



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

DAYSE LIMEIRA MARTINS

**A LITERATURA NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:  
UMA REFLEXÃO À LUZ DA LINGUÍSTICA E DA PSICANÁLISE**

RECIFE  
2022

DAYSE LIMEIRA MARTINS

**A LITERATURA NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:  
UMA REFLEXÃO À LUZ DA LINGUÍSTICA E DA PSICANÁLISE**

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

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

RECIFE  
2022

- M3861 Martins, Dayse Limeira.  
A literatura na aquisição de línguas estrangeiras: uma reflexão à luz da linguística e da psicanálise / Dayse Limeira Martins, 2022.  
97 f.
- Orientador: Maria de Fátima Vilar de Melo.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2022.
1. Aquisição da segunda língua. 2. Língua materna.  
3. Linguística. 4. Psicanálise. 5. Literatura. I. Título.

CDU 801

Pollyanna Alves CRB/4-1002

**DAYSE LIMEIRA MARTINS**

**A LITERATURA NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA  
REFLEXÃO À LUZ DA LINGUÍSTICA E DA PSICANÁLISE**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo.

Linha de pesquisa: Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações.

Dissertação aprovada e avaliada pela banca em:

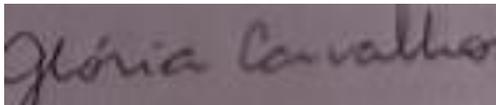
02/05/2022

**BANCA EXAMINADORA:**



---

Profª Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo  
Universidade Católica de Pernambuco  
Orientadora

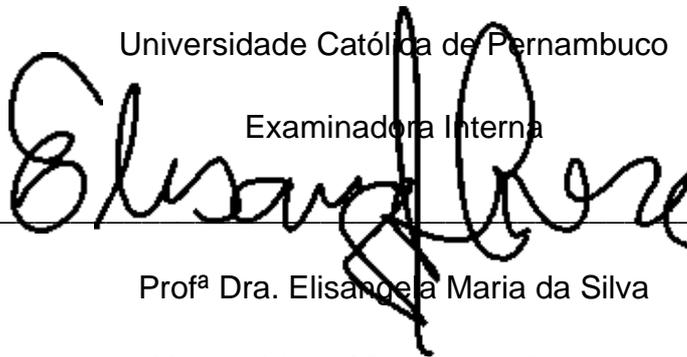


---

Profª Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho

Universidade Católica de Pernambuco

Examinadora Interna



---

Profª Dra. Elisângela Maria da Silva

Universidade Maurício de Nassau

Examinadora Externa

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por proporcionar-me a conclusão de mais uma etapa da vida que se consuma neste trabalho.

A Carlos e Eronice, meus pais, por serem os responsáveis por quem sou e onde cheguei. Pelo apoio incondicional, pelo amor, pelo carinho, pela dedicação, pela compreensão, pelos sermões, e por serem os melhores pais do mundo.

A Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo, minha orientadora, pela paciência, pela compreensão, pelos ensinamentos e principalmente pela confiança que depositou em mim ao longo do desenvolvimento e conclusão desse trabalho.

A todos os amigos, pela ausência compreendida, pelo apoio e pelo carinho que depositam em mim.

A todos, que contribuíram direta e indiretamente para o desenvolvimento desse trabalho. Em especial, ao meu amigo Cléber Gonçalves da Silva pelo incentivo, cumplicidade, carinho, compreensão e apoio nos momentos difíceis de minha vida.

A todo quadro funcional da UNICAP desde os coordenadores, pessoal da recepção, biblioteca, manutenção, coordenação da pós-graduação e demais setores da faculdade até os serviços terceirizados como limpeza, cantina e xerox. Porque reconheço que sem o trabalho de todas essas pessoas, a UNICAP não teria sido o ambiente saudável e familiar no qual pude adquirir os conhecimentos necessários para me tornar uma profissional mais especializada e mais apta ao mercado de trabalho. Sem vocês, nada disso seria possível. Obrigada de coração.

[...] Em casa, eu costumava brincar sozinho no quarto das crianças. Na verdade, brincava pouco, pois me dedicava a falar com o papel de parede. O padrão do papel de parede, com muitos círculos escuros, me parecia gente. Inventava histórias em que eles intervinham, ou lhes contava histórias, ou brincava com eles; nunca me cansava das pessoas do papel de parede, e podia me distrair com elas durante horas. (CANETTI, 2010, p.50)

## RESUMO

Propusemos-nos a realizar uma pesquisa de cunho teórico à luz da psicanálise freud-lacanianiana e da linguística saussuriana-jakobsoniana. Neste sentido, problematizamos que a inclusão da literatura como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira pode incidir de forma positiva sobre a dimensão afetiva/subjetiva, uma vez que a literatura permite uma libertação dos afetos e transformação do sujeito. A mesma está relacionada ao contar e ouvir histórias e, muitas vezes, permite uma experiência sonora com outras línguas, promovendo a ruptura de barreiras que aprisionam o sujeito à sua língua materna, minimizando suas resistências em relação ao novo idioma. Porém, é importante dizer também que, embora a literatura possa minimizar as dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira, estas sempre irão existir, pois a aquisição desta nova língua ocorre de forma particular para cada sujeito. Assim, o objetivo geral desta pesquisa se ancora em discutir a inserção da literatura como recurso didático no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras através da contação de histórias tendo em vista os efeitos subjetivos dessa aprendizagem. E como objetivos específicos: relacionar a aquisição de língua materna à língua estrangeira, discutir os efeitos subjetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira em função do laço específico que o sujeito mantém com a sua língua materna e refletir sobre as incidências subjetivas da aprendizagem de uma língua à luz dos casos clínicos de Anna O. e Wolfson, bem como das biografias de Elias Canetti e Aharon Appelfeld.

As discussões empreendidas desvelam os efeitos subjetivos de uma língua e a literatura como recurso didático importante porque pode possibilitar uma libertação dos afetos e transformação do sujeito, bem como por meio dos jogos sonoros pode contribuir para entrada na aquisição de uma língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Língua Estrangeira, Língua Materna, Psicanálise, Literatura, Sonoridade.

## **ABSTRACT**

We propose to carry out theoretical research in the light of freud-lacanian psychoanalysis and saussurean-jakobsonian linguistics. In this sense, we propose that the inclusion of literature as a didactic resource in the teaching-learning process of a foreign language can produce, can affect positively this affective/subjective dimension, since literature allows a release of affections and transformation of the subject., but also because it is related to the art of telling and listening to stories, it allows a sound experience with other languages, promoting the rupture of barriers that imprison the subject to his mother language, minimizing his resistance in relation to the new language. However, it is also important to say that, although literature can minimize difficulties in learning a foreign language, they will always exist, as the acquisition of this new language occurs in a particular way for each subject. Thus, the general objective of this research is to discuss the insertion of literature as a didactic resource in the teaching and learning of foreign languages through storytelling, considering the subjective effects of this learning. And as specific objectives: to relate the acquisition of the mother language to the foreign language, to discuss the subjective effects of learning a foreign language according to the specific bond that the subject maintains with his/her mother language and to reflect on the subjective incidences of learning a language in the light of the clinical cases of Anna O. and Wolfson, as well as the biographies of Elias Canetti and Aharon Appelfeld.

The discussions undertaken reveal the subjective effects of a language and literature as an important didactic resource because it allows a release of affections and transformation of the subject, as well as through sound games it can contribute to the entry into the acquisition of a foreign language.

Keywords: Foreign Language, Mother Language, Psychoanalysis, Literature, Sonority.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1. LÍNGUA, LINGUAGEM E A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DO SUJEITO ...	16
1.1. A concepção freudiana de aparelho psíquico .....	22
1.2. A constituição subjetiva do sujeito.....	28
2. A LÍNGUA MATERNA, A LALANGUE E A LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	34
2.1. Os estudos de língua estrangeira do PPGCL da Unicap .....	52
2.2. Os casos clínicos de Anna O. e Louis Wolfson.....	56
3. A LITERATURA E A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	60
4. LÍNGUA ESTRANGEIRA E AS HISTÓRIAS DE ELIAS CANETTI E AHARON APPELFELD.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	88
REFERÊNCIAS .....	92

## INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho teve como ponto de partida nossas indagações, como professores de língua inglesa do Ensino Médio de escola pública da rede do estado de Pernambuco, acerca dos principais fatores que poderiam levar ao fracasso da aprendizagem de uma língua estrangeira; mais especificamente, a língua inglesa. Dessa experiência como professora de língua inglesa com educandos do Ensino Médio da educação pública, pudemos perceber o nível de complexidade que envolve a aquisição de uma língua estrangeira. Assim como, reconhecer que uma parte significativa de alunos tem grandes dificuldades, apesar de parecerem motivados em aprender uma língua estrangeira.

Nesse sentido, inquietou-nos refletir sobre a motivação enquanto um fator determinante para minimizar estas dificuldades, facilitando o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, observamos que muitos alunos demonstravam medo e/ou vergonha ao tentarem pronunciar certas palavras em inglês, sobremaneira aquelas cujos elementos fonéticos distanciavam-se bastante do português. Então, entende-se que não é suficiente o educando aprender sobre regras gramaticais, como se pronuncia determinada palavra ou o significado de determinado vocábulo. Tampouco ser capaz de ler textos, pois a aquisição de uma nova língua envolve não apenas essas competências, mas também processos afetivos, advindos sobremaneira do inconsciente.

Por se tratar de aprendizes nos últimos níveis da Educação Básica, esperávamos um conhecimento maior a respeito da língua inglesa, inclusive em relação à riqueza do vocabulário. Mas precisamos levar em conta que a complexidade na aquisição de uma língua estrangeira pode ser traduzida em dificuldades relativas às diferentes dimensões do processo de aquisição. Essas dimensões podem estar ligadas à afetividade e à cognição, além de fatores socioeconômicos. Esses últimos fatores são muito relevantes na Educação Pública, uma vez que os alunos têm condições concretas de vida muito precárias, e, por outro lado, a escola pública não tem os recursos necessários para atender às demandas desses alunos e assim tem altos índices de reprovação, mesmo que as estatísticas não apontem estes índices.

Sem se referir especificamente às dificuldades produzidas pelos fatores socioeconômicos, Revuz (1998, p.213) afirma que “é preciso reconhecer que a

aprendizagem de línguas estrangeiras se destaca primeiramente pela sua taxa de insucesso.” As dificuldades que produzem esse insucesso têm sido alvo de estudos, todavia, a grande maioria desses estudos se limita a fatores ligados à dimensão cognitiva e/ou a dimensão socioeconômica, negligenciando a dimensão afetiva/subjetiva desta aquisição. Outros estudos tentam contemplar esta dimensão, porém de forma bem limitada, já que a compreendem apenas como motivação. Dessa forma é imperativo pensar numa alternativa que possa minimizar essa taxa de insucesso.

A dimensão afetiva/subjetiva da aquisição de uma língua estrangeira está relacionada à relação que o aprendiz tem com sua língua materna, pois a nova língua perturba, questiona e modifica tudo o que foi aprendido na primeira língua (REVUZ,1998). Outro aspecto relevante também, é sobre o indivíduo estar imerso no campo do simbólico, uma vez que antes mesmo do seu nascimento, o bebê é capaz de captar certos ruídos internos e externos ao corpo da gestante, pois fala-se perto da (e até com a) criança antes mesmo do parto como propõe Leite; Souza Jr. (2021, p.40), e isto significa dizer também que a língua está relacionada ao afeto materno.

Nessa perspectiva, deparamo-nos com uma linha de pesquisa que trabalha a partir do diálogo entre a linguística e a psicanálise, destacando os aspectos afetivos/subjetivos. Interessou-nos, claramente, a possibilidade de articular nossa bagagem de sala de aula com os conhecimentos acadêmicos que tratam da aquisição da linguagem. No Brasil, esta linha de pesquisa foi inaugurada na UNICAMP (SP) e fundamentada pelo trabalho da psicanalista francesa Christine Revuz, presente na pesquisa de Maria Rita Salzano.

No programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) - vem sendo desenvolvida por Vilar de Melo (2018) cujo projeto trata o funcionamento da linguagem e formações do inconsciente em situações de aquisição de linguagem e em obras literárias, ao qual este presente trabalho está relacionado. Assim, nasceu nossa pesquisa.

De acordo com Revuz (1998), a dificuldade de aprender uma língua estrangeira pode estar relacionada ao fato de que ela exige uma interação de dimensões do sujeito que nem mesmo convivem em harmonia: afirmação do eu, trabalho de corpo e dimensão cognitiva. Para a autora (*idem*,1998), o aprendizado da língua estrangeira solicita, a um só tempo, nossa relação com o saber – por exemplo, é necessário inteirar-se e memorizar novas estruturas linguísticas, ou seja, novos parâmetros

linguísticos são requeridos –, com nosso corpo – uma nova articulação fonética é necessária – e com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa – “eu falo”.

Revuz (1998) ressalta que as línguas são objeto de uma prática corporal, isto é, a língua estrangeira exige o trabalho do corpo. É preciso articular de outra forma com a qual estamos acostumados e que nos parece, até então, como única. Em língua materna, o “corpo fala” ao falar ou até mesmo ao “se calar”, na língua estrangeira, o corpo tem que falar muito distintamente. Desse modo, Revuz (1998) destaca não apenas a flexibilidade psíquica que o aprendiz necessita para aprender uma LE, como também para essa flexibilidade articulatória:

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

O sujeito põe a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que solicita 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: “muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do *eu*, trabalho do corpo, dimensão cognitiva” (REVUZ, 1998, p.217).

Portanto, aprender uma língua estrangeira é complexo porque reivindica, ao mesmo tempo, nossa relação com o saber, com o corpo e com nós mesmos enquanto sujeitos falantes. Além do mais, requisita as bases de nossa estruturação psíquica e, com elas, aquilo que é, ao mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação, isto é, a língua chamada materna. Desse modo, “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (REVUZ, 1998, p.217). Nesta linha de raciocínio, defendemos que a aquisição de uma língua estrangeira extrapola os aspectos cognitivos e metodológicos, uma vez que o novo idioma irá modificar o laço específico com a língua materna, e, por isso, o aprendiz tende a desenvolver resistências diante desta nova língua.

Assim, propomos que a inclusão da literatura no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira pode incidir de forma positiva sobre a dimensão afetiva/subjetiva. Isso se ancora no entendimento de que a literatura permite

a libertação dos afetos e transformação do sujeito, como também permite uma experiência sonora com outras línguas, promovendo a ruptura de barreiras que aprisionam o sujeito a sua língua materna, minimizando suas resistências em relação ao novo idioma.

Neste contexto, trazemos para a discussão os estudos de Freud (2018) cujos argumentos sobre a tragédia, ao despertar medo e compaixão, por exemplo, produz a catarse, ou seja, uma “purgação dos afetos”. Desse modo, é possível dizer que o leitor ou espectador se realiza através de um personagem, ressignificando seus desejos até então reprimidos. Nesta direção, destacamos Freud em seu raciocínio: “somente na arte ocorre que um homem devorado por desejos faça algo que se assemelha a uma satisfação e que, graças a ilusão artística, esse jogo produza uma ação sobre os afetos, como se fosse algo de real” (FREUD *apud* PORGE, 1996, p. 501).

Além disso, como a literatura está relacionada à prática de ouvir e contar histórias, há o reconhecimento auditivo/oral de outra língua por meio do *listening* (escuta), pois o aprendiz pode criar as imagens da história contada. Sendo assim, torna-se imprescindível recorrer aos estudos psicanalíticos relativos à dinâmica psíquica que compreende a relação de força entre o consciente e o inconsciente que geram as formações psíquicas, a saber: lapsos de língua, lapsos de escrita, lapsos de fala, sonhos, chistes, esquecimentos e aglutinações que podem iluminar as questões na aquisição de uma língua estrangeira.

Além disso, ansiedade, inibição ou algum outro bloqueio afetivo pode ocasionar a resistência em relação a uma outra língua, principalmente se esta nova língua representar para o sujeito, em alguma instância, a perda de sua identidade cultural, de suas origens ou mesmo se esta língua representar lembranças traumáticas que representem dor e sofrimento.

Assim, no caso clínico de esquizofrenia de Wolfson, ele se defende de sua língua materna se servindo de línguas estrangeiras, a partir de um jogo sonoro que ele faz entre a língua materna e a língua estrangeira, devido às lembranças da fala e voz invasivas de sua mãe. Por outro lado, o caso clínico de histeria de Anna O., atendida, a princípio por Josef Breuer e depois por Freud, consiste em um dos casos importantes do início da Psicanálise. Essa paciente apresentou uma formação sintomática relacionada à língua estrangeira que é revelada pelo esquecimento da

língua materna devido ao pânico ocasionado por um sonho que ela teve, o qual refletiu o medo de perder seu pai, associado à paralisia no seu braço direito o que causa uma afasia da língua materna. Desse modo, Ana passa a só falar no idioma estrangeiro mesmo depois do evento.

Nessa costura que fazemos, pode-se dizer também que a língua alemã para Aharon Appelfeld, escritor romeno, em “Uma língua materna em exílio”, causava-lhe dor e sofrimento pela morte de sua família e de milhares de judeus no Holocausto, assim como pela perda de sua cultura original. Assim ele a substitui pelo hebraico. De outro modo, a exemplo de Canetti, escritor búlgaro, em “A língua absolvida”, observa-se a aprendizagem do alemão condicionada ao afeto materno, pois aprender este idioma representava para ele o reconhecimento da mãe. Esses casos clínicos e os literários reforçam nossa premissa dos efeitos subjetivos de uma língua.

Desta forma, buscamos articular estudos, premissas e bagagem de sala de aula, refletindo como a literatura - através da contação de histórias - pode auxiliar no processo de aquisição de uma nova língua, à medida que pode contribuir para o fortalecimento da vida psíquica e, desse modo, a emergência de uma nova posição subjetiva frente esses aspectos, uma vez que através da literatura há a possibilidade de o indivíduo dialogar e ressignificar tais processos.

Sendo assim, esta dissertação tem como objetivo geral: discutir a inserção da literatura como recurso didático no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras através da contação de histórias, tendo em vista os efeitos subjetivos dessa aprendizagem; e, como objetivos específicos: relacionar a aquisição de língua materna à língua estrangeira, discutir os efeitos subjetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira em função do laço específico que o sujeito mantém com a sua língua materna e refletir sobre as incidências subjetivas da aprendizagem de uma língua à luz dos casos clínicos de Anna O. e Wolfson, bem como das biografias de Elias Canetti e Aharon Appelfeld.

Esta pesquisa está assim organizada: No capítulo 1 serão apresentadas as ideias sobre a relação entre língua, linguagem e a constituição subjetiva, a partir da linguística saussuriana e jakobsoniana e da psicanálise freud-laciana. No capítulo 2, é problematizada a aquisição de uma língua estrangeira em relação à aquisição da língua materna dentro da perspectiva que assume o sujeito do

inconsciente que, no Brasil, teve no trabalho da psicanalista Revuz um essencial suporte para o seu início.

No capítulo 3, foram abordadas a aquisição de língua estrangeira e literatura: a relação do sujeito humano com a literatura: Freud e a literatura. No capítulo 4, recorreremos ao que escreveram Aharon Appelfeld e Elias Canetti, os efeitos subjetivos em relação à língua estrangeira: Literatura e língua estrangeira: a proposição do método de contacto de estar ou da inclusão da literatura como recurso didático, e, por fim, nas considerações finais retomamos os objetivos desta pesquisa e, mediante a interpretação dos resultados, desenvolvemos uma reflexão sobre a contribuição que este trabalho trouxe à linha de pesquisa.

## 1. LÍNGUA, LINGUAGEM E A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DO SUJEITO

Para se chegar a um entendimento de como se dá a constituição do sujeito no que se refere à língua e a linguagem, é necessário traçar um paralelo dos estudos saussurianos dos signos linguísticos, dos estudos jakobsonianos, dos estudos freudianos de inconsciente; bem como dos estudos lacanianos a respeito da linguagem do inconsciente.

Desse modo, segundo Saussure (2006, p.27), o estudo da linguagem é constituído por duas partes: uma dessas partes corresponde à língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo, e a outra, a fala, que tem por objeto a parte individual da linguagem, inclusive a fonação. Assim, Saussure (2006) diz:

Mas, o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. (SAUSSURE, 2006, p.17).

Logo, é possível compreender que a linguagem representa todo o sistema de sinais convencionais, podendo ser de natureza verbal ou não verbal, enquanto a língua representa um sistema de signos convencionais que são utilizados pelos indivíduos de uma determinada comunidade. Desse modo, Saussure (2006, p.21) defende ainda que a língua é “um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade”, assim, o homem não é o senhor da sua língua, uma vez que esta é externa ao indivíduo, este sozinho não pode nem criá-la nem modificá-la. A *parole* (fala) é o momento individual que alcança a realidade psicofisiológica de um determinado ato linguístico.

A compreensão dos signos linguísticos é fundamental para se entender a língua enquanto sistema de diferença de signos. Sendo assim, a princípio Saussure afirma que signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. A imagem mental não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som: “Tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la ‘material’, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente, mais abstrato” (2006, p.80). Em seguida, Saussure propõe manter o termo signo e substitui conceito e imagem acústica por

significado e significante, conforme o Curso de Linguística Geral (2006, p. 81), ao dizer que:

Propomo-nos conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica por significado e significante; estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa.

Em relação ao signo linguístico, o autor elenca dois princípios. O primeiro princípio remete à arbitrariedade do signo, significa identificar a inexistência de uma relação necessária e natural entre a imagem acústica (seu significante) e o conceito (seu significado). Exemplificando este princípio, a ideia de “mar” não se encontraria articulada na sequência sonora “m-a-r” do seu significante, isto significa dizer que essa ideia poderia ser representada por qualquer outra sequência.

O segundo princípio remete às unidades do plano da expressão (fonemas, sílabas, palavras), em função de essas unidades serem emitidas em ordem linear ou sucessiva na cadeia da fala. Este princípio da linearidade equivale ao fundamento das relações sintagmáticas. Assim, Saussure (2006, p.84) defende que: “os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo: seus elementos se apresentam um após outro”.

Em relação ao valor linguístico, Saussure (2006, p.130) propõe que: “Para compreender porque a língua não pode ser senão um sistema de valores puros, basta considerarem os dois elementos que entram em jogo no seu funcionamento: as ideias e os sons. Esses dois elementos, consistem em duas massas amorfas”. Assim, o papel da língua seria, servir de intermediária entre o pensamento e o som, com a finalidade de conduzir a delimitações recíprocas. Dessa maneira, esta afirmação possibilita concluir que não há ideias pré-estabelecidas, pois sons e ideias nada representam, isoladamente, equivalendo apenas em duas massas amorfas que irão adquirir sentido quando estiverem reunidas pela língua.

Desse modo, é impossível isolar o som do pensamento e vice-versa. Por isso, de acordo com o autor, o laço que une o significante (imagem acústica) ao significado (plano das ideias) é imotivado, implicando a inexistência das ideias pré-determinadas. Neste sentido, o valor linguístico na teoria saussuriana é extremamente importante para os fundamentos da Psicanálise, pois ao pensar na língua como um sistema de valores que se estabelecem pela diferença, o autor dá suporte teórico para Lacan propor que um significante remete a outro significante.

Saussure (2006), para desenvolver a teoria do valor, põe-se diante de três pontos de vista: o do significado, do significante e do signo. O primeiro remete à distinção entre valor e significação, sendo a significação a relação no interior do signo, ou seja, a contraparte da imagem acústica que se encerra nos limites da palavra, sendo o valor correspondente à relação dos signos com outros elementos do sistema. Assim, estes aspectos ocorrem de modo simultâneo na mente do sujeito falante, não existindo uma preponderância entre eles, pois ambos são necessários para o exercício da língua.

