisadora, de imediato, Celina diz não haver cursos de inglês no local. Porém, em seguida, mostra que as escolas não atendiam ao que ela precisava, ou seja, não contavam com professores que falassem português, o que a leva a negar a existência do curso.

Lidar com a língua inglesa exclusivamente parece ser algo que a intranquiliza, gerando nela o efeito do medo. Um risco. Mesmo diante de situações de aprendizagem da língua em cursos, é grande o sofrimento gerado pela falta de alguém que fale a sua língua. Celina queixa-se do fato de os professores falarem exclusivamente em inglês, parecendo esquecer-se que se trata de uma metodologia do ensino de idiomas. É sabido que se um brasileiro, no Brasil, opta por estudar uma língua estrangeira em estabelecimento de ensino, vai se deparar com a proposta de falar apenas no idioma foco. Isso é um fato.

Sobre isso, podemos inferir que um dos argumentos importantes para que a aprendizagem aconteça é que o aluno passe a pensar a partir do idioma pretendido, como afirma Coracini (2003), e nessa perspectiva, a língua materna seria um dificultador para que isto acontecesse. No entanto, pensando em uma escola de inglês

---

<sup>9</sup> Optamos por excluir o nome da cidade por uma questão de ordem ética, a fim de não facilitar a identificação do sujeito, principalmente por se tratar de cidade pequena e do interior.

no Brasil, pode-se supor que sempre haveria momentos em que a língua portuguesa escaparia entre os alunos, evitando o sentimento de exílio em relação à língua materna.

No caso de Celina, estando em sala de aula de inglês fora do Brasil, provavelmente cercada por pessoas que falam diferentes idiomas, torna-se bem pouco provável a interlocução em português. E, assim, ela segue no sofrimento e no desconforto, chegando, inclusive, a negar a existência de curso de inglês na cidade, na medida em que ele foge ao padrão que ela espera. Apesar disso, fica na escola. Ela conta:

*Então por muito tempo, ainda fiquei na escola, mais ou menos duas semanas pra ver se eu pegava a língua, e o idioma e tal. Só depois que eu comecei, comecei a entender o que ela falava, o que ela queria dizer, né, mas eu fiquei me dando bem um pouco [...]*

Celina diz ter permanecido nessa escola durante *muito tempo*, mas na verdade ela manteve-se lá por apenas duas semanas para ver se *pegava a língua*. Por que duas semanas pareceram para ela um tempo tão grande?

Podemos supor que falar a língua estrangeira é um desafio para Celina. Mas ela segue no curso, começa a entender a professora, diz estar *se dando um pouco bem*, mas ainda assim não leva adiante essa empreitada. Assim, podemos pensar que além de ser um desafio, sua fala indica um sinal de resistência, na medida em que estava começando a entender o que a professora falava e *se dando bem*. Porém, no seguimento ela desliza para *se dando bem um pouco*.

Para Lacan ([1964] 2008), o sujeito encontra-se subordinado à linguagem e desliza de significante em significante gerando significados através das formações do inconsciente. E Celina desliza de *se dando bem* para *se dando bem um pouco*. O fato é que ela não diz que fala, como também não se mantém em *se dando bem*, apenas *se dando bem um pouco*. Se considerarmos que ela sai da escola, podemos supor um sinal de resistência, principalmente por optar por sair da escola, segundo ela, depois de *muito tempo: duas semanas*. Ela não insiste.

O tempo vai passando e Celina vai se sentindo angustiada. Ela fala sobre essa sensação após oito meses de permanência na cidade:

*[...] já tava entrando em depressão depois de oito meses. Eu já tava em deprê, ficando já, já, meio deprimida e falei pra ele assim... eu falei pra minha irmã, L., eu não estou gostando mais de ficar aqui, porque aqui não tem escola pra eu estudar porque ninguém fala português, e eu passei por muita dificuldade sabe por não falar o inglês.*

O que Celina diz levanta uma questão: como ela poderia estar bem, uma vez que, residindo apenas com o marido, sem brasileiros por perto, no exílio da sua língua materna, conversando através de gestos e usando o *Google* tradutor durante praticamente oito meses para manter contato com as pessoas e com o próprio marido? Tal questionamento remete-nos a Melman (1992, p.18), para quem a condição de imigração não permitiria ao sujeito “*tudo dizer*”, numa realidade que “apresenta uma qualidade absolutamente particular [...] sustentada por um desejo pelo qual [...] não pagamos” (MELMAN, 1992, p.26).

Podemos supor que a língua inglesa tenha chegado à Celina como uma imposição, mesmo considerando que a escolha da mudança de país tenha acontecido sem questionamentos. Esse sempre foi seu sonho, como ela afirma:

*[...] eu nunca tinha vindo pra cá, mas a minha paixão, eu saber que um dia eu vinha morar aqui era inevitável, sabe? Eu tinha... eu sempre falava para Deus: eu queria morar aqui, aqui que eu queria viver, era nesse país que eu escolhi pra viver.*

Celina diz que sabia, desde sempre, que um dia iria morar nos EUA, o país escolhido para viver. Então, o que a levou a não investir na língua, como uma preparação para realizar seu sonho? Estaria Celina diante de uma resistência marcada desde muito cedo em sua história? Alguma dificuldade para se distanciar da língua materna? Por ora, achamos precipitado discorrer sobre essa questão, o que se dará no decorrer da apresentação de outros achados. Por ora, algumas reflexões.

Partindo do que diz Revuz (2016), temos que o sujeito só se relaciona com outra língua porque já é sujeito de uma primeira língua. Celina constituiu-se sujeito pela sua língua materna, o português. Pensando sobre a importância dessa língua materna, voltemos ao início da vida do bebê, trazendo Porge (2014, p.120) quando afirma que “É se fazendo apelo que o grito entra no circuito da pulsão invocante.”

O estudo das pulsões contribui para a compreensão dos primórdios do sujeito falante, e a queda da voz como puro objeto sonoro é ato significativo para que a linguagem seja estabelecida em seu corpo. Como afirma Catão (2009), o bebê é ‘agarrado’ pela linguagem e também precisa agarrá-la e isso implica uma articulação entre sujeito e Outro, quando se estabelece uma função psíquica da voz. Então, vemos que se trata de um momento importante para as futuras relações que o sujeito possa viver com outras línguas.

Por não conseguir falar inglês, Celina vive dificuldades. Diante de tal situação, sua irmã e o cunhado resolvem conversar com Harold (o marido), a fim de que pudessem encontrar juntos uma solução. A solução foi procurarem outro local para residirem, um local que, no entendimento deles, daria a Celina mais condições para falar inglês. O casal, então, muda-se para uma cidade maior.

*[...] Foi quando, foi quando [...] meu marido se propôs a se mover de lá por mim, largando a família dele, filhas e tudo o mais, as crianças [...]*

Celina não nos conta os critérios adotados para a escolha do novo local, mas chama nossa atenção o fato de terem optado por uma cidade na qual já residiam muitos parentes dela, portanto, brasileiros, como ela afirma no segmento que se segue:

*[...] eu tenho parentes aqui, muitos parentes aqui, então a nossa vida mudou por completo. Eu comecei a entender um pouco mais de inglês, porque eu tinha brasileiros que me ajudavam, aí depois que saiu meu documento, pro meu primeiro greencard, eu pude dar entrada numa escola.*

Celina refere-se à mudança *por completo* na vida do casal. O que poderia ter mudado tanto, a ponto de ela abordar uma mudança por completo?

O que podemos supor é que ela sente-se diante de uma nova e menos desconfortável condição, na medida em que, com a proximidade de brasileiros, vê-se afastada do exílio em relação à língua fundadora do seu psiquismo, da língua que a possibilitou tornar-se sujeito.

Porém, nesse vai e vem de sentimentos, algo chama nossa atenção: o estranhamento gerado pela fala da professora que, ao falar inglês apresenta sotaque japonês, levando-nos a inferir que a relação que ela mantém com o idioma inglês já parece revelar algo de familiar.

Freud ([1919] 1996, p.139) diz que “o estranho é aquela categoria do assustador que remete a que é conhecido, de velho, e há muito familiar”. Entendemos que haja mesmo algo familiar, pois Celina reside nos EUA há quase seis anos, mora com americano, relaciona-se com a comunidade da igreja que frequenta, vai ao cinema, diz preferir frequentar cultos em inglês, embora tivesse a oportunidade de ouvi-los em sua língua materna:

*[...] E lá dentro da nossa igreja tem uma igreja pra pessoas que falam português, somente português, que não querem ir aos cultos americanos, eu prefiro ir aos cultos americanos.*

Com isso, podemos acreditar que ela vive imersa em ambiente no qual a língua inglesa predomina. Apesar de ela parecer não se dar conta disso, tudo nos leva a crer que, devido a esses fatores, já exista algum grau de familiaridade com a língua inglesa. Mas a insistência e a repetição sobre o não falar são evidentes em todo o percurso da entrevista. Quando se muda para essa cidade maior e procura por aulas de inglês, Celina continua afirmando sua condição de não falar:

*[...] lá na escola e eu fui passando de nível, eu não sei, eu não sabendo falar inglês [...] e eu passava de ano. Como é que pode isso? **Eu não sei falar inglês!***

Importante esclarecer que no momento em que fala isso, ela estava se referindo a um tempo anterior, passado, quando da sua chegada aos EUA. No entanto, utiliza o tempo verbal no presente. Ou seja, na ocasião da entrevista não frequentava aulas, mas fala como se estivesse remetendo-se ao momento presente quando reforça o significante: *eu não sei falar inglês*. Assim, quando se via aprovada nos exames, sempre se surpreendia. Inclusive, ao ouvir de uma professora que ela deveria estar em uma classe mais avançada, Celina ressalta mais uma vez esse significante, o que faz com ênfase na fala, indignada: *Minha senhora, eu não sei falar!*

Os significantes referentes ao não saber falar continuam a deslizar no discurso de Celina, surgindo outras cadeias significantes:

*[...] **Aí, hoje em dia, eu tentando, fui na escola, depois eu cansei da escola, eu saí. Não consigo falar com essa mulher; eu ainda não falo o suficiente; não consigo falar... direito.***

Um olhar curioso e atento para essas falas leva-nos a refletir que: se ela não consegue falar *com essa mulher* (a professora), pode ser que fale com outras pessoas; se ainda não fala o *suficiente*, pode ser que fale alguma coisa e não o *nada*; se não consegue falar *direito*, pode ser que fale mesmo cometendo erros. Diante disso, levantamos algumas questões: Será que por não conseguir falar bem Celina opta por dizer que não fala, preferindo manter-se na segurança da LM? Mas há um efeito de cansaço e ela sai da escola, desiste. Será que por falar com erros ela se considera não falante, como os afásicos, excluída da linguagem?

Ao levantarmos essas questões convocamos Revuz (2016) quando afirma que a relação que o sujeito mantém com a LM é uma relação complexa, que vai estruturar

tanto a relação do sujeito consigo, quanto com os outros e com o saber. Ao ver-se como aquele que não fala, Celina estabelece também uma barreira com o outro e assume sua posição de não falante, o que pode trazer consequências na relação que estabelece com o mundo e com sua forma de estar nele.

Assim, os deslizamentos em *não consigo falar - ainda não falo o suficiente - não consigo falar... direito* podem estar indicando o fato de ela não conseguir sustentar a possibilidade de que fala alguma coisa da língua inglesa, insistindo de forma categórica que não fala, o que se evidencia com mais veemência nos momentos em que se refere à sua mudança para os EUA.

*[...] sem saber falar nada de inglês, quase nada, é o básico*

*[...] mas aí eu não falava nada, tudo tinha que se entrar no google*

*[...] sem eu entender nada da família, nada, nada, eu ficava já sem graça!*

*[...] sem saber falar inglês, sem saber falar nada!*

*[...] mas fiz tudo sozinha sem saber falar inglês, tu acredita uma coisa dessas?*

*[...] como eu não sabia falar inglês eu calculei que ele tivesse falado as coisas, mas depois a policial me falou: ele tá conferindo se você é casada mesmo com este homem.*

Nossa hipótese baseia-se também em uma de suas falas referentes ao momento ainda bem inicial, na situação em que foi pega pela imigração. Celina diz ter falado com o marido ao telefone:

*[...] Harold, hy, I'm afraid! Falei para ele I'm afraid. [...] Eu estou com medo, e ele falou assim para mim: não tem problema, **no problem**, ele falou, não tem problema, eles estão fazendo uma pesquisa com você, mas estou te aguardando aqui, que eles vão te aceitar para entrar no país.*

O discurso que evidencia sua posição de não falar, apesar de falar algumas poucas coisas, se mantém em momento posterior, quando a pesquisadora a questiona se em casa ela fala em inglês com o marido e sua fala aponta para a resistência em afirmar que fala. Um fato que indica um impedimento em afirmar que fala, pois interrompe sua fala e diz que *tem* que falar: *Fa... tenho que falar, não é?*

Assim, quando posteriormente afirma que já fala com o marido em inglês, ela diz que não tem jeito de correr: *[...] Eu já falo com ele em inglês, eu não tenho jeito de correr!* Essa fala aponta para o ato de evitar falar, e então, quando pode, ela *corre!*

Levando isso em consideração, podemos apontar para a existência de um corpo que parece estar afetado por essa nova língua, pois como afirma Revuz (2016), quando se depara com uma língua estrangeira o sujeito enfrenta, entre outras coisas, um trabalho de corpo que incide sobre os ritmos, os sons e as curvas entoacionais, o que não deve ser desconsiderado. E Celina fala que, ao entrar no curso de inglês, estranhou a fala da professora:

*[...] e peguei uma professora que era japonesa. Ela falava inglês, mas tinha um sotaque coreano lá, eu acho que era coreana, não sei, eu sei que ela falava com sotaque, imagina inglês com sotaque japonês (ri). Menina, eu fiquei ainda mais confusa, eu falei: Meu Deus, o que é que é isso? Aí, ela... ela falou que eu ia me acostumar.*

Parece, então, que é possível apontar um corpo que está sendo afetado pela língua. Ao afirmarmos isso, partimos da seguinte questão: caso Celina não estivesse minimamente afetada por essa língua, seria capaz de estranhar um sotaque japonês em tal idioma? Mas o sotaque ganhou destaque para ela, tanto na fala da professora, quanto na do próprio marido, que é do interior, a que ela se refere em outro momento do seu discurso:

*Meu marido ainda tem um certo sotaque [...], eles falam tipo meio interiorizado [...] Eles falam com aquele sotaque, né, muito gostoso.*

Como podemos ver, Celina identifica diferentes sotaques quando escuta a língua inglesa, o que parece indicar certa familiaridade com a língua, caso contrário poderia até identificar algo de diferente, mas sequer perceberia diferenças nas diferenças. Ou seja, ela constata o sotaque e vai além: ela diferencia sotaques. O sotaque do marido é recebido como gostoso, embora o da professora se configure como uma barreira. Apesar disso, Celina manteve-se nas aulas, embora perdida, como podemos ver no recorte a seguir.

*Você fala português, eles não querem saber, não vão falar em português com você. Aqui os cursos de inglês são assim, você vai pra escola, mas eles só falam inglês com você. Você fica perdida [...]*

O que fala Celina indica a necessidade de se manter próxima à língua materna, pois diante da sua ausência, ela não se encontra. Neste momento, então, trazemos para a

discussão o **medo** referente à separação da língua materna, que emerge de forma insistente em seu discurso, direta ou indiretamente.

Desde o momento em que chega aos Estados Unidos, Celina persegue a busca por aproximação da língua materna.