O segundo ponto de vista refere-se ao significante, sendo a parte material do signo constituída unicamente de relações, pois o que interessa na palavra são as diferenças fônicas que a distinguem das outras e não o som por si só. Desse modo, pode ser dito que: “na língua só existem diferenças” (SAUSSURE, 2006, p.139). Por fim, a união dos sons e das ideias forma o signo linguístico que irá ganhar valor na relação de oposição que estabelece com outros signos do sistema.

Sendo assim, o sujeito falante irá selecionar e combinar os elementos linguísticos que se alinham um após o outro na cadeia da fala. A fala, para Saussure (2006), é o meio material de realização da língua, do qual fazem parte a fonação e os aspectos psíquicos. Percebe-se, entretanto, que a fala envolve aspectos mais complexos desse exercício da língua pelo falante que, para Saussure (2006), ocorre nos eixos sintagmático e paradigmático associativo.

Desse modo, Saussure (2006, p.143) é o pioneiro sobre a questão dos signos em seu Curso de Linguística Geral, dizendo que “a relação sintagmática existe *in praesentia*; repousa em dois ou mais termos igualmente presentes numa série efetiva. Ao contrário, a relação associativa une termos *in absentia* numa série mnemônica virtual.”

Sendo assim, pode-se dizer que as relações se referem à seleção entre elementos, onde o selecionado exclui os outros, ou seja, ocorrem na ausência (*in absentia*), já as sintagmáticas ocorrem pela presença (*in praesentia*) de elementos relacionados. Desse modo, os valores se combinam na consciência do ser falante, ocorrendo uma seleção e uma combinação do uso da língua e formação da fala. Por sua vez, o valor *in praesentia* equivale ao contraste entre as unidades em um eixo sintagmático, isto é, em relação a uma frase ou a um texto.

Cada unidade linguística assume seu valor pelo contraste às unidades que a rodeiam produzindo um sentido, e o valor *in absentia* no eixo paradigmático equivale

à seleção que se dá pela oposição de termos ausentes que ocorre na memória do falante. Portanto, as relações *in absentia* e *praesentia* estão interligadas entre si, e assim estabelecem um objeto semântico complexo e, por isso, um vocábulo adquire seu valor através da interação entre essas duas relações linguísticas, as quais devem estar associadas a um determinado contexto.

Jakobson (1971, p.40), à luz do modelo saussuriano no que se refere às relações de *absentia* e *praesentia*, argumenta que:

O destinatário percebe que o enunciado dado (mensagem) é uma combinação de partes constituintes (frases, palavras, fonemas etc.) selecionadas do repertório de todas as partes constituintes possíveis (código). Os constituintes de um contexto têm um estatuto de contigüidade, enquanto num grupo de substituição os signos estão ligados entre si por diferentes graus de similaridade, que oscilam entre a equivalência dos sinônimos e o fundo comum (*common core*) dos antônimos.

Jakobson (*idem*,1971) classifica a seleção e substituição de termos, tendo como critério uma semelhança, uma equivalência, algum aspecto comum entre eles (semelhança/identidade ou até mesmo o contraste) de processo metafórico; e de processo metonímico, a combinação dos termos que têm como critério a contigüidade, a aproximação entres os termos.

Por isso, para discursar sobre a Literatura, o autor estudou a linguagem em toda a variedade de suas funções. Desse modo, defende que:

A questão das relações entre a palavra e o mundo diz respeito não apenas à arte verbal, mas realmente a todas espécies de discurso. É de se esperar que a Linguística explore todos os problemas possíveis de relação entre o discurso e o universo do discurso: o que, deste universo, é verbalizado por um determinado discurso e de que maneira. Os valores de verdade, contudo, na medida em que sejam – para falar com os lógicos – entidades extralinguísticas, ultrapassam obviamente os limites da Poética e da Linguística em geral. (JAKOBSON, 1971, p.119).

Outro fator relevante de acordo com Jakobson (1971) que propôs as funções da linguagem em sua teoria da comunicação, refere-se a uma hierarquia de funções, em que há uma função dominante para cada tipo de discurso, da qual depende a estrutura verbal da mensagem; porém essa função dominante não exclui as outras funções que permanecem como secundárias.

Assim a linguagem deve ser estudada em suas várias funções. Jakobson (1971) classifica as funções em: função referencial, denotativa ou cognitiva (destaque

é dado ao contexto), função emotiva ou expressiva (destaque no remetente), função fática (centrada no contato), função metalinguística (centrada no código), função conativa (destaque no destinatário) e a função poética (destaque é dado à mensagem em si mesma.) Sendo assim, de acordo com Jakobson (1971), a função referencial exerce uma propensão para o referente, uma orientação para o contexto, e isto significa dizer que a mensagem está centrada no assunto do qual se fala.

A função emotiva ou expressiva, centrada no remetente, visa a uma expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo de quem está falando. Tende a suscitar a impressão de uma certa emoção, verdadeira ou simulada. O estrato puramente emotivo da linguagem é apresentado pelas interjeições. Estas diferem dos procedimentos da linguagem referencial tanto pela configuração sonora (sequências sonoras peculiares) ou mesmo sons alhures (incomuns). A função emotiva, evidenciada pelas interjeições, colore, em certa medida, todas as nossas manifestações verbais, ao nível fônico, gramatical e lexical.

A função conativa centrada no destinatário, encontra sua expressão gramatical mais pura no vocativo e no imperativo, que sintática, morfológica e, amiúde, até fonologicamente se afastam das outras categorias nominais e verbais.

A função fática é centrada no contato, e tem o propósito de prolongar ou interromper a comunicação, para verificar se o canal funciona (“Alô, está me ouvindo?”), e também para atrair a atenção do interlocutor ou confirmar sua atenção continuada. A função metalinguística ocorre sempre que o remetente e/ou o destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, e para isso o discurso focaliza o código; desempenhando uma função metalinguística (isto é, de glosa).

A função poética é centrada na produção da poesia, ou seja, na mensagem em si mesma, e projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação. Assim, a função poética voltada para a produção de poesia é dominante, mas também existem outras que são secundárias. Outro fator importante é a compreensão segundo o autor de que nem a poesia se reduza à função poética, nem a função poética se reduza à poesia. As rimas, o ritmo, as assonâncias, as aliterações são características da função poética dominante na poesia.

No que diz respeito à relação entre linguística e poética, “[...] o linguista cujo campo abrange qualquer espécie de linguagem pode e deve incluir a poesia no âmbito de seus estudos” (JAKOBSON, 1971, p. 161-162). Para o autor é relevante colocar a linguagem poética no âmbito dos estudos linguísticos, pois esta é parte integrante da linguística. Por conseguinte, pode ser dito a respeito do pensamento jakobsoniano em relação aos processos metafórico e metonímico, que são indissociáveis, o que existe é uma predominância de um sobre o outro.

O autor considera dois tipos de contiguidade: a externa (a combinação entre os termos, tendo como exemplo a frase: “Aquele garoto joga”, e a interna ou denominada sinédoque (o uso da parte para designar o todo e vice-versa – usar orelhão para designar o menino que tem uma orelha grande), a exemplo de: “Aquele orelhão joga”. Além disso, o autor discute a respeito da dialética entre som e sentido, pois as rimas geram um sentido ambíguo (equivoco) nas palavras rimadas. Sendo assim, a equivocidade é uma marca da função poética.

Com relação ao entendimento da relação entre língua e linguagem, outros estudiosos também tentam chegar a uma definição, a exemplo de Fiorin (2013) que concebe a linguagem como a capacidade específica da espécie humana de interagir por meio de signos, e a língua um sistema de signos específicos aos membros de dada comunidade.

Dessa forma, em face dos temas abordados neste capítulo, o entendimento dos conceitos de língua e linguagem se torna imprescindível para a compreensão da língua materna e do sujeito do inconsciente, mas para se chegar a este entendimento, é preciso primeiramente compreender o conceito freudiano de inconsciente, bem como se caracteriza o aparelho psíquico de acordo com Freud.

## 1.1. A concepção freudiana de aparelho psíquico

Neste capítulo, trazemos para o corpo das discussões a composição do aparelho psíquico defendido por Freud (2006a), para chegarmos à compreensão do processo de aquisição da linguagem e sua relação com o sujeito do inconsciente.

Assim, Freud (2006a) caracteriza o aparelho psíquico como composto por três estruturas, a saber: Ics e Pcs/Cs. O Ics (inconsciente) é visto como o habitat das reminiscências reprimidas que não possuem um acesso livre ao consciente. O Pcs (pré-consciente) funciona como uma ponte para o consciente e funciona como uma área de transição, de censura, agindo como um filtro que determina se as memórias seriam mantidas no inconsciente ou passariam para o consciente.

Esse sistema é relativo à necessidade, de uma regulação do aparelho psíquico, mais preciso do que a regulação, pela percepção consciente da liberação do prazer ou desprazer. E, por fim, o Cs (consciente), a parte superficial do sistema psíquico, que funciona como um portal de entrada e saída das ideias, um meio porque se dá a relação com o mundo externo, operando como a capacidade de perceber e controlar o conteúdo mental que é acessível ao sujeito.

Portanto, o conceito de inconsciente é formulado a partir da ideia de recalque. De acordo com Freud (1997, p.29-30), é o recalque que nos dá o modelo para o entendimento do inconsciente. Neste sentido, Freud (1997) argumenta que:

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

Esse autor (2006) ressalta que: “no sentido descritivo, há dois tipos de inconsciente, mas no sentido dinâmico, apenas um” (FREUD, 2006a, p.14). Desse modo, “cada sistema possui uma estrutura própria de tal modo que as características que encontramos em um deles não são encontradas no outro”. (GARCIA-ROZA, 1998, p.181). Assim, “no inconsciente não há lugar para a negação: este só vai aparecer pelo trabalho da censura na fronteira entre os sistemas Ics e Pcs/Cs.” (GARCIA-ROZA, 1998, p.182).

Nesse sentido, cada sistema tem sua própria estrutura, como também tem modos de funcionamento próprios, que Freud (2001) classifica de processos primários e secundários. No processo primário do lcs, o meio de funcionamento é composto por dois mecanismos fundamentais: o deslocamento e a condensação.

Em relação ao deslocamento em Laplanche; Pontalis (1970):

O fato de a acentuação, o interesse, a intensidade de uma representação ser susceptível de se soltar dela para passar a outras representações originariamente pouco intensas, ligadas à primeira por uma cadeia associativa. (LAPLANCHE; PONTALIS. 1970, p.162).

De acordo com Freud (2001), uma boa explicação para o processo de deslocamento seria a substituição de um material psiquicamente importante por um material irrelevante (tanto nos sonhos quanto nos pensamentos). A condensação estabelece uma relação entre o conteúdo latente e manifesto. Sendo a condensação:

Um dos modos essenciais do funcionamento dos processos inconscientes: uma representação única representa por si só várias cadeias associativas, em cuja intersecção se encontra. Do ponto de vista econômico, é então investida das energias que, ligadas a estas diferentes cadeias, se adicionam nela. (LAPLANCHE; PONTALIS. 1970, p.129).

Freud (2001) afirma que uma das características do conteúdo manifesto pode vir a representar uma soma de elementos latentes ou vice-versa, através da condensação. Ressalta que o processo de condensação nos pensamentos oníricos é causado pela combinação de diversos temas e conceitos em um símbolo no sonho, isto é, a representação de vários conceitos deslocados é reduzida e condensada em um símbolo unificado.

Freud (2006b) destaca que um ato psíquico passa por duas fases quanto a seu estado, entre as quais se interpõe uma espécie de teste (censura). Na primeira fase, o ato é inconsciente e pertence a esse sistema. Se for recusado ou censurado, não passará para a consciência e será reprimido. Caso não seja reprimido pertencerá ao sistema da consciência, entretanto, por pertencer ao sistema, não indica que é consciente, mas poderá vir a ser. Gabbard (1994) discute sobre o entendimento de inconsciente e pré-consciente. O pré-consciente pode ser ativado quando tentamos lembrar uma professora do início de nossa vida escolar. A memória sobre ela não está consciente, não pensamos nela com frequência, mas, se formos instruídos a fazê-lo,

teremos acesso a este conteúdo. Já o inconsciente pode ser visto no desejo de matar um irmão menor, por haver perdido o lugar de único filho na família. Como este desejo possui um conteúdo inaceitável pelas regras morais e sociais, ele é reprimido e mantido no inconsciente.

Esse processo psíquico que é reprimido configura o mecanismo do recalque, assim conforme Laplanche; Pontalis (1970), o recalque é caracterizado como uma ação que procura repelir ou manter inconscientes representações articuladas a uma pulsão. Desse modo, a produção do recalque ocorre quando uma satisfação de uma pulsão — sujeita a permitir prazer por si mesmo — ameaça promover desprazer relativamente a outras exigências. Dessa forma:

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

Com base nesse aspecto, pode ser dito que a verdadeira intencionalidade está presente no inconsciente, e os atos falhos, como os lapsos de língua, por exemplo, é que revela a real intenção do locutor. Portanto, na formação do inconsciente - sonhos, chistes, atos falhos e sintomas - o retorno do recalado se manifestará, algumas vezes de maneira invertida, incoerente, incompreensível. Ele, ainda assim, busca uma decifração. “[...] o inconsciente [...] ainda sim reclama o valor pleno de uma produção psíquica.” (FREUD, 1987, p.640).

Ainda em relação aos lapsos de língua, Freud (2014) argumenta: “Uma das duas intenções, aquela que é perturbada, naturalmente é inequívoca: a pessoa que comete o lapso da língua conhece-a e a admite. É somente a outra, a intenção que perturba que pode dar origem à dúvida e à hesitação.”

Em relação aos chistes, uma característica importante é a brevidade, podendo ser cômico sem dizer nada. Segundo Longo (2006), foi observado que, ao publicar sobre os chistes, Freud observa que está diretamente relacionado com o inconsciente. A relação é baseada no processo da elaboração onírica, quando os elementos dos sonhos são submetidos a uma enorme condensação: basta comparar um texto de um sonho anotado com o registro de pensamentos oníricos.

O texto é longo e o registro é sumário. Quanto ao deslocamento, no sonho, significa que o que está à margem pode ocupar importante posição central ou ao contrário, ou seja, uma representação pode ser substituída por outras menos intensas. Assim, para Freud (1987), os chistes seriam uma forma de se esquivar das inibições para expressar as pulsões ou conteúdos mentais inconscientes. Sendo assim, através do humor se expressa pensamentos reprimidos, sendo um mecanismo para lidar com o recalque. Os chistes têm a mesma função dos sonhos nesta perspectiva, ao contrário dos sonhos e dos atos falhos que são particulares do sujeito, o chiste é compartilhado socialmente.

Portanto, Freud (1997) estabelece uma divisão da psiquê em três instâncias: o id, o ego e o superego. Logo, para o autor, do ponto de vista econômico, o id atua como uma fonte e reservatório de toda a energia psíquica do sujeito que entretém a operação do ego e superego. Do ponto de vista dinâmico, o id interage com as funções do ego e com objetos externos e internos que habitam no superego. Do ponto de vista funcional, o id é presidido pelo princípio do prazer, ou seja, procura uma resposta direta e rápida para um estímulo instintivo, sem mensurar a realidade.

O ego tem sua atividade de certa forma, consciente, pré-consciente e inconsciente, regulando o id e possuindo a função de equilíbrio das pulsões, estabelecendo se elas devem ou não ser realizadas. O superego é estabelecido a partir do ego, em uma fase designada período de latência. É onde são formadas as personalidades moral e social.

Por isso, nos sonhos, os desejos quebram a barreira do recalque e fazem desaparecer o ego presente na vida real. Então, através dos sonhos existe uma satisfação dos desejos recalcados do sonhador, só que de forma inconsciente:

A concepção dos elementos oníricos nos diz serem eles, coisas não-originais, substitutos de alguma outra coisa desconhecida do sonhador (como a intenção de uma parapraxia), substitutos de algo cujo conhecimento está presente em quem sonhou, que lhe é, porém, inacessível. Em vez de falar em "oculto", "inacessível" ou "não-genuíno", adotemos a descrição correta e digamos "inacessível" para a consciência do sonhador ou "inconsciente". (FREUD, 1976)

Pode-se dizer que através destes aspectos postulados por Freud, a linguagem é entendida através da produção de sentido de elementos oníricos que foram condensados, através do discurso de um indivíduo, tendo como ferramenta a língua. Por sua vez, o psicanalista irá interpretar as possíveis relações entre as associações

e representações da linguagem de seu paciente. É neste âmbito que será entendida a língua materna no sujeito do inconsciente. Assim, Freud (1976) foi o primeiro a trazer a questão dos atos falhos e dos sonhos como representações da linguagem do inconsciente do indivíduo, em que há também uma perturbação da linguagem, na qual o psicanalista poderá interpretar, através do conteúdo manifesto relatado pelo paciente, possíveis conteúdos latentes que foram condensados através de um símbolo.

Dessa forma, a língua para ter existência precisa ser utilizada pelos indivíduos, os quais se apropriam dos sons e os materializam. As parapraxias (ou atos falhos) assim como os sonhos, constituem a expressão revelada de um desejo reprimido no inconsciente que pode ser descoberto através da associação livre. Um exemplo de um ato falho são os lapsos de língua, ou seja, quando o indivíduo troca uma palavra por outra ou um nome de uma pessoa por outro. Um outro exemplo de um ato falho é quando se escuta algo diferente do que foi dito, porém, sem atribuir o equívoco a um distúrbio orgânico da capacidade auditiva. Conseqüentemente, os atos falhos são, por exemplo, lapsos verbais, lapsos de audição, lapsos de leitura, lapsos de memória, extravios de objeto, perdas de objeto e alguns equívocos.

Portanto, os atos falhos foram caracterizados por Freud (1976) em: orais, escritos, de falsa leitura, de audição, esquecimento temporal, perdas e atos sintomáticos. Pode-se chamar também, o esquecimento das intenções de atos falhos. O esquecimento das intenções é ocasionado geralmente por conteúdos psíquicos que são recalçados. Portanto, o recalque seria, então:

O processo psíquico por excelência da formação do sintoma. Um processo de defesa do Eu contra uma moção pulsional atestando, por um lado, o poder de influência do Eu sobre o acesso da representação à consciência; por outro lado, justamente pela formação do sintoma como substituição, ou seja, pelo seu resultado, apontando para um enfraquecimento, uma debilidade do Eu. O Eu sempre se enfraquece no recalçamento, ou seja, quando entra num conflito, num jogo de forças - ele inibe e lesiona parte do Isso, mas também lhe dá uma porção de independência, abdicando de sua soberania. Além do mais, o processo que se tornou sintoma por obra do recalçamento afirma agora sua existência fora da organização do eu e independente dela. (FREUD, 1996, p. 11).

Por outro lado, para Freud (2018, p.115), o medo (ou angústia)<sup>1</sup> é a reação do Eu ao perigo. Dessa forma, é evidente que para o autor há uma relação entre inibição e medo. Portanto, “a inibição é expressão de uma restrição de uma função do ego” (FREUD, 1998, p.12). De acordo com o autor (1998), o sintoma como indício e substituto de uma ação pulsional que se encontra interceptada, é o resultado de um processo de recalçamento. Isto é,

Um indício e um substituto de uma satisfação pulsional não consolidada; um resultado do processo de recalçamento. O recalçamento parte do Eu, que, eventualmente por encargo do Supereu, não quer tomar parte em um investimento pulsional incitado pelo Isso. Por meio do recalçamento, o Eu consegue que a representação [*Vorstellung*], que era a portadora da moção [*Re-gung*] desagradável, seja mantida afastada do devir-consciente [*Bewusstwerden*]. A análise comprova com frequência que a representação se manteve como formação inconsciente (FREUD, 1996, p. 5).

De acordo com o autor, um dos efeitos fundamentais do recalque é a satisfação pulsional não consolidada, ou seja, o material latente é censurado e mantido no inconsciente, e por isso ocasiona um sintoma. Partindo da descoberta do neurologista inglês, Jackson, Freud (1977) afirma que o Aparelho de Linguagem é “um campo complexo de associações, no qual a região da linguagem define-se como uma área associativa contínua na qual entram elementos óticos, acústicos e motores” (*idem*, p.62).

Deste modo, a representação não existe sem a associação e este fator está interligado às questões psíquicas e fisiológicas da linguagem, pois, naquele momento que corresponde à pré-história da psicanálise, Freud acredita que a linguagem é vista como um Aparelho Psíquico e um Aparelho de Memória. É, portanto, imprescindível a compreensão do aparelho psíquico freudiano, bem como compreender o inconsciente para o entendimento da constituição do sujeito, pois a linguagem está na origem do inconsciente.

---

<sup>1</sup> Em uma tradução recentemente publicada pela L&PM, a releitura de “*Hemmung, Symptom um Angst*” como “Sintoma, Inibição e Medo” lança uma nova compreensão da proposta de Freud, no tocante à inibição.

## 1.2. A constituição subjetiva do sujeito

Freud, pai da psicanálise, ao assumir a ética do sujeito, concebe-o como sujeito do desejo (inconsciente), sujeito, portanto cindido. Neste sentido, “a linguagem não é um elemento a mais na humanização, mas a marca essencial na constituição da subjetividade” (LEMOS, M.T., 1995, p.18). Assim, neste capítulo trataremos de refletir sobre a constituição subjetiva do sujeito à luz das teorias freudianas, bem como de Lacan (2010) e Porge (1996) na aquisição da língua estrangeira.

Freud em “O inconsciente” questiona:

Como chegar ao conhecimento do inconsciente? Evidentemente, só o conhecemos como consciente depois que sofreu uma transposição ou tradução em consciente. Só teríamos escolha, então, entre pensar o inconsciente ou permanecer condenados a nada dizer que o pudesse designar como tal? (FREUD *apud* PORGE, 1996, p.502).

Diante disso, Freud concebeu a noção de metapsicologia, que consiste em descrever os mecanismos psíquicos sob três pontos de vista, a saber, dinâmico, tópico e econômico, porém não respondia a todas as questões levantadas. Foi Jacques Lacan que estabeleceu a concepção de sujeito na psicanálise e, de acordo com ele, o sujeito não é o indivíduo, no sentido de uma unidade, mas um sujeito dividido entre consciente e inconsciente (LACAN, 2010).

Nessa direção, Porge (1996, p.502) sobre o conceito de sujeito no campo psicanalítico, argumenta que “ele não é sujeito no inconsciente, imaginado como um reservatório das pulsões, ele é a própria pulsação, ou seja, é a fenda onde algo de não sabido – de inconsciente – se abre e se fecha assim que é apreendido pela consciência.” É possível dizer então que a presença do sujeito do inconsciente se manifesta por um lapso, um esquecimento, um sonho, um chiste, um sintoma, enfim, uma formação do inconsciente.

Do ponto de vista lacaniano, o processo de constituição do sujeito, é efeito de duas operações fundamentais: a alienação e a separação. Na alienação, Lacan (2008) diferencia dois campos: o campo do Outro e o campo do ser vivente. O campo do Outro se refere ao campo do simbólico, da linguagem, essa que já marca o ser vivente antes mesmo de seu nascimento. Submetendo-se ao desejo do Outro, a criança se torna um desejo da linguagem e pode, quando se estabelecer a separação, constituir-se como sujeito desejante. O sujeito para adentrar a linguagem, precisa se alienar ao

campo do Outro, para assumir o desejo ele precisa sair desse lugar de objeto. Desse modo, a princípio o sujeito aliena-se ao desejo da mãe e que depois sofre o interdito do pai, o qual Lacan nomeia este significante de Nome-do-pai.

Neste sentido, Fingermann (2007) lembra que a linguagem não é um mero instrumento, meio de comunicação, compreensão, que o falante utiliza para se “expressar”, mesmo porque “serve” tanto para a comunicação quanto para o mal-entendido e o desconhecimento. A linguagem é a condição do inconsciente, pois é a condição do humano alienado e forçado à sua representação pelo seu sistema de signos que possui, este está fadado à divisão, ao desvanecimento e à intermitência.