*[...] depois eles **procuraram na cidade**, começamos a procurar igreja, nós fomos na maior igreja que tinha ali no [...], e depois **não encontravam ninguém pra falar português comigo...** eles botaram uma mensagem no jornal, falaram sobre o rádio de lá, **perguntaram se tinha algum brasileiro lá e só tinha uma pessoa, mas que morava longe dali**. Eu falei: Meu pai do céu!*

Quando sente dificuldades com a língua inglesa, Celina costuma buscar por alguém que fale espanhol, o que entendemos como uma forma de aproximação com a língua materna, seu porto seguro. Mas, *não tinha ninguém que falasse espanhol, eu falei: caramba, o que é que é isso?*

Em outro momento, Celina fala sobre essa necessidade de estar próxima à língua espanhola, que indica a forma encontrada para se manter próxima a sua língua fundadora, como ela própria admite:

*[...] Geralmente eu peço... é... **uma pessoa que fale espanhol**, aí eu assimilo mais **porque é parecido com o português**, e também entendo agora bastante coisa que eles falam, sabe? **Não estou completa** porque eu me esqueço muito.*

Procurar alguém que fale espanhol, língua que se aproxima ao português, aponta para a segurança de estar próxima a sua língua materna, amenizando o sofrimento gerado pelo rompimento necessário com a língua que constituiu seu psiquismo. Refletindo sobre o que diz Celina, supomos que, para ela, a aproximação com a língua espanhola gera a ilusão de quase completude, o que não acontece, na medida em que *esquece muito*. Esse dito remete-nos a Lacan ([1957-1958] 1999), quando afirma que o sujeito do inconsciente, instituído na falta e entendido como efeito do significante, será sempre faltante e viverá em busca do objeto perdido.

A relação que Celina diz manter com a língua estrangeira leva-nos a convocar Lemos C.T. (2002) quando aborda o espelhamento entre a fala da mãe e a fala infantil, vivido por ocasião da aquisição da língua materna, e que implica a não separação da criança em relação ao outro, no caso a mãe. No entanto, essa separação é necessária para a constituição do sujeito falante, mas se trata de uma separação que gera angústia, e

vem perpassada por sentimento de medo. Nesse sentido, é preciso que haja o recalque, que retorna diante de algumas situações específicas vividas pelo sujeito, que no caso de Celina aparece no confronto entre língua materna e língua estrangeira. O medo do confronto com a língua estrangeira a convoca a manter-se na língua materna ou a buscar por essa aproximação, evitando o distanciamento.

A dificuldade de separação/afastamento da LM torna-se ainda mais visível quando consideramos o que Milner (2012) afirma: a LM assume estatuto de uma língua particular, que é incomparável em relação às outras línguas, por carregar afetos desde o momento inicial da constituição do sujeito. Além disso, é a forma mais primitiva da inscrição do simbólico no corpo do sujeito, como diz Gasparini (2010b).

Considerando que o sujeito traz consigo as marcas da língua que o inscreveu e que essas marcas vão interferir nas relações com outras línguas, podemos inferir que Celina poderia viver a relação com a LE de duas formas, como aponta Revuz (2016): como uma possibilidade de liberdade que geraria prazer diante do novo, ou como uma perda.

Supomos que Celina viva a relação com a LE como uma perda, na medida em que nos indica, em vários momentos da entrevista, a necessidade de estar perto de brasileiros (lembramos a mudança de cidade), e de buscar pessoas que falem espanhol, língua que mais se assemelha a sua língua materna. Ou seja, sua fala aponta para o afastamento da sua língua primeira. De forma inconsciente, ou seja, sem *saber*, busca por essa proximidade e, com isso, marca a sua resistência em ser capturada pela língua.

Isso se dá a ver quando ela diz que *tem* que falar, em vez de *falo*, se dar bem *um pouco* em vez de aceitar que está conseguindo algo. Além disso, quando sente que *está se dando bem um pouco*, desiste das aulas. Será que para não correr o risco da captura, ela sai da escola?

Podemos supor, com base nas ideias de Revuz (2016, p.222), que Celina parece estar diante de uma incapacidade “de jogar” com as diferenças existentes entre os sons, a musicalidade e o ritmo da língua estrangeira, um jogo que implica o corpo.

Outro exemplo para essa nossa hipótese pode ser visto quando Celina diz informar aos interlocutores sua situação diante da língua estrangeira, utilizando alguns segmentos em inglês. Ela afirma:

[...] *Eu falo assim: I don't know, I no speak english very well, but I understand a little. Eu falo pra eles, eu não entendo inglês, mas eu estou tentando aprender, né, eu vou falando que entendo devagar.*

É possível identificar a dificuldade em se afastar das especificidades da língua materna, como se a tomada de distância gerasse algum perigo. Há mais de seis anos convivendo com sujeitos que falam inglês, a estrutura acima nos revela uma Celina ainda fortemente sob os efeitos da língua fundadora do seu psiquismo: em vez de falar *I don't speak english very well*, Celina utiliza a estrutura do português, traduzindo termo a termo: Eu (*I*) não (*no*) falo (*speak*). Assim, *eu não falo* corresponde a *I no speak*.

No entanto, cada língua tem suas próprias regras. No texto de Revuz (2016), há uma passagem que revela o que está em cena neste momento, fazendo-nos identificar em Celina essa resistência em adotar *outra maneira de ver as coisas*. A autora afirma:

A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. Que haja somente uma palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam “eu sou frio” e os russos “a mim, 25 anos”, é desconcertante, e muitos são os que ficarão fiéis a suas faltas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas (REVUZ, 2016, p.223-224).

O significante **não falar** aparece mais uma vez quando Celina refere-se ao estranhamento do marido diante do fato de ela cantar bem em inglês, mas não falar:

[...] *Música, eu pego rápido, e falo rápido o inglês, meu marido falou pra mim: Celina, não sei como é que você consegue cantar uma música em inglês e não saber falar!*

Friedman (2004), profissional da área de fonoaudiologia que atua com gagueira, chama atenção para sujeitos acometidos pelo referido distúrbio apresentarem-se fluentes diante de situações em que o discurso está pronto, como no caso das músicas, declamações, leituras e até mesmo na representação de personagens, como em peças teatrais. São situações em que o sujeito não se enuncia, o que tira toda a carga de tensão e do estigma que carregam como sujeitos que gaguejam.

O medo de Celina traz a marca do não saber falar, e então quando canta, não é ela quem fala, aliás, ela não enuncia, considerando que o discurso já está pronto, o que provavelmente a distancia dessa marca tão limitante.

Retomando a fala do marido quando diz não entender como ela consegue cantar, mas não falar, a pesquisadora questiona: ele acha que você não fala? O que ele acha do

seu inglês?<sup>10</sup> Ela, então, faz essa pergunta a ele, obviamente falando em inglês, como transcrito a seguir. Consideremos (C- Celina; H- Harold)<sup>11</sup>.

C1- *Why do you think my English?*  
H1- *So, so...*  
C2- *Speak!*  
H2- *So, so...*  
C3- *Speak!*  
H3- *I haven't hear enough to know how well it is.*  
C4- *Yes?*  
H4- *That's it.*  
C5- *I "enrolation"? Is a "enrolation" English? Speak, no problem. No problem!*

Diante do áudio, agora transcrito, podemos verificar que Celina está fortemente aprisionada à língua materna, tanto na estrutura quanto na musicalidade.

O enunciado *o que você acha do meu inglês?* indica léxico mal utilizado, pois em vez de dizer *what*, ela diz *why*; além disso, omite a preposição *about*, o que aponta para o que diz Revuz (2016): inabilidade para se deslocar no jogo da língua de formas diferentes nos aspectos do ritmo, da musicalidade, dos sons e até mesmo da própria estrutura.

Vejamos: em C2 e C3, ela fala: *speak*, quando em inglês seria *say it* ou *tell me*, mas não *speak*. A entonação é como se ela estivesse falando: fala!, como no português. Em seguida, o marido fala alguma coisa e ela diz, em C4: *yes?* Aqui constatamos a utilização do que seria em português *é?*, quando na regra da língua inglesa seria *is it?*

Além disso, a fala esteve fortemente aprisionada na sonoridade da língua portuguesa, e as palavras que mais chamaram nossa atenção nesse aspecto foram *English* e *problem*, por terem a sílaba tônica do inglês deslocada para a do português. Assim, ao emitir a palavra *english* ela o faz como palavra oxítônica, o que gera o efeito de quase transformação em palavra da língua materna; no caso de *problem*, que em inglês é uma palavra paroxítônica, ela age da mesma forma, o que torna evidente a aproximação com a sua língua primeira.

Já em C5 ela cria uma palavra, **enrolation**, utilizando-se de um sufixo bastante comum na língua inglesa, *ation*. Interessante é que a emprega em duas classes diferentes: como verbo e como adjetivo.

---

<sup>10</sup> Esse episódio foi obtido a partir da solicitação da pesquisadora e, portanto, em situação fora da entrevista e enviado em áudio via whatsapp.

<sup>11</sup> Para a reflexão sobre a estrutura da língua inglesa neste recorte, contamos com a colaboração da professora de inglês Karoline Galvão da Silva, que leciona há mais de dez anos em turmas de crianças e adultos.

Nas palavras de Revuz (2016, p.217):

O sujeito deve por à serviço da expressão do 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.

No caso de Celina podemos apontar para um não investimento relacionado ao corpo no que se refere aos ritmos, aos sons e à entonação, requeridos no ato da fala. Podemos supor que esse investimento não ocorre devido ao seu não distanciamento da língua materna, efeito do **medo**. Um medo que indica engessamento, impossibilitando sua flexibilidade nesse sentido.

A forma como Celina lida com a questão da língua estrangeira gera consequências na obtenção do título de cidadã americana. Segundo ela informou na primeira entrevista a prova seria realizada naquele mesmo ano, 2018:

*[...] eu ainda não sou cidadã, vou pegar ainda esse ano, vou pegar as pastas pra estudar, receber o livro, porque são cem perguntas para decorar, isso em inglês, vai ser um desafio...*

A qual desafio ela se refere? Desafio de decorar, que segundo ela é difícil, pois se esquece com facilidade, ou de se defrontar com a língua? Podemos pensar na hipótese de que se trate das duas questões. Essa circunstância que se apresenta na vida de Celina aponta para um efeito do medo, que supomos relacionado ao laço específico mantido com a língua materna.

Celina não fez a prova e ainda não é cidadã americana. Em nosso último contato, ocorrido em julho de 2019, Celina falou:

*[...] eu já posso fazer cidadania, mas tem que falar inglês. Como é que eu vou ser cidadã americana se eu não sei falar o inglês completo, né? São cem frases pra... são cem perguntas pra você gravar. Imagina eu, com cinquenta e nove anos, decorar essas coisas, mas se eu pegar todos os dias eu consigo, fora disso, minha amiga, é um problema sério.*

Nessa fala, retorna o significante **não sei falar**, ao mesmo tempo em que ela afirma que se estudar vai conseguir. O que a mantém aprisionada à língua materna? O que a leva a não fazer aulas com Maria?

Como vimos, Celina afirma insistentemente sua condição de não falar, do medo que sente para isso, enfim, mas o que acontece quando se trata de compreender a língua?

Lembramos que, ao responder o questionário inicial para definir sua inclusão, ou não, nesta pesquisa, ela marcou a alternativa que considerava a moradia no exterior há mais de três anos com muito pouca compreensão da língua local. Segundo ela, foi ao ingressar em escolas de inglês que descobriu que compreender era mais fácil que falar.

Em seu relato, ela destaca algo de bom em si, que é o *ouvir*, mas ao mesmo tempo busca formas que venham facilitar isso.

*[...] eu pedi [...] se ela poderia falar mais devagar para eu acompanhar, e também tinha outras brasileiras também lá, fiz muitas amizades lá, então, aí nós ficamos, né, ficamos lá na escola e eu fui passando de nível, eu não sei, eu não sabendo falar inglês, mas eu sabia ouvir, sabe, eu... uma das coisas que eu tenho de bom é ouvir [...]*

Para minimizar o impacto criado pelo sotaque na fala da professora (japonesa), pede-lhe que fale devagar. Mas a fala em ritmo mais lento parece ajudá-la também quando se encontra diante de outros interlocutores. Assim, ela costuma solicitar a todos que falem mais devagar, ritmo a que ela atribui como *inglês legal*:

*[...] Se a pessoa fala um inglês legal..., mas se fala assim bururur corrido assim, dessa maneira, eu já não entendo mais.*

Entendemos que o processo de se tornar falante de uma língua estrangeira exige tempo para que o sujeito possa compreender, falar, participar de conversas, assistir a filmes, compreender textos escritos e escrever na língua. Inicialmente, porém, parece que se torna mais fácil quando a fala do interlocutor apresenta um ritmo mais lento, como sugere Celina ao se referir ao *inglês legal*.

*[...] eu vou falando que entendo devagar. Aí as pessoas têm carinho de falar comigo devagar e tudo o mais [...]*

O *saber ouvir*, a que Celina se refere, aponta para uma fala em padrão mais lento, ritmo que facilita sua compreensão.

O contato com a língua inglesa já havia acontecido nas aulas do colégio e também em ocasiões em que Celina viajou a passeio. Sua primeira viagem aos EUA foi

em 2007, e aproveitando a mudança das primas para lá, ela passou a visitá-las, retornando àquele país em duas outras ocasiões. Ela diz:

*[...] antes eu estudava inglês, lá no colégio não é, no ginásio, eu fiz é... eu fiz francês e inglês. Eu tinha aula de inglês e francês.*

*[...] comecei a vir a passeio, sabe, minhas primas já moravam aqui, eu vinha a passeio, mas aí eu falava... eu me interessava pela língua depois não [...].*

Essa fala chama nossa atenção, pois ela afirma que falava e que se interessava pela língua. Além disso, seu discurso aponta para vários contatos com a língua antes da sua mudança definitiva. O que poderia ter gerado em Celina o subentendido desinteresse posterior que se pode apreender dessa fala? Embora se trate de algo que tentaremos apontar no decorrer dessa análise, levantamos essa questão considerando que, ao falar do interesse, ela utiliza o verbo no tempo passado, levando-nos a supor que atualmente as coisas estejam de outra forma.

Celina mescla falar e ouvir.

*[...] Se tem algum evento junto, a gente vai, todo mundo da família, a gente vai junto, eles marcam um cinema às vezes pra gente ir, a gente vai [...]*

Celina costuma ir ao cinema, e nos EUA os filmes não apresentam legendas em português, o que aponta para a compreensão. Ela não se queixou em relação a essa questão quando se referiu ao cinema.

O significante não entender aparece quando Celina relata sobre o cotidiano com o marido, afirmando que ora o entende, ora não.

*[...] Ai! I don't understand, Harold! Eu falo pra ele, ai, não estou entendendo nada [...]*

Até o momento vários aspectos foram destacados a partir do significante medo, particularizado nas questões que tratam do falar e do compreender a língua estrangeira. Mas Celina refere-se também à língua na modalidade escrita.

Revuz (2016) aborda a questão do ensino de língua estrangeira, ressaltando a dificuldade sentida por muitos diante dos trabalhos iniciais direcionados aos sons e ritmos da língua, cuja apropriação nem sempre é natural, desencadeando bloqueios e risos nos alunos. Muitos se negam, inclusive, a realizar determinadas atividades em

função da grande dificuldade. Geralmente se sentem bem mais confortáveis quando as atividades passam a se apresentar na modalidade escrita, o que, segundo a autora, ameniza o corpo-a-corpo com o aspecto fonético e, conseqüentemente, reduz o sofrimento.

Entendemos, com base no que explica Revuz (2016), que a escrita pode ser um facilitador considerável quando o sujeito não se encontra capturado pela língua estrangeira. No recorte abaixo, Celina reporta-se a conversa com uma professora quando se submetia a testes para ingressar em novo curso de inglês, e fala que entende o que está escrito e também escreve o que é solicitado pela avaliadora. Mas ela parece viver no conflito pelo fato de não falar e quer entrar numa turma menos avançada. Celina diz:

*Eu posso entender tudo o que tá escrito aqui e posso escrever. Ela falava pra eu escrever uma frase, eu fazia. Então eu falei: não, eu tenho que tá na aula de beabá. Ela: não, eu não acredito nisso, não acredito!*

A professora é tida como aquela habilitada a identificar as condições do aluno para uma ou outra turma. Possivelmente identificou condições para que ela seguisse para uma turma menos básica, menos *beabá*, como ela diz, cuja fala aponta para certa resistência quando insiste no significante não falar.