O sujeito cartesiano é abandonado por Lacan, ou seja, o “Penso, logo sou” cartesiano marca curiosamente a partição entre o “eu sou” e o “eu penso”. Logo, Lacan argumenta “penso onde não sou, logo sou onde não penso” (LACAN, 1998, p.521). Ou seja, o ser do sujeito é deslocado do “eu penso”, ele é situado no gozo, no lugar onde “eu não penso”. Portanto, sua natureza é essencialmente dividida, desvanecida, intermitente, algo sempre falta a ser dito e representado: recalque originário que condiciona todas as artimanhas e artifícios das formações do inconsciente.<sup>2</sup>

Desse modo, a linguagem é constituição subjetiva, porque é na fala, dirigida desde sempre ao Outro, que o sujeito se constitui. Desse modo, é na interação com o Outro que se constitui o sujeito. Para que essa interação ocorra é necessária a interpretação dos significantes presentes no diálogo entre os falantes, caso contrário a fala será representada apenas pela produção de sons, ou, melhor dizendo, ecos que ressoam em um Outro. É possível dizer que a linguagem suporta palavras sob outras, as quais o psicanalista terá a tarefa de interpretar, como pode ser visto nos atos falhos.

Nessa linha de reflexão, no que diz respeito ao campo do simbólico, “o inconsciente é estruturado em função do simbólico” (LACAN, 1995, p.46). Então, “o inconsciente é, no fundo dele, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem”

---

<sup>2</sup> Segundo Roza (2009, p.171), “Lacan, seguindo Freud, chamou de ‘formações do inconsciente’: o sonho, o lapso, o ato falho, o chiste e os sintomas”. Ou seja, são indicadores da realidade inconsciente, os quais favorecem uma interrupção do discurso consciente: o sujeito sente-se ultrapassado como se “um outro sujeito” impusesse à sua fala.

(LACAN, 1997b, p.139), argumento que foi simplificado por ele de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. Para explicar essa linguagem do inconsciente, Lacan se inspira na linguística de Saussure, mais especificamente no Curso de Linguística Geral (CLG), no que diz respeito ao conceito de signo linguístico composto em duas partes: o significado e o significante.

Deste modo, o sujeito do inconsciente é significativamente relevante para Lacan, pois ele se apropria da língua e dela faz uso por meio do encontro com um Outro da linguagem, e por isso este sujeito é capaz de criar outros significantes. Assim, na teoria lacaniana, um significante sempre remete a outros significantes. Contudo, Lacan (1997b) apoiado em Jakobson estabelece uma relação entre a metáfora e metonímia e a teoria freudiana de condensação e deslocamento, relacionando a condensação à metáfora e o deslocamento à metonímia, para tentar entender melhor a linguagem do sujeito inconsciente.

Uma das primeiras formações do sujeito do inconsciente é estabelecida quando o bebê está em frente a um espelho, tendo grande importância a ele sua imagem. Sendo este o primeiro aspecto de identificação do sujeito. É, a partir desta primeira identificação, que se construirá outras na vida do sujeito. A respeito disso, Longo (2006) discute que isto é relativo à dualidade, já que existem dois termos: criança e imagem, e narcísica como diz Freud. Para Lacan, trata-se de uma assimilação imaginária: a criança afeiçoa-se com seu ser duplicado, com uma imagem que não é ela, já que a imagem não fala e não vê, no entanto, está produzida e satisfaz, daí sua alegria ao juntar seu corpo à imagem.

Nesse sentido, a criança vê seu corpo como seu complemento, porém ela ainda não constituiu completamente um sujeito, e isso está ligado ao desejo que a criança tem de querer ser o que falta à mãe, ser o objeto de desejo dela. Esta se encontra segmentada pelo desejo da mãe em uma identificação narcísica. Portanto, “ao sair da fase identificatória do estágio do espelho, a criança, em quem já se esboça um sujeito, nem por isso deixa de estar numa relação de indistinção quase fusional com a mãe.” (DOR, 1989, pp. 80-81). Dessa maneira, Longo (2006) lembra que se faz importante perceber que a criança antes de nascer já está imersa no simbólico. E, depois que a criança une a imagem a seu próprio corpo, ela dá um passo determinante para sua constituição como sujeito falante, porém o desejo da criança ainda está assujeitado ao desejo da mãe.

Contudo, com a intervenção de um terceiro é retirada a crença de que a criança é objeto de desejo da mãe, e assim ficará possibilitada de reconhecer o Nome-do Pai. Assim, Lacan nomeia a Lei na qual terá o pai como detentor do desejo de castração simbólica, e por conseguinte, rompe com o desejo da criança em relação à mãe. Dessa forma, a criança passa a ser sujeito na ordem simbólica:

Apesar de o Outro (com letra maiúscula) ser o inconsciente, onde estão alojados a cadeia de significantes que conduz o próprio sujeito, o campo do sujeito e o campo do Outro são avessos. O inconsciente comanda o sujeito, e solicita que este deseje, mas precisamos lembrar que o desejo não se satisfaz porque ele é impossível. Mas pulsa até a morte. Por isso, no campo do sujeito, se manifesta a pulsão. A pulsão se caracteriza por ser uma força constante cujo objetivo é atingir o alvo. O objeto da pulsão (o objeto *a*) é indiferente: qualquer objeto serve porque nenhum serve – o desejo nunca é satisfeito. A satisfação do desejo faz emergir a categoria do impossível – o próprio real, que é o furo estrutural (a falha em nossa programação mental) que os sujeitos falantes portam. Por isso mesmo, o alvo da pulsão retorna ao circuito pulsional. Como não é possível satisfazer absolutamente a pulsão, dizemos que ela é parcial, que os objetos pulsionais representam parcialmente a função que produz desejo. Da parcialidade do circuito pulsional decorre a não-satisfação. (LONGO, 2006, p.53).

E por outro lado, o sujeito não será capaz de falar se tiver graves problemas psíquicos ou neurológicos. Importante, assinalar também que Lacan, apoiado nos estudos linguísticos de Saussure e na concepção freudiana de inconsciente, afirmou que: “Se a psicanálise deve se constituir como ciência do inconsciente, convém partir de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem.” (1985, p.193). Por outro lado, sobre o uso da linguagem, discorre Lacan:

Mas é curioso que os linguistas não vejam que todo uso da linguagem, seja ele qual for, desloca-se na metáfora, que só existe linguagem metafórica. Qualquer tentativa de “metalinguajar”, se assim posso me exprimir, demonstra isso. Ora, nos enunciados de qualquer dessas tentativas lógicas, pomos o dedo em cima de que essa linguagem-objeto é inapreensível. É da natureza da linguagem – não digo da fala, digo da própria linguagem – que, no que concerne à abordagem do que quer que seja que o signifique, o referente nunca é o certo, e é isso que cria uma linguagem. (2009, p.43).

Assim, de acordo com Lacan (*apud* SILVA, 2012), um significante sempre se refere a outros significantes. Desse modo, o sujeito é sujeito da linguagem, não sendo a linguagem um instrumento, ou seja, a linguagem funda o inconsciente, e ele inscreve o sujeito. Por isso: “[...] o sujeito, se parece servo da linguagem, ele o é mais ainda de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito desde seu nascimento, ainda que sob a forma de seu próprio nome.” (LACAN, 1978, p.52).

Ainda em relação ao significante, Lacan fala:

Mas ao desconhecer o papel mediador primordial do significante, ao desconhecer que é o significante que é na realidade o elemento-guia, não só desequilibramos a compreensão original dos fenômenos neuróticos, a própria interpretação dos sonhos, mas nos tornamos absolutamente incapazes de compreender o que se passa nas psicoses. (1985, p.251).

Assim, a teoria lacaniana do sujeito inconsciente estruturado como linguagem teve como ponto de partida os estudos de Freud a respeito do sonho, especificamente os processos de condensação e deslocamento. Com base nesses fenômenos, Lacan, assim como Jakobson anteriormente, observou que a metáfora equivalia à condensação e a metonímia ao deslocamento. Além disso, a linguagem do inconsciente já está presente em Freud, nos atos falhos e nos processos oníricos, por exemplo.

Além do mais, a língua só é falada apenas na interação com outros falantes. Neste sentido, na aquisição de língua materna o sujeito está imerso no campo do simbólico, e segundo Jerusalinsky (2009) é necessário um *Outro* encarnado que atribua intenção de comunicação ao grito do bebê, por exemplo, e por meio de uma interpretação, produza uma ação específica capaz de satisfazê-lo. Sendo evidente que a linguagem não se inscreve por si. Assim, não basta colocar um bebê na frente do rádio ou da televisão.

Por isso, para que o gozo do bebê se vincule ao *Outro*, como instância da linguagem, é necessário um endereçamento, é preciso um *Outro* que, ao tomar o bebê desde um desejo não anônimo e a partir do saber simbólico que a linguagem lhe permitiu constituir, opere corte e costura do funcionamento corporal do bebê, levando em consideração o que o afeta e fazendo borda a seu gozo. Desse modo, para que ele seja capaz de chegar a se situar na condição de falante, e não como um mero repetidor ecológico do que lhe é dito, será necessário que esse desejo não anônimo opere no laço mãe-bebê.

Para Jerusalinsky (2009), através da fala a mãe vai marcar o corpo do bebê, e essas marcas deixadas pelo outro vão imprimir os significantes, unindo linguagem e corpo. Por outro lado, na aquisição de língua estrangeira existe a possibilidade inconsciente de o falante escolher o que lhe produz gozo de acordo com Prasse (1997), pois como a língua materna é o que “teceu o inconsciente” do sujeito e que o constituiu como tal de acordo com Melman (1992), há a presença de um sujeito do

inconsciente nesta aquisição, e que pode manifestar-se nos lapsos de fala ou na resistência à aquisição de uma segunda língua.

Sendo assim, o capítulo a seguir trata a respeito das relações entre a língua materna, a *lalangue* e a língua estrangeira.

## 2. A LÍNGUA MATERNA, A LALANGUE E A LÍNGUA ESTRANGEIRA

É imprescindível refletir a respeito da língua materna e a sua relação com a *lalangue* para chegar à compreensão de como se dá a aquisição de uma língua estrangeira. Desse modo, de acordo com Melman (1992, p.45), a língua materna não é necessariamente aquela falada pela mãe, mas aquela que “teceu o inconsciente”, ou seja, a língua que para cada um constitui a língua da estrutura simbólica fundamental que o faz sujeito. Este termo foi concebido por Lacan que dá ao simbólico o papel de constituição do sujeito humano.

Neste sentido, é relevante destacar a relação da *lalangue* com a língua materna: “É assim que entra em cena a transmissão singular – “a cada um de nós” - do que é “língua materna”, isto é, do que não é nem a primeira língua, nem a língua falada pela mãe, a partir do qual haverá inconsciente e equívoco.” (LACAN *apud* LEMOS, 2015, p.46). Isto pode ser dito porque na *lalangue* não se busca o sentido, mas o desenvolvimento de uma “língua” em que não há sentido e nem tem por objetivo à comunicação, mas que é desenvolvida num jogo de sons entre mãe e bebê.

É através da equívocidade em *lalangue*, da qual se apoiam os argumentos lacanianos, que se pode dizer que é possível resgatar um determinado sentido em um escrito poético, por exemplo, em uma língua estrangeira e abrir janelas para a compreensão do que é inconsciente, e este inconsciente também é social ao se relacionar com os outros. Desta forma, para o autor, a criança antes mesmo de desenvolver a fala através de um sistema linguístico complexo, está inserida em um ambiente que lhe estimula e provoca afetos e interesses através de uma língua que ainda não é compreendida por ela.

A “*lalangue*” como chama o autor, não visa à comunicação, mas, sim, a um jogo de sons entre mãe e bebê, em que a criança corresponde aos estímulos através de um processo inconsciente, mas que de certo modo produz um sentido para a sua mãe. Sobre o “dizer”, Leite; Souza Jr. (2021) afirmam:

O uso do termo dizer indica os ecos que retumbam no corpo do bebê, entrelaçando-o e retirando-o de um puro funcionamento orgânico – uma vez que todas as suas manifestações serão interpretadas e significadas pelo agente materno a partir das marcas da língua que, um dia, o fez falante -, mas retirando-o também da própria dinâmica da fala enquanto função comunicativa – haja vista a “falta de serventia”, desse que na cena da comunicação, constitui o dizer. (p.49).

Isto implica pensar que mesmo que os sons não tenham significado para o bebê, eles ecoam no seu corpo. Desse modo:

Cabe pensar o dizer como esse registro que *lalíngua*<sup>3</sup> lega ao adulto; o que lhe sobra de um passado de esquecimento e aquisição linguísticos e que assombra, sempre prestes a dar as caras, o seu uso corrente do idioma – no lapso, no ato falho, nos jogos de linguagem, nas onomatopeias e exclamações (HELLER-ROAZEN, 2005, p.11-15).

Por isso, Lacan (1974) considera, afinal, que *lalíngua*, depósito dos ecos do dizer, veicula a morte da palavra; e tendo como base o sistema de diferenças na teoria saussuriana é possível dizer que ela ressoa o próprio signo como elemento diferencial, curto-circuitando e confundindo a língua enquanto sistema de diferenças regido pela arbitrariedade. Por outro lado, no que diz respeito a palavra que é produzida pelo falante, pode-se dizer que:

A palavra é a unidade funcional da linguagem. A palavra é um conceito complexo construído a partir de impressões distintas; corresponde a um intrincado processo de associações no qual intervêm elementos de origem visual, acústico e sinestésico. Sem dúvida, a palavra adquire seu significado mediante suas associações com a ideia do objeto (conceito) (...) este é ele próprio outro complexo de associações constituído pelas mais diversas impressões visuais, auditivas, táteis, sinestésicas e outras. (FREUD, 1987, p.90)

Por ter essas características, a palavra tem o seu “poder mágico” no pensamento freudiano, pois ele defende que as perturbações patológicas do corpo e da alma podem ser eliminadas através das palavras. Porém esta palavra está representada no campo do simbólico por estar recalcada no inconsciente: “O que desejamos ouvir de nosso paciente não é apenas o que sabe e esconde de outras pessoas; ele deve dizer-nos também o que não sabe” (FREUD, 1895/1977).

Em relação à aquisição de uma língua estrangeira, é fato que há inúmeros desafios que envolvem esta aquisição, ainda mais onde a grande maioria da

---

<sup>3</sup> O neologismo *lalíngua* refere-se ao efeito do primeiro modo de intervenção da linguagem, abarcando o modo como a linguagem foi falada e entendida singularmente. Trata-se de um equívoco matricial que ressoará em formas de dizer e a partir do qual o saber elocubrará” (LACAN *apud* SILVA 2019). Em “O seminário, livro 20: mais ainda, a tradução optou pelo termo *Alíngua*” (VORCARO *apud* SILVA, 2019). No entanto, escolhemos neste trabalho a palavra *lalangue* (que enfatiza a proximidade com a expressão *lalação*). Esta preferência coincide com os motivos que o próprio Lacan indica em seu seminário a respeito do saber do psicanalista. Salientamos que nos casos de citação direta consideramos a escolha dos tradutores.

população não escuta mais de um idioma ao mesmo tempo. No caso do Brasil além do português oficial, há diversas outras línguas faladas no território brasileiro como as línguas indígenas, por exemplo, porém resumem-se às comunidades indígenas e correm sérios riscos de desaparecerem devido a uma tendência de diminuição do número de falantes nessas comunidades. Acredita-se que escutar mais de uma língua pode contribuir para diminuir as dificuldades dos aprendizes. Dessa maneira, as línguas ouvidas por eles não serão estranhas aos seus ouvidos, e, subentende-se, que terão menos dificuldades de reproduzirem os sons desses idiomas. Os povos de países cuja situação política, geográfica ou social ocasionou um quase-bilinguismo, têm, geralmente, mais facilidade em aprender outro idioma (REVUZ 2006).

Em outras palavras, essa afirmação de Revuz (*ibid*) ratifica a imersão em línguas como um fator que contribui para aquisição da língua. Por outro lado, as variações da pronúncia ao considerar diferentes países, por exemplo, são baseadas na língua de origem, e isto comprova um menor distanciamento entre a língua materna e a nova língua, o que dificulta a aquisição desta nova língua. Se a criança estiver num ambiente bilíngue irá adquirir dois idiomas ao mesmo tempo.

Portanto, não é necessário aprender uma primeira língua, para só depois aprender uma língua estrangeira. Há um entrave maior em relação a este aspecto no que diz respeito à aquisição de uma língua estrangeira por parte do falante. Assim, o falante irá tentar associar os signos da língua estrangeira, bem como os seus valores semânticos e fonológicos dentro de uma determinada estrutura sintagmática, aos signos da língua materna, mesmo que ele não tenha consciência disso.

Dessa maneira, observa-se que o indivíduo que nasce em um país bilíngue e escuta desde o berço dois idiomas distintos, tem tendência a aprender sem muitas resistências outras línguas. Enquanto em países como no caso do Brasil, mesmo existindo muitas línguas, a exemplo das indígenas, há uma resistência maior, pois grande parte da população não tem acesso a essas línguas, por isso:

A língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. 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. (REVUZ, 2006, p.215)

Como discutimos antes, um ponto crucial na aprendizagem de uma língua estrangeira, que é geralmente negligenciado, concerne aos aspectos afetivos, pois

cada pessoa é um sujeito singular. Dessa maneira, tem uma forma única de ver e interagir com o mundo a sua volta. São exatamente esses aspectos que são alvos desta pesquisa. Pensando-se nesses aspectos é preciso levar em consideração que os efeitos de uma língua, estão relacionados às experiências, aos traumas, os anseios, as angústias, as inquietações, entre outros fatores dos quais cada aprendiz é constituído inconscientemente.

Portanto, para Revuz (1998), os resultados habituais de aprendizagem escolar de línguas encobrem diferenças visíveis de uma pessoa a outra, uma vez que essa aprendizagem está também ligada a questões relativas aos sujeitos. Com base nessa consideração, é possível afirmar que os aspectos metodológicos e cognitivos têm menor influência na aquisição de uma segunda língua do que os aspectos que implicam o sujeito. Dessa forma, é imprescindível pensar o sujeito humano como sujeito do inconsciente, se apoiando nos conceitos de Freud e Lacan, principalmente.

Ao assumir a concepção de sujeito do inconsciente, é de extrema relevância compreender o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Deste modo, é necessário realizar uma pesquisa sobre os processos que ocorrem no inconsciente, os quais já foram citados anteriormente, bem como os processos de condensação e deslocamento, para chegar à compreensão do recalque. Freud (1987) em “A interpretação dos sonhos”, já concebia o arranjo psíquico nas operações de condensação e deslocamento, assinalando que estes eram os itens que atuam na grandeza do inconsciente.

Ou seja, a linguagem mostra-se, também, como campo que tece a constituição e as formações inconscientes, e este, por sua vez, manifesta seu desejo na e pela linguagem. Assim, a inibição intelectual pode estar relacionada ao estranhamento dessa nova língua do qual foi defendido no argumento anterior de Revuz (1998), assim tudo que estiver relacionado ao novo idioma vem modificar tudo o que já foi inscrito no sujeito do inconsciente. Sendo assim, de acordo com Freud (1998, p.12) “a inibição é a expressão de uma restrição de uma função do ego, que por sua vez, pode ter causas muito diferentes.”

De acordo com o autor, o ego renuncia suas funções (sexual, de nutrição, de locomoção, de inibição de trabalho, e de aprendizagem) como modo de prevenir um embate contra o id e o superego. Então, Freud (2014, p.20) reflete que:

O sintoma é indício e substituto de uma satisfação instintual que não aconteceu, é consequência do processo de repressão. Esta procede do Eu, que – por solicitação do Super-eu, eventualmente- não deseja colaborar num

investimento instintual despertado no Id. Através da repressão, o Eu obtém que a ideia portadora do impulso desagradável seja mantida fora da consciência. A análise demonstra, com frequência, que a ideia foi conservada como formação inconsciente.

Em relação à aquisição de uma língua estrangeira, subtende-se que uma pessoa que nasce em um país bilíngue e convive com duas línguas, aprende de uma forma mais natural, pois o falante se identifica, simultaneamente, com dois universos linguísticos distintos, e, por isso, sente-se representado por esses dois idiomas que se fundem em uma única cultura. Ao contrário de um país não bilíngue, no qual o falante terá que se distanciar de sua língua materna para inferir aspectos de uma língua estrangeira, que envolvem além de aspectos fonológicos, aspectos semânticos, estruturais e psicossociais.

Assim, Revuz (2006, p.215) enfatiza que em caso verdadeiro de bilinguismo, no qual a criança está imersa simultaneamente em dois universos linguísticos é que não haverá um distanciamento do sujeito falante em relação à sua língua materna e uma segunda língua, pois este irá se identificar com os dois universos nos quais estará imerso. Desse modo, a autora dá continuidade a sua proposta ao afirmar que:

A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea, em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto. Tradicionalmente, contudo, a didática de línguas estrangeiras não tem se interessado nesse confronto e não tem procurado analisá-lo nem trabalhá-lo. Pelo contrário, fascinados pela facilidade com que o bebê ou a criança muito nova assimila qualquer língua por “imersão”, os especialistas procuraram principalmente aproximar a aprendizagem da segunda língua às condições de aprendizagem primitiva da primeira língua.

Em relação à aquisição de uma língua estrangeira, o encontro dessa língua ocorre de modo único a cada um, assim Lacan (1985) defende que este idioma estranho mantém algo para com a língua materna, também inscrita no corpo do sujeito de maneira única. Traços únicos, inscritos no sujeito através da língua primeira, não param de repercutir, também assim se faz, quando estamos aprendendo outro idioma. Uma vez que estes traços estão ligados à área da linguagem, na qual as línguas são

formas de aparecimento do que está inscrito em nós em *lalangue*, ou seja, a princípio na relação entre a criança e a mãe, e posteriormente na relação entre a criança e o pai que provoca o interdito.

Esse aspecto pode ser visto na pesquisa de Lopes (2015) na qual se comprova - através da observação das aulas das detentas e entrevistas realizadas - a impossibilidade de se deixar de lado a língua materna, pois há incidências da língua materna na aquisição da língua estrangeira. Nesta perspectiva em função do laço específico da língua materna em relação à língua estrangeira, Silva (2012) argumenta que o sujeito pode ser capturado por outra língua ou desenvolver resistências.

Neste sentido Abreu (2018), ancorado em Silva (2012), compreende a resistência na aquisição de uma língua estrangeira presente na inibição. Coelho (2019) traz a questão do medo em aprender um novo idioma. Fernandes (2008) discute sobre os efeitos de inibições inconscientes na aquisição de segunda língua. Desta forma em relação à língua estrangeira “nem todo mundo está pronto para essa experiência. Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam”. (REVUZ, 2006, p.225).

Neste contexto, é preferível criar resistências em relação à língua estrangeira frente a uma ameaça, da qual se desenvolve um sintoma de fobia, a ter que modificar tudo que foi inscrito no sujeito do inconsciente por meio de sua língua materna.

Ao se propor a aprendizagem de uma nova língua devemos estar atentos a bloqueios afetivos que podem impedir esta aprendizagem, pois a aquisição de uma língua estrangeira pode implicar uma verdadeira despersonificação, na qual o aluno não se sinta representado por esta língua, sendo capaz apenas de se reconhecer através de sua língua materna, pois:

É justamente por isto que falar uma língua estrangeira implica em uma verdadeira despersonificação, pois se se quer ser leal diante da língua de adaptação e evitar a mania é necessário não somente se dar outra mãe, mas também um outro pai. Isto nos introduz nas categorias do real e do simbólico. (MELMAN, 1992, p.34).

Por outro lado, para o sujeito, o desejo de aprender uma língua estrangeira está relacionado ao desejo de ter escolha, ao desejo de liberdade na escolha de uma ordem na qual “se expressar”:

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

Assim, é o desejo de liberdade que faz o indivíduo querer aprender uma língua estrangeira, pois “o desejo de falar a língua do outro, de ser um outro, parece uma tentativa de evocar o eu estrangeiro, o próprio estranhamento” (CAVALHEIRO, 2008, p.492). Em relação a esse desejo Revuz (2002) argumenta que ele é como uma vivência de retomada ao *infans*, já que volta mais uma vez a liberdade do aparelho fonador.

No entanto, para compreender a respeito da aquisição de uma língua estrangeira é importante compreender a princípio a aquisição de língua materna, e assim é imprescindível entender o “Estádio do Espelho” para se chegar a um entendimento de como se dá o primeiro aspecto de identificação do sujeito, e a partir desta primeira identificação, compreender a constituição de outras na vida do sujeito. Assim, uma das primeiras formações do sujeito do inconsciente é estabelecida quando o bebê está em frente a um espelho, tendo grande importância a ele sua imagem.

Desse modo, a noção de imaginário no ensaio lacaniano, intitulado “o Estádio do Espelho como formador da função do EU”, refere-se ao momento jubilatório da criança confrontada com sua própria imagem através da figura de um outro-eu. Entretanto para que esse estágio opere será preciso que o Outro dê uma moldura a esse espelho, que “não podem ser de imagens que se remeteriam de uma à outra ao infinito, mas é da ordem simbólica. É a arquitetura do Outro que ordena, organiza o mundo imaginário ao qual o sujeito se aliena como ‘moi’ (eu) – 'lugar imaginário de todas as resistências, instância de desconhecimento e ilusão'”. (STRAUSS, 1989, p.48 *apud* TEIXEIRA, 2005).

Pois, o grande Outro primordial, para Lacan, pode ser compreendido como encarnado na mãe ou em seu correspondente. Portanto, essa conquista do reconhecimento da imagem pela criança, ou seja, sua constituição como “eu” (moi) resulta um outro (instanciação do Outro) seu semelhante, aquele que vai inseri-la na linguagem. Neste sentido, a criança reconhece sua imagem, porém ela está alienada

à figura materna, pois se trata de uma assimilação imaginária para Lacan, ou seja, a criança afeiçoa-se com seu ser duplicado, com uma imagem que não é ela, e isto porque a imagem não fala e não vê, contudo está produzida e satisfaz, daí sua alegria ao unir seu corpo à imagem.

Dessa forma, a criança vê seu corpo como seu complemento, porém ela ainda não constituiu completamente um sujeito, pois esta identificação é imaginária, e isso está ligado ao desejo que a criança tem de querer ser o que falta à mãe, ser o objeto de desejo dela. Assim, a criança encontra-se clivada pelo desejo da mãe, em uma identificação narcísica. Trazendo esta abordagem para à aquisição de língua materna, a nomeação das palavras é tida na ordem simbólica do desejo, pois a criança está alienada ao desejo da mãe, ao contrário da aquisição de uma língua estrangeira, pois o eu estrangeiro tem o desejo de ter liberdade na ordem pela qual se expressar, e por isso evoca o próprio estranhamento através da nomeação das palavras por esta não está relacionada ao afeto materno.

Para uma melhor compreensão da aquisição de línguas é relevante a compreensão dessa ordem simbólica. Assim, a ordem simbólica, então, encarrega-se de mediatizar a relação do sujeito com o real, encontra-se enlaçado com o imaginário e o real (DOR, 1989). O encontro desses três registros vai constituir o nó borromeano:

O objeto *a* se situa na nodulação dos três registros do chamado nó borromeano: real, simbólico e imaginário. Ele participa das possibilidades de configurações imaginárias, funciona simbolicamente como elemento substituto e porta o real por ser de impossível apreensão. Desta forma: Como real, o objeto *a* pode ser compreendido como furo na tela da fantasia por onde ele escapa, como própria fratura entre sujeito e objeto. Essa fratura corresponde ao primeiro efeito de penetração de significantes no corpo do sujeito. (LONGO, 2006, p.57)

Por isso, ainda de acordo com Lacan (1985), a aquisição de uma língua estrangeira pode ser entendida por duas vias diferentes, sendo as duas vinculadas à teoria psicanalítica, devido à compreensão de sujeito que esse campo consente: a primeira via alude à castração enquanto intervenção efetiva à constituição subjetiva e sugere a incidência do significante *Nome-do-Pai* na relação que a mãe mantém com seu filho. Isto é, a língua no primeiro momento se baseia na interação da mãe com o seu filho, ainda *infans*, logo então, a separação entre esses dois seres através da

interação com o pai e a possibilidade de o *infans* advir como sujeito e se dispor frente ao mundo disposto na linguagem.

A segunda via é a da *lalangue* (LEITE, 1998) como campo primeiro-fundador do inconsciente. Moraes (2009) percebe as línguas como expansões umas das outras, e a autora propõe, então, que o idioma materno, que suporta *lalangue*, seja tido como inscrição simbólica primeira, sem a qual não existe possibilidade de aprender uma língua estrangeira/segunda. Por sua vez, este traz ainda os efeitos afetivos de *lalangue* que se desdobram também sobre esta outra língua.

Sendo assim, a aquisição de qualquer língua estrangeira contraria os efeitos dos afetos da *lalangue* no sujeito do inconsciente, por isso o aprendiz irá criar resistências frente ao novo idioma. Desse modo, *lalangue* se distingue por ser um “saber anterior à fala” (MORAES, 1999, p.83). Esta língua é inscrita no sujeito muito antes do surgimento do significante primeiro. Ela “guarda os efeitos dos afetos” (*idem, ibidem*) e indica “a maneira de inscrição, no sujeito, da sincronia primitiva dos elementos de linguagem, que vai escrever a língua [ou as línguas] para esse sujeito” (*idem, ibidem*).

*Lalangue* se refere a essa pré-língua, a essa pré-palavra, a essa matéria feita de afetos inteiramente enigmáticos, ainda próxima da Coisa (das [D] ing), de que nos dá provas e escuta das homofonias, o pensamento psicótico e a produção dos poetas (GRECO *apud* GASPARINI, 2010, pp. 97-98).

Esta língua remete aquilo que é a ausência na língua, em qualquer língua, mostra o inconsciente estruturado como linguagem, não tendo, portanto, a plenitude de sentido. Assim, “esse dizer provém apenas do fato de que o inconsciente, por ser estruturado como uma linguagem, isto é, como a *lalíngua* que ele habita, está sujeito à equivocidade pela qual cada uma delas [as línguas] se distingue” (LACAN, 2003, p.492).

Em relação à *lalangue*, afirma Lacan (1985, p.188) que “é um lugar distinto de um saber, um saber-fazer com a língua” (p.190), que supera o que se “suporta de saber enunciado” (*idem, ibidem*), porque esse saber é o “que em grande parte (...) escapa ao ser falante” (*idem, ibidem*) : “É nisso que o inconsciente, no que aqui 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, a língua” (*idem, ibidem*).

Assim, *lalangue* é caracterizada pela equivocidade, pelo não-todo, pelo impossível, campo daquilo que é incompleto por natureza, se assim podemos dizer. Logo, como todas as línguas que são afetadas por ela, não se serve à comunicação e é incomparável a qualquer outra (MILLER, 1996, p.64). Se “tudo que elaboramos da linguagem vem do inconsciente como *lalangue*” (GRECO *apud* GASPARINI, 2010 a, p. 230), e se “a língua é o que sustenta a língua na qualidade de não toda” (MILNER, 2012, p.28) a ocorrência do sujeito com uma outra língua, que não seja aquela adquirida por sua mãe, propõe, uma atividade de reelaboração da língua.

A *lalangue*, vai além das intenções do indivíduo que fala, provoca o estranhamento:

Dizer mais do que se sabe, não saber o que se diz, dizer outra coisa do que o que se diz, falar para nada dizer, não são mais, no campo freudiano, as falhas da língua que justificam a criação das línguas formais. São propriedades inelimináveis e positivas do ato de falar (MILLER, 1996, p. 62).

A *lalangue* pode ser denominada como “um encontro contingente entre Real, Simbólico e Imaginário.” (MORAES, 1999, p.85). Ela denota a originalidade da produção de língua/linguagem em cada um. E o inconsciente, causador da juntura entre Real, Simbólico e Imaginário como um nó feito que é de *lalangue*, apresenta, ainda, a propriedade de não ser, conforme defende Melman (1992), “nem nacionalista, nem xenófobo” (p.16), pois a *lalangue* que o forma não é constituída por palavras de uma língua “x”, “y” ou “z”, pois se caracteriza como um elemento que adveio antes de qualquer alusão à palavra, à linguagem e à língua.

Ela abrange antes traços inconscientes de sons e balbucios: “depósito, [...] coletânea dos traços dos outros sujeitos” (MILLER, 1996, p.69). Todos estes elementos, por não serem compostos por fonemas: “não há voz própria a fazer escutar das profundezas o desejo” (MELMAN, 1992, p.35).

Segundo Lopes (2015, p.37), as colocações de *lalangue* aqui, então, podem ser ressaltadas, no que concerne à aquisição de línguas estrangeiras, nos esquecimentos de palavras ou expressões do idioma novo, que atestam o interdito pela *lalangue* em se tratando de língua primeira. Podem, também, ser notadas em esquecimentos, que, devido à ligação afetiva em relação à língua materna, ou até

mesmo pela negação ou ameaça de afastar-se desta, o sujeito pode vir a renunciar a introdução no novo espaço do discurso implantado pela Língua Estrangeira, causando uma rejeição ou resistência inconsciente à aquisição da língua nova, e o contrário também pode ocorrer.

Essa identificação em relação à língua materna para ser entendida como tal necessita da interdição do pai, como já foi destacado anteriormente. “Com efeito, (...) a língua materna é aquela na qual, para aquele que fala, a mãe foi interdita” (MELMAN, 1992, p. 32).

Moraes (1999), ao fazer referência a Melman (1992), define a língua materna como:

A língua do desejo, organizada tal qual o desejo, mas essa organização não garante a expressão desse desejo. Ela é materna, nessa definição, a partir do objeto que ela interdita, isto é, sob a condição de o desejo não ser reconhecido pelo sujeito, ou seja, de nela faltar justamente o que é materno e, por isso mesmo, pode o sujeito ser falado por ela, e o que quer que ele fale em nós será enunciado pelo Eu (p.79).

Pode-se dizer assim, que por meio da língua materna, aprender um outro idioma pode significar para o sujeito a desconstrução do Eu que se identifica com seu objeto de desejo, a mãe. E, logo em seguida com o pai, o qual interdita esse afeto, dando origem a outros significantes que constituem essa língua materna. Desse modo, o sujeito do inconsciente está presente na aquisição de língua materna, uma vez que a linguagem é constituída no campo do simbólico, no qual a criança formará seus significantes atrelados ao afeto materno inicialmente, e em seguida formará novos significantes relacionados ao interdito do pai.

No entanto, em relação à aquisição de outra língua, esse sujeito do inconsciente pode deixar-se escapar por meio dos lapsos de fala e resistências em relação à língua estrangeira, pois segundo Melman (1992, p. 33), a língua materna é aquela que traz à lembrança a figura que colocou a criança no jogo de significantes, introduzindo-a na fala. Nesse sentido, o autor a define como a língua na qual a mãe, objeto primeiro e privilegiado de desejo, foi interdita na sua relação com seu filho ou sua filha e, neste sentido, é a língua do desejo. Dessa forma:

Quando Freud introduz a noção de inconsciente, está submetendo o sujeito a uma inscrição em um sistema simbólico anterior a ele. Se o sujeito organiza

seu discurso com elementos que o excedam, mas que o determinam simbolicamente, a língua estrangeira entra, nesse contexto, como um modo de leitura da língua materna (MORAES, 1999, p.126).

Assim, a língua estrangeira pode ser aprendida através de uma leitura que o sujeito faz da língua materna no campo do simbólico, por isso, pode-se dizer que esta aquisição ocorre de forma particular, perpassa pelo sujeito do inconsciente que pode tanto criar resistências, como também, distanciar-se de sua língua materna para poder aprender de uma forma mais natural esta outra língua:

Todas as outras novas aquisições da função da linguagem – se aprendo a falar e a compreender diversas línguas estrangeiras, e se, além do alfabeto aprendido em primeiro lugar, aprendo também o grego e o hebraico, se, ao lado de minha grafia uso também a estenografia e outras escritas – todas essas atividades (aliás, as imagens mnêmicas que é preciso empregar para isso podem ultrapassar em muito o número das da língua de origem) estão evidentemente localizadas nas mesmas áreas que conhecemos como centros da primeira língua aprendida. (FREUD, 1977, p.60.)

Sendo assim, de acordo com Revuz (2002, p.217) toda tentativa de aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras da primeira língua, ou seja, o exercício que é requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira solicita as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com ela, há um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Desse modo, o aprendiz já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história influenciará sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira.

Dessa forma, para a autora, a língua estrangeira vem questionar a relação que já existe entre o sujeito e sua língua-mãe. Com isso:

[...] solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo: prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Sem dúvida, temos aí uma das pistas que permitem compreender porque é tão difícil aprender uma língua estrangeira. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia. 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. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do eu, trabalho do corpo, dimensão cognitiva (ibid idem, p.217).

Inserir-se na língua estrangeira é movimentar uma identidade aparentemente constante, mas que na verdade também é repleta de divergências, bem próprias dos indivíduos. Ainda em relação à língua estrangeira, segundo Revuz (2002, p.219) a descoberta das palavras, das significações linguísticas é inseparável da experiência da relação com o outro e das significações libidinais que se inscrevem nela. Desse modo, a voz e as palavras da mãe são fontes de prazer ou de desprazer; podendo interferir nas outras sensações (visão, tato, paladar) reforçando ou anulando os sentimentos de prazer ou de desgosto que são ligados a elas.

Em relação à dificuldade de aprendizagem de uma língua estrangeira, Revuz (2002, p.230) defende que a aprendizagem de línguas estrangeiras encontra-se na complexidade que existe para cada um de nós, não apenas de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, e assim admitindo a probabilidade de acender os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer. Nessa perspectiva, pode ser dito que a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser admitida como uma mera apropriação de códigos linguísticos, adquiridos por estratégias, atitudes e comportamentos controlados pelo aprendiz, o que apontaria para uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Desse modo, postula-se um sujeito perpassado pelo inconsciente, não sendo possível controlar o sujeito, prever suas reações frente ao encontro com uma língua estrangeira, bem como conjecturar suas resistências ou aceitações. Com base nestes aspectos, Revuz (2002, p. 220) propõe que o fracasso ou sucesso na aquisição de uma língua estrangeira constitui indício de alguma coisa do funcionamento psíquico do sujeito. Assim, mesmo que não seja possível expressar interpretações a respeito das dificuldades dos aprendizes, pode-se auxiliá-los a superá-las, relacionando-as não a um estado de fato (ter a memória ruim, ser incapaz de pronunciar um determinado som ou não compreender gramática), mas a um sentido, uma história singular com a língua.

A cada um corresponde em seguida, interpretar esse sentido, se assim o desejar. Então, Revuz (2002, p. 227) afirma que: “[...] aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.” Em relação a língua materna e estrangeira a autora argumenta:

Esse estar-já-aí da primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova (*idem*, p.215).

Para poder aproximar a aprendizagem da língua estrangeira aos caminhos que percorrem a aprendizagem da língua materna com o intuito de tornar essa aquisição mais natural possível, é preciso refletir sobre a afirmação de Freud (*apud* FREIRE; MURCE, 2009, p.78):

O período em que uma criança adquire o vocabulário da língua materna proporciona-lhe um óbvio prazer de ‘experimentá-lo brincando com ele’, segundo as palavras de Gross [p.125]. Reúne as palavras, sem respeitar a condição de que elas façam sentido, a fim de obter delas um gratificante efeito de ritmo ou de rima. Pouco a pouco esse prazer vai lhe sendo proibido até que só restam permitidas as combinações significativas de palavras.

Por outro lado, segundo Freire e Murce (2009), a língua estrangeira pede, geralmente, algumas intervenções didáticas e acontece de forma em que o sujeito tem condições simbólicas de explicar como foi sua experiência de aquisição – dificuldades, dúvidas, etc. Os autores defendem que, se existe sofrimento, perseverança e relutância, perda e ganho de prazer na aprendizagem da língua materna, admite-se a hipótese de que a aprendizagem de uma língua estrangeira ocasionará esses mesmos sentimentos no aprendiz. Desse modo:

O que pode estar em jogo na aprendizagem de uma língua estrangeira é como o aprendiz lida com a lembrança de sua condição de infans, ou seja, de sua condição de não falante, que um dia ele teria sido. Nessa condição, o que a criança ouve é uma voz plena de música, que introduz na criança o sopro criador de falantes, e a criança recebe de sua mãe essas vibrações harmônicas, cintilantes, mutantes, da fala – acordossom [...]. Esse momento zero da chegada do sujeito é marcada pelo esquecimento, recoberto, apagado pela entrada do sujeito na linguagem (VERAS *apud* LOPES, 2015, p.43).

Essa fala não pode ainda ser recortada em sequências sonoras pelo sujeito, ou seja, em palavras que fazem sentido. Assim, Pommier (*apud* LOPES, 2015, p.43) argumenta que ao ouvir a música de uma língua estrangeira que não compreendemos, escutamos primeiro um fonetismo que não notamos mais em nossa língua, e isto porque estamos preocupados com a significação do que exprimimos. Ao escutar uma língua incompreensível, ouvimos sons tão estranhos quanto aqueles da primeira música, da qual perdemos a memória atribuindo às palavras um sentido. A língua estrangeira evoca este gozo perdido. Por meio da sonoridade, ela nos toca, desagrada ou, ao contrário, seduz.

Desse modo, Freire; Murce (2009) argumenta que a língua estrangeira evoca no aprendiz o momento que Freud descreve como aquele no qual se brincava com os sons sem se preocupar em fazê-los significar. Isso implica dizer que se não temos o sentido para reter a nossa atenção, o que se coloca em primeiro plano é um corpo que emite sons. Portanto, é na ausência de sentido que o corpo se faz presente, é o corpo que atua e se coloca em primeiro plano. Ao privilegiar o “como se diz” (forma), em detrimento de “o que se diz” (conteúdo), colocamos de lado o sentido.

Dessa forma, a aquisição de uma língua estrangeira ocorre para cada sujeito de forma singular que ao tornar-se outro pode proporcionar prazer ou desprazer:

[...] por que a produção de um dado som é impossível ou tão incômoda para um estudante e não para outro (o “th” inglês, por exemplo)?; por que, para alguns, ouvir alguém falando espanhol, que parece tão familiar ao português, pode ser tão incômodo, angustiante?; por que o francês pode remeter ao belo – “francês é tão bonito”, comumente ouvimos esse comentário –, ou a algo prazeroso ao ouvido? ; por que, de uma hora para outra, um aluno de Ensino Fundamental põe-se a ler compulsivamente livros em francês sem ser exigido pela professora? (FREIRE; MURCE, *ibid.*, p.79-80)

Contudo, adquirir uma língua estrangeira corresponde ao estranhamento da língua materna, assim o que se traduz de uma língua para outra não tem o sentido completo, agindo a *lalangue* sobre elas, pois espera-se que ambas percorram os mesmos caminhos para que a aprendizagem seja mais natural. Assim, Serrani-Infante (2002) defende a ideia que, de maneira inevitável, alguns aprendizes convivem com bloqueamentos no momento de ser um outro, de ver como veria o olho de um outro, de experimentar uma outra forma de nomear o mundo pela tomada de palavra em uma língua estrangeira.

Segundo Revuz (2002), o difícil da aquisição de língua estrangeira pode ser entendido se considerarmos que a mesma solicita uma conexão de dimensões do sujeito que nem sempre convivem em concordância. A língua estrangeira pode ser regada a tragédias para alguns e de beleza para outros, dificuldade para uns e facilidade para outros, prazer para uns e desgosto para outros.

Com base nesses aspectos, é relevante modificar o corpo que é habituado a falar e escrever de acordo com a língua materna. Assim, é necessário pensar e nomear os substantivos, os adjetivos, os verbos, etc., e entender as não-semelhanças dos significados incluindo expressões que não existem na língua materna. Julia

Kristeva (1994, p.9) afirma que “estranhamente o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade [...] o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades”.

Para a autora, a única liberdade do estrangeiro como peregrino que se aparta de suas raízes, é exatamente a própria liberdade. Afrouxado o laço que o liga a sua língua materna, sente-se “completamente livre”. Nesta mesma linha, Bakthin (1988, p.33-34), diz que “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos.” Isso significa dizer que, para cada novo vocábulo o indivíduo tentará fazer a correlação de significação com outros vocábulos já internalizados através da língua materna.

Assim, a funcionalidade de um texto de acordo com Jakobson (1971) contribui para uma melhor compreensão do signo linguístico. Além disso, dependendo da função de um texto, o interlocutor irá inferir a mensagem em sua essência e de acordo também com sua experiência psicossocial. Ou seja, além de conhecer o maior número possível de vocábulos para melhor compreendê-los semanticamente e fonologicamente, exige-se também do aprendiz conhecimentos sobre a função textual.

Por outro lado, alunos brasileiros, por exemplo, ao se apropriarem da língua materna a princípio, em seus aspectos gramaticais, semânticos e fonológicos somados às suas experiências psicossociais irão vincular aspectos da língua materna aos aspectos da língua estrangeira. Isto é devido ao processo mental e afetivo associados à língua de origem, pois, cada língua carrega valores distintos por serem culturas distintas. Um exemplo disso pode ser reconhecido, quando o aluno diz “*I have fourteen*”; ao invés de “*I’m fourteen*” para se referir à idade; ou seja, em português se diz “eu tenho quatorze anos”; enquanto em inglês se diz “eu estou com quatorze anos”.

Em outras palavras, enquanto em português o verbo “ter” é usado para referir-se à idade; em inglês usa-se o verbo “estar”. Outro exemplo relevante é o uso do verbo “*take out*”; que é um “*phrasal verb*” em inglês, pois ao se fazer um pedido em restaurantes; o indivíduo pode ser surpreendido pela pergunta “*Is it for taking out?*” que significa “É para retirada?”; ao invés de usar como em português, “É para

viagem?”. Isso poderá levar o aluno a querer usar o verbo “*travel*” ao invés do verbo “*take out*”.

Dessa forma, aprender uma segunda língua, exige romper com certos aspectos da língua materna, por parte do falante, pois a aprendizagem de uma segunda língua está intrinsecamente associada aos aspectos afetivos. De acordo com os argumentos lacanianos e freudianos, como também, segundo Revuz (2006, p.217), “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”. Por isso, os aspectos afetivos motivam ou não o educando a querer aprender um determinado idioma, na tentativa de minimizar as barreiras da resistência que há em relação à língua materna.

Além do mais, em relação à aprendizagem de uma língua, “muito antes de poder articular o mínimo som, a criança se encontra já imersa dentro de um universo de palavras, e que essas palavras, mesmo que não as possa reproduzir, nem produzir outras a partir delas, não são para ela menos dotadas de significação.” (REVUZ, 2006). Ela continua:

A criança não pode se subtrair às falas de seu ambiente. A audição é o sentido mais desenvolvido no feto, e o recém-nascido tem, como o mostraram numerosas experiências, a capacidade de reconhecer as vozes, as músicas, os fonemas da língua na qual está imerso. Aprender a falar é, para a criança, estabelecer um compromisso, é encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para ela os objetos e as palavras, em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo. Falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro ou pelos estereótipos sociais, pródigos em “frases feitas”. (REVUZ, 2006, p.218-220).

Dessa forma, “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.” (REVUZ, 2006, p.227). Sendo assim, a criança irá desenvolver a fala ouvindo e reproduzindo os sons e as palavras proferidos por pessoas que as rodeiam, que são inicialmente o pai e a mãe.

De acordo com Revuz (1998), poucos conseguem atingir o que se chama de fluência em língua estrangeira, isto é, conduzir um diálogo com um falante nativo ou assistir a um filme sem legenda e compreender claramente o áudio. Revuz (1998, p.217) “o aprendizado de línguas estrangeiras requer do aprendiz uma grande flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de memorização das estruturas linguísticas”. (p.217).