Constatamos que a escrita perpassa a vida do casal desde o início da relação, o que poderia ser considerado dentro do previsível para um momento em que sujeitos buscam formas que, de fato, facilitem a relação com o outro através da língua estrangeira. No entanto, parece que a escrita foi sendo mantida, ou por comodidade ou até mesmo por defesa, pois, ao evitar o confronto corpo-a-corpo de que fala Revuz (2016), torna-se uma tarefa mais fácil para Celina.

*[...] Aí ele vai pro Google translate, escreve pra mim, ou a gente fala pelo Skype. Agora é mais fácil, você fala e ele traduz pra você na hora e eu explico tudo o que eu quero falar pra ele e a gente se entende dessa maneira.*

O avanço tecnológico pode estar facilitando essa manutenção. Anteriormente, até o pedido de casamento foi feito por escrito por Harold. Celina usou o *Google* tradutor e entendeu do que se tratava:

*[...] ele escreveu... passou muito tempo no computador, ele escreveu um email enorme pra mim, aí depois eu fiz translate e tudo, e ensinei muita coisa também pra ele, que ele não sabia, de de tecnologia nova, né, então eu frisei... ele me pedindo em casamento!*

Percebemos que ambos se utilizam da escrita, que aponta para uma forma que facilita a relação na língua. No caso dele pode até ser compreensível, já que ele não está exposto ao português. No caso dela, apontamos para uma forma de tornar o desafio com a língua menos ameaçador.

Posteriormente, neste texto, teceremos algumas importantes considerações sobre as contradições que perpassam o discurso de Celina quando, então, retomaremos a questão da escrita.

O significativo medo desliza para a cadeia de significantes não saber falar, e surge agora implicado no corpo. Mas, que corpo é esse? Vejamos:

*[...] eu fui uma pe... uma criança muito obesa, desde que eu nasci. Então fui ficando gordinha, gordinha, era bonito naquela época de 1960, né, a pessoa ter filhos gordinhos, porque eram mais bonitos e tudo o mais, e então minha mãe tacava pra gente Biotônico Fontoura (ri) pra nós três e nós tomávamos, né, e hoje em dia nós três somos gastroreduzidas...*

*[...] minha mente é preguiçosa, não é preguiçosa, minha mente, acho que ela é fechada, por tantos traumas que eu já passei na minha vida. Eu tive que me fechar em muitas coisas, porque eu sofri muito bullying na minha infância [...] você tinha que escutar as coisas e ficar calada, você não podia dar parte de ninguém. Hoje em dia não, você não pode ofender outras pessoas, é muito diferente. Mas na minha época não, eu sofri muito na escola. [...] Eu cheguei um ponto, uma vez, de não passar mais na roleta dos ônibus, aí meu pai tinha que me levar todos os dias de carro pro trabalho, era impressionante! E eu ficava mais fechada ainda, duzentos e um quilos, já pensou? Um ser humano se mover com duzentos e um quilos? Não dá, gente! Estou com cento e trinta hoje, porque eu engordei 30 kg aqui e estou tentando recuperar. Não quero mais ganhar peso! Tudo isso eu creio que foi por causa da obesidade, né, que me intimidou a fazer aulas, ir atrás disso, daquilo outro, porque eu tinha dificuldade, as pessoas me maltratavam muito.*

Celina fala de um corpo obeso, não aceito na sociedade, excluído, que a fazia sofrer no silêncio, sozinha, desencadeando um fechamento. Precisava ser levada ao trabalho pelo pai, na medida em que não conseguia passar na roleta dos ônibus, e sofria na escola, o que aponta para uma situação de desconforto intenso, chegando a interferir na sua busca por aulas. Em decorrência disso, ela afirma ter uma mente fechada devido ao *bullying* sofrido na infância,

Para Chalitta (2008, p.82), o *bullying* é um “comportamento ofensivo, aviltante, humilhante, que desmoraliza de maneira repetida, com ataques violentos, cruéis e maliciosos, sejam físicos, sejam psicológicos.” A autora sugere dois tipos de *bullying*, o direto e o indireto. O mais comum é o tipo direto, que tem como características xingamentos, empurrões, chutes, murros e apelidos ofensivos. No caso do *bullying*

indireto, estão as fofocas, difamações, boatos cruéis, intrigas, sendo mais comum acontecer com mulheres. Independente do tipo de violência a que Celina teria sido submetida, não se pode supor que seria sem consequências para sua vida.

*[...] A obesidade me inibiu de **saber falar**, mas eu sempre fui uma pessoa alegre, muito alegre, sabe, eu... **quantas vezes eu ficava magoada eu chorava sozinha por causa do meu peso**. Sabe, eu não dividia nem com ninguém, nem com meus pais, nem com ninguém, **não falava isso pra ninguém**. Eu sempre **guardei para mim** e por essa situação de obesidade mórbida que eu tinha, eu fui crescendo com problemas.*

Dentre os pontos referidos por Celina, ressaltamos a inibição em relação à fala, o saber falar: *a obesidade me inibiu de saber falar*. Saber falar sua dor para o mundo, saber falar inclusive na sua língua materna, pois nesses momentos ela diz que não falava. Assim, entendemos que esse efeito reverbera na sua relação mantida com a LE, indicando uma dificuldade em se deslocar para a posição de falante de outra língua.

Podemos supor que o discurso de Celina sugere um sujeito com marcas no corpo que apontam para sua condição de obesa e, enquanto sujeito que fala, essas marcas interferem na sua condição de falante, tanto da língua materna quanto da língua estrangeira. Na língua materna o efeito diante dessa condição foi de silenciamento: ela fala que *não falava isso pra ninguém*, guardava para si. E na língua estrangeira?

A relação que se estabelece entre LM e LE normalmente é uma relação conflituosa e, como afirma Melman (1992), traz inquietações.

Além disso, parece haver indicações de um retorno de algo recalcado, pois segundo Freud ([1915b] 2004), o recalque retira da influência consciente algo que faz sofrer, mas que poderá ser revelado através de outras formas de expressão. Em Celina, possivelmente, isso aponta para a expressão da língua estrangeira. Celina não fala.

Outro aspecto que envolve o corpo na fala de Celina refere-se aos momentos em que ela expõe sua necessidade de entender a voz da professora para estar melhor na relação com a língua. Ela diz:

*[...] Você fica perdida, ficam dando os livros, **você tem que acostumar com a voz da professora pra você saber o que é que ela tá falando**. A gente tem que acostumar com a voz da professora, o jeito dela falar pra você começar a entender o que ela tá querendo dizer*  
*[...] Eu não sei falar inglês! Mas eu, **pela voz da pessoa, eu aprendi escutar a voz**, e comecei decorar aquilo tudo que eles falavam, decorar na minha mente, mas eu não soltava a língua [...]*

[...] *Eu tinha que reconhecer a voz, o inglês que aquela mulher tava falando, que aquele homem tava falando, que todo mundo tá falando.*

[...] *Aí, todo mundo falava pra mim, Celina, você tem que aprender a voz das pessoas, você vai acostumar com a voz dela e você vai começar a entender. O Harold é assim também comigo. Ele acostumou com a minha voz e eu com a voz dele.*

O que significa entender a voz?

Para iniciarmos nossa reflexão sobre essa questão, convocamos Lacan, que no seminário *O desejo e sua interpretação*, institui a voz como objeto *a*, após estudos sobre as vozes nos quadros psicóticos, tomando a pulsão invocante como a que mais se aproxima das experiências do inconsciente. Assim, ao tomar a voz como objeto da pulsão invocante, o autor ([1958-1959] 2002) também a reconhece como o instrumento necessário para que o desejo do Outro se manifeste. É possível que, ao buscar por esse reconhecimento da voz do outro, Celina esteja buscando por esse desejo, que vem articulado ao corpo, à linguagem, ao afeto e ao sentido, como indica Leite (2003).

Com base nos estudos freudianos e lacanianos, Leite (2003) ressalta a articulação existente entre corpo, linguagem, afeto e sentido como uma articulação atravessada pela pulsão, uma vez que se trata do sujeito do inconsciente e de um corpo falante, animado pelo desejo, e que se sustenta na dependência da linguagem e dos efeitos gerados por seu funcionamento, ou seja, do sentido.

Seguimos nossa reflexão lembrando Vivès (2016), quando ressalta o interesse que o bebê demonstra pelo timbre da voz materna, o que o leva a alienar-se na linguagem. O timbre, como parâmetro que vai possibilitar que um som se diferencie de qualquer outro som pela sua vibração, é único e singular. É ele que, para esse autor, constitui a dimensão real da voz e que excede a fala.

Para o autor (2018, p.106), essa dimensão sonora da voz, portanto, uma dimensão real, permite que o corpo entre em ressonância, na medida em que ele é identificado como *ressoador privilegiado*, um receptor do timbre, que seria “massageado pela potência do som”. Vivès (2012, p.15) diz que “a voz depende menos da boca do que de um corpo”.

O corpo de Celina parece mostrar-se receptivo a essa ressonância, e reconhecer o caráter único e singular que caracteriza o timbre, pois isso se revela em sua fala quando ela afirma que precisa reconhecer a voz *daquela mulher, daquele homem, de todo mundo*. Assim como o *infans*, ela precisa investir nessa voz, nesse timbre único e

singular para que, posteriormente, o sentido advenha, ou seja, *acostumar com a voz da professora, o jeito dela falar pra você começar a entender o que ela tá querendo dizer*.

Podemos estabelecer uma relação com o dito de Porge (2014), de que as interações sonoras presentes no *manhês* e *papaiês* por ocasião da aquisição da língua materna são de fundamental importância para o desabrochar futuro do bebê. Transpondo para a história de Celina, vemos que o investimento na voz do interlocutor de língua estrangeira ganha presença quando se defronta com a língua inglesa, assumindo relevância para ela, que precisa *aprender a escutar* essa voz.

O corpo com o qual operamos é o corpo pulsional guiado pelo desejo. Na materialidade da língua materna nos defrontamos com a *lalangue*, neologismo lacaniano que tem nessa língua sua configuração mais perfeita. A relação que se estabelece entre *lalangue* e língua materna pode ser vista a partir do outro como instância de um funcionamento linguístico, como afirma Lemos C.T. (2002), onde a captura pela língua constitui o psiquismo do *infans* colocando-o na posição de sujeito.

Lacan (1975) fala das marcas instituídas no corpo pela via da *lalangue* e, assim, ao ser cuidado, o bebê escuta sons, ruídos sem sentido, onomatopeias, enfim, sons que trazem marcas de musicalidade, ritmo, entonações, enfim, sons que vão além do sentido, como destaca Gasparini (2010b).

Corroborando essa ideia, Freire; Murce (2009, p.83), ao considerarem o corpo na relação com a LE, também o ressaltam como efeito “da voz, do prazer do jogo sem sentido, do jogo poético, musical, plástico”.

Assim, entendemos que a voz na psicanálise aponta não para a sua dimensão sonora e sim para a presença de um sujeito da enunciação, portanto, do desejo, como afirma Vivès (2018) considerando o sentido lacaniano de objeto pulsional. Para Vivès (*op. cit.*) trata-se da voz áfona.

Nessa perspectiva, para que haja enunciação é preciso que a voz esteja secundária ao sentido. Então, para que Celina tome a palavra, a voz precisa sofrer o apagamento. Nas palavras de Vivès (2012, p.13), “A fala vela a voz”, pois falar “é *dar* a voz, é *sacrificar* a voz como objeto no altar da fala, bem como aceitar separar-se dela”, como destaca o mesmo autor (2018, p.102).

No seguimento, daremos atenção à forma como Celina utiliza os pronomes pessoais, como mais uma possibilidade de fundamentar a questão do **medo** que, provavelmente, estaria relacionado ao retorno do recalado, no que toca à relação entre língua materna e língua estrangeira.

No discurso de Celina, a forma como ela utiliza esses pronomes ganha destaque e gera efeito de estranhamento, tanto pela repetição quanto pelas trocas e hesitações que acontecem ao longo de sua fala. Vejamos:

[...] *ele falou, eu falei..., eu falei... ele falou...*

[...] *Aí depois disso tudo ele pegou, quando eu ia embora, no meio da semana que eu ia embora, ele falou assim pra mim... eu falei assim...*

O uso dos pronomes é um aspecto importante da linguagem, e sua confusão pode apontar para o que fala Gasparini (2010b): para o efeito de suas marcas primitivas vividas com a língua fundadora.

Remetendo ao processo de aquisição da linguagem pela criança, especificamente quando se trata da aquisição dos pronomes, torna-se importante convocar Lemos C.T. (1990, p.5), quando afirma que é na faixa etária que vai de um a três anos que a criança lida com essa experiência. No entanto, o percurso é longo e ela precisa “descentrar-se de sua própria atividade linguística e objetivar-se como locutor, em oposição ao interlocutor e à posição discursiva correspondente a terceira pessoa”.

A autora apresenta três posições de falante, que seriam pertinentes ao processo de se tornar falante da língua materna. A primeira posição proposta por Lemos C.T. (2002) é a que nos interessa nesse momento, pois nela há o domínio do polo do outro, o que traz o espelhamento da fala do adulto pela criança, ou seja, há um retorno da fala da mãe na fala da criança.

Lemos C.T. (2004) dá um exemplo para melhor ilustrar esse acontecimento.

(C. sobe numa cadeira, situação em que a mãe a adverte: “Você cai!”)  
C.: *Chê* cai?  
(R. 1:5; 2) (LEMOS C.T., 2004, p.11)

Assim, apesar de ela falar *chê* (você) trata-se de um pronome que ainda não designa, e sim que faz parte de uma cena anterior espelhada pela criança.

Seguindo nossa análise pelo território dos pronomes no discurso de Celina, o estranhamento ainda se torna mais significativo quando, além das repetições destacadas, ela apresenta uma troca, como pode ser vista no momento em que ela fala sobre o pedido de casamento:

[...] *Aí depois eu acabei de ler, sentei na mesa pra tomarmos o café e ele falou assim pra mim: você leu tudo? Eu falei: sim. E ele falou assim: o que*

*é que você resolveu? Né? Aí eu ffffalei eu falei, falei pra ele eu não vou, eu, eu, eu não... Não, eu falei assim: quando você me dá a resposta? Aí ele falou assim, eu falei assim: não, não vou aceitar. Ele... por quê?*

Essa troca aponta para uma confusão pronominal, pois se remete a uma pergunta feita pelo namorado: foi ele quem perguntou sobre a resposta ao pedido de casamento, e não ela. Mas ela cobra dele a resposta que seria dela: *Não, eu falei assim: quando você me dá a resposta?*

Há, ainda, uma troca pronominal quando Celina conta que falava com um guarda na imigração.

*[...] Ele falou assim, você se casou? Eu falei: eu me casei. Ele falou pra mim assim... e eu vim para morar com meu marido.*

Nesse excerto ela disse que foi morar com o marido. Essa fala não foi do guarda, como transparece no seu discurso.

Falar uma nova língua significa estar diante do mesmo processo de se deixar ser capturada, de recalcar a sonoridade da voz materna, como aconteceu em relação à sua língua inaugural, sendo provável a reativação de dificuldades vivenciadas naquela ocasião. Para Gasparini (2010b, p.70), marcas da inscrição na língua materna retornam na língua estrangeira:

*é a sua propriedade de se assentar, privilegiadamente, sobre o quão terão sido as trilhas simbólicas instauradas pela força da língua materna, e de tomar desta, além de o suporte para sua inscrição, os efeitos de suas marcas primitivas.*

Benveniste (1976) diz que na enunciação aquele que fala se apropria da língua convertendo-a em discurso, cujas marcas de pessoa expõem a relação *eu-tu*, sendo o *eu* o centro da enunciação. O emprego do *eu*, portanto, mostra um vínculo com o exercício da linguagem, propriedade que vai fundamentar o discurso individual, quando o indivíduo assume sua locução.

O pronome, para Lemos C.T. (1990, p.4), sempre se refere ao ato de enunciação e permite identificar o papel do locutor como aquele que pode dizer “eu”, o do destinatário - “você”, e o dos não-participantes do discurso como ele/ela. Assim, considerando que os pronomes “constituem índices importantes da conversão do discurso do outro em discurso próprio” (1990, p.4), a confusão pronominal que Celina revela em seu discurso poderia sugerir algo relacionado à atualização de um período

conflituoso. Isto porque o próprio pronome indica a separação do eu/você/outros, gerando uma diferenciação do sujeito que fala em relação aos demais.

Retomando o dito de Celina, “*Aí ele falou assim, eu falei assim: não, não vou aceitar*”, podemos ver nesse excerto que a palavra seria dele “*ele falou assim*”, mas ela toma para si: “*eu falei assim*”.

Em outros episódios ela hesita:

*Na igreja nós temos, como nós somos... eu já tenho documento e tudo o mais, mas as pessoas podem ser membro de lá não tem problema*

*[...] no meio da semana que eu ia embora, ele falou assim pra mim... eu falei assim, é, acho que não vai rolar nada [...]*

Pelo fato das repetições de episódios como esse serem bastante frequentes, podemos levantar a hipótese de que se trata de confusão pronominal, comum e presente no momento inicial da fala da criança, quando ela ainda não é capaz de dizer *eu* porque ainda não se assumiu como sujeito da enunciação.

Esses aspectos podem apontar para um possível retorno das marcas vividas em relação a esse momento, emergindo na enunciação que, para Lacan, no seminário 17, é um enigma. Além disso, a conversão em enunciado é afetada pela singularidade do sujeito que a converte.

Mourão (2011, p.37), ao expor as ideias de Lacan afirma que o sujeito que fala “é o sujeito do enunciado atravessado pelo sujeito da enunciação, que é efeito do inconsciente”.

Os episódios referentes ao uso dos pronomes no discurso de Celina nos fornecem o suporte sobre o qual podemos formular algumas questões pontuais: a confusão pronominal poderia apontar para o momento em que a criança ainda não se assume como *eu*, sujeito que fala? As trocas e hesitações poderiam indicar o retorno de uma marca infantil de não separação entre o *eu* e o outro, culminando na dificuldade em tomar a palavra, pela marca vivida na língua fundadora e com efeitos sobre a língua estrangeira?

A fala de Celina destaca-se pelo uso do discurso direto, no qual o personagem ganha voz. Aqui nos remetemos a Bechara (2009), que afirma serem os discursos direto e indireto conceituados na gramática, considerando a relação entre falas do narrador e dos personagens na narrativa. Assim, o discurso direto indica uma distância, tomada pelo narrador, da fala do personagem, como se ele a delimitasse, destacando-a como

sendo do outro, ou seja, demarcando, em tal fala, uma posição de exterioridade, cujas principais marcas são o *verba dicendi*<sup>12</sup> e as aspas. No discurso indireto, a fala do narrador penetra na do personagem, na medida em que esta sofre modificações, em função daquela, como no caso do uso do tempo verbal.

Seguem alguns recortes que mostram a insistência do discurso direto em sua fala:

[...] **Eu falei...** *ele falou assim, Celina, o que você falar...*

[...] *eu preciso trabalhar!* **Eu falei:** *o que você gosta de fazer?* **Ela falou:** *eu gosto de dar aula, eu acho.* **Eu falei assim:** *que legal e tal.*

**Ele falou assim:** *não tem problema. Ok, se você entrar no meu país eu vou te dar outra passagem.* **Eu falei:** *ok. Aí eu fiquei apreensiva sim, mas eu fiquei calma ao mesmo tempo, ansiosa por aquilo tudo, mas eu fiquei preocupada com a passagem de avião, tu acredita?*

**Eu falei:** *ok, aí esperei lá... depois ele falou, chegou pra mim e falou assim: você quer falar com seu marido?* **Eu falei:** *claro que eu quero!* **Aí eu falei:** *Harold, hy, i'm afraid!* **Falei para ele** *I'm afraid.*

**E ele falou assim...** *ele apertou a minha mão: seja bem-vinda.* **Eu falei:** *ai meu Deus! Vou te dar outra passagem, você vai embarcar agora, na aeronave tal, tal, tal.*

Nessa confusão pronominal, Celina termina cometendo um ato falho. Antes de apresentá-lo, vamos situar o momento em que ele emergiu, retomando a situação em que ficou retida pela imigração.

Passada a situação, ela recorre a um amigo que é comissário de bordo para que ele verifique o que poderia haver de erro em sua documentação. Após analisar os documentos, o amigo percebe uma observação no verso de sua certidão de casamento que enfatiza que ela realmente não poderia ter saído dos Estados Unidos naquele momento. Ao relatar a fala do amigo, ela comete o ato falho.

[...] *Celina, tá escrito aqui atrás na tua certidão que você tem que ficar, você tem que... você não podia ter saído do Brasil, e você tinha que dar entrada no papel até dia tal.*

Seu ato falho revela-se quando, em vez de falar que não poderia ter saído dos Estados Unidos, diz que não poderia ter saído do Brasil. Ao ser questionada pela pesquisadora, retomou imediatamente: *Não, do Brasil não! Dos Estados Unidos!*

---

<sup>12</sup> Palavras que introduzem a fala dos personagens, como: *ele falou, ele disse, ele perguntou, ele exclamou* etc.

O ato falho é uma formação do inconsciente, assim como os equívocos, os chistes, os lapsos, entre outros. Claramente relacionado com motivos da ordem do inconsciente de quem o comete, o ato falho é um compromisso que se estabelece entre o que se quer conscientemente e o que se deseja inconscientemente (ROUDINESCO; PLON, 1998). A que remeteria o ato falho de Celina? Podemos levantar uma hipótese: se inconscientemente ela não poderia ter saído do Brasil, podemos pensar que ela não poderia se afastar da língua materna. E não é exatamente isso que ocorre em relação à língua estrangeira? Para falar outra língua é preciso haver um corte em relação à LM. Aqui, apontamos para o aprisionamento de Celina em relação a sua língua fundadora, dificultando o laço com a LE.

Repassando algumas escolhas de Celina no percurso de sua vida, nota-se que houve uma busca por encontrar um companheiro estrangeiro, pois ela foi procurá-lo através de um site americano de relacionamentos. Casaram-se. Celina não se sentia falante da língua inglesa e entendia muito pouco do idioma. O confronto com a nova língua, então, seria evidente.

Revuz (2016) ressalta que a relação que o sujeito estabelece com a língua estrangeira faz emergir aspectos do laço único mantido com a língua que o constituiu. Diante da condição de Celina em relação à língua inglesa, como ela própria afirmou, pode-se inferir que viria pela frente um verdadeiro embate, considerando que ela estaria diante da necessidade do deslocamento de marcas inscritas pela língua materna em seu corpo, portanto, de um investimento necessário na língua estrangeira.

O ato falho cometido por Celina pode apontar para um desejo da ordem do inconsciente, um desejo de se aproximar, ou melhor, de se manter no porto seguro proporcionado pela língua materna, revelado quando ela diz: *você não podia ter saído do Brasil*. Podemos inferir que há em Celina o medo efeito do afastamento, da separação da sua língua fundadora, o que nos remete ao sujeito dividido, que emerge no intervalo entre significantes e é surpreendido pelo que diz. Estamos diante do sujeito do inconsciente revelado pelo ato falho.

Outra questão para nós nesta análise é a forma como Celina vê suas dificuldades em relação à língua estrangeira.

Em muitas passagens do seu discurso, Celina se refere a não conseguir *decorar as coisas*. Antes de fazer o curso de enfermagem, havia iniciado o curso de instrumentador cirúrgico, cujo conteúdo trazia a necessidade de conhecer inúmeros instrumentos relativos à intervenção cirúrgica.

*[...] Eu fiz uma escola de enfermagem, mas aí, é... pra ser auxiliar de enfermagem. Fiz primeiro instrumentadora, olha só, eu fui instrumentadora, desisti na metade do curso porque eu não guardava nem as palavras, os os ferros todos que tinha que decorar, tinha muito ferro para decorar, eu desisti. Então a dificuldade pra mim, é, quando eu não sei fazer as coisas eu desisto, eu não, eu não procuro me esforçar pra eu poder fazer isso*

*[...] mas eu não conseguia decorar nada, tinha a maior dificuldade, eu tive, eu tenho dificuldade até hoje pra poder guardar as coisas. Às vezes eu estou lendo assim uma coisa, e na televisão eu vejo uma propaganda depois eu quero lembrar e naquele segundo eu não lembro mais. É uma coisa, sabe? Falei: será que eu sou doente, alguma coisa?*

Considerando o que Celina fala, parece que falar, para ela, é usar palavras ou textos decorados, e como ela diz ter dificuldades nesse aspecto, não fala, não toma a palavra, não se enuncia.

Melman (1992) afirma que falar se refere ao momento em que o sujeito se enuncia e assume o *eu* no discurso, ou seja, um sujeito que fala por ser falado pela língua: “o que ela fala em você se enuncia pela sua boca a título de *eu*” (MELMAN, 1992, p.15). Celina, no entanto, parece acreditar que basta decorar palavras para que possa falar. Mas, como diz Lacan (1985), é no funcionamento da linguagem que o discurso é constituído, a partir de uma cadeia em que um significante liga-se a outro significante permitindo a significação. O significante em si não está associado à significação, que estará na dependência das ligações próprias do significante, cuja função é primordial nesse processo.

Como Celina vai, como sujeito do inconsciente, expressar seu desejo, através de palavras decoradas? Como se dará a significação? Sua fala aponta para a noção que traz à cena o sujeito do conhecimento diante de uma língua transparente e sem equívocos, e não um sujeito capturado pela língua. Nesse caso, o que estaria em cena seria o processo de tomada da palavra como consequência da tomada do sujeito pela língua.

Serrani-Infante (2016, p.217) diz que ao tomar a palavra “toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder, mas, simultaneamente, “toma-se” a língua, que tem um real específico, uma ordem própria”. O discurso de Celina aponta para alguém que não toma esse lugar. No entanto, ela fala:

*[...] Música, eu pego rápido, e falo rápido o inglês*

*[...] eu me interessava pela língua depois não, sim, aí eu ficava assim, meio assim, querendo decorar as coisas, mas não... tudo pra mim era meio... tudo era muito difícil, sabe [...]*

*Eu conversava ali com ele e eu sou muito rápida pra digitar, era muito mais, agora a gente vai fazendo uma certa idade vai esquecendo mais (ri).*

[...] *meu Deus, a criança chegou agora do Brasil! A criança tem a mente, né, até cinco anos ela pode falar até três idiomas, mas eu, uma cabra velha, (ri) aprender o quê?*

Contraopondo-se ao fator idade relatado por Celina, retomamos Silva (2012), cuja pesquisa realizada com alunos que não conseguiam falar a língua estrangeira, apesar de matriculados em turmas avançadas do francês, apontou a faixa etária dos sujeitos participantes da sua pesquisa como fator não relevante. Os seus achados sugeriram o laço mantido com a língua materna como a base para a resistência à captura pela nova língua.

Como já indicado anteriormente, Celina mostra-se bem amparada nas bases da sua língua materna, deixando evidenciar um confronto entre ela e a língua estrangeira, como afirma Revuz (2016). Assim, supomos que se trata de um cenário em que as marcas da língua inaugural emergem, estabelecendo um quadro de resistência.

A preocupação por não conseguir *decorar* segue no seu discurso. No excerto que se segue, a fala de Celina ratifica a necessidade de aproximação com a língua materna, quando, para tirar a carteira de motorista opta por fazer a prova em espanhol: *aí eu assimilo mais porque é parecido com o português*. Ela estuda, faz a prova e obtém a habilitação para dirigir. Vale salientar que em nenhum momento há referência a dificuldades nesse idioma, mesmo afirmando que *são tudo pronúncias diferentes, que a gente não escuta no dia a dia do espanhol. Mas eu estudei, eu determinei que eu ia fazer, que eu ia passar, e consegui*. O idioma espanhol aproxima-se do português, e ela conta que nos Estados Unidos ultimamente há muitas pessoas que falam esse idioma, o que indica um sentimento de mais confiança.

A confiança que advém da proximidade com pessoas que falam espanhol ou português é fato, o que nos leva a Maria, amiga de Celina.

Antes de apresentarmos os próximos recortes, em que Maria toma a cena, é importante discorrer um pouco mais essa moça, brasileira que, além de ainda ser sua patroa, foi sua professora particular de inglês. Como Maria entrou na vida de Celina?

Após algum tempo residindo na Flórida, Celina consegue um emprego. Pela sua formação em enfermagem e com experiência na área psiquiátrica surge a oportunidade de acompanhar uma pessoa que estava vivendo quadro psiquiátrico. Essa era Maria, falante de sua língua materna, aspecto que parece ter contribuído para sua aceitação do trabalho. A relação entre ela e a família da sua patroa tornou-se próxima, considerando

que todos eram brasileiros. Assim, Celina tinha como se manter próxima à sua língua materna.

Teria essa novidade na vida de Celina minimizado a sensação de exílio em que vivia em relação à sua língua, distanciando-a da sensação de angústia em que se encontrava? Ou, pelo contrário, reforçado a distância da língua inglesa, na medida em que teria mais brasileiros para reforçar seu aprisionamento na LM?

Para Revuz (2016), os elementos da língua materna tais como a musicalidade, os sons, a sintaxe, a carga afetiva, entre outros, são elementos que podem gerar grande satisfação para o sujeito. Assim, mesmo que o sujeito não se dê conta disso, a língua materna vai possibilitar a expressão de sua subjetividade, a sensação ilusória de ser dono do seu dizer, conferindo-lhe conforto e deixando-o à vontade para exprimir seus desejos.

Maria recuperou-se com a ajuda de Celina, que conseguiu levá-la ao médico para iniciar tratamento adequado. Tornaram-se amigas e, não sendo mais necessária sua dedicação diária, Celina passou a frequentar a casa apenas uma vez por semana, o que é mantido até o momento atual.

Maria dispôs-se a ajudá-la em relação à língua e Celina aceitou, referindo-se à postura positiva por ela adotada ao lhe dar aulas.

*[...] Menina, ela falava tão... ela repetia! Não tem problema, quantas vezes eu precisar repetir eu vou repetir para você, aí ela começou a trabalhar comigo, começou a falar todos os dias para mim, eu ia na minha aula pa pa pa pa , a gente marcava os dias que eu não ia trabalhar com ela, era mais fácil.*

*[...] Porque tudo que eu não sabia, pra ela eu falava: como é que eu falo, como é que se fala essa palavra? Ela podia falar e ela não repetia a palavra errada que eu falava. Não, tá errado! (usando tom rude) Ela falava a palavra certa, ela nunca “não é assim que você fala!”. Ela repetia a palavra em inglês, ela não falava isso, falava sempre a palavra certa, pra nunca entrar o errado na minha cabeça. Então ela repetia várias vezes pra mim, depois ela voltava no mesmo processo, continuava a aula, depois ela voltava pro lugar que eu não tinha entendido. Então eu começava a trabalhar nesse sentido. Eu fiquei em aula com ela muito tempo.*

O fato de Celina dar ênfase à forma como era tratada por Maria aponta para um sentimento de acolhimento através da paciência com suas dificuldades. Com isso, Celina diz que perguntava sobre como falar determinadas palavras, o que aponta para um lugar onde o erro não era enfatizado, afinal seu grande medo era falar errado na frente dos outros.