Sendo assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira exige muito esforço do aprendiz e são várias as causas que podem levar ao insucesso. Para ilustrar melhor esta aprendizagem referente à língua estrangeira, apresentaremos, a seguir, os casos clínicos Anna O. e Wolfson, na seção 3.2, bem como traçar um paralelo dos estudos acadêmicos do PPGCL da Unicap nesta linha de pesquisa na seção 3.1.

## 2.1. Os estudos de língua estrangeira do PPGCL da Unicap

Pode-se dizer que os estudos de língua estrangeira fomentam a discussão de que a aquisição de uma nova língua vai além dos aspectos cognitivos, e enfatizam os aspectos psicanalíticos compreendidos através do sujeito do inconsciente, como principal responsável neste processo de aquisição de outra língua. Destacam, também, a questão do laço específico que o sujeito tem com sua língua materna, pois esse laço consiste no ponto central da aprendizagem em relação à nova língua. Desse modo, é relevante fazer um breve resumo desses estudos em ordem cronológica.

Para dar conta da hipótese que sustenta esta pesquisa, fizemos um criterioso levantamento de estudos que abrem caminhos nesta seara de aquisição de outro idioma. Reunimos teses de mestrado e de doutorado que contribuem para o entendimento de que o aprendiz é constituído na/pela linguagem e por isso ele é individual. Primeiramente, elencamos Otávia Fernandes (2008), cujas discussões se debruçam sobre os efeitos de inibições inconscientes na aquisição da Segunda Língua, as quais se basearam em uma pesquisa com alunos de escola particular de ensino do francês, com idades de 20 a 46 anos com dificuldade muito acentuada na aprendizagem da língua francesa.

Verificou-se, pois, que nesses estudos cuja aprendizagem se respalda na aquisição de segunda língua há uma tendência a aproximá-la às condições de aprendizagem primitiva da primeira língua. Diante dos resultados obtidos, ela ratificou que a dificuldade de aprendizagem de uma segunda língua não pode ser estudada somente pelo viés cognitivo/metodológico. Depois, trazemos a pesquisa de Silva (2012), que aborda as interferências subjetivas da língua materna no processo de aquisição da língua francesa, no qual está entre a captura e a resistência. O estudo teve como ponto de partida, a situação de certos estudantes de língua francesa de um curso, que mesmo estando matriculados no nível intermediário e avançado, ainda apresentavam extremas dificuldades de falar essa língua.

Outra situação importante na pesquisa é que o autor chegou ao entendimento de que a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre de maneira única para cada participante.

Estas situações levaram à conclusão de que tal dificuldade seria o reflexo da interferência da língua materna, do laço que cada estudante mantinha com sua língua materna.

Lyra (2013) argumentou sobre a interferência da língua materna no ensino de uma língua estrangeira. Como base teórica, adotou as contribuições de Saussure acerca da concepção de língua como sistema que conhece suas próprias leis. Esta concepção lhe deu aporte para o entendimento do funcionamento da língua. Em Heller-Roazen e Coracini, encontram-se argumentos sobre o eco da Língua Materna e a mistura das línguas, bem como a relação destes indivíduos “entre-línguas” com suas línguas materna e estrangeira, e com suas respectivas culturas.

O trabalho teve por objetivo estudar a incidência da Língua Materna no processo de aquisição de uma Língua Estrangeira. Participaram da pesquisa dela, alunos adultos, que se encontravam em seu país de origem, não nativos da Língua Estrangeira, estando um grupo em um estágio inicial de aprendizado, o *Starter 2*, e outro em um nível avançado (conversa), o *Advanced 4 Light*. Após serem observadas aulas, *in loco* e/ou através de filmagens, analisou-se a interlocução dos alunos com o professor e entre eles. Os resultados indicaram que não só a presença da Língua Materna era latente nos dois níveis estudados, como também que ela ocupava um lugar de grande valor na relação dos indivíduos com a Língua Estrangeira.

Lopes (2015) discute sobre as interferências subjetivas do processo de aquisição de outra língua em mulheres em situação de cárcere. Seu tema de trabalho de mestrado teve como ponto de partida a situação de algumas mulheres que estavam em processo de aquisição de língua inglesa na prisão, seja por meio da escola da unidade ou por si próprias. Ela observou que algumas delas conseguiam prosperar na língua estrangeira com fluência, já outras não conseguiam nem elaborar simples cumprimentos em inglês, apesar de estarem estudando esse idioma.

Diante dessa situação de aquisição de língua inglesa e de cárcere surgiu a necessidade da pesquisadora investigar efeitos do sujeito do inconsciente no indivíduo recluso aprendiz de segunda língua. A pesquisa dela foi ancorada nos conceitos da linguística estrutural, representados por Saussure e Jakobson, e pelos conceitos freudianos e lacanianos direcionados à questão da linguagem. Além disso, partindo da noção de inconsciente estruturado como uma linguagem proposta por Lacan de sujeito efeito de significante, ela norteou o trabalho por teóricos de aquisição de linguagem que buscavam conexão com a psicanálise, como Cláudia de Lemos, Charles Melman, Jean-Claude Milner, e outros.

Para material de análise, a pesquisadora optou por uma entrevista semiestruturada, na qual deu total atenção à fala de cada participante. A autora observou na fala da participante 3, uma mulher que tinha 35 anos na época da entrevista, sua paixão por música em língua inglesa. A detenta relata que acha a língua inglesa bonita, que sempre teve vontade de aprender e que gosta de cantar em inglês, mesmo que não fale esta língua. Ela diz que acha a pronúncia bonita, e que quando trabalhava em um escritório com um amigo de sua mãe, ficava olhando ele falar inglês, mesmo não sabendo nada do que ele estava falando.

Assim, através do relato da detenta, a autora notou que a participante 3 foi capturada pela sonoridade dessa língua. Nesta pesquisa, ela concluiu que os presídios brasileiros estão longe de cumprir com a função de ressocialização, uma vez que o inglês é de fundamental importância no mundo globalizado podendo oferecer mais oportunidades e condições de uma vida digna às detentas.

Abreu (2018) identifica as prováveis causas responsáveis pela inibição no processo de aquisição de uma língua estrangeira e, especificamente, relaciona a inibição às características do laço específico que os aprendizes poderão manter com a língua materna e destaca, dentre essas causas, aquelas que lhes parecem mais importantes, analisadas à luz da psicanálise freud-laciana e da linguística saussuriana.

A partir desses estudos, ela busca por meio de análises das entrevistas semiestruturadas de quatro participantes que apresentam dificuldade de aprendizagem da língua francesa, elementos que apontem prováveis causas que impedem o avanço desta aquisição, tendo em vista que todos os participantes já possuíam contato com outras línguas estrangeiras e não conseguiam avançar nos estudos da língua francesa. Esse fenômeno fortaleceu ainda mais a sua suposição de que a aquisição de uma língua estrangeira implica para algo além dos atributos cognitivos do aluno e do arsenal didático e metodológico. Esse aspecto conduziu a pesquisa a estudos realizados na psicanálise e com a perspectiva fundamentada na linguística estrutural que dialoga com a psicanálise.

Assim, ela assume que a aquisição de uma língua estrangeira está intrinsecamente relacionada ao sujeito da psicanálise – sujeito do inconsciente – e que mostra consistentemente a importância das questões subjetivas implicadas nessa aquisição. A autora percebeu que existia o medo de errar na escrita da língua

francesa, o medo de se expressar nesta língua, bem como a vergonha ao falar em francês.

Por fim, Coelho (2019), em sua tese de Doutorado, fez um estudo de caso sobre a difícil relação com a língua estrangeira, com uma brasileira residente no exterior de nome Celina. Ela constata que mesmo residindo no exterior, condição que poderia ser um facilitador na aquisição de uma língua estrangeira, pelo fato do indivíduo estar afastado de sua língua materna, muitos enfrentam dificuldades significativas por não conseguirem ser capturados pela língua estrangeira. Assim, o objetivo geral de sua tese foi investigar a relação de uma brasileira residente no exterior com a língua estrangeira (neste caso o inglês).

Desse modo, ela fundamentou sua pesquisa baseada nos estudos 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. No que diz respeito à metodologia, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, configurando-se como estudo de caso, método favorável à investigação de realidades subjetivas. Neste sentido, Celina, brasileira que já residia no exterior há mais de seis anos estava 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.

Todos estes estudos apontaram a relevância das interferências da língua materna na aquisição de língua estrangeira, bem como se notou a vontade de aprender esta nova língua, mas que esbarrava nas questões subjetivas do sujeito em relação à língua materna.

## 2.2. Os casos clínicos de Anna O. e Louis Wolfson

Ainda dentro da perspectiva que remete as questões subjetivas em relação à língua materna, Freud (1996) em “Estudos sobre a Histeria”, através do caso clínico de Anna O., mostra como os processos de associação e representação linguísticas podem ser fortemente comprometidos na histeria. Freud aborda o aspecto psicofísico da linguagem ao comentar, nesse caso, o esquecimento de palavras de sua língua materna associado à paralisia no braço direito de Anna O.

Importa notar ainda que esse caso é baseado no relato, que ao se encontrar sentada à cabeceira do leito do seu pai enfermo, adormece sobre seu braço direito e em seguida entra num estado alucinatório. Em seu estado de alucinação, ela viu uma cobra negra saindo da parede para morder seu pai. Ela tentou deter a cobra, mas não conseguiu porque seu braço encontrava-se dormente e inacessível.

Durante essa alucinação, ao olhar para seus dedos, viu que havia pequenas cobras, cujas cabeças (as unhas) eram caveiras. Quando a cobra desapareceu, ela tentou rezar, mas não encontrou palavras em nenhum idioma, até que, lembrou-se de um poema infantil (ou oração) em inglês, e assim pôde rezar e pensar nesta língua, esquecendo sua língua materna (o alemão). Mesmo após o evento, a paciente apresentou dormências no braço e uma desorganização na fala.

Não houve uma lesão de fato, mas o aspecto físico do braço somado ao pânico da cobra atacar seu pai causou uma afasia na língua materna da paciente. Esse aspecto lembra o que Freud (1977) ressalta em *A Interpretação das Afasias* sobre o assunto da parafasia, distúrbio que pode acometer diferentes níveis da estruturação das funções da linguagem. Freud escreve sobre a estruturação das funções da linguagem dos casos patológicos de lesão natural na área da linguagem. No caso de lesão, aquilo que foi inscrito mais recentemente é o que se esvai primeiro.

A língua materna ficaria, portanto, como a última a sofrer os danos de uma lesão. Apesar de não ter havido lesão de fato no caso de Anna como foi dito anteriormente, devido aos aspectos sintomáticos da própria histeria que se revela através das circunstâncias de dormência em seu braço direito e o pânico ocasionado

pelo sonho, ela apenas é capaz de lembrar-se da língua estrangeira, o inglês, e isto após exibir um tipo de afasia na língua materna, neste caso o alemão.

Segundo Freud (1996), o estado (afeto) emocional da angústia, determinado pelo impacto da conjunção entre a alucinação e o adormecimento do braço (paralisia), teve como consequência uma inibição da fala, que encontrou uma descarga fortuita nos versos do poema/oração infantil em língua inglesa. Em outras palavras, o aspecto motor da fala está associado ao movimento em geral, desse modo Anna, no momento traumático de alucinação com a cobra, não conseguiu mover o braço, ao mesmo tempo em que não encontrou palavras na sua língua materna.

No texto de Freud (1977, p.61), o fenômeno das dormências no braço era ligado de tal maneira à questão da fala que, depois, quando a paralisia melhorou, o sintoma de Anna também melhorou: “passou a falar apenas inglês – só que, aparentemente, sem saber que o estava fazendo (pois discutia com a enfermeira, que não conseguia entendê-la).” Depois de alguns meses, Freud a convence de que ela estava falando em inglês. Nesse aspecto é percebida a familiaridade em relação à língua estrangeira substituindo a língua materna.

O outro caso clínico - o de Wolfson - está fundamentado na sua escrita em francês em sua luta com a perseguição da língua materna (o inglês), pois os sons das palavras na língua inglesa remetem a um afeto que se revela através da tonalidade da voz da mãe. Sendo assim, Wolfson procura nos vocábulos escritos ou falados do francês, ou de outras línguas, o suporte necessário para se defender de sua língua materna. Ele começa a fazer isso depois de sair de um hospital psiquiátrico, onde foi internado por sua mãe.

Segundo, Moraes (2009) pode ser dito também, que Wolfson procura reescrever o afeto materno não dito pela mãe, e isto ao desconstruir a língua inglesa fonema por fonema para dar sentido em outras línguas. Quando a mãe do jovem psicótico tentava falar (gritando) com ele em sua língua, ele tentava de alguma forma não escutar o que ela dizia, utilizando de alguns artifícios sem sucesso, como colocar algo nos ouvidos ou as próprias mãos, mas mesmo assim, Wolfson ouvia partições da fala de sua mãe.

Queremos destacar aqui que Wolfson procura resolver com o escrito esse mal-estar com relação à tonalidade da voz, como se o escrito o remetesse a

uma espécie de origem, ao momento mesmo da inscrição das marcas da linguagem no corpo. Sua estratégia consiste em procurar, em outras línguas, equivalências consonânticas, o que faz, opondo ao caractere purificado da alucinação na própria língua, as conversões homofônicas tornadas instantâneas. Isso tem como efeito fazer cessar a reverberação dolorosa, mas deixa intacta a instância persecutória da voz. A voz apenas presentifica o mal-estar para Wolfson. Ele procura encontrar, no mais real/puro da escrita, um ponto de conversão homofônica com outras línguas, para fazer escoar por aí o afeto desagradável que o tolhe. Com esses jogos linguísticos, baseados nas semelhanças de sentido e de som entre as palavras inglesas e as palavras estrangeiras, a língua inglesa, destruída pouco a pouco, se torna cada vez mais suportável (MORAES, 2009, p.70).

Desse modo, ele tenta reconstruir a língua inglesa que lhe causava dor e sofrimento, convertendo as palavras de sua língua materna em expressões estrangeiras. Segundo Moraes (2009, p.70) parece não ser o sentido das palavras que o enredam nesse mal-estar, algo que, anterior a elas, as acompanha, um afeto que se impõe em bloco através da tonalidade da voz da mãe. A voz materna, o uso que a mãe faz da língua inglesa e esta, por extensão, enquanto utilizada por toda uma comunidade da qual sua mãe é parte, todas essas vozes reverberam no seu cérebro e fazem com que Wolfson, para neutralizar esse desejo de lesá-lo e para agir sobre os efeitos dessa voz, faça suas operações sobre a língua.

De acordo com Serrani-Infante (2002), a aquisição de uma segunda língua “talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras das questões identitárias do sujeito” (p.256). Assim, “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”, e também “ao tomar a palavra somos tomados pela língua (SERRANI-INFANTE, 2002, p.256). Desta maneira, pode-se dizer que Wolfson encontra refúgio em outras línguas:

Assim, não há necessidade de procurar os livros de Wolfson, mas de lhes referir de forma muito simples este fato que, se na língua materna alguém tem espontaneamente tendência a ser obsessivo – quer dizer, preso no sujeito, preso de algum modo na preocupação de conseguir apagar este sujeito que lhe embaraça, com o qual não tem o que fazer – pois bem, se este mesmo obsessivo passa a uma língua estrangeira, ele vai procurar fazer valer sua objetividade, torná-la reconhecida. Vai procurar fazer-se admitir a título de um sujeito como os outros. Ei-lo então transformado em histérico. E aí está como um obsessivo torna-se histérico quando muda de língua: simplesmente pelo fato de que muda de lugar com a mudança de língua. E não é apenas mudando de lugar na garganta. Quando prestamos um pouco de atenção e escutamos falar por um mesmo sujeito línguas diferentes, damo-nos rapidamente conta de que ele não as articula no mesmo lugar em sua garganta. Isso vem se alojar em diferentes lugares porque sua subjetividade não é a mesma (MELMAN, 1992, pp. 46 e 47).

Assim, para responder às questões subjetivas é relevante a inserção da literatura na aquisição de línguas estrangeiras, pois ela promove uma liberação e transformação dessas questões relacionadas à língua materna do sujeito que experiencia outros sons e uma outra realidade linguística, ou seja, uma outra forma de dizer.

### 3. A LITERATURA E A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo discutimos a respeito da importância da literatura na aquisição de língua estrangeira através da musicalidade presente na contação de histórias, visando à redução do fracasso na aquisição desta língua. Compreendemos que a literatura pode proporcionar ao indivíduo uma libertação e transformação dos afetos reprimidos. Assim, o sujeito é capaz de ressignificar aspectos que ocorrem no seu inconsciente através da literatura.

Sendo assim, ancoramos nossas discussões em Proença Filho (2007), para quem a literatura é tradicionalmente entendida como uma arte verbal, ou seja, a arte da palavra desde Aristóteles. Para além desse conceito, entendemos que a literatura está relacionada à prática de ouvir e contar histórias e provém da nossa necessidade de comunicar aos outros experiências, sentimentos e emoções (...) BERGMANN E SASSI, 2007, p. 201-202). Outrossim, no tocante à literatura, Jakobson (1995, p.161), reivindicava para a linguística “o direito e o dever de empreender a investigação da arte verbal em toda a sua amplitude e em todos os seus aspectos”. Ou seja, há nesse vasto e frutífero campo literário múltiplas possibilidades de colocá-lo a serviço da aquisição da língua estrangeira

De fato, desde muito cedo em sua carreira intelectual, Jakobson defendeu o argumento de que não existia razão para separar literatura e linguística se a primeira constitui a arte da criação verbal, a segunda é, por excelência, a ciência encarregada de estudar a linguagem verbal, em todas as suas manifestações. Para o autor, a poética, seria, dentre os vários domínios da linguística, aquele cujo fim é o estudo da literatura enquanto arte verbal, ou seja, estudo da literatura enquanto sistema de signos verbais.

Segundo Proença Filho (2007) o texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético. O texto repercute em nós na medida em que revele marcas profundas de psiquismo, coincidentes com as que em nós se abrigam como seres sociais. De acordo com o autor, ao caracterizar-se no texto literário um uso específico e complexo da língua, os signos linguísticos, as frases, as sequências assumem, em função do contexto em

que se integram, significado variado e múltiplo. O que o leva a possibilitar ao destinatário, leitor ou ouvinte, a apreensão de uma multiplicidade de sentidos.

Portanto, é imprescindível refletir a respeito do que seja literatura, bem como sua função para que se possa compreender como pode afetar o sujeito e oferecer suporte às suas questões subjetivas que dificultam a aquisição de uma língua estrangeira.

Segundo Machado (2000), para Foucault:

A literatura não é o fato de uma linguagem transformar-se em obra, nem o fato de uma obra ser fabricada com linguagem; a literatura é um terceiro ponto, diferente da linguagem e da obra, exterior à linha reta entre a obra e a linguagem, que, por isso, desenha um espaço vazio, uma brancura essencial onde nasce a questão "O que é a literatura? Brancura essencial que, na verdade, é essa própria questão. Por isso, a questão não se superpõe à literatura, não se acrescenta a ela por obra de uma consciência crítica suplementar: ela é o próprio ser da literatura originalmente despedaçado e fraturado. (p.141).

Desse modo, é relevante compreender as principais características da triangulação de nascimento foucaultiana entre linguagem, obra e literatura para se chegar a um melhor entendimento de como, por exemplo, a contação de histórias pode incidir sobre os afetos no sujeito do inconsciente. Dessa forma:

A linguagem é o murmúrio de tudo que é pronunciado, que faz com que, quando falamos, sejamos compreendidos; em suma, a linguagem é tanto o fato das palavras acumuladas na história quanto o próprio sistema da língua. A obra é algo estranho que há, no interior da linguagem, a configuração da linguagem que se detém em si própria, se imobiliza e constrói um espaço que lhe é próprio, retendo nesse espaço o fluxo do murmúrio que dá espessura à transparência dos signos e das palavras. Cria-se, dessa forma, o volume opaco, provavelmente enigmático, que constitui a obra. Literatura, que não é exatamente nem a obra, nem a linguagem. A literatura não é a forma geral, nem o lugar universal onde se situa a obra de linguagem. É, de certo modo, um terceiro termo, o vértice de um triângulo por onde passa a relação da linguagem com a obra e da obra com a linguagem. (MACHADO, 2000, p.140).

Em relação ao pensamento acima - que trata da linguagem e da literatura - acrescenta-se o pensamento a respeito da obra ser enigmática, pois permite diversas interpretações, pensa-se a respeito da inserção da literatura na aquisição de uma língua estrangeira, que pode proporcionar ao indivíduo encontrar-se com suas emoções inconscientes, tornando-se capaz de ressignificá-las. Assim, com base na triangulação de Foucault, é possível dizer que não se pode assimilar a linguagem em

sua plenitude, pois a linguagem é plurissignificativa e transpassa o tempo, pois a obra não se esgota em si mesma.

Assim, na Época Clássica, a literatura era apenas uma questão de memória, de familiaridade, de saber, puramente passiva baseada em valores absolutos relacionados a Deus e baseada na Retórica. Já na Época Contemporânea, a literatura torna-se ativa através do triângulo de nascimento que se dá em torno das obras de Chateaubriand, de Mme de Staël e de La Harpe. A literatura passa a ser baseada em si mesma. Há, então, um desaparecimento da retórica em direção ao surgimento do duplo de Dostoiévski.

Valendo-se do pensamento acima, pode-se dizer que em cada obra há uma busca incessante dos significantes dessa linguagem, mas não como uma verdade absoluta, porque simplesmente não se pode essencializar uma obra, uma vez que a mesma não se esgota em si, e apenas permite que capturemos alguns traços da plenitude desses significantes. Assim, pode-se dizer que a linguagem, presente em uma obra, é “a essência da literatura que escapa de toda determinação essencial, de toda afirmação que a estabilize ou mesmo que a realize; ela nunca está ali previamente, deve ser sempre reencontrada ou reinventada.” (BLANCHOT, 2013, p.294).

É neste sentido que a linguagem literária se encontra na relação daquele que escreve e daquele que lê. Essa linguagem pode ser entendida também, como linguagem do inconsciente, que já foi discutida anteriormente. Dentro de outra perspectiva, a partir do pensamento foucaultiano no que diz respeito a literatura, Machado (2000, p.147) argumenta que na literatura não há encontro absoluto entre a obra e a literatura. A obra jamais encontra seu duplo finalmente dado.

Por isso ela é a distância que há entre a linguagem e a literatura, uma espécie de espaço de desdobramento, o que caracteriza uma simulação da realidade, porém esta realidade representada na obra seria considerada vazia ou oca.

Em relação a esses aspectos, Blanchot (2013, p.345-346) diz que:

O livro que recolhe o espírito, recolhe, portanto, um poder externo de explosão, uma inquietude sem limites, que o livro não pode conter, que exclui todo conteúdo, todo sentido limitado, definido e completo. Um livro assim, sempre em movimento, sempre no limite do esparso, será também sempre reunido em todas as direções e segundo a divisão que lhe é essencial, que ele não faz desaparecer, mas aparecer, mantendo-a para nela se realizar.

Dessa forma, o livro seria aquele que ainda estaria por vir, aquele que ainda não foi escrito e com páginas em branco. Cada obra é essencialmente única e vale pelo que é, carregando valores psicossociais e históricos de suas épocas. Nesse sentido, destacamos aqui a citação de Foucault que se encontra em Machado (2000, p.149): “não há nem literatura, nem obra e onde, no entanto, há troca incessante entre a obra e a literatura.”

É notável uma preocupação em direcionar os aspectos literários, bem como a essência da criação literária, ou seja, uma obra não é apenas uma mímese de eventos reais, mas sim uma criação narrativa que se estrutura em si mesma, e faz com que o interlocutor seja persuadido a acreditar na realidade que lhe é apresentada.