Aqui trazemos Carvalho (2009), quando se refere aos erros que a criança produz no momento em que inicia sua trajetória linguística, e que muitas vezes são confundidos com erros sintomáticos, por serem heterogêneos e imprevisíveis. Celina, certa vez sinalizou para uma dúvida nesse sentido, quando disse: *Será que sou doente?*

Freud ([1856-1939] 2018) refere-se ao medo causado pela perda do amor, e Celina fala abertamente sobre isso quando diz que ao aceitar que os outros a corrigissem sentiu amor:

*[...] eu falei pro pessoal, pessoal quando eu falar errado vocês me corrijam. E todo mundo me me... fala com carinho comigo, e vem, sabe, **com tanto amor***

Celina segue:

*[...] eu me senti acolhida. E o que é que acontece? Agora eu estou falando um pouco melhor, sabe, muitas coisas, verbos que eu comecei aprender, mas olha só a dificuldade que eu passei durante seis anos. Eu tô seis anos aqui, tô caminhando pro sete, né, eu falei: Jesus, só pela misericórdia [...]*

No momento da entrevista, Celina não estava em aulas de inglês, nem particular com Maria nem em cursos, mas seu discurso leva-nos a constatar que vive a oportunidade de falar a língua com Maria, mesmo que às vezes, como ela fala abaixo. Vale salientar que Maria mostrou-se disponível para retomar aulas quando ela quisesse, o que não chegou a acontecer:

*[...] Exato, mas ela falou, Celina, quando você decidir voltar pra aula a gente vai arrumar um dia na semana pra você ter aula. Eu falei, não, tá, e a gente tá dentro de casa também e às vezes ela fala inglês comigo, e eu já entendo ela, tá me entendendo? **Tento responder** e ela vai falando, repete, vai falando em inglês pra eu poder ver! Aí ela vai falando e se tem uma palavra que eu não sei, ela: bota o it na frente, tarará tarará...*

Mas Celina também se refere à falta de paciência dos interlocutores:

*[...] já sei quando **a pessoa tá falando asperamente comigo**.  
[...] outras pessoas às vezes **não têm muita paciência**, sabe, de me explicar, aí chama outra pessoa, pra fazer o translate e tal...*

*[...] Se ela não é paciente, eu fico meio assim, mas também não dou **confiança** não. Eu falo: ok. Essa aqui é muito chata pra conversar, não é aqui que eu vou parar, sabe? **E agora eu fiquei mais descolada** com isso e eu vou, eu falo [...]*

[...] *Aí eu estou aprendendo a ser folgada, sabe, e descolada nessas situações. Eu falei: eu tenho que me defender [...]*

Celina ora desiste, ora enfrenta. Isso porque se a pessoa não se mostra paciente, ela diz que não dá confiança, mas isso a deixa *meio assim...* o que a leva a situar o interlocutor como pouco adequado para sua permanência na conversa e, então, ela resolve encerrar o assunto: *não é aqui que eu vou parar.*

O que se pode tirar dessa fala? Ela poderia chatear-se e enfrentar a situação, tentar encontrar uma saída para ser entendida, mas ela sai da situação. Possivelmente há aí algo que retorna, pois como diz Freud ([1915b] 2004), a essência do recalque é repelir algo do consciente, mantendo-o afastado, no inconsciente. No entanto, apesar de estar ali mantido, continua gerando efeitos no sujeito a partir da sua organização e da formação de novas representações. Assim, parece que algo que foi recalcado em Celina, por ocasião da aquisição da sua língua materna, encontra sua forma de expressão na relação que mantém com a língua estrangeira. E dessa forma, Celina recua, desiste, não enfrenta. De acordo com Freud (*op. cit.*) apenas em situações de análise esse recalcado poderia ser compreendido.

Mas Celina também enfrenta de outra forma a situação. Ela diz estar mais descolada e que aprendeu a ser folgada. Assim, enfrenta e fala.

Chama nossa atenção quando ela fala que ao ficar descolada, fala! Podemos investir nessa fala, entendendo que ficar descolada significa não estar colada. A definição dicionarizada nos aponta para *despegar, desunir o que estava colado*<sup>13</sup>. Lemos C.T. (2002), ao abordar a fala inicial da criança no processo de aquisição da linguagem, fala sobre o espelhamento, o movimento através do qual se constata a presença de fragmentos da fala da mãe na fala da criança, que retorna na fala da mãe quando interpreta seus (da criança) enunciados. Nesse processo, fica evidente a noção de dependência da criança em relação à fala do outro, numa posição que tem o outro como o polo predominante, marcando essa dependência. Posteriormente, a criança já assume outra posição e, descolada da fala materna, torna-se falante, assim como Celina, que descolada, fala.

Agora, trazemos para nossa discussão o desejo que Celina expressa em falar línguas, entre elas o inglês. Ela diz:

---

<sup>13</sup> <https://www.dicio.com.br/descolar/>

*[...] Meu sonho era falar inglês, eu pedia para o meu pai me colocar na aula de inglês. Meu pai falava: “Celina, é muito caro”, naquela época era muito caro!*

*[...] eu ficava louca para falar inglês, louca, louca, louca, escutava muitas músicas de inglês, e tentava fazer e tentava escrever do modo que eu entendia.*

Nos recortes acima, Celina reporta-se a momentos de sua infância e adolescência, quando, além de solicitar ao pai providências que atendessem ao seu desejo, podemos também inferir que esse desejo gerava efeitos de busca em relação a tal satisfação, como escutar as músicas tentando estratégias que a ajudassem a se aproximar do inglês. Mas estar em aulas de inglês era algo muito caro, segundo o pai afirmava. E Celina hoje não consegue falar, o que nos leva a inferir que parece que o preço continua alto. Qual o preço a ser pago já que Celina vive exposta à língua inglesa e ainda assim não paga o preço? O que a impede? Será que se permite? Ou ainda se mantém presa ao dito do pai sobre o custo para falar inglês?

No entanto, não basta haver o desejo para que haja sucesso na aprendizagem de uma língua. Para Revuz (2016, p.216), são necessários fortes investimentos para que isso ocorra. Para a autora “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.”

Parece que esse prazer que ela revelava ficou colocado em plano secundário. Falar, segundo Revuz (2016, p.219) é “encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo [...] em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro”, o que traz para a cena a relação complexa com a LM, que funda o psiquismo e a vida relacional do sujeito.

Pensando na história de Celina, ela está imersa num local onde se fala a língua inglesa, cercada pela cultura local, convive com americanos, o que pode apontar para um sujeito que chegou à porta. O que a leva a não transpor essa porta?

Celina é questionada sobre falar outras línguas, quando diz:

*Eu entendo espanhol, entendo um pouquinho de francês, um pouquinho só... e eu tenho, o meu sonho era falar muitos idiomas... tenho esse sonho, sabe, eu amo falar árabe, não é, ou de pessoas de Israel, aqueles idiomas assim, por exemplo, na minha escola tinha muita gente que era muçulmano, então salamaleico, aleicomesalam<sup>14</sup>, (rs), eu já entendo algumas coisas, não é, eu*

---

<sup>14</sup> Expressões árabes utilizadas pelos muçulmanos como saudação. Salamaleico significa “Que a paz esteja sobre voz”, e sua grafia correta é Salaam Aleikum; Aleicomesalam é a resposta àquela saudação:

*gostaria muito de falar, de estudar, mas eu falei: gente, minha mente é preguiçosa, não é preguiçosa, minha mente, acho que ela é fechada, por tantos traumas que eu já passei na minha vida. Eu tive que me fechar em muitas coisas, porque eu sofri muito bullying na minha infância...*

É interessante perceber a referência ao sonho em momento passado, trazendo-o logo em seguida para o presente, ao dizer *tenho esse sonho*. Mais ainda, ela afirma *amo falar árabe*, como se essa fosse uma língua do seu domínio e do seu cotidiano. Mas ela ressalta que, na escola havia muitos muçulmanos e ela, ao que tudo indica, apenas os cumprimentava.

O fato de Celina ter como sonho falar vários idiomas remete-nos a Coracini (2007, p.145), que afirma que as línguas são “tão fragmentárias e fraturadas quanto o sujeito (da linguagem), que busca em vão a completude, sua e de “sua língua”, porque se percebe incompleto, falho assim como é falha e incompleta a língua [...]”. No entanto, o sujeito do inconsciente é um ser faltante, que nunca será completo, apesar de seguir em busca do objeto perdido na tentativa de completude. Interessante notar que o sonho de Celina volta-se para o conhecimento de línguas bem diferentes do português, como é o caso do árabe, mas no dia a dia é do espanhol que ela procura se aproximar.

Podemos inferir, então, que, no processo de se tornar falante de uma língua estrangeira, o inglês, Celina deixa transparecer que é o **medo**, e não o prazer, que a acompanha, visto que, ao falar, emergem situações como o inevitável confronto com o não correto, comum no processo de captura pela língua. Ela diz: [...] *não saber falar as coisas corretas. Só isso que me dá medo.*

No decorrer do seu discurso constatamos que, em nenhum momento, ela parece identificar-se como alguém que, de fato, vá falar inglês.

Vejamos esses excertos:

*[...] eu estou numa selva que eu tenho que sobreviver, eu tenho que comer, eu tenho que saber falar as comidas, eu tenho que falar no mercado, e agora eu sei muitas coisas.*

*[...] Ai eu falei: Harold, hy, I'm afraid! Falei pra ele I'm afraid. **Eu estava aprendendo já algumas palavrinhas** para poder, não é, falar mais ou menos*

*[...] E agora eu fiquei mais descolada com isso e eu vou, eu falo, aí já sei quem eu procurar... **as palavras**, já sei quando a pessoa tá falando asperamente comigo, eu conheço.*

---

“Esteja a paz de Deus sobre vós também”, cuja grafia correta é Alaikum As-Salaam. Significados.com.br/salamaleico. Acesso em 02.08.2019.

*[...] tem dias que a gente vai dormir **eu falo para ele dizer os números todos de um a cem**, eu ficava, a gente ia deitar, aí eu ficava falando pra ele assim: você vai me contar de um a cem e você, tudo o que eu falar de errado você vai me corrigir. Aí ficava todos os dias na cama falando pra mim **até eu decorar**, sabe? Então ele tinha maior... tem boa vontade, mas depois ele ficou assim, contando, depois dormia (rs) eu queria dar soco nele, queria matar ele...(rs)*

*[...] Eu fui aprendendo com ele mesmo, **com as palavras que eu usava** no google translate, but (ri), but não, (ri), mas aí eu não falava nada, tudo tinha que se entrar no google.*

*[...] eu ainda não sou cidadã, vou pegar ainda esse ano, vou pegar as pastas para estudar, receber o livro, porque **são cem perguntas para decorar**, isso em inglês, vai ser um desafio...*

*[...] A minha irmã falou assim: Celina, **começa a formar frases**: olha, está dentro da gaveta, olha aí, sabe, e para eu poder fazer, para eu conjugar os verbos, usar os verbos, aprender a usar os verbos, porque o meu problema agora são os verbos!*

Olhando essas falas de Celina, parece que sua preocupação dirige-se a algo bem específico: falar os nomes das comidas, as palavras, os números, além de decorar perguntas para obter a cidadania americana. A própria fala da irmã leva-nos a supor uma fala caracterizada por palavras soltas, não formulando um enunciado. Daí, a sugestão de que ela comece a formar frases.

O que chama nossa atenção nesses recortes é uma fala que se volta para suas necessidades e não para algo da ordem do desejo, do prazer. Parece que Celina entende que precisa falar, e há uma distância entre precisar falar e desejar falar.

Mas Celina segue na sua luta, que é falar inglês. O último contato feito pela pesquisadora ocorreu em julho de 2019, a fim de complementar alguns dados para a análise. Neste contato ela informou que a prova para cidadania, que seria feita em 2018, ainda não havia acontecido.

Lembremos o momento em que Celina questionou-se sobre sua saúde por sentir dificuldades em memorizar: *[...] **eu não lembro mais. É uma coisa, sabe? Falei: será que eu sou doente, alguma coisa?***

Parece que já encontrou uma solução para sua “doença”, pois diz estar tomando uma medicação e sentindo-se melhor:

*[...] **Eu continuo correndo atrás do inglês**, paro, continuo, eu quero fazer, eu quero me interessar, e agora eu comecei a tomar uma, uma pílula, que ela traz foco, ela... como é que... **ela vai começar a me dar foco** para poder... focar nas coisas não é? Para eu absorver, então, eu vou, estou tomando, vamos ver. Eu estou me sentindo bem melhor, na mente, então vamos ver o que é que vai acontecer daqui para frente **até eu poder acertar, e poder...***

Acredita que medicada poderá ter mais facilidade para focar nos seus objetivos e assimilar o inglês. No entanto, interrompe bruscamente sua fala quando diz *até eu poder acertar e poder...* Aqui, nos perguntamos: poder o quê? Falar a língua estrangeira?

Ao mesmo tempo em que parece pensar no efeito da medicação, ela parece saber que precisa haver o interesse, afinal, ela pode contar com Maria, que tanto admira, que está à sua disposição para aulas, que a trata com carinho e respeito e que tem um inglês perfeito! O que falta? Seria interesse em começar e levar adiante a ação, sem interromper a jornada? Seria falta de interesse ou o que há é muito interesse? Muito interesse em se manter onde está, aprisionada na língua que a mantém no porto seguro?

*[...] se eu estudar eu vou fazer, o problema todo é no começar porque eu começo e daqui a pouco eu me desinteresse completamente, sabe?*

Porque ela diz que se estudar consegue, como aconteceu no caso da carteira de habilitação. Ela, que já tinha a experiência de se sentir dependente do pai, parece que não gostaria de repetir essa experiência com o marido. Assim, estudou espanhol e tirou a carteira. Determinou e fez. Aqui não houve nenhuma referência à dificuldade para “aprender”. Porque aqui ela determinou e a língua era próxima da LM. Ela afirma:

*[...] eu estudei, eu determinei que eu ia fazer que eu ia passar, e consegui.*

Neste momento, passamos a apontar para as constantes contradições que marcam a fala de Celina e que se referem a diversos aspectos.

Iniciamos pela questão do ouvir, no sentido de compreender a língua, anteriormente sinalizado por ela como algo favorável, mas que no decorrer da entrevista surge como dificuldade em muitas situações do cotidiano. Não obstante à ajuda das pessoas, ainda assim não conseguia entender o que lhe era dito.

O momento do recorte abaixo ainda era o inicial, quando da sua chegada aos EUA.

*[...] Veio até uma missionária da igreja, ela era americana, tentar me ensinar algumas coisas, mas eu não entendia nada que ela falava, nada...*

*[...] cheguei lá dia 9 de dezembro, a gente conversando o tempo todo, sem eu entender nada da família, nada, nada, eu ficava já sem graça!*

Para resolver essa barreira com a língua, uma vez que não entendia o que lhe diziam, Celina recorria ao *Google* tradutor.

Outra passagem que aponta para a contradição relativa ao ouvir ocorre no momento em que ela conta sobre a decisão de trocarem o carro, quando se defrontou com dificuldades importantes no quesito compreensão da língua. Seguem recortes em que Celina aborda a situação e contradiz o *saber ouvir*:

*Fiquei mal com essa coisa de trocar o carro. Como eu não entendia nada, eu fiquei nervosa eu falei: Maria, me salva!*

*Nós fomos tentar trocar agora, maior dificuldade pra entender o cara, né, os termos de finanças, e tarará e como é, como não é. Aí o que aconteceu? Eu liguei pra Maria, falei: Maria, pelo amor de Deus, a gente está aqui, tentando trocar o carro, e eu não estou entendendo nadinha...*

*A situação foi essa, que eu não entendia nada que o cara falava, não tinha ninguém que falasse espanhol, eu falei: caramba, o que é que é isso? Eu fiquei aflita... nem na imigração eu fiquei nervosa como esse rapaz me deixou na agência de automóveis.*

Salientamos que esse acontecimento havia ocorrido há aproximadamente três semanas antes da realização da entrevista, o que confirma a fala contraditória. Ao relatar a experiência sobre a troca de carro, ela diz ter vivido a pior situação diante do fato de não conseguir compreender a língua. A ideia de trocar de carro havia partido dela, por reconhecer que ambos (ela e o marido) estavam envelhecendo e precisavam de um carro mais confortável.

É possível que essa falta de entendimento tenha ocorrido em função da própria transação (*leasing*), mas não é isso o que ela destaca em primeiro lugar. Ao referir-se à dificuldade de *entender o cara*, ao invés de entender as transações financeiras, ela parece atribuir à língua o obstáculo para a compreensão. Celina também dá destaque à falta de compreensão dos termos de finanças, o que implicaria questões relacionadas à língua.

Diante do que se apresentava naquele momento, sua solução foi solicitar ajuda da amiga, Maria, brasileira que conheceu lá e de quem cuidou quando apresentou problemas de saúde, considerando que era enfermeira com experiência na área de psiquiatria e a referida moça vivia quadro depressivo.

Chama nossa atenção quando Celina diz *a gente está aqui*, mas segue seu discurso com *e eu não estou entendendo nadinha*. O marido é americano, fala inglês, está com ela: por que parece tão desamparada?

A situação leva-nos a pensar acerca do recalque original, “que consiste em interditar ao representante [*Repräsentanz*] psíquico da pulsão (à sua representação mental [*Vorstellung*]) a entrada e admissão no consciente” segundo Freud ([1915b] 2004, p.178-179).

Estar diante da língua inglesa, que ela diz não entender nada, aponta para o retorno a algo conflituoso vivido na captura pela língua materna, uma vez que, segundo Revuz (2016), o laço com a língua estrangeira se estabelece a partir do laço inicial com a língua primeira, aquela que inaugura o sujeito. Freud ([1915b] 2004, p.179) fala sobre a importância de “considerar a atração que o recalque original exerce sobre tudo com que consegue estabelecer conexão”, no caso, a conexão com a língua estrangeira.

Ainda com Freud ([1856-1939] 2018), o sofrimento de Celina pode apontar para uma experiência de ausência do outro, mesmo estando ao lado do marido, ou seja, com ele presente. No entanto, ela fala como se ele não estivesse ao seu lado, ou estivesse apenas como presença física, pois ela diz *nós estamos*, e em seguida desliza para *Como eu não entendia nada, eu fiquei nervosa eu falei: “Maria, me salva!”* Ela própria exclui o marido, como se ela estivesse sozinha.

Assim, Maria é chamada para salvá-la e não para salvá-los! Ela fala como se estivesse, de fato, sem apoio, em perigo, quando, de fato, estava com o marido, que segundo ela, lhe dá total autonomia para resolver as mais diversas situações. Será que por ter recebido dele essa autonomia ela se vê como prescindindo de sua ajuda e ao fazê-lo se vê desamparada e vive o medo?

Freud ([1856-1939] 2018) aborda o medo como efeito da percepção, pela criança, do afastamento da mãe, e das diversas ausências vividas na dependência do momento em que se encontra em sua constituição psíquica. Ausências remetem a separações. Até mesmo no medo primordial, sentido por ocasião do nascimento, está evidente a separação. Diante disso, perguntamos: apesar de estar acompanhada pelo marido, Celina não estaria vivendo a ausência, a separação, o que sinalizaria para uma situação de perigo remetendo-a ao medo, revelado quando ela diz: *me salva!?*

A partir do que Celina fala, supomos que foi uma situação bastante desgastante para ela, chegando a marcar seu corpo, efeito provável do medo decorrente dos conflitos diante do não entender a língua. Sobre isso, Celina fala:

*A compra do carro foi o que eu mais fiquei atordoada, fiquei com dor de cabeça e tive até, inclusive, uma afta na minha boca, do lado de fora, coisa feia, estourou do lado de fora. Fiquei mal com essa coisa de trocar o carro.*

*Teve uma hora que eu me aborreci, começou a somatizar na pele, sabe, eu fiquei brava, eu fiquei nervosa, foi difícil dessa vez, eu nunca pensei que fosse passar por uma situação tão difícil.*

Celina enumera as marcas no corpo, efeitos do medo diante da língua: dor de cabeça, afta, alterações na pele, no sistema nervoso e até no próprio humor. Aqui, mais uma vez convocamos Revuz (2016), para quem o encontro de uma língua com outra nunca será insignificante para o sujeito e, muitas vezes, acontecerá diante de grande sofrimento psíquico e desconforto, que em Celina surgem como desconfortos físicos e emocionais. Isso porque, considerando as ideias freudianas tratadas no texto *A interpretação das afasias*, trata-se da linguagem numa relação com outra materialidade simbólica. Gasparini (2010b, p.41) entende, a partir das ideias freudianas, que

nada se dá a conhecer no sujeito, nada se passa na esfera subjetiva, a não ser por intermédio da linguagem, materializada, em primeira instância, na língua considerada materna, e que nenhuma aprendizagem ligada à função simbólica se efetua a não ser a partir das inscrições feitas por aquela língua.

Se a língua materna inscreve-se de forma particular no corpo de cada sujeito, a relação com a língua estrangeira será sempre singular, efeito das histórias que foram estabelecidas pela língua-causa do sujeito e nele encarnada, “possibilidade de sua existência e de sua emergência”, como afirma Gasparini (2010b, p.42). Aqui situamos a particularidade que se evidencia na relação de Celina com a língua estrangeira e que a leva ao sofrimento. Seu desconforto revela-se num corpo que sofre.

Refletindo sobre tantas contradições, supomos que no momento em que Celina diz que sabia ouvir parece que faz, de certa forma, algum tipo de comparação com o falar: apesar de não falar, ela ouve! *E ouve bem.*

Assim, para Celina, não necessariamente, o ouvir é uma condição satisfatória, de êxito, mas uma condição que se situa em um patamar de menor dificuldade, se comparada ao falar, como ela própria afirma: [...] *eu entendo mais o que as pessoas falam do que eu falo.*

Apesar de ter afirmado que ouvia bem, a partir de circunstâncias que se apresentavam, ela afirma ter trabalhado a audição, sentindo-se muito melhor nesse aspecto:

[...] *Hoje eu estou muito melhor* (referindo-se a entender o inglês), **eu trabalhei muito na audição.**

[...] *minha professora era japonesa, imagina isso! Então, eu tive que educar os meus ouvidos.*

As contradições não emergem apenas na questão do ouvir/entender. Vejamos a questão do falar, fortemente apoiado no uso do *Google* tradutor, como visto anteriormente nesta análise e discussão.

[...] *ai eu não falava nada, tudo tinha que se entrar no Google*

[...] **Falo do meu jeito.** *E eles entendem. Geralmente eu peço... é... uma pessoa que fale espanhol, ai eu assimilo mais porque é parecido com o português...*

[...] *ah eu vou começar falar tudo errado, quero nem saber, vou começar falar tudo errado, porque eu tenho que aprender... alguma coisa. Ai **comecei a falar, falar, falar, falar**, as pessoas me corrigiam, cada dia aprendia mais, e tudo o mais, mas em seis anos de casada eu **ainda não falo** o suficiente, eu não entendo!*

[...] *mas pra ser cidadã eu **tenho que falar inglês...***

Nesses excertos vemos que Celina faz um percurso em que aparecem os deslizamentos das cadeias: *não falava nada, falo do meu jeito, comecei a falar, falar, falar; ainda não falo o suficiente; tenho que falar inglês!*

Seu discurso em relação ao falar também evidencia contradições, e vale destacar que o segmento *tenho que falar inglês* foi referente à entrevista final, como falado anteriormente, em que ela tratava da questão da cidadania, ou seja, bem atual. Contradição que aponta para uma fala que ainda não acontece.

Mais contradições ocorrem no que se refere à questão da obesidade, Celina aponta para a superação dos efeitos dessa condição na sua relação com o mundo. Conta que neste ano de 2019, esteve no Rio de Janeiro para refazer a cirurgia bariátrica utilizando a técnica do anel.

[...] *Tudo isso eu creio que foi por causa da obesidade, né, que me intimidou a fazer aulas, ir atrás disso, daquilo outro, porque eu tinha dificuldade, as pessoas me maltratavam muito. Mas eu superei numa boa, hoje em dia eu sou uma pessoa muito alegre, muito... se as pessoas me dizem que estou gorda, ah, vai tomar banho!*

Mas, diante de marcas tão fortes como se referiu em todo o tempo das entrevistas, será que hoje, ela consegue ver-se realmente como isenta dessa marca? Uma marca que, como ela fala, chegou ao ponto de impedi-la de estudar a língua? Pensamos na contradição com base em três fatos: ela não voltou para a escola de línguas; não aproveitou a oportunidade oferecida por Maria de lhe dar aulas; não está se preparando para a prova de cidadania.

Celina também se mostra contraditória quando se refere à escrita e à leitura que pode apontar para um ato facilitador na relação com a LE. Inicialmente ela diz:

*Eu sei escrever o inglês, muita coisa eu já sei escrever em inglês, mas eu não consigo falar (ênfatisa esse fa lar!), sabe?*

Quando não consegue entender o marido, Celina utiliza o recurso que envolve a modalidade escrita, mostrando precisar desse auxílio.

*[...] Algumas coisas sim, mas em outras: Ai! I don't understand, Harold! Eu falo pra ele, ai, não estou entendendo nada, vai, **escreve pra mim.***

Inicialmente acreditamos na possibilidade de ela ler, de fato, mas no transcorrer da entrevista algo se foi modificando. No recorte abaixo, Celina revela outra posição:

*Eu falei pra ele: eu quero economizar pra gente poder sair mais. Podemos ter mais vias de lazer. Ai ele confiou em mim, e hoje em dia ele vai... eu falo Harold, vamos lá, vamos pras contas hoje, senta aqui. Ele: vai, faz o cheque! **Eu faço o cheque e poxa, ele me ensina, ele está ali comigo, e eu falo: como que eu escrevo cento e cinquenta? E parará, ele me ensina, tenho que escrever, mostro: tá certo? Tá certo, porque cheque, a gente não pode errar cheque, sabe [...]***

Diante desse recorte, perguntamos: se ela é *o cabeça da casa*, se diz que pode escrever, como entender a dependência do marido quando precisa preencher um cheque? Por que pergunta como se escreve determinado número se isso parece fazer parte da rotina de administrar a casa? A partir dessas contradições, sentimos a necessidade de verificar como se dava sua escrita. Então, solicitamos um pequeno texto, que ficaria a seu critério, ou um bilhete, ou algo sobre como o casal enfrentou o furacão

acontecido na semana anterior, enfim, que ela escrevesse livremente<sup>15</sup>. Diante dessa solicitação ela respondeu:

*Não sei escrever sem o Google translate. Sorry. Os verbos ainda são difíceis pra eu montar frases.*

Com essa fala, Celina deixou evidente que a tradução era feita pelo *google* tradutor. Ele escrevia em inglês e o *Google* tradutor fazia a tradução para o português.

O fato de Celina afirmar que não sabe escrever sem o auxílio do *Google* tradutor causa-nos um efeito de estranhamento, na medida em que, anteriormente, já havia sinalizado que diante da dificuldade de compreender o que o marido diz, ela recorria ao recurso da escrita.

Então, a questão se assenta na assunção do papel daquele que enuncia. Benveniste (1988) afirma que, ao falar, o sujeito fala de si, sendo a enunciação o processo pelo qual o sujeito coloca a língua em funcionamento, enunciando sua posição de locutor. Zasso (2006), ao tratar o ato de escrever a partir das ideias de Benveniste afirma ser um ato que traduz a relação do sujeito com o outro. Mas Celina não escreve, o que pode indicar a fragilidade na relação com o outro através da língua. Fala que sua dificuldade emerge nos verbos. Verbos são ações e, nesse sentido, aponta para uma Celina paralisada diante da língua estrangeira. Ela mantém-se na língua mãe, o que indica sua dificuldade de distanciamento, de separação da língua materna.

Outra fala contraditória apresenta-se quando se refere à dificuldade relacionada ao *decorar* e memorizar, esquecendo-se de tudo. Um exemplo disso é quando ela fala sobre ter trocado o curso de instrumentador cirúrgica por enfermagem devido a essa particularidade.

*[...] e comecei decorar aquilo tudo que eles falavam, decorar na minha mente*

No entanto, ainda não é cidadã porque não decorou as perguntas para fazer a prova. Essa fala de Celina remete-nos ao fato de a fala não ser a expressão de algo decorado, pronto, posto, ela é, sim, de natureza inconsciente. Tanto que ela *decora tudo*, mas não fala, revelando uma resistência em ser capturada pela língua estrangeira.

---

<sup>15</sup> Solicitação feita pela pesquisadora através do *whatsApp*, por necessidade de complementação dos dados obtidos na entrevista. A resposta da participante se deu por áudio enviado via *whatsApp*.

Outra forma de contradição emerge em seu discurso quando ela trata do investimento em relação aos seus objetivos diante da vida, o que mais uma vez traz para a cena a resistência:

*Então a dificuldade pra mim, é, quando eu não sei fazer as coisas eu desisto, eu não, eu não procuro me esforçar pra eu poder fazer isso.*

Ela diz que não persiste quando se vê diante de dificuldades e desafios, no entanto se mostra bem crítica em relação a outras três brasileiras que conheceu na igreja e que estavam com problemas na documentação para se manterem nos EUA. O casamento seria uma solução, mas elas estavam querendo desistir pela proximidade do vencimento do visto provisório, o que deixa Celina indignada.

*[...] ela queria desistir dos EUA, eu falei: meu Deus! Vocês já na primeira dificuldade desistem de tudo, eu não estou acreditando, gente, vocês são muito fracas!!!*

*[...] Eu falei: gente, pelo amor de Deus! Fiquem ilegais aqui, mas tentem arrumar alguma coisa, fazer alguma coisa, aí eu falei, falei da minha experiência com ela [...]*

A conduta que ela sugere às amigas a fim de elas manterem seus propósitos extrapola, inclusive, em aspectos legais, porém quando vive a situação de confronto com a língua estrangeira demonstra outra forma de enfrentamento, desiste, não empenha esforços. Resistência.

A seguir apresentamos um recorte que reforça o quanto o que ela pensa para o outro parece ir de encontro ao que ela consegue fazer, quando se trata de si. Na situação, ela fala sobre a resistência ao uso de medicação por mulheres que, no processo da menopausa, vivem um quadro de depressão. Ela parece não aceitar o sofrimento a que se submetem, uma vez que rejeitam ajuda medicamentosa e seguem a vida carregando o peso da cruz.

*Num minuto ele cura você, um remedinho. E a gente precisa pra estabilizar, gente! Pelo amor de Deus, não façam isso como uma cruz que você vai carregar, não!*

Conforme já apontado em nosso estudo, o significante **medo** perpassa toda a fala de Celina, mas ela também se contradiz nesse aspecto quando fala:

[...] Mas eu perdi bastante medo agora. Agora eu estou sem vergonha nessa situação.

Quando se refere às aulas com Maria, chega a ser enfática ao falar que perdeu completamente o medo:

*Menina, ela falava tão... ela repetia! Não tem problema, quantas vezes eu precisar repetir, eu vou repetir pra você, aí ela começou a trabalhar comigo, começou a falar todos os dias para mim, eu ia na minha aula pa pa pa pa , a gente marcava os dias que eu não ia trabalhar com ela, era mais fácil. Aí eu comecei lá, foi com ela que eu consegui falar com mais facilidade e perdi completamente o medo de me expor, sabe?*

Podemos supor que a atitude de Maria não a fazia sentir-se no lugar do erro, o que gerou nela a perda completa do medo de se expor, o que parece bem contraditório uma vez que Celina continua mantendo presente a referência a esse sentimento. É possível que se trate de momentos em que fale exclusivamente com Maria, que para ela é perfeita: *Ela fala inglês como ninguém, perfeita!*

Ainda sobre esse medo que ela diz ter acabado, e como vem sendo visto nessa discussão, para Celina o afastamento da língua primeira, fundadora, parece indicativo de desamparo, e isso nos faz pensar também nas consequências geradas pela obesidade que, como ela própria diz, inibiu-a de falar.

Para finalizar os aspectos contraditórios que se revelam no discurso de Celina, apresentamos um excerto do nosso último contato:

*[...] a minha paixão, eu saber que um dia eu vinha morar aqui era inevitável sabe, eu tinha... eu sempre falava pra Deus eu queria morar aqui, aqui que eu queria viver, era nesse país que eu escolhi pra viver. Eu amo os Estados Unidos, eu amo de paixão, parece que eu nasci aqui, que eu não pertencço ao Brasil, eu nasci aqui, eu amo o Brasil muito, muito, muito, mas parece que a minha pátria é aqui, é impressionante, né? Uma coisa que eu sinto desde nova, eu não sei por que isso, essa paixão que eu tenho pelos Estados Unidos, né?*

E quando a oportunidade é concretizada, questiona-se pela sua condição em relação à língua, e diz: *meu Deus, o que é que eu vou fazer nesse país, eu não falo nada de inglês!*

Diante dessa fala, perguntamos: quando Celina fala que ama o Brasil *muito muito* e, da mesma forma, ama os EUA *de paixão*, podia estar apontando para a necessidade de buscar um outro lugar para viver, no qual não houvesse as marcas tão presentes da obesidade que marcou sua infância e adolescência?