Por outro lado, no que se refere à obra, é importante dizer que a linguagem que é utilizada provoca uma “purificação dos afetos” de acordo com Freud (2018, p.45) quando discorre sobre personagens psicopáticos no palco, em relação à tragédia, diz que:

Se a finalidade da tragédia é despertar medo [*Furcht*] e compaixão, para produzir uma purificação dos afetos tal como é aceito desde Aristóteles, então se pode descrever este propósito um pouco mais detalhadamente, na medida em que dizemos tratar-se da abertura das fontes de prazer [*Lust*] ou gozo [*Genuss*] que emanam de nossa vida afetiva, tal como no cômico, no chiste, etc., emanam do trabalho de nossa inteligência, por meio do qual, [até mesmo] muitas destas fontes se tornaram inacessíveis. Neste caso, certamente, é o desafogar [*Austoben*] dos próprios afetos que deve, antes de tudo, conduzir esse processo e o gozo daí resultante corresponde, por um lado, ao alívio por meio de uma abundante purgação, mas, por outro, corresponde à excitação sexual conjunta, a qual, se deve admitir, lucra como ganho secundário em todo despertar dos afetos e concede ao homem o sentimento tão desejado da mais alta tensão de seu estado psíquico.

De acordo com o pensamento freudiano, é possível através da obra, a exemplo da tragédia, ou mesmo do cômico, do chiste, acessar afetos que se tornaram inacessíveis, ou mesmo que foram reprimidos no inconsciente. Por outro lado, o que Freud diz sobre ocorrer uma purificação desses afetos está relacionado à questão do espectador ou mesmo do leitor identificar-se com os personagens e com o que ocorre com eles nas cenas de um espetáculo, ou mesmo na narrativa, e por isso sendo capaz de resignificar esses afetos através do fantasiar, como apontado abaixo:

O olhar participativo durante o espetáculo possibilita ao adulto o mesmo que a brincadeira possibilita à criança, cuja tocante expectativa pode ser igualmente tão satisfatória para o adulto. O espectador tem muito poucas vivências, se sente como um “miserável, a quem nada grandioso pode suceder”, alguém que abafou por muito tempo sua ambição, para se colocar como Eu<sup>4</sup> no centro da engrenagem do mundo, melhor dizendo, ele precisou deslocá-lo, ele quer sentir, produzir palavras, ser herói, e os atores- poetas [*Dichter-Schauspieler*] lhe possibilitam isso, na medida em que permitem sua identificação com o herói. Nessa situação, eles lhe poupam também de algo, pois o espectador sabe muito bem que essa sua ação heróica não é possível sem dores, sofrimentos e sombrios temores, que quase suspendem o gozo; ele sabe também que tem apenas uma vida e que talvez venha a sucumbir em tal luta contra as resistências. Por isso, seu gozo tem como pressuposto a ilusão, ou seja, a mitigação do sofrimento por meio da certeza de que, em primeiro lugar, é outro que age e sofre no palco e, em segundo lugar, que se trata apenas de uma brincadeira, que não pode trazer nenhum prejuízo a sua segurança pessoal. Sob tais condições, ele deve fruir como grande, abandonar sem medo moções reprimidas [*unterdrückten Regungen*] como a necessidade de liberdade religiosa, política, social e respeito sexual e se purgar, por todos os lados, nas grandes cenas individuais da vida representada. (FREUD, 2018, pp. 45-46)

Assim, Freud (2018, pp. 46- 47) fundamenta seu discurso no que se refere às diversas formas de criação literária, alegando que estas são as condições do gozo comuns. Desse modo, a poesia lírica permite, sobretudo, desafogar sensações muito intensas e diferenciadas, tal como no seu tempo a dança; a épica deve, principalmente, possibilitar o gozo das grandes personalidades heroicas em sua vitória; mas o drama desce às profundezas das possibilidades afetivas, às expectativas de infelicidade que ainda dão forma ao gozo e mostra, assim, o herói vencido numa luta com uma satisfação que, ao contrário, é masoquista.

Observa-se no pensamento de Freud o desafogar dos afetos através da arte, promovendo a libertação e a transformação de questões subjetivas como suporte ou algo que interpela como uma função libertadora. De acordo com Freud (2018), é possível dizer que por meio da criação literária há uma libertação das emoções reprimidas, para então poder purificá-las. Pode-se dizer também, seguindo a mesma ótica, que a arte provoca uma liberação do recalque, pois traz à consciência afetos reprimidos no inconsciente. Em relação a esse sofrimento o autor continua:

Todos os tipos de sofrimento constituem o tema do drama, a partir do qual se promete proporcionar prazer ao espectador, resultando disso como primeira condição da forma artística, que esta não faça o espectador

---

<sup>4</sup> Ich, grafado com inicial maiúscula, faz referência ao conceito analítico e não apenas ao pronome da primeira pessoa do singular da língua alemã.

sofrer, resultando disso como primeira condição da forma artística, que esta não faça o espectador sofrer, que a compaixão suscitada por meio da satisfação possível, neste caso, seja compreendida como compensação, regra que falta, com frequência, em especial nos poetas modernos [*neuere Dichter*]. Nesta perspectiva, este sofrimento logo se reduz ao sofrimento anímico, pois ninguém que sabe o quanto o sentimento corporal modificado sempre dá um fim ao gozo anímico quer sofrer fisicamente. Quem está doente tem apenas um desejo: sarar, deixar o estado de quem necessita de médico, abandonar o medicamento, a agradável inibição do fantasiar, para poder gozar a partir de nosso sofrimento. Quando o espectador se transporta para o doente por causa física, nada encontra de prazer e eficiência psíquica em si e, neste caso, o doente é possível apenas como requisito, não como herói no palco, contanto que possibilite o aspecto especificamente psíquico da doença, ou seja, o trabalho psíquico, por exemplo, o abandono do doente no Filocteto<sup>5</sup> ou o seu desamparo nas peças de tísicos (FREUD, 2018, pp. 47-48).

Desta forma, o sofrimento do espectador em relação ao drama, segundo o pensamento freudiano (2018), é anímico e, por isso, o espectador ao se identificar com o doente, por exemplo, sofre uma dor causada pelo drama que não extrapola o psíquico, pois esta é ilusória, porém provoca o desejo de que o doente se cure, e por isso o espectador sentirá prazer conforme o desenrolar da história.

Por outro lado, Freud (2018), ao argumentar sobre o poeta e o seu fantasiar compara às brincadeiras das crianças, as quais despertam emoções no seu realizar. Desse modo:

O poeta faz algo semelhante à criança que brinca; ele cria um mundo de fantasia que leva a sério, ou seja, um mundo formado por grande mobilização afetiva, na medida em que se distingue rigidamente da realidade. E a linguagem mantém esta afinidade entre a brincadeira infantil e a criação poética, na medida em que a disciplina do poeta, que necessita do empréstimo de objetos concretos passíveis de representação, é caracterizada como brincadeira/jogo [*Spiele*]: comédia [*Lustspiel*], tragédia [*Trauerspiel*] e as pessoas que as representam como atores [*Schauspieler*]. Mas, a partir da irrealidade do mundo poético, se seguem importantes consequências para a técnica artística, pois muitas coisas que não poderiam causar gozo como reais podem fazê-lo no jogo da fantasia e muitas coisas que em si são desagradáveis podem se tornar para o ouvinte ou espectador do poeta fonte de prazer (FREUD, 2018, pp. 54-55).

Assim, é o fantasiar que leva à realização dos desejos reprimidos, pois segundo Freud (2018, p.57) os desejos insatisfeitos são as forças impulsionadoras das fantasias, e toda fantasia individual é uma realização de desejo, uma correção da

---

<sup>5</sup> Trata-se de uma tragédia de Sófocles. Filocteto teria sido o depositário das armas de Hércules e após ter sido picado por uma serpente que guardava o templo de uma ninfa, fora abandonado numa ilha, sofrendo terríveis dores por essa ferida que nunca se cura.

realidade insatisfatória. Desse modo, os desejos que impulsionam as fantasias são diferentes, de acordo com o sexo, caráter e as relações da pessoa que fantasia. No que diz respeito à fantasia, Freud (2018, pp.59-60) a compara aos sonhos, pois o autor argumenta que não se pode deixar de lado a relação das fantasias com os sonhos.

O autor defende que nossos sonhos noturnos nada mais são do que essas fantasias, tal como mostramos de forma evidente por meio de sua interpretação. Para ele, a língua há muito tempo já decidiu, na sua insuperável sabedoria, a questão a respeito da essência dos sonhos, na medida em que ela permitiu nomear as enigmáticas criações da fantasia, de sonhos diurnos. Ele alega que apesar desse indício de sentido, nossos sonhos, no geral, permanecem obscuros para nós.

Logo eles comovem a partir de uma circunstância, segundo a qual tais desejos também são ativados, em nós à noite, de modo que sentimos vergonha, tendo a tendência a escondê-los de nós mesmos e por isso devem ser recalcados e seus derivados não podem ser permitidos a não ser através de uma expressão ruim, deformada. Neste sentido, depois que a deformação foi esclarecida pelo trabalho científico, não foi mais difícil reconhecer que os sonhos noturnos são realizações de desejo tal qual os sonhos diurnos e as fantasias que são tão conhecidas por todos nós.

Recorremos a essas reflexões freudianas no intuito de evidenciar a importância da contação de histórias utilizando as mais diversas criações literárias, pois só assim o sujeito será capaz de acessar seus desejos recalcados, e, por isso, será capaz de se reconhecer através da arte ressignificando sua realidade. Por outro lado, a língua podendo ser a estrangeira será o instrumento desse realizar. Sendo assim, Canetti (2010) dá um testemunho sobre o fantasiar e a produção da história:

[...] Em casa, eu costumava brincar sozinho no quarto das crianças. Na verdade, brincava pouco, pois me dedicava a falar com o papel de parede. O padrão do papel de parede, com muitos círculos escuros, me parecia gente. Inventava histórias em que eles intervinham, ou lhes contava histórias, ou brincava com eles; nunca me cansava das pessoas do papel de parede, e podia me distrair com elas durante horas. (CANETTI, 2010, p.50)

Ao inventar histórias, o autor além de se realizar através delas, utilizava a língua como instrumento desse fantasiar e seguia desenvolvendo a fala de um modo mais

divertido e prazeroso. Reconhecemos aqui uma aproximação com o modo que Freud (2018) discorre sobre o romance psicológico:

O romance psicológico deve sua especificidade inteiramente à inclinação do autor moderno em dividir seu eu por meio da auto-observação em Eus-parciais e, em consequência disso, personifica a avalanche de conflitos de sua vida psíquica em muitos heróis. Em uma oposição bastante específica em relação ao tipo do sonho diurno, os romances parecem ser o que se poderia caracterizar como excêntricos, uma vez que neles a pessoa introduzida como herói representa o menor papel ativo, antes, como um espectador vê os atos e sofrimentos dos outros passarem para ele. (FREUD, 2018, pp. 61-62).

Quando Freud se refere ao espectador do romance psicológico, ele argumenta sobre os sofrimentos do escritor serem transferidos para este espectador ou leitor e, é dessa maneira que a arte (histórias) impacta na vida do aprendiz que se sente capaz de ressignificar-se através desse fantasiar. Nessa perspectiva, a língua, podendo ser a estrangeira, seria o instrumento dessa realização. Assim: “Todo prazer estético, criado pelo artista para nós, contém o caráter deste prazer preliminar e que a verdadeira fruição da obra poética surge da libertação das tensões de nossa psiquê” (FREUD, 2018, p.64).

Sobre essa fruição, Barthes (1987) também se indaga a este respeito ao falar sobre o prazer do texto:

Prazer/Fruição: terminologicamente isto ainda vacila, tropeço, confunde-me. De toda maneira, haverá sempre uma margem de indecisão; a distinção não será origem de classificações seguras, o paradigma rangerá, o sentido será precário, revogável, reversível, o discurso será incompleto. Se leio com prazer esta frase, esta história ou esta palavra, é porque foram escritas no prazer (este prazer não está em contradição com as queixas do escritor). Mas e o contrário? Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor- o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o “druque”), sem saber onde ele está. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a “pessoa” do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo (BARTHES, 1987, p.p 7-8).

Assim, como já foi argumentado em Blanchot (2013) que defende que o livro é aquele que está por vir e em Foucault (2000) que a linguagem na literatura é um murmúrio, ou seja, o escritor libera suas emoções ao escrever e isso lhe dá prazer, e por sua vez, o leitor sente prazer ao liberar suas emoções reprimidas através do desejo do outro, podendo assumir outra posição subjetiva por meio da criação literária.

Sendo a criação literária plurissignificativa, o leitor será capaz de modificar a cadeia de significantes conforme suas emoções, e assim o livro não constitui apenas a obra em si, mas as diversas possibilidades criadas por esse leitor, ocasionando prazer, como defende Barthes (1987).

Dentro dessa perspectiva, ainda sobre a criação literária, Fernandes (2007, p.21) diz que:

À produção de sentidos, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são iminentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam.

Assim, a partir do pensamento supracitado, os sentidos da linguagem em uma obra são mutáveis, e isso dependerá dos sujeitos em interlocução, ou seja, escritor e leitor. Ainda enfatizando a importância da criação literária, a exemplo dos contos infantis, Calligaris (2005) defende que eles são instrumentos para o conhecimento de mundo, eles funcionam como exercícios narrativos graças com os quais a criança descobre a complexidade das relações e dos afetos e elabora estratégias possíveis de ação.

Todos esses gêneros literários que foram discutidos até aqui tecem uma narrativa, uma história, da qual o ser humano sente necessidade vital de compartilhar com outros suas ideias. Nesse sentido, Andrew Wright (1995, p.3) argumenta que:

Todos nós precisamos de histórias para nossas mentes tanto quanto precisamos de comida para nossos corpos (...). Histórias são particularmente importantes nas vidas de nossas crianças: histórias ajudam as crianças a entenderem seu mundo e a compartilhá-lo com os outros. A ânsia das crianças por histórias é constante. Sempre que elas entram na sala de aula, elas entram com necessidade de histórias.

Além disso, de acordo com Busatto (2003), ao ouvir histórias, a curiosidade das crianças é despertada pelo professor contador, o que estimula a imaginação e desenvolve a criatividade. Desse modo, quando a história é contada em outra língua, o aprendiz sente a necessidade de adquirir a nova língua para poder compreender por completo a narrativa. Assim, pode-se dizer - como já foi explicitado anteriormente - que as histórias voltam ao *infans* em *lalangue*, traçando um caminho parecido com a aquisição da língua materna, e por isso, primeiramente os sons na língua estrangeira

não terão significado para o aprendiz que irá assimilar aos poucos esses sons às palavras, e em seguida seus significados, principalmente se já tiveram acesso a essas histórias em sua língua materna.

Por outro lado, a criação literária dentro desta ótica está pautada na Estética da recepção ou Teoria da recepção, que é uma teoria de análise da produção artística ou cultural que foca sua análise no receptor, tendo sua origem no trabalho de Hans Robert Jauss no ano de 1960 e nas décadas seguintes na Alemanha e Estados Unidos.

Jauss (1994) afirma que a historicidade da literatura, que não se relaciona à sucessão de fatos literários, mas ao diálogo estabelecido entre a obra e o leitor, atualizará aquela durante a leitura (COSTA, s/d, p. 4). Assim, nesta perspectiva, a literatura representada através da obra não se resume a uma época, mas adquire outros significados em épocas diferentes na relação entre obra e leitor.

Sendo assim, segundo Bakhtin (1997, p.364):

As obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na grande temporalidade e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade. [...] Ora, muitas vezes a obra aumenta em importância mais tarde, ou seja, insere-se na grande temporalidade. Uma obra não pode viver nos séculos futuros se não se nutriu dos séculos passados. Se ela nascesse por inteiro hoje (em sua contemporaneidade), se não mergulhasse no passado e não fosse substancialmente ligada a ele, não poderia viver no futuro. Tudo quando pertence somente ao presente morre junto com ele.

Por outro lado, para Cândido (1989, p.117), a literatura tem um papel humanizador, ou seja, ele entende por humanização como sendo o processo que confirma ao homem aqueles traços que reputamos essenciais, o exercício da reflexão, aquisição do saber, a disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, e como o cultivo do humor. Ele defende que a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para natureza, sociedade, e o semelhante.

Sendo assim, é por esses aspectos presentes nos argumentos levantados até aqui, que se torna possível acreditar que o educando irá ser capaz de se identificar, através de *Storytelling*, tanto sendo capaz de ressignificar seu mundo interno como também, sendo capaz de internalizar de uma forma mais natural uma língua estrangeira. Assim, tem-se a definição de *storytelling*:

*Storytelling* é a atividade social e cultural de compartilhar histórias, às vezes com improvisação, teatro ou embelezamento. Cada cultura tem suas próprias histórias ou narrativas, que são compartilhadas como meio de entretenimento, educação, preservação cultural ou inculcar valores morais. Os elementos cruciais de histórias e narrativa incluem enredo, personagens e ponto de vista narrativo. O termo "storytelling" pode se referir especificamente à narrativa oral, mas também amplamente a técnicas usadas em outras mídias para desdobrar ou divulgar a narrativa de uma história. Storytelling é o que usamos para fazer histórias. A narrativa, entrelaçada com o desenvolvimento das mitologias, é anterior à escrita. As primeiras formas de contar histórias eram geralmente orais, combinadas com gestos e expressões. Alguns arqueólogos acreditam que a arte rupestre, além de ter um papel em rituais religiosos, pode ter servido como forma de contar histórias para muitas culturas antigas (tradução nossa).<sup>6</sup>

Assim, pode-se dizer que a literatura por estimular a imaginação, por seu aspecto sonoro ao contar histórias e por seu aspecto expressivo, pode auxiliar na aquisição de uma nova língua. Um exemplo disso é o Caso Léo, caso relatado por Orrado; Vivès (2021), no qual a trajetória do trem foi criada durante uma historinha para que ele pudesse criar, mesmo que de uma forma imaginária, significantes que representassem sua vida cotidiana.

Sendo assim, Orrado; Vivès (2021) relatam sobre o Caso Léo, um menino autista de 4 anos de idade cuja fala é ecológica, ou seja, sua fala reproduzia as palavras ouvidas como num eco, recuperando as mesmas palavras e as mesmas entonações que o seu interlocutor. Desse modo, pode-se firmar também que a sua fala já estava o testemunho de uma manifestação subjetiva, carente de significantes. Léo ao entrar no consultório de seu terapeuta pela primeira vez, pega um trenzinho e começa a brincar no chão fazendo um movimento de ida e volta como fazia a princípio com seu carrinho na escola.

Porém, quando o seu terapeuta decide pegar um carrinho e começar a brincar com o menino e aos poucos colocar objetos no trajeto nomeando-os, Léo vai adquirindo novos vocabulários, desenvolvendo a comunicação.

---

<sup>6</sup>Storytelling is the social and cultural activity of sharing stories, sometimes with improvisation, theatrics or embellishment. Every culture has its own stories or narratives, which are shared as a means of entertainment, education, cultural preservation or instilling moral values. Crucial elements of stories and storytelling include plot, characters and narrative point of view. The term "storytelling" can refer specifically to oral storytelling but also broadly to techniques used in other media to unfold or disclose the narrative of a story. Storytelling is what we use to make stories. Storytelling, intertwined with the development of mythologies, predates writing. The earliest forms of storytelling were usually oral, combined with gestures and expressions. Some archaeologists believe that rock art, in addition to a role in religious rituals, may have served as a form of storytelling for many ancient cultures (STORYTELLING, 2022).

Além disso, diante dos fatores discutidos anteriormente em relação ao processo de aquisição de uma língua estrangeira, acreditamos que o método *Storytelling* deva considerar também o conhecimento prévio do aluno em relação à leitura que pode ser feita logo em seguida ao *listening* (escuta). Ao reconhecer histórias lidas a princípio na língua materna da qual existe uma relação afetiva, para que sejam capazes posteriormente de produzir oralmente e graficamente um determinado texto, por exemplo. Entende-se que para isso, seja necessário um conhecimento maior em relação à estrutura dessa língua, dos gêneros textuais e um conhecimento maior de diferentes vocábulos.

Além disso, “o processo de identificação só pode se dar no reconhecimento da alteridade, e não é possível falar de identidade sem pensar em processo de identificação.” (MONTES, 1996).

Se todo processo de criação de identidade é um processo de reconhecimento da alteridade, em relação à qual vou constituir e afirmar minha própria identidade – ‘um outro eu outro’, ou ‘um outro eu’. É preciso pensar em diferentes contextos e situações que vão configurar alteridades distintas... a identidade não existe senão contextualizada, como um processo de construção, e pressupõe o reconhecimento da alteridade para a sua afirmação. (MONTES, 1996, p.57.)

Podemos depreender que o processo de aquisição de uma língua estrangeira por meio da contação de histórias remete à aquisição da língua materna, pois mesmo que o aluno não entenda o significado dos sons, poderá, aos poucos, assimilar os sons aos vocábulos e em seguida compreender os significados desses vocábulos. Por outro lado, se o aprendiz reconhecer uma determinada história que já fora introduzida primeiramente pela sua língua materna, ele irá ter uma maior facilidade em assimilar os sons às palavras e conseqüentemente seus significados.

Ainda sobre os significantes, estes podem ser obtidos através de um contato maior com a língua por meio de *Storytelling*, pois “os contos de fadas, por exemplo, por possuírem uma estrutura simples e resolverem as situações problemáticas, através da fantasia, são de fácil compreensão para a criança, atendendo às características de seu pensamento mágico.” (AGUIAR, 2001, p. 79). E que, por meio da fantasia, ela compreende melhor a realidade que a cerca e o seu lugar no mundo. Contudo,

para que uma história realmente prenda a atenção da criança, ela deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer a vida da criança, "deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades" e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

Por outro lado, Wright (1995) assinala o fato de as crianças necessitarem ouvir histórias e estarem sempre predispostas a ouvi-las ou lê-las, por isso essa prática passa a ser fonte de motivação. Assim, segundo Cléo Busatto (2003, p.45),

ao contar histórias atingimos não apenas o campo prático, mas também o nível do pensamento, e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério. Assim, a autora conta histórias para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias; manter a História viva; para se sentir vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significados para nossa existência e reativar o sagrado.

Ao falar sobre contos de fadas, Bettelheim (*ibid*) afirma que o próprio conto como sendo uma obra de arte encanta, antes pelas suas "qualidades literárias". É como se o conto de fadas fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte. Nesta perspectiva, o poder regenerado dos contos de fadas que por conterem na sua estrutura elementos simbólicos, criam uma ponte com o inconsciente, integrando os conteúdos arquetípicos e propiciando à criança conforto e consolo em termos emocionais.

E, sendo assim, tendo como língua estrangeira o inglês, por exemplo, poderia ser estimulada a leitura e ressignificação de diferentes gêneros literários que fossem de interesse dos alunos, como utilizar trechos da obra "Harry Potter", pois é uma obra que representa o gênero literário fantástico que pressupõe-se ser de uma enorme aceitação por parte dos educandos. Além disso, por meio de *Storytelling*, o gênero fantástico pode ser problematizado em relação às questões psicossociais de um indivíduo.

Isso porque, se o fantástico entre os séculos XVIII e XIX era visto como algo que era irreal, imaginário, nos séculos XX e XXI é visto como uma problematização de aspectos relacionados ao cotidiano. Esse fator em relação ao fantástico contemporâneo é abordado por VOLOBUEF (2000, p.110): "Não cria mundos fabulosos, distintos do nosso e povoados por criaturas imaginárias, mas revela e

problematiza a vida e o ambiente que conhecemos do dia a dia”. Na Grécia Antiga, Aristóteles já discutia o assunto, quando tentava definir a respeito do poeta e de sua criação fantástica:

É definido mais como aquele que compõe histórias (mitos), do que como versificador, já se identifica como poeta pela representação de ações, que podem até, verosimilmente, provir de eventos reais. Seu campo de ação cobre todo o domínio do persuasivo, ou seja, daquilo que o espectador aceita crer. Seu fazer corresponde à capacidade de organizar uma história, um mito, não lhe sendo exigidas, por Aristóteles, nem a invenção original, nem a fidelidade aos mitos tradicionais. (ARISTÓTELES *apud* COSTA, 1992, p.23).

Assim sendo, o fantástico está mais preocupado em compreender a complexidade da existência humana, tendo como ponto de partida o natural para o imaginário. Portanto, ao identificar-se afetivamente com determinado personagem do gênero em questão, por exemplo, compreende-se que o aluno será capaz de analisar a sua própria realidade, sendo capaz de transformá-la e, portanto, desenvolver sua criatividade.

Desse modo, Freud (2018) argumenta sobre ocorrer “uma purificação dos afetos” que está relacionada com a questão do espectador ou mesmo leitor ao identificar-se com os personagens e com o que ocorre com eles nas cenas de um espetáculo, ou mesmo na narrativa. Por isso, acaba sendo capaz de ressignificar esses afetos através do fantasiar, por intermédio das histórias. Esse processo de internalização singular da obra só se torna plausível porque: “Tem-se dito que é inútil falar dos gêneros (tragédia, comédia, etc.), pois a obra é essencialmente única, singular, vale pelo que tem de inimitável, por isso a distingue de todas as demais e não por aquilo que a torna semelhante a elas.” (TODOROV, 1981, p.5).

Esse aspecto poder ser percebido com mais clareza na afirmação de Proença Filho:

Se a linguagem verbal caracteriza uma “desrealização” da realidade ao transformá-la em signos-símbolos, a mímese poética leva ainda mais longe esse desrealizar-se, quando, a partir do fingimento do particular, atinge espaços da universalidade. O texto literário veicula uma forma específica de comunicação que evidencia um uso especial do discurso, colocado a serviço da criação artística reveladora (2007, p.31).

Por meio do que foi dito e utilizando-se ainda do exemplo da saga literária *Harry Potter*, é possível fazer diversas reflexões através das falas de Dumbledore, por exemplo; “palavras são na minha nada humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia, capazes de causar grandes sofrimentos e também de remediá-los.” (ROWLING, 2007). O aspecto enigmático de uma obra pode ser a mola impulsionadora do fator motivacional que desperta no educando o desejo de viver o mundo paralelo criado dentro de uma narrativa, estimulando, portanto, a aquisição de uma segunda língua. Assim sendo, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.” (FREIRE, 2002, p.21).

Com base neste argumento e por conta do aspecto enigmático de uma obra, é relevante compreender fatores que possibilitem também a interpretação da linguagem de uma determinada obra literária, pois o educando ao se deparar com um texto literário irá criar possibilidades interpretativas em seu inconsciente, ao libertar e transformar seus afetos, podendo ser capaz de aprender uma língua estrangeira ou recalcar, e isso de acordo com a realidade da qual ele esteja inserido.

Este aspecto será observado nas histórias dos autores Elias Canetti e Aharon Appelfeld, no capítulo seguinte.

#### 4. LÍNGUA ESTRANGEIRA E AS HISTÓRIAS DE ELIAS CANETTI E AHARON APPELFELD

Diante dos aspectos da constituição do sujeito e da linguagem, bem como dos aspectos referentes à língua materna, língua estrangeira e à literatura estudados até aqui, fica entendido que a aquisição de uma língua estrangeira está intrinsecamente relacionada aos processos que ocorrem no inconsciente e que através da literatura, o aprendiz será capaz de acessar suas emoções anteriormente reprimidas, para então, ressignificá-las.

Além disso, por meio da sonoridade da contação de histórias, defendemos que o educando irá associar os sons às palavras quando depois da escuta lhe for introduzida a leitura, e esta questão pode ser analisada na obra autobiográfica de Elias Canetti. Por outro lado, serão evidenciados os aspectos afetivos através das histórias dos autores Elias Canetti e Aharon Appelfeld em relação à aquisição de uma língua estrangeira, pois tais aspectos interferem significativamente nesta aquisição.

A história de Canetti e Appelfeld nos ensina sobre a relação sujeito humano e língua, mostrando que as línguas não são anódinas, elas interferem diretamente no nosso funcionamento, têm repercussões subjetivas. Ensina também sobre o laço entre língua materna e língua estrangeira. Elias Cannetti, escritor de língua alemã, nasceu na Bulgária, na cidade de Rustchuk em 1905, onde se falavam várias línguas. Ele era o filho mais velho de uma família de judeus sefarditas<sup>7</sup> que tinham o comércio como meio de subsistência. Em 1911, os pais dele se mudaram para Inglaterra com os filhos.

Depois da morte prematura do seu pai, em 1912, ele e a família migraram para Viena. Em 1916, por causa do patriotismo que se instalou na Áustria com a Primeira Guerra Mundial, a mãe, a irmã e ele se mudaram para a Suíça, país neutro naquele conflito. Assim, entre 1917 e 1921, frequentou o colégio Realgymnasium Rämibühl em Zurique. Nesse último ano, partiu com a família para a Alemanha, onde concluiu o ensino médio em 1923, em Frankfurt.

---

<sup>7</sup> Relativo aos sefardis, judeus de Portugal e da Espanha na Idade Média ou os membros da comunidade judaica que usam os ritos e costumes dos judeus imigrados da Península Ibérica, espalhados por várias partes do mundo.

A obra autobiográfica de Elias Canetti, “A Língua Absolvida”, dá destaque a sua experiência com as línguas, de modo que esse livro pode servir de referência para reflexões de experiências semelhantes vividas por outras pessoas:

Pois se alguém se põe a escrever uma autobiografia, é porque tem em mente fixar um sentido em sua vida e dela operar uma síntese. Síntese que envolve omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e desequilíbrio entre os relatos (uns adquirem maior peso, são narrados mais longamente do que outros), operações que o autor é capaz de fazer na medida em que se orienta pela busca de uma significação: busca essa que lhe dirá quais acontecimentos ou reflexões devem ser omitidos e quais (e como) devem ser narrados (ALBERTI, 1991, p.77).

Sendo assim, Elias Canetti, que desde a infância conviveu com vários idiomas, nos ensina sobre os efeitos subjetivos do contato com uma língua através unicamente de seus sons sem o apoio da leitura. Assim, Canetti conta o seu sofrimento sobre ter aprendido primeiro a língua oralmente, para apenas depois ter acesso à escrita. Ele aprendeu o alemão com sua mãe aos 8 anos de idade, sendo obrigado a ouvir e repetir o som das palavras e orações, só depois de repeti-las, a sua mãe dizia o significado. Depois de várias palavras e orações aprendidas é que o autor em questão pôde ter acesso ao livro didático para desenvolver a escrita.

Outro fato interessante é quando Canetti viaja à Praga e escuta a palavra *Hudba* em tcheco, que significa música, o autor comenta que se lembra do som do búlgaro, língua que ouvira na sua infância, mas que ele o reconhece ao ouvir e se surpreende ao perceber que entende o significado, pois ele pensava ter esquecido por ter se mudado muito cedo de sua cidade e não ter tido mais contato com essa língua. Este fato remete ao que vem sendo problematizado neste trabalho, de que as línguas nunca são anódinas, bem como a relevância do aspecto sonoro desde a *lalangue*.

Ainda a respeito da questão da aquisição da língua na obra de Canetti, como foi dito anteriormente, ele conviveu com diversos idiomas. O escritor em foco, ressalta: “era possível ouvir sete ou oito idiomas” (CANETTI, 2010, p.10), em função de que a sua cidade não era apenas habitada por judeus espanhóis, mas também por muitos búlgaros, turcos, gregos, albaneses e ciganos, além de alguns romenos e russos. O espanhol antigo (o ladino) falado pelos sefardis foi seu primeiro idioma, foi a língua da família e dos amigos, assim como a das primeiras cantigas de roda e das histórias que aprendeu quando criança.

Porém, Canetti já estava exposto a outro idioma em casa, o alemão que era falado por seus pais. O escritor demonstrava certo fascínio pela língua alemã na expectativa de compreender os diálogos entre seu pai e sua mãe:

Escutava com total intensidade e então lhes perguntava o que isso ou aquilo queria dizer [...]. Eles riam, dizendo que era cedo demais para mim; aquelas eram coisas que só mais tarde entenderia. Já foi algo muito difícil arrancar deles a palavra 'Viena', a única que me revelaram. Pensava que estavam falando de coisas maravilhosas que apenas poderiam ser ditas naquela língua. Depois de implorar sem sucesso, corri com raiva para um outro aposento, que quase nunca era usado, e ali repeti para mim mesmo as frases que ouvira deles, em sua entonação precisa, como fórmulas mágicas (CANETTI, 2010, p.34).

Além disso, por Canetti ter morado em Londres com sua família ele também falava inglês. Após a morte do seu pai, estando o verão em Lausana, onde sua mãe alugou um apartamento, Canetti compreendeu os motivos de sua estadia:

Era a necessidade de aprender alemão primeiro. Tinha 8 anos, deveria ir para a escola em Viena, e minha idade me colocaria na terceira série do primário. Minha mãe não podia tolerar o pensamento de que talvez não fosse aceito nessa série por causa da minha ignorância da língua, e estava determinada a ensinar-me o alemão o mais rápido possível. (CANETTI, 2010, p.86).

Dessa maneira, o autor relata sobre os métodos usados pela sua mãe para pôr em prática sua decisão:

Estávamos sentados na cozinha, em uma grande mesa, eu, no lado menor, com a vista do lado e das velas, a mãe do lado esquerdo, tomando cuidado para que o filho não pudesse ver as páginas do livro didático que tinha em mãos. (CANETTI, 2010, p.88).

Para a mãe dele, o aprendizado da língua, para que fosse bem-sucedido, devia estar livre de livros e do estudo da escrita. Sendo assim, Canetti diz que ela estava convencida de que: “os livros são ruins para o aprendizado das línguas; que se deve aprendê-las oralmente, e que um livro é inofensivo apenas quando já se sabe algo de um idioma” (CANETTI, 2010, p.88). Assim, mantendo o livro distante de seu filho, a sua mãe lia-lhe uma frase em alemão. Elias então deveria repeti-la sílaba por sílaba, palavra por palavra, tinha que tentar até que sua pronúncia finalmente parecesse à mãe - se não boa - ao menos “passável”. Neste sentido, ele relembra:

Ela dizia-me o que a frase significava em alemão. Mas não o repetia nunca, e eu era obrigado a incorporá-lo instantaneamente e para sempre. Em seguida, passava rapidamente para a próxima sentença, utilizando-se do mesmo procedimento; assim que a pronunciava corretamente, ela traduzia; olhava-me imperiosamente para que percebesse a tradução, e já estava na próxima frase. Não sei quantas sentenças ela esperava que eu treinasse da

primeira vez; digamos, por segurança, que eram poucas; temo que tenham sido muitas. Deixou-me ir dizendo: “Repita para você mesmo. Você não pode esquecer uma frase sequer.” Nem mesmo uma. Amanhã continuamos. Ela ficou com o livro, e eu fiquei sozinho perplexo. (CANETTI, 2010, p.86-87)

No entanto, o autor relata que, no dia seguinte, ao ser perguntado sobre o sentido de uma das frases que repetira e aprendera no dia anterior, ele conseguia trazer à mente o sentido correto em inglês, porém quando foi perguntado sobre o sentido de outras frases não conseguiu lembrar-se. Desse modo, sua mãe o ameaçou: “Você se lembrou da primeira, então você deve ser capaz de fazê-lo direito. Você não quer. Você quer ficar em Lausana. Vou te deixar em Lausana. Vou a Viena ... você pode ficar aqui em Lausana, sozinho” (CANETTI, 2010, p.87).

O abandono não era a pior ameaça para ele, mas sim, o desprezo da mãe. Nesse sentido, Canetti escreveu: “Quando ficava particularmente impaciente, erguia os braços por sobre a cabeça e gritava: ‘Meu filho é um idiota! Não tinha noção de como meu filho é um idiota! Seu pai sabia alemão também, o que ele iria dizer!’” (CANETTI, 2010, p.87). O autor diz que depois de um tempo indeterminado, que ele imagina ter sido um mês, o alívio veio através da intervenção da sua governanta inglesa, que convenceu sua mãe, a permitir ao filho acesso ao livro didático.

Sendo assim, mesmo sem o auxílio da mãe, ele aprendeu a ler “letras-caixote” do tipo gótico no qual a maioria dos textos em alemão da época era impressa. De acordo com ele, o pior sofrimento teria passado. Relata ainda que com o acesso à escrita, era capaz de aprender melhor e mais rápido, uma vez que o ensino de sua mãe era fortalecido com a leitura que ele tinha acesso, mesmo que sua mãe ainda o obrigasse a ouvir e repetir as frases mantendo ainda o método anterior. Canetti (2010) enfatiza ainda que o alemão era a língua de confiança da mãe, e que ela sentia uma extrema necessidade de usar o alemão com ele:

A mais terrível ferida em sua vida, quando, com 27 anos, ela perdera meu pai, expressou-se mais contundentemente no fato de que as longas conversas em alemão entre os dois haviam cessado. Seu casamento real ocorrera nessa língua. Não sabia o que fazer, sentia-se perdida sem meu pai, e tentava, o mais rápido possível, colocar-me em seu lugar (CANETTI, 2010, p.90).

Para o autor, essa língua estrangeira representou: “uma língua materna implantada tardiamente, e sob verdadeira dor” (CANETTI, 2010, p.90). Assim, ele continua:

No entanto, em Lausana, onde ouvia francês à minha volta, pegando-o casualmente e sem condições dramáticas, renasci, sob a influência de minha

mãe, para a língua alemã, e os espasmos desse nascimento produziram aquela paixão que me ligou a ambas, à língua e à minha mãe. São as duas, que são fundamentalmente uma coisa só, o rumo posterior da minha vida teria sido sem sentido e incompreensível (Ibidem, p.94).

Nesta fala de Canetti é possível perceber a relação entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e o afeto materno, pois o autor afirma que a língua alemã e a sua mãe representavam para ele a mesma coisa. Neste sentido, relembramos em Revuz (2006) que o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua, e esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é irrelevante para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua.

Ainda enfatizando este pensamento, Revuz (2002) - como já discutido anteriormente - defende que a voz, as palavras da mãe são fontes de prazer ou de desprazer e elas têm o poder de interferir nas outras sensações (visão, tato, paladar) reforçando ou anulando os sentimentos de prazer ou de desprazer. Ou seja, é a partir da linguagem, do modo como a mãe fala, que o nascente coloca em cena não a palavra em si, mas o significado que ele dá a esta ao vivenciar prazer ou desprazer. A mãe marca o filho simbolicamente por meio do tom da sua voz ao perguntar e responder, ao presumir a necessidade do filho.

Através do seu saber, a mãe investe e inscreve no corpo do bebê, fazendo mapeamento por meio de seus significantes. O significante vislumbra ao infans a satisfação de poder gozar, isto quer dizer, uma possibilidade de satisfazer-se. A estruturação psíquica de um bebê apenas se dá a partir do momento em que é inscrito pelo desejo da mãe na linguagem. A mãe oferta a essa criança a oportunidade de existir, proporcionando-lhe ser sujeito. Assim, dá-se a descoberta das palavras, das significações linguísticas que é indissociável da experiência da relação com o outro e das significações libidinais que se inscrevem nela.

Desse modo, o fato de a língua alemã ser uma língua estrangeira ensinada pela mãe do autor e por isso condicionada ao afeto materno, o qual remete ao processo de aquisição de primeira língua, a aquisição do novo idioma representou para ele um verdadeiro sofrimento. Nota-se também em toda a trajetória de convivência do autor com diversas línguas, bem como o método da mãe de Canetti, no que se refere à aquisição de uma língua estrangeira, a relevância da aprendizagem dos “sons” das

palavras em uma primeira instância. E no que se refere à aprendizagem do alemão, a repetição das palavras e frases para serem dados os significados em seguida.

Porém, o relato do escritor mostra que a inserção da escrita por meio do livro didático, possibilitou-lhe uma aprendizagem mais rápida da língua estrangeira. Importa então assinalar que o encontro da sonoridade da língua com a escrita potencializou a aprendizagem. Como vimos nos capítulos anteriores, a dimensão sonora/musical da língua é uma dimensão reconhecidamente relevante para o falante, uma vez que foi essa dimensão que o levou a ser capturado pela linguagem. Essa experiência de Canetti, leva-nos a supor que a inclusão da literatura pela contação de história — o já citado método *storytelling* — pode contribuir para a aquisição de uma língua estrangeira, pelo destaque que ele dá a essa dimensão.

Dessa forma, é importante destacar o conceito lacaniano de *lalangue*, que diz ser uma lalação produzida pelo bebê que mesmo que não vise a comunicação produz um sentido para a mãe, é nesta interação que a criança vai aos poucos sendo capturada pela linguagem. Desse modo, por a literatura estar relacionada à prática de contar e ouvir histórias (contação de histórias), ela permite uma libertação dos afetos e transformação do sujeito, como também permite uma experiência sonora com outras línguas, promovendo a ruptura de barreiras que aprisionam o sujeito à sua língua materna, minimizando suas resistências em relação ao novo idioma, como já dito anteriormente.

Além do mais, Canetti (2010) relata que costumava brincar sozinho no quarto das crianças, onde criava e contava histórias ao conversar com os papéis de parede que lhes pareciam pessoas. Desse modo é perceptível na obra do autor a importância das histórias na aquisição, uma vez que elas estabelecem um diálogo com o inconsciente, como disse Freud *apud* Porge (1996). Em relação a Aharon Appelfeld (1932-2018), escritor judeu de origem romena, pode-se dizer que há evidências de incidências da Língua Materna em sua vida a partir de sua experiência como judeu de língua alemã perseguido pelo regime nazista na Europa e refugiado de guerra em Israel. No tocante à Língua Materna na vida de Appelfeld, pode-se dizer que é vista de forma complexa, afetada, principalmente pela morte de sua mãe durante a guerra e pelo caos linguístico no qual se encontrou até a sua chegada na Palestina com o desafio de ter que adquirir uma nova língua.

Para entender a trajetória da inserção da língua alemã na cultura judaica é necessário destacar o movimento *Hascalá*, o qual surgiu na Alemanha no final do

século XVIII devido aos ideais iluministas que dominaram toda a Europa. *Hascalá* é a expressão que vem do hebraico *sekhel* e significa intelecto, razão. Trata-se de um importante período de modernização da cultura e da religião judaica que trouxe mudanças significativas ao povo judeu.

Desse modo, no período entre o final do século XVIII e início do século XIX, de acordo com Szuchman (2009), o iídiche era a principal língua dos judeus na Europa oriental e era também a língua judaica mais falada entre esse povo. A mais utilizada nas comunidades asquenazim, espalhadas, sobretudo, pela Europa central e oriental. Cerca de 75% dos judeus europeus se comunicavam através dessa língua em seu cotidiano. O uso do iídiche entra em decadência nos países de língua germânica por conta do crescimento do movimento *Hascalá*. Sendo assim, para serem aceitos na sociedade germânica, os judeus deveriam possuir, acima de tudo, um bom conhecimento da língua alemã.

O iídiche era a língua que servia à interação entre mães e filhos, e por isso era tida como língua-mãe, ou língua da mamãe, pois a figura materna era tradicionalmente responsável pela transmissão dos valores judaicos aos filhos desde o nascimento, garantindo o fortalecimento e a transmissão da cultura judaica através de gerações. Desta forma, no processo de assimilação e secularização dos judeus, que teve início no final do século XVIII, a língua alemã representou uma mãe adotiva para um filho que precisava abandonar a língua iídiche para que pudesse ser aceito na sociedade germânica.

Enfatizando esse aspecto linguístico, Charles Melman (1992, p.34) faz uma referência à relação entre a mãe real e a mãe simbólica, representada pela língua materna, ao retratar a mãe judia como aquela “que sabe que deve renunciar como mãe para que seus filhos se integrem em uma língua que não é a sua e que isto a leve ser suplantada por uma outra mãe.”

Por outro lado, Kafka, o grande escritor nascido em Praga, de origem judia, que é citado por Begley (2010), reclamou em seu diário o fato de nunca ter amado dignamente sua mãe por causa da língua alemã, pois para ele as memórias do passado iídiche de alguma forma ainda sustentavam a família judia, mesmo após a assimilação. Para ele, a mãe judia não poderia ser uma *mutter*, pois lhe soava demasiado alemão, e por isso a língua alemã para ele representava inconscientemente o peso de uma frieza cristã.

Porém, mesmo com o crescimento do movimento *Hascalá*, houve paralelamente uma intensificação do antissemitismo e um crescimento do nacionalismo alemão, sob a crença de que os judeus seriam estrangeiros que estavam saqueando o país impondo costumes estranhos e contaminando a raça pura, ariana. Entretanto, mesmo o povo alemão tendo recusado, a ideia da Alemanha como uma pátria para os judeus se fortaleceu, a língua alemã foi tida como mátria, e transformou-se em uma língua-mãe que não poderia ser abandonada.

Então, tendo o sentido de mátria representou o povo judeu antes e após a segunda guerra mundial. A vida depois da guerra era desanimadora, porque muitos judeus sobreviventes dos campos de concentração perderam seus bens que foram tomados pelos nazistas, e tiveram que imigrar para outros países. Isto significava mais uma vez para um judeu, a perda de suas raízes, de sua cultura, de sua língua, além do profundo abalo que marcou novamente a identidade judaica como uma cultura de exílio, que foi motivada por perseguições e massacres ao longo de milênios.

Assim, sabendo-se que a língua é constitutiva do sujeito e que este também se constitui da relação com o outro, é através dessas relações linguísticas que a língua se molda, serve ao outro e também se singulariza, tornando-se secreta, íntima, materna; aquela que, “por mais que se queira, nunca desaparece, deixando marcas que se manifestam através da entonação de voz, do ritmo da fala, dos lapsos e dos vestígios” (KOLTAI, 2013, p.134).

Desse modo, somente um trauma muito grande seria capaz de silenciar a língua materna colocando-a na posição de exílio. A vida do escritor Aharon Appelfeld é uma prova deste acontecimento. Appelfeld nasceu no ano de 1932, em Czernowitz, Bucovina, numa área sob o domínio do Império Austro-húngaro, conhecida no século XIX como “a pequena Viena do Leste”, devido a sua importância como um centro de cultura germânica daquela região.

Ele era filho único de pais assimilados, ou seja, judeus que se ajustaram à vida social do meio em que viviam, modificando a sua cultura, para se inserirem em outra. Ele, assim como muitos outros judeus, acreditava ser essa outra cultura a personificação do moderno, do progresso e do iluminismo, algo que precisava ser assimilado a qualquer preço. A racionalidade deveria se colocar acima da fé em razão do progresso. Neste sentido, ele afirma em entrevista a Rozenchan:

Eu vinha de uma família assimilada que acreditava no progresso, que o mundo avançava para o bem. [...] Havia o símbolo do bom e do belo, a literatura alemã era a melhor literatura, a língua alemã era a mais bonita, Viena e Berlim, as cidades importantes (APPELFELD, 1999, p.130).

Percebe-se na fala do escritor que não importava o distanciamento da cultura judaica para sua família, e isso devido a necessidade de fazer parte de outra cultura, neste caso a germânica. Assim, tendo boas condições financeiras, ele e sua família sempre passavam as férias de verão em um *resort*, onde as pessoas não falassem iídiche, mas sempre acabavam cercados de judeus. Sobre essa renúncia da cultura judaica, ele dizia:

Os judeus assimilados construíram uma estrutura de valores humanistas e contemplavam o mundo externo a partir dessa estrutura. Estavam convictos de que não eram mais judeus e que tudo aquilo que se aplicava aos 'judeus' não se aplicava a eles. Essa confiança estranha os transformou em criaturas cegas, ou quase cegas. Sempre adorei os judeus assimilados, porque era neles que o caráter judaico, e também talvez o destino judaico, estava concentrado com maior força (APPELFELD, 1988, p.1).