E ao afirmar *eu não pertenceo ao Brasil, eu nasci aqui...*, haveria algum tipo de negação, tal qual tratada por Freud? Deixamos aqui essa questão com o objetivo de instigar outros pesquisadores, afinal Celina não pertence ao Brasil... mas não se distancia da língua materna, o português.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o exercício da minha vida profissional como fonoaudióloga atuei com linguagem e, neste sentido, o período de aquisição com suas belas nuances apresentou-se como uma constante em minha prática. Obviamente, se tratava da aquisição da língua materna, o que não necessariamente me fazia distante da aquisição de uma outra língua, principalmente considerando meu interesse por elas. Embora ausente da minha clínica, vez por outra ouvia histórias que revelavam conflitos na relação com a língua estrangeira, o que foi deixando marcas que aguçavam minha curiosidade e interesse em compreender as dificuldades que me eram relatadas.

Foi no início do doutorado que surgiu a oportunidade de mergulhar no tema e oferecer algum tipo de contribuição para essas pessoas que sofriam por não conseguirem falar em outra língua, embora manifestassem o desejo para tal. Assim, esta pesquisa teve a proposta de investigar a relação de uma brasileira residente no exterior com a língua estrangeira. Especificamente buscou investigar a que remetem as dificuldades na relação com a língua estrangeira, bem como investigar a relação com a língua materna como aspecto dificultador da captura pela língua estrangeira.

Os resultados da nossa análise sugerem a presença constante do significante medo no discurso de Celina, um significante que deslizava para outras cadeias significantes, marcando sua posição na relação com a língua estrangeira. Assim, foram frequentes referências de não falar a língua, sentir medo de falar errado na frente dos outros, não saber falar direito, não compreender o que lhe diziam e não saber escrever.

Entendemos que esse medo apontava na direção de uma imagem idealizada de falante, corroborando o que trata Lemos C.T. (1995a) ao se referir ao processo de subjetivação, no qual o sujeito, ao ouvir-se falando, abre espaço para a busca por uma fala idealizada e livre dos “erros”. Na mesma linha de pensamento, Lier-De Vitto (2006) refere-se à ilusão que os sujeitos falantes têm de poderem controlar a fala e de serem donos do seu dizer.

No confronto com a língua estrangeira, no entanto, essa ilusão se rompe, desencadeando sofrimento diante das situações de fala, que no discurso de Celina configura-se como medo. No processo de se tornar falante da língua inglesa, talvez na tentativa de se defender desse sofrimento, ela preferia calar-se, fazendo uso do *Google* tradutor, ferramenta que a mantinha na segurança da língua materna.

É evidente que os erros são inerentes ao processo de captura por uma nova língua, mas Celina parece sustentar a ideia de língua padrão, e que se deu a ver quando se referiu aos sotaques da professora e do próprio marido. A língua com sotaque fugia aos padrões por ela idealizados e, esperando esse padrão na fala do outro, o mesmo se dava em relação a sua fala, o que a levava ao medo do erro.

Respondendo aos nossos objetivos, vemos que eles foram alcançados e convergem em uma única direção, que tem o medo como norteador. Os efeitos partem de investimentos que não se concretizam no sentido de facilitar o processo de se tornar falante da LE. Celina inicia aula e desiste. Quando se vê avançando na língua, não se mantém na escola. Embora frequente a igreja, assista aos cultos em inglês, e afirme ter grupos de amigos americanos, diz utilizar a ferramenta do *Google* tradutor. O medo de errar e de não conseguir compreender não lhe permite abrir mão de seu uso. Apesar de em muitas situações por ela relatadas estar acompanhada do marido, que lhe poderia fornecer o suporte necessário para o lidar com a nova língua, o que ganha corpo é a sensação de ausência da língua materna, a inerente separação dessa língua que a constituiu sujeito, sinalizando uma situação significativa de perigo, remetendo-a ao medo. Medo que gera efeitos levando-a a não manter os investimentos necessários para se tornar falante da língua estrangeira, seja em cursos específicos, seja com a ajuda proposta pela amiga Maria, que se colocou a sua disposição. Celina justifica na obesidade a carga de sofrimento que a inibe de falar, mas não podemos negligenciar a dor no processo de implantação da língua estrangeira, tal qual foi tão bem descrito por Canetti. Mais uma vez, pode-se inferir que o medo foi o norteador das suas relações com a língua inglesa e, além disso, seu discurso aponta para o interesse em se manter onde está, aprisionada no porto seguro da língua materna.

Qual o custo para falar a língua estrangeira? A ideia do pai, de que falar outra língua tinha um preço, era caro, parece reverberar na vivência de Celina diante da nova língua. O preço continua alto e Celina mostra acreditar que usando medicação específica poderá assimilar o inglês: *até eu poder acertar e poder...* Aqui completamos o seu discurso, que ficou no ar, preso, impedido de ser dito: poder falar a língua estrangeira! Ela não pode, o preço é alto, materializado na sua dor em tomar a palavra na língua inglesa, mantendo sua necessidade de estar diante de interlocutores que falem português ou espanhol, minimizando a sensação de exílio em relação a sua língua, portanto, distante da angústia em que se encontra. Porém, tudo indica que essa aproximação reforçou o aprisionamento na língua materna.

Essa língua foi um dificultador, na medida em que Celina manteve o uso do *Google*, e a procura por pessoas que falassem um idioma próximo ao seu. Além disso, pudemos observar a utilização da estrutura e da sonoridade da língua materna, o que reforça essa condição de aprisionada na língua que constituiu o seu inconsciente.

Indo além dos nossos objetivos, ressaltamos as intensas contradições que atravessam seu discurso: falar/ não falar; compreender/ não compreender; ter medo/ não ter medo; obesidade que inibe a fala/ efeitos da obesidade superados; escrever/ não escrever; decorar/ não decorar, entre outras.

As contradições indicam um discurso confuso, principalmente pela dificuldade em assumir uma posição diante da língua estrangeira, relacionada ao saber falar ou não saber falar. Outro aspecto reside na particularidade que vive o sujeito imigrante, que se vê em outra realidade e cultura, diante de uma língua que lhe dificulta de encontrar no outro, uma escuta que venha a dar sustentação a sua condição de sujeito desejante, gerando o sentimento de não estar incluído na linguagem, como afirma Vilar de Melo (2015).

Foram muitas e intensas as dificuldades de Celina na relação com a língua estrangeira, em se assumir falante ou se sentir falante. Inclusive, transcorridos mais de dezoito meses da realização da entrevista, no último contato realizado, informou que continua na luta no que se refere à língua. Ainda não obteve o título de cidadã americana por não ter conseguido realizar a prova, uma vez que precisa falar a língua e não se sente falante.

Ao término do estudo, entendemos que as dificuldades são inegáveis e muitos outros sujeitos podem vivê-las de forma bem particularizada e acreditamos que nossos resultados trouxeram contribuições importantes para a área dos estudos sobre língua estrangeira. Dentre essas, a distância que mostramos entre a capacidade do sujeito e a crença que ele apresenta sobre essa capacidade, que extrapola o patamar do que é consciente. No caso aqui apresentado existem as marcas vividas na relação com a LM, que retornam no confronto com a língua estrangeira, provavelmente impedindo Celina de se distanciar, de se separar da língua primeira. Além disso, o fortalecimento do vínculo entre as áreas de aquisição de linguagem e da psicanálise, indiscutível quando se coloca em cena o sujeito do inconsciente. Não obstante, lacunas podem ser preenchidas, trazendo à luz da ciência a compreensão acerca da difícil relação no enfrentamento de uma língua estrangeira.

Esperamos que esta pesquisa possa desencadear novas indagações a respeito do assunto aqui tratado, a fim de que esses sujeitos sejam, cada vez mais, escutados em suas singularidades.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Ed. Liber Livros, 2008.

ARRIVÉ, Michel. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. São Paulo: Parábola, 2010.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Tradução: Maria da Glória Novak e Luiza Neri; Revisão: Prof<sup>o</sup> Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 2. ed. Campinas: Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

BONI JÚNIOR, Jonas de Oliveira. **O estádio do espelho de Jacques Lacan**: gênese e teoria. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-09022011-123759/en.php>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOUKOBSA, Claude. O desamparo parental perante a chegada do bebê. *In*: BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; ROHENKOHL, Cláudia Mascarenhas Fernandes. (orgs.). **O Bebê e a modernidade**. Abordagens teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 15-26.

CALLIGARIS, Contardo. Apresentação. *In*: MELMAN, C. **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. Tradução Rosane Pereira; organização e revisão Contardo Calligaris. São Paulo: Escuta, 1992. pp.9-13.

\_\_\_\_\_. Conversa de Charles Melman com Contardo Calligaris. *In*: MELMAN, Charles. **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. Tradução: Rosane Pereira; organização e revisão Contardo Calligaris. São Paulo: Escuta, 1992. p. 59-107.

CAMPOS, Haroldo. O afreudisíaco na galáxia de língua (Freud, Lacan e a estrutura). *In*: CAMPOS, Haroldo. **O segundo arco-íris branco**. São Paulo: Iluminarias, 2010. p. 227-248.

CARVALHO, Glória Maria Monteiro. A singularidade da fala da criança e o estatuto do investigador da aquisição de linguagem. **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos

Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. v. 20, 2009. p. 99-113.

CARVALHO, Glória Maria Monteiro. Espelhamento e diálogo: o lugar ocupado pela noção de eco em aquisição de linguagem. **Revista Prolíngua** [online]. v. 10, n. 1., 2015. p. 199-208. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/prolingua/article/view/27598/14837>. Acesso em: 23 set. 2018.

CATÃO, Inês. **O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2009.

CAVALCANTE, Rosanny Moura. **O estádio do espelho na obra de Jacques Lacan: entre os anos de 1936 e 1949**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1239>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CHEMAMA, Roland; VANDERMERSCH, Bernard. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução: Francisco F. Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHALITTA, Gabriel. **Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores**. 4.ed. São Paulo: Ed. Gente, 2008.

CORACINI, Maria José. **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas/Chapecó: Ed. da Unicamp/Argos, 2003.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DIDIER-WEILL, Alain. **Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

DÖR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Tradução: Carlos Eduardo Reis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

FERNANDES, Otávia Pinheiro Pedrosa. **Efeitos de inibições inconscientes na aquisição da segunda língua**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/705>. Acesso em: 23 set. 2018.

FERREIRA, Severina Silvia. **Marcadores prosódicos na fala materna**. Comunicação apresentada no Grupo de Estudos de Prosódia (Unidade de Pesquisa em Linguística) do Departamento de Tradução e Ciências da Linguagem da Universidade Pompeu Fabra, Barcelona - Espanha, 16.01.2012.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Marcas insólitas na aquisição do gênero gramatical e propriedade reflexiva da linguagem na fala da criança. **Letras de Hoje**. v. 36, n. 3. p. 313-320. 2001.

FREIRE, Silvana Maria; MURCE, Newton. O ensino e a aprendizagem de língua estrangeira: algumas questões sobre o corpo. **Revista Polyphonia**, v. 20, n. 1. p. 73-86. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/6829/4904>. Acesso em: 13 set. 2018.

FREUD, Sigmund. [1856-1939] **Inibição, sintoma e medo**. Tradução: Renato Zwick; revisão técnica e prefácio de Márcio Seligmann-Silva; ensaio bibliográfico de Paulo Endo, Edson Sousa. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a histeria, 1893-1895**. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. II).

FREUD, Sigmund. (1895). Projeto para uma psicologia científica. *In*: FREUD, Sigmund. **Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. I, p. 385-529).

FREUD, Sigmund. Carta 112 – 06/12/1896. *In*: FREUD, Sigmund. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess – 1887-1904**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos, 1900**. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. IV).

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria, três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos, 1901-1905**. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. VII. p. 76-151).

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos, 1910**. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XI).

FREUD, Sigmund. Pulsões e destinos da pulsão, 1915a. *In*: FREUD, Sigmund. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Tradução: Luiz Alberto Hanns (coordenação geral). Rio de Janeiro: Imago. 2004. p.133-173.

FREUD, Sigmund. O recalque, 1915b. *In*: FREUD, Sigmund. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. 1856-1939. Tradução: Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2004. p. 177-186.

FREUD, Sigmund. O estranho, 1919. *In*: FREUD, Sigmund. **Uma neurose infantil e outros trabalhos, 1917-1918**. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. XVII, p. 136-161).

FREUD, Sigmund. **Diário de Sigmund Freud, 1929-1939**: crônicas breves. Michael Molnar (org.). Tradução: Francis Rita Apsan. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FRIEDMAN, Silvia. **Gagueira**: origem e tratamento. 4.ed. São Paulo: Plexus Ed., 2004.

GALLEGOS, Miguel. La noción de inconsciente en Freud: antecedentes históricos y elaboraciones teóricas. **Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental**. v. 15, n. 4, p. 891-907, 2012.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 24.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

GASPARINI, Denise Souza Rodrigues. Como a língua materna afeta o sujeito na aprendizagem de línguas estrangeiras? **Entremeios**: revista de estudos do discurso. v.1, n. 1, p. 1-10, 2010a.

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, Campinas, 2010b. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269771>. Acesso em: 23 set. 2018.

GOMES, Janaína Nazzari; SURREAUX, Luiza Milano. Ser sujeito em língua estrangeira: uma constituição possível? **Revista Non Plus**. [online]. v. 2, n. 3, p. 68-81, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/49771>. Acesso em: 23 set. 2018.

GRANGER, Gilles Gaston. **A ciência e as ciências**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1994.

HANNS, Luiz. (1996). **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HARARI, Roberto. **Palabra, violència, segregación y otros impromptus psicoanalíticos**. Buenos Aires: Catálogos, 2007.

HELLER-ROAZEN, Daniel. **Ecolalias**: sobre o esquecimento das línguas. Tradução: Fábio Akcelrud Durão. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. *In*: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22.ed. São Paulo: Cultrix, 2010. p. 34-62.

JERUSALINSKY, Julieta. **A criação da criança**: letra e gozo nos primórdios do psiquismo. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15847/1/Julietta%20Jerusalinsky.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KOJÈVE, Alexandre. Introdução à leitura de Hegel. Tradução: Estela dos Santos Abreu. 1.ed. Rio de Janeiro: Contraponto/EDUERJ, 2002. (Original publicado em 1947).

LACAN, Jacques. (1938). Os complexos familiares na formação do indivíduo, 1938. *In*: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 29-90.

LACAN, Jacques. (1948). A agressividade em psicanálise. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 104-126.

LACAN, Jacques. (1949). O estádio do espelho como formador do eu. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 96-103.

LACAN, Jacques. (1953) Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 238-324.

LACAN, Jacques. **As psicoses, 1955-1956**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller, versão brasileira de Aluísio Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. (O Seminário: livro 3).

LACAN, Jacques. (1957) A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 496-533.

LACAN, Jacques. **As formações do inconsciente, 1957-1958**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução: Vera Ribeiro. Revisão: Marcos André Vieira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1999. (O Seminário: livro 5).

LACAN, Jacques. Lição 21(20 de maio de 1959). *In*: LACAN, Jacques. **O desejo e sua interpretação, 1958-1959**. Circulação interna da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. 2002. p. 397-414.

LACAN, Jacques. O amor e o significante. *In*: LACAN, Jacques. **Mais, ainda, 1972-1973**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller, versão brasileira de M.D. Magno. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. (O Seminário: livro 20). p. 53-69.

LACAN, Jacques. O rato do labirinto. *In*: LACAN, Jacques. **Mais, ainda, 1972-1973**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller, versão brasileira M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. (O Seminário: livro 20). p. 187-201.