Por outro lado, seus avós maternos eram judeus ortodoxos que ainda moravam num *shtetl*<sup>8</sup> e conservavam as tradições judaicas. E o contato com seus avós durante sua infância, fez com que ele tivesse uma proximidade com a cultura e a língua iídiche, língua que foi escanteada pelos seus pais. Apesar disso, por ter uma relação de muito afeto com sua mãe, ele percebia nela uma certa tristeza e conflito interno quando escutava o iídiche nos encontros com seus avós:

Minha mãe, por alguma razão, sempre se entristece quando está à mesa para o *Shabat*. Às vezes tenho a impressão de que no passado sabia falar com Deus na sua língua, como meus avós, mas por conta de algum tipo de mal-entendido algo levou a esquecê-la. Um pesar que lhe deixa angustiada nas tardes de *Shabat* (APPELFELD, 1999, p.43).

Neste relato, já é perceptível que a língua alemã representa a extinção não só da língua judaica, mas da cultura. Com a ascensão de Hitler e o início da guerra, a família de Appelfeld foi capturada e conduzida para um gueto após a invasão das tropas alemãs em sua região em 1939. O processo de assimilação representava uma utopia, pois eles nunca seriam considerados semelhantes, e neste momento até manter-se vivo era algo distante. A recordação do assassinato de sua mãe, logo após

---

<sup>8</sup> Significa cidadezinha em iídiche. Segundo Guinsburg, (1992) os *shtetls* ou *shtetlech* (formas no plural) eram aldeias judaicas habitadas por judeus asquenazes que predominaram, sobretudo, na Europa oriental, em áreas determinadas pelo governo da Rússia Czarista com a finalidade de impedir o assentamento de judeus nas grandes cidades do Império Russo.

sua captura, foi um momento trágico que lhe deixou completamente transtornado, um trauma que ainda o absorvia: “Minha mãe foi morta logo no início da guerra. Eu não testemunhei sua morte, mas ouvi seu único grito. Sua morte ficou profundamente gravada em mim, mas mais do que sua morte, o seu renascimento” (APPELFELD, 1999, p.150).

Encontrando-se ainda isolados em um gueto, ele e seu pai foram transferidos para um campo de concentração na Ucrânia. Fizeram todo percurso entre o gueto e o campo a pé e assim que chegaram foram separados. Ele não detalhou sua vida durante o campo de concentração em sua biografia. Em 1941, ele conseguiu fugir do campo de concentração, representando uma verdadeira luta por sua sobrevivência ao longo de três anos escondido entre florestas. Durante esta época, Appelfeld conta que viveu da ajuda de prostitutas, criminosos e vagabundos, muitos deles estrangeiros, o que o obrigou a ter uma mínima comunicação em outras línguas.

Neste período, trabalhou em troca de abrigo e comida até ser encontrado pelo exército soviético em 1944, tornando-se cozinheiro das tropas, tendo apenas doze anos. Com o fim da guerra, junto com outros sobreviventes segue para a Itália como refugiado, onde aprende italiano e francês com os religiosos católicos que o acolheram. Contudo, ele se sentia assim como outros sobreviventes, extirpado de sua cultura. Em 1946, ele foi enviado para a Palestina juntamente a outros refugiados judeus. Appelfeld aos quatorze anos via-se exilado e sem família em um país completamente estranho.

Além disso, estava sem uma língua da qual pudesse se comunicar com fluência de forma oral e escrita, pois sua língua materna foi sendo esquecida devido ao tempo de fuga, que o levou a se comunicar em outras línguas. Na Palestina, ele começou a escrever um diário, porém sua escrita representava uma mistura de palavras em alemão, ídiche, romeno e ruteno (língua hoje extinta, falada na região de Cárpatos, onde ele nasceu). Assim, seu diário representava sua alma dilacerada durante os anos de guerra, bem como sua língua e sua cultura:

Sem língua materna o ser humano é um mutilado. Minha língua materna era o alemão. Minha mãe amava este idioma e o cultivava. As palavras soavam límpidas em sua boca, como se fossem pronunciadas de dentro de um exótico sino de cristal (APPELFELD, 1999, p.300).

A questão da língua materna na vida dele é bastante complexa, afetada, principalmente pela morte de sua mãe durante a guerra e pela convivência com diversas outras línguas. Em decorrência da língua materna está relacionada à morte de sua mãe, e também devido à imposição do hebraico, ele relata:

O esforço para preservar minha língua materna em um ambiente em que me impuseram uma língua diferente era inútil. Semana após semana esta se reduzia e, ao final do primeiro ano, só me restaram fragmentos. Minha mãe foi assassinada no começo da guerra, e em todo o transcorrer da mesma levei dentro de mim o seu rosto. O idioma de minha mãe e minha mãe se converteram em uma só coisa (APPELFELD, 1999, p.307-308).

Nesta fala do autor, a qual ele relata que o idioma da mãe e sua mãe era a mesma coisa, é possível perceber as incidências subjetivas da aprendizagem de uma língua, assim como foi percebido em Canetti e que remete ao afeto materno. Assim, em Canetti foi observada a importância da aprendizagem do idioma alemão, já em Appelfeld o que está em evidência é o recalçamento da língua alemã. Desse modo, pode-se enfatizar que a aprendizagem de uma língua nunca é irrelevante para o sujeito.

Outro ponto importante é ressaltar a importância da biografia de Appelfeld como sendo uma obra da literatura (que conta uma história) para pensarmos a respeito da própria aquisição de línguas, pois sua obra por ser autobiográfica, bem como a de Canetti, relata suas experiências, e mais especificamente o seu trabalho relata sobre suas experiências em relação à aquisição de línguas estrangeiras, bem como nos revela o recalque da língua alemã, por esta lembrá-lo da voz de sua mãe a qual falava o idioma dos seus algozes.

Desse modo, as experiências com as línguas relatadas por Appelfeld, pode nos levar a refletir sobre a relevância da literatura na aquisição de uma língua estrangeira. Nesta perspectiva devemos recordar o pensamento de que é somente na arte que ocorre uma ação sobre os afetos segundo Freud (*apud* PORGE 1996). Isto significa dizer também, que dessa forma o leitor realiza-se através de um personagem, resignificando seus desejos reprimidos.

Assim, o alemão afetivamente se referia a sua mãe, como também era a língua dos assassinos dela, e isto jamais ele esqueceria. Portanto, a aversão a esta língua tornou-se uma atitude de protesto diante do imenso trauma que esta lhe causou. De modo gradativo ele foi se reconstituindo pelo hebraico, uma vez que também teve que aprender esta língua por influência dos judeus que já estavam radicados na Palestina

e desejavam a oficialização do Estado de Israel, tendo esta língua como oficial. Seu primeiro contato com o hebraico moderno foi na Itália ao ouvir outros judeus rezando.

Contudo, o contato inicial com o hebraico moderno foi um choque, pois era uma língua excêntrica para ele: “sem raízes na realidade emocional, sem um passado assumido e sem a base de construção necessária, que é a língua materna” (DĂRĂBUS, 2014, p.132). Dessa maneira, tendo por base as histórias desses dois relevantes literatos, é possível afirmar que a aprendizagem de uma língua estrangeira está intrinsecamente relacionada aos aspectos afetivos presentes no inconsciente do sujeito. Para Canetti, a aprendizagem do alemão revela-se “dolorosa”, uma vez que adquiriu esta língua sob ameaças de abandono de sua mãe.

Por outro lado, aprender este idioma o deixaria mais próximo do afeto materno, e assim ocupando o lugar de seu pai, pois era a língua falada entre seus pais. Em Appelfeld, está presente a absorção da cultura germânica representada pela adoção da língua alemã como língua materna, pois ela era a língua falada por seus pais. Com a morte de sua mãe durante a guerra, o autor passa a ter aversão pela língua, e também, esta língua vai desaparecendo pouco a pouco de sua vida por causa do período que ele passou como fugitivo tendo que falar outras línguas.

Com o fim da guerra, o autor se sentia e se percebia sem um idioma, pois o alemão, sua língua materna, foi ficando para trás por causa de ter sido a língua do povo que matou a sua mãe e que destruiu a sua família. Contudo, ele começou a estudar o hebraico, que, de início, era difícil porque esta língua não carregava os afetos como a língua alemã. Aos poucos ele se ressignificou através do novo idioma, deixando o seu passado de sofrimento para trás, pois o som do hebraico não o lembrava do último grito de sua mãe na língua alemã nos momentos finais de vida.

É relevante comentar aqui, que tanto a questão da sonoridade quanto a questão afetiva na aquisição de uma língua estrangeira se entrelaçam, pois para Appelfeld, a língua alemã lembrava o sofrimento de sua mãe durante a morte. Para Canetti, a língua alemã representava a rigidez de sua mãe para que ele aprendesse de forma mais rápida sob ameaças de abandono, assim ele ficava obsessivamente repetindo as frases que a mãe o ensinara em sua mente.

Em Canetti, foi bastante relevante a aprendizagem, a princípio, dos sons, mas que isto se complementou com a ajuda de sua governanta, fazendo-o ter acesso à leitura. Leite; Souza Jr. (2021) propõe que desde mesmo antes do nascimento, o feto com vinte e poucas semanas já tem estrutura neurofisiológica auditiva suficiente para

escutar os ruídos internos e externos ao corpo gestante. Ela também argumenta sobre haver quem entenda que mesmo antes disso, a própria pele acabe funcionando como uma extensão do ouvido em formação, já que as vibrações sonoras seriam apreensíveis primeiramente pelo tato, antes de estabelecida a audição tal como habitualmente a compreendemos.

Por outro lado, ainda em relação a sonoridade, quando Canetti relata lembrar o significado da palavra *Hudba* em tcheco, a qual escutara na sua infância, mostra que não podemos esquecer uma língua, uma vez que já fomos falantes desta e também mostra que estamos na língua, e este aspecto já foi discutido em Heller-Roazen (2005) quando argumenta a respeito da *lalangue*, na qual o dizer é marcado por um passado de esquecimento e aquisição linguísticos sempre prestes a dar as caras.

Este pensamento pode ser entendido também em Leite; Souza Jr. (2021) quando argumenta que é o sujeito falante quem se transforma em instrumento da língua – língua que sobre ele atua -, e não o contrário. Desta forma, aqui tem-se a questão da literatura como um veículo de ligação com os aspectos afetivos do inconsciente do sujeito, do qual através da arte é possível ressignificar os afetos, como também trata da contação de histórias no que diz respeito ao modo de como o sujeito é afetado pela sonoridade, gestos (na dramatização), imagens e aspectos contextuais de uma história na aquisição de uma língua estrangeira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi pensar como a literatura pode contribuir de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de uma análise linguística e psicanalítica. Para isso, retornemos ao argumento de Revuz em relação à língua estrangeira:

O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira (...) solicita (...) as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com ela, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. (...) [O] aprendiz (...) já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira [...] (REVUZ, 2002, p.217).

Neste sentido, a aquisição de uma língua estrangeira ocorre de modo particular para cada sujeito, o qual poderá desenvolver resistências diante desse novo idioma. Estas resistências revelam que uma outra língua viria perturbar, questionar e modificar tudo que foi inscrito neste sujeito com as palavras dessa primeira língua. Dessa maneira o sujeito não se reconhece através da língua estrangeira, uma vez que a nova língua solicita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, bem como um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas.

Nesta perspectiva, a aquisição de uma língua estrangeira é bastante complexa, sendo assim Revuz (1998) defende que muitos dos insucessos na aquisição dessa nova língua podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do *eu*, trabalho de corpo e dimensão cognitiva. Podemos dizer que a nova língua exige uma articulação diferente daquela com a qual estamos acostumados, e que nos parece única. Além disso, solicita as bases de nossa estruturação psíquica e por isso contraria tudo que foi aprendido na língua materna.

Enfatizamos que muitos estudos se limitam a fatores ligados à dimensão cognitiva e/ou a dimensão socioeconômica, negligenciando a dimensão afetiva/cognitiva dessa aquisição, pois a maioria dos estudos consideram o aspecto motivacional como determinante para a diminuição das dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira. Porém, diante da taxa de insucesso que revela as

dificuldades que envolvem a aquisição de uma língua estrangeira não se deve negligenciar os aspectos afetivos/subjetivos dessa aprendizagem.

Desse modo, este trabalho teve como foco uma linha de pesquisa que trabalha a partir do diálogo entre a linguística e a psicanálise, enfatizando os aspectos afetivos/subjetivos. Para chegarmos a uma compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem que envolve a aquisição de uma língua estrangeira, foi imprescindível refletir sobre este processo tendo como base, principalmente os estudos de Saussure, Jakobson, Freud e Lacan. Neste sentido, defendemos que a aquisição de uma língua estrangeira extrapola os aspectos cognitivos e metodológicos, uma vez que o novo idioma irá modificar o laço específico com a língua materna, e por isso o aprendiz tende a desenvolver resistências diante desta nova língua.

Portanto, diante desse aspecto, é que se situa a aquisição de uma língua estrangeira pelo sujeito da consciência, podendo o sujeito do inconsciente manifestar-se nos lapsos de fala ou nas resistências diante desta língua. É por isso que Lacan (1997 b, p.139) argumenta que o inconsciente é estruturado como linguagem. Assim, discutimos como a inclusão da literatura no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, poderia incidir de forma positiva sobre essa dimensão afetiva/subjetiva, uma vez que a literatura permite uma libertação dos afetos e transformação do sujeito, como também permite uma experiência sonora com outras línguas, promovendo a ruptura de barreiras que aprisionam o sujeito a sua língua materna, e minimizando suas resistências em relação ao novo idioma.

Nesta óptica, Freud (2018) ao argumentar sobre a tragédia que desperta medo e compaixão, diz ocorrer uma purgação dos afetos. Desse modo, o leitor ou espectador poderá realizar-se através de um personagem, ressignificando seus desejos recalcados. Além disso, pelo fato de a literatura estar relacionada à arte de ouvir e contar histórias; foi argumentado sobre o reconhecimento auditivo/oral de outra língua por meio da escuta, o que faz com que o aprendiz crie as imagens da história contada na própria mente. Sendo assim, foi imprescindível para o entendimento do processo de aquisição de uma língua estrangeira recorrer aos estudos psicanalíticos relativos à dinâmica psíquica que compreende a relação de força entre o consciente

e o inconsciente que gera as formações, como: lapsos de língua, lapsos de escrita, lapsos de fala, sonhos, chistes, esquecimentos e aglutinações.

Dessa maneira, por meio da literatura clínica nos casos de Anna O. e Wolfson, bem como nas histórias dos literatos Elias Canetti e Aharon Appelfeld revelamos os efeitos subjetivos relacionados à língua, como também constatamos sobre o laço entre língua materna e língua estrangeira, o qual é discutido por Revuz. Além do mais, esta pesquisa se apoia e corrobora os estudos realizados dentro dessa perspectiva constituída pelo diálogo entre a linguística e a psicanálise. Estudos esses que foram iniciados aqui no Brasil, na UNICAMP a partir da tese Moraes, e que constatam interferências da língua materna que incidem na aquisição de uma língua estrangeira. Em assim sendo, corroboram com os estudos que foram citados ao longo desta dissertação.

Nesta perspectiva dos efeitos subjetivos relacionados à língua, destaca-se a questão da literatura como um veículo de ligação com os aspectos afetivos inconsciente uma vez que através da arte é possível ressignificar esses afetos, como também trata da contação de histórias no que diz respeito ao modo de como o sujeito é afetado pela sonoridade, gestos (na dramatização), imagens e aspectos contextuais de uma história na aquisição de uma língua.

Assim, em Canetti, a aprendizagem por meio da leitura revela a importância da literatura, através da contação de história, pois a sonoridade, o texto e o contexto são fundamentais para a aquisição de uma língua estrangeira, além disso, o autor relata a respeito da didática utilizada por sua mãe e o auxílio da governanta em permiti-lhe acesso ao livro. Por outro lado, em Appelfeld, a importância de sua ímpar autobiografia realizada por meio da literatura e que dar a ver a importância das línguas para os seres humanos em função dos efeitos subjetivos que as línguas podem provocar.

Isso porque sua obra, por ser autobiográfica - bem como a de Canetti - relata suas experiências, e mais particularmente o seu trabalho relata sobre suas experiências em relação à aquisição de línguas estrangeiras, como também nos revela o recalque da língua alemã, por esta lembrá-lo da voz de sua mãe a qual falava o idioma dos seus assassinos. Dessa forma, Appelfeld pode nos levar a refletir a respeito da importância da literatura na aquisição de uma língua estrangeira, quando nos conta uma história e nos revela suas próprias experiências com línguas estrangeiras, pois de acordo com o pensamento freudiano somente na arte ocorre

uma ação sobre os afetos, e por isso o leitor poderá se identificar com o personagem ressignificando seus desejos reprimidos.

Assim, essas obras nos ensinam sobre a relação sujeito humano e língua, mostrando que as línguas não são anódinas, elas interferem diretamente no nosso funcionamento, têm repercussões subjetivas. Ensina também sobre o laço entre língua materna e língua estrangeira. As dificuldades em relação à aquisição de uma língua estrangeira revelam que esta aquisição se dá de forma subjetiva, e que representa um grande paço para que o sujeito possa ressignificar suas emoções, e por isso rompendo com as barreiras que remetem às resistências em relação a esta nova língua.

Desse modo, retomemos ao que remete “o dizer”, o qual se refere ao registro que *lalangue* transmite ao adulto, o que lhe resta de um passado de esquecimento e aquisição linguísticos, e que pode sempre aparecer com o uso corrente do idioma no lapso, no ato falho, nos jogos de linguagem, nas onomatopeias e exclamações segundo Heller- Roazen (2005, p.11-15). Porém o registro desse dizer em *lalangue* sempre estará prestes a vir à tona, o que prova que uma língua não pode ser esquecida em sua plenitude. Podemos perceber isto em “A língua absolvida”, quando Canetti viaja à Praga e escuta a palavra *Hudba* em tcheco, que significa música.

Ele comenta que lembra do som do búlgaro, língua que ouvira na sua longínqua infância, mas que ele o reconhece ao ouvir e se surpreende ao perceber que entende o significado, pois pensava tê-lo esquecido por ter se mudado muito cedo de sua cidade e não ter tido mais contato com essa língua. As discussões empreendidas desvelam os efeitos subjetivos de uma língua e a literatura como recurso didático importante porque possibilita uma libertação dos afetos, bem como por meio dos jogos sonoros pode contribuir para entrada na aquisição de uma língua estrangeira.

Esta aquisição, no entanto, acontece tanto de maneira bastante complexa quanto particular para cada sujeito, e por isso ainda há muito a ser descoberto, porém acreditamos ter trazido algumas contribuições para este campo de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. S. **Prováveis causas responsáveis pela inibição no processo de aquisição da língua estrangeira**. 2018. Tese (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
- AGUIAR, V. T. (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- ALBERTI, V. **Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.4, n. 7, p. 66- 81, 1991.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BEGLEY, L. **O mundo prodigioso que tenho na cabeça: Franz Kafka: um ensaio biográfico**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BERGMANN, L. M.; SASSI, R. G. O humor na literatura infantil. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 3, p. 200-205, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5723> . Acesso em: 15 abr.2021.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BLANCHOT, M. **O livro por vir**. Tradução de Leyla Perrone Moisés, 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- BUSATTO, C. **Contar e Encantar: Pequenos Segredos da Narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CALLIGARIS, Contardo. Fadas no Divã. **Folha de SP Ilustrada**, 13 de out. de 2005.
- CANDIDO, A. **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CANETTI, E. **A língua absolvida: História de uma juventude**. Trad. Kurt Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CARVALHO, G. M. M. (2020) Roman Jakobson II. [Texto de apoio utilizado na disciplina de Psicanálise e Linguagem, lecionada no Curso de Mestrado em Ciência da Linguagem na UNICAP]
- CAVALHEIRO, A. Que exílio é este? “o da Língua Estrangeira?” **Linguagem & Ensino**. Pelotas: UFPEL, v.11, n.2, p.487-503, jul./dez.2008.
- CHNAIDERMAN, M. **O hiato convexo: literatura e psicanálise**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COELHO, E. C. **A difícil relação com a língua estrangeira: Um estudo de caso.** 2019. Tese (Doutorado em Ciência da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

CORACINI, M.J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas: Mercado de Letras: 2007.

COSTA, L. M. **A Poética de Aristóteles. Mímese e Verossimilhança.** São Paulo: Ática, 1992.

COSTA, M. H. M. S. Estética da recepção e teoria do efeito. S/d. Disponível em: [http://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est\\_recep\\_theoria\\_efeito.pdf](http://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est_recep_theoria_efeito.pdf). Acesso em: 15 set., 2021.

DARÁBU\$, Carmem. Aharon Appelfeld: língua e identidade. **Alea: Estudos Neolatinos**, 16, n. 1, 127-134, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517106X2014000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517106X2014000100009). Acesso em: 20 mar. 2019.

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan, v.1:** o inconsciente estruturado como uma linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias.** 2ª Ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERNANDES, O. P. P. **Efeitos de inibições inconscientes na aquisição da segunda língua.** 2008. Tese (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

FILHO, D. P. **A Linguagem Literária.** 8ªed. São Paulo: Ática, 2007.

FIORIN, J. L. (Org.) **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013, 206p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, S. M.; MURCE, N.F. O ensino e a aprendizagem de línguas: algumas questões sobre o corpo. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v.20, p.73-86, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/6829>. Acesso em: 30 mar. 2022.

FREUD, S. **Arte, literatura e os artistas.** Tradução Ernani Chaves. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

\_\_\_\_\_. O Inconsciente. In: **História do Movimento Psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos.** Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIV p.165).

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

\_\_\_\_\_. (1916- 1917) **Conferências Introdutórias à Psicanálise**. In: Obras Completas, volume 13. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. **A Interpretação dos Sonhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conferências introdutórias à Psicanálise**. Edição: Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

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

\_\_\_\_\_. (1926[1925]). **Inibições, Sintomas e Ansiedade**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad.) (Vol. 20., pp.81-171). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

\_\_\_\_\_. **Inibições, sintomas e angústia**. Rio de Janeiro: Imago, 1998. 108p.

\_\_\_\_\_. **A interpretação dos sonhos**. Rio de Janeiro: Imago, 2001. 616p.

\_\_\_\_\_. **A Interpretação das Afasias**. Trad. Antônio Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

GABBARD, G. O. **Princípios básicos da psiquiatria dinâmica**. Psiquiatria Psicodinâmica. Porto Alegre: Artmed, 1994.

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

GARDNER, R. C. & MACINTYRE, P. D. On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. **Language Learning**, v. 43, n. 2, p.157-194, 1993.

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

GUINSBURG, J. Uma língua-passaporte: o Ídiche. **Revista USP**, n.15, p.145-149, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25677>. Acesso em: 3 de abril de 2022

HELLER- ROAZEN, D. **Exclamações** [2005]. In: Ecolalias. Trad. F.A. Durão. Campinas: Editora da Unicamp, 2010a. P.11-15.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1971.

\_\_\_\_\_. Linguística e poética. In: \_\_\_\_\_. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995d, p. 118-162.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JERUSALINSKY, Julieta. **A criação da criança**: letra e gozo nos primórdios do psiquismo. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

KOLTAI, Caterina. Traumas decorrentes dos deslocamentos forçados. **Revista Diversitas**, v. 1, n. 1, p. 131-137, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/diversitas/article/view/58379/61380> . Acesso em: 20 mar. 2019.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. Maria Carlota C. Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACAN, J. (1985). **O Seminário Livro 2**: o eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texto original publicado em 1978)

\_\_\_\_\_. Conférence donnée au Centre culturel français le 30 mars 1974, suivie d'une série de questions préparées à l'avance, en vue de cette discussion, et datées du 25 mars 1974. Parue dans l'ouvrage bilingue