LACAN, Jacques. **A ética da psicanálise, 1959-1960**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller, versão brasileira de Antônio Quinet. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2008. (O Seminário: livro 7).

LACAN, Jacques. (1960a). Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: psicanálise e estrutura da personalidade. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 653-691.

LACAN, Jacques. (1960b). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 807-842.

LACAN, Jacques. **A angústia, 1962-1963**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller, versão final de Angelina Harari. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2005. (O Seminário: livro 10).

LACAN, Jacques. **Os quatro conceitos fundamentais em psicanálise, 1964**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller, versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. (O Seminário: livro 11).

LACAN, Jacques. (1964). Posição do inconsciente. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 843-864.

LACAN, Jacques. (1966). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. 3.ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

LACAN, Jacques. **O saber do psicanalista, 1971-1972**. Revisão da tradução: Denise Coutinho. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2000-2001. Publicação para circulação interna. (O Seminário: livro 19).

LACAN, Jacques. **Conferência em Genebra sobre o sintoma, 1975**. p. 1-18. Disponível em [www.campopsicanalitico.com.br/media/1065/conferencia-em-genebra-sobre-o-sintoma.pdf](http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1065/conferencia-em-genebra-sobre-o-sintoma.pdf). Acesso em: 01 maio 2019.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J.B. **Vocabulário da psicanálise**. Laplanche e Pontalis. Direção: Daniel Lagache. Tradução: Pedro Tamen. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITE, Nina Virgínia de Araújo. O que é “Língua Materna?”. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA)**. Campinas: UNICAMP, 1995. p. 65-68.

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

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. **Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões**. Palestra apresentada no Congresso de Fonoaudiologia de Santa Maria, RS. 1990.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Los procesos metafóricos y metonímicos

como mecanismos de cambio. **Substratum**. Barcelona, v. 1, n. 1, p. 121-136, 1992.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Corpo e linguagem. *In*: JUNQUEIRA FILHO, Luiz Carlos. **Corpo-mente: uma fronteira móvel**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1995a. p. 235-247.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995b.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem**. Relatório Científico apresentado ao CNPq. Instituto de Estudos da Linguagem - IEL/ UNICAMP. Campinas, 1999, p.1-27.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. **O erro como desafio empírico a abordagens cognitivistas do uso da linguagem: o caso da aquisição de linguagem**. *In*: Congresso internacional de pragmática, 7., 2000, Budapeste. Hungria, [s.d.], São Paulo. p. 1-19.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 42, p. 41-69, 2002.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140/4862>. Acesso em: 23 set. 2018.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Sobre os pronomes pessoais na fala da criança. **Letras de Hoje**. v. 39, n. 3, p. 9-25. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição da linguagem. *In*: LIER-DE VITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia. (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 21-32.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Da angústia na infância. **Revista Literal**. Campinas, v. 10, p. 117-126, 2007a.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. O estatuto da interação no estudo da trajetória linguística da criança: a questão do investigador. *In*: ENEAL – Encontro Nordeste em Aquisição da Linguagem. 2007. **Anais [...]** Recife: Editora da UNICAP-FASA, 2007b.

LEMOS, Maria Teresa Guimarães. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LIER-DE-VITTO, Maria Francisca. Patologias da linguagem: sobre as “vicissitudes de falas sintomáticas”. *In*: LIER-DE-VITTO, M.F.; ARANTES, L. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 183-200.

LIER-DE-VITTO, Maria Francisca ; ANDRADE, Lourdes. **Caminhos, descaminhos na aquisição da linguagem**. Trabalho apresentado no Congresso internacional da ABRALIN. João Pessoa-Paraíba, Brasil, mar. 2009.

LIER-DE-VITTO, Maria Francisca; CARVALHO, Glória Maria. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. *In*: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Müller. (orgs.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 115-146.

LOPES, Natália Luíza Carneiro. **As interferências subjetivas do processo de aquisição de outra língua em mulheres em situação de cárcere**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: [http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/809/1/natalia\\_luiza\\_carneiro\\_lopes.pdf](http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/809/1/natalia_luiza_carneiro_lopes.pdf). Acesso em: 23 set. 2018.

LYRA, Larissa Raquel Pereira. **Da interferência da língua materna no ensino de uma língua estrangeira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: [http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/783/1/larissa\\_raquel\\_pereira\\_lyra.pdf](http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/783/1/larissa_raquel_pereira_lyra.pdf). Acesso em: 23 set. 2018.

MAALOUF, Jorge Fouad. **O sofrimento de imigrantes: um estudo clínico sobre os efeitos do desenraizamento no self**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/15573/1/JORGE%20FOUAD%20MAALOUF.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

MALISKA, Maurício Eugênio. **Entre linguística e psicanálise: o real como causalidade da língua em Saussure**. 2.ed. Curitiba: Juruá Ed., 2010.

MALISKA, Maurício Eugênio. Psicanálise pós-joyceana: o conceito de sinthome em Lacan a partir das contribuições de Joyce. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 15, n. 2, p.112-121, 2013.

MASCARELLO, Tania Nöthen. De que linguagem se trata? **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 4, n. 2, p. 227-247, 2010. Disponível em: <http://gorila.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/2559/1782>. Acesso em: 12 out. 2018.

MELMAN, Charles. **Imigrantes: Incidências subjetivas das mudanças de língua e país**. Tradução: Rosane Pereira; organização e revisão: Contardo Calligaris. São Paulo: Escuta, 1992.

MILNER, Jean Claude. **Os nomes indistintos**. Tradução Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

MILNER, Jean Claude. **O Amor da Língua**. Tradução: Paulo César de Souza Junior. Campinas: Ed. da Unicamp, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ed. São Paulo: Hucitec Ed., 2014.

MOURÃO, Arlete. **Uma aventura no território da falta**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2011.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. *In*: JUNQUEIRA FILHO, Luiz Carlos Uchôa (org.). **Silêncio e luzes**: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 247-258.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Apontamentos sobre o corpo da linguagem. *In*: LEITE, Nina Virgínia de Araújo (org.). **Corpolinguagem**: gestos e afetos. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 47-60.

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

PORGE, Erik. **Jacques Lacan, um psicanalista**: percurso de um ensino. Tradução: Claudia Thereza Guimarães de Lemos; Nina Virgínia de Araújo Leite; Viviane Veras. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

PORGE, Erik. **Voz do eco**. Tradução: Viviane Veras. Campinas: Mercado de Letras, 2014. (Coleção Terramar).

PRASSE, Jutta. O desejo das línguas estrangeiras. Tradução: Dulce Duque Estrada. **Revista Internacional**: “A Clínica Lacaniana”, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 63-73, 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

QUINET, Antônio. **Os outros em Lacan**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2015. (Coleção passo-a-passo: psicanálise passo-a-passo).

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**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. 4.ed. 2016. p. 213-230.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A análise e o arquivo**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Jacques Lacan**: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Lacan, a despeito de tudo e de todos**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro; Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.  
SELIGMANN-SILVA, Márcio. A cultura e a psicologia do medo. *In*: FREUD, S. *Inibição, sintoma e medo*. **Prefácio**. Tradução Renato Zwick; Prefácio. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. 2.ed. 2016. p. 231-261

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. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/766>. Acesso em: 12 out. 2018.

SIQUEIRA, Elizabete. Reflexões sobre o ser e o sujeito em psicanálise. **Opção lacaniana** [online]. v. 8, n. 24, p. 1-21 2017. Disponível em: [http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero\\_24/Reflexoes\\_sobre\\_o\\_ser\\_e\\_o\\_sujeito\\_em\\_psicanalise.pdf](http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_24/Reflexoes_sobre_o_ser_e_o_sujeito_em_psicanalise.pdf). Acesso em: 12 out. 2018.

SOUZA JÚNIOR, Paulo Sérgio. A estrutura como objeto. *In*: LEITE, Nina Virgínia de Araújo; TROCOLI, Flavia (orgs.). **Giros de interpretação**: o enigma na literatura e na psicanálise. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 301-306. (Coleção Terramar).

TFOUNI, Leda Verdiani; PROTTIS, Marcella Marjory Massolini Laureano; BARTIJOTTO, Juliana. “... lá onde o amor é tecido de desejo...”: Lalangue e a irrupção do equívoco na língua. **Cadernos de Psicanálise (CPRJ)**. Rio de Janeiro, v. 39, n. 36, p. 141-159. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cadpsi/v39n36/v39n36a08.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia clínico-científica**. 6.ed. Petrópolis: Ed. Vozes. 2013.

VILAR DE MELO, Maria de Fátima. Le lien entre la langue maternelle et la parole symptomatique dans les aphasies: quelques questions. *In*: 15th. International Pragmatics Conference, 15, 2015, Antuérpia. **Anais**. Universidade da Antuérpia, p. 0-0.

VIVACQUA, Maria Victória Guinle. **Lalangue, erro e lapso**: o falante entre a língua materna e as línguas outras. 2012. Tese (Doutorado em linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270953/1/Vivacqua\\_MariaVictoriaGuinle\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270953/1/Vivacqua_MariaVictoriaGuinle_D.pdf). Acesso em: 12 out. 2018.

VIVÈS, Jean-Michel. Para introduzir a questão da pulsão invocante. **Ver. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 329-334, jun. 2009.

VIVÈS, Jean-Michel. **A voz na clínica psicanalítica**. Tradução: Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

VIVÈS, Jean-Michel. A improvisação materna. Tradução: Cyro Marcos da Silva. **Biblioteca virtual do Instituto Vox de Pesquisa em Psicanálise** [online]. São Paulo, p. 1-13. 2016. Disponível em: [https://voxinstituto.com.br/wp-content/uploads/2018/03/j-m-vives-a-improvisacao-materna\\_10.pdf](https://voxinstituto.com.br/wp-content/uploads/2018/03/j-m-vives-a-improvisacao-materna_10.pdf). Acesso em: 12 out. 2018.

VIVÈS, Jean-Michel. **Variações psicanalíticas sobre a voz e a pulsão invocante**. Tradução: Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018. (Coleção Janus).

WEIL, Simone Adolphine. **O enraizamento**. São Paulo: EDUSC, 2001.

ZASSO, Virgínia Maria Bellé. Enunciação, escrita e alfabetização: sobre a alteridade na linguagem. **Caleidoscópio**, vol. 4, n. 2, p. 121-129, 2006.

## APÊNDICES

### Apêndice I Questionário Inicial

Nome:

Idade:

Há quanto tempo mudou-se do Brasil para este local?

- 1 ano
- de 1 a 2 anos
- de 2 a 3 anos
- mais de 3 anos

Qual era sua condição de falante da língua local ao mudar-se?

- não se sentia falante
- se sentia pouco falante
- se sentia falante

Qual era sua condição de ouvinte da língua local ao chegar ao mudar-se de país?

- não entendia a língua
- entendia muito pouco a língua
- entendia bem a língua

## **Apêndice II Roteiro de Entrevista**

- ✓ Como se deu sua mudança para (local)?
- ✓ Cotidiano com a língua (trabalho, lazer, vida social...)
- ✓ O que você faz diante de dificuldades para falar a língua local?
- ✓ Procurou algum tipo de ajuda? Quais?
- ✓ Fala outras línguas? Estabelece alguma relação com a língua local?
- ✓ Em que aspectos você situa a dificuldade com a língua?
- ✓ Em diferentes contextos você sente diferenças em falar a língua local?
- ✓ Como se deu o primeiro contato com essa língua? Quando?
- ✓ Em que momentos você percebe que as dificuldades diminuem?

## Apêndice III TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO – TCLE

Você, \_\_\_\_\_, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **Brasileiros residentes no exterior: em cena a relação com a língua estrangeira local**, a ser realizada no Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Você foi selecionado por meio de comunidades do Facebook, formadas por brasileiros que residem na Europa ou nos Estados Unidos, e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição de ensino.

O objetivo geral deste estudo é: Investigar a experiência de brasileiros residentes no exterior com a língua local, identificando dificuldades vivenciadas, bem como estratégias utilizadas a fim de facilitar as situações do cotidiano. Concordando em fazer parte do estudo, você deverá imprimir e assinar esse TCLE. Em seguida, escanear o documento e enviar em versão PDF para o email da pesquisadora principal: gmmcarvalho@uol.com.br.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas com o pesquisador, abordando a relação mantida com a língua do local em que reside. Durante as entrevistas, você não sofrerá qualquer problema, mas caso se sinta constrangido ou envergonhado, poderá retirar o seu consentimento e, neste caso, você não será coagido, nem discriminado por isso. Além disso, não será questionado sobre os motivos que o levam a não continuar no estudo.

Os benefícios relacionados com a sua participação consistem no recebimento da devolutiva dos resultados do estudo, bem como a possibilidade de ressignificar a relação com a língua estrangeira a partir da experiência e reflexão sobre uma outra língua no seu cotidiano.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação ou saída. Seus dados pessoais não serão divulgados, dificultando a sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da Professora Doutora Glória Maria Monteiro de Carvalho, pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP.

#### DADOS DA PESQUISADORA PRINCIPAL (ORIENTADOR)

Glória Maria Monteiro de Carvalho

NOME

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA

Rua Gal. Abreu e Lima, n. 239, apto. 1801. Tamarineira. Recife-PE. CEP: 52.41-040.

ENDEREÇO COMPLETO

(81) 32417969

TELEFONE

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa em seres humanos da UNICAP que funciona na PRÓ-REITORIA da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, localizada na RUA ALMEIDA CUNHA, 245-SANTO AMARO-BLOCO G4 – 8º ANDAR – CEP 50050-480 RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE (81) 2119.4376- FAX (81) 2119.4004.

Endereço da CONEP: COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar. Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde

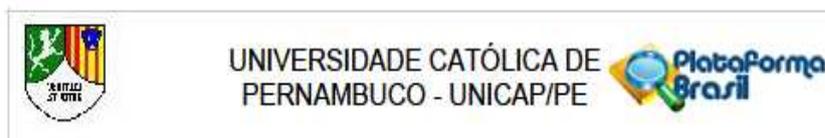
CEP: 70750-521 - Brasília-DF. Contatos Conep: Telefone: (61) 3315-5878; Telefax: (61) 3315-5879.

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa (neste espaço será destinado ao nome do entrevistado)

## ANEXO

### 1 Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Brasileiros residentes no exterior: em cena a relação com a língua estrangeira local

**Pesquisador:** Glória Maria Monteiro de Carvalho

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79125017.0.0000.5206

**Instituição Proponente:** Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/PE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.397.421

##### Apresentação do Projeto:

O projeto de tese, intitulado "Brasileiros residentes no exterior: em cena a experiência com a língua estrangeira local", procura responder a questões como: Por que muitos brasileiros que moram fora do Brasil não conseguem ser capturados pela língua do local em que residem? Quais as dificuldades sentidas por esses sujeitos na relação com a língua local? Estes sujeitos identificam diferenças entre sua condição de ouvinte e de falante da língua local? Como se inserem na vida social? Que tipos de estratégias utilizam para driblar as dificuldades na relação com o outro pelo viés da língua? Quais as perspectivas que vislumbram para maior efetividade na relação com esta língua? Será que as dificuldades sentidas acontecem apenas em relação à língua referida ou se aplicam também a outras línguas estrangeiras?

A partir de uma abordagem psicanalítica, procura "abordar o sujeito constituído pela linguagem, sujeito do inconsciente", através de um estudo com brasileiros residentes no exterior e que enfrentam dificuldades de lidar com a língua local.

##### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são: GERAL: Investigar a experiência de brasileiros residentes no exterior com a língua local. ESPECÍFICOS: Identificar, no relato de brasileiros que residem no exterior, indícios de captura pela língua local articulando-os à pulsão invocante; Identificar indícios de resistência à captura pela língua local articulando-os à pulsão invocante; Investigar a condição de

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 7º Andar - Setor A  
Bairro: Boa Vista CEP: 50.050-900  
UF: PE Município: RECIFE  
Telefone: (81)2119-4376 Fax: (81)2119-4004 E-mail: cep\_unicap@unicap.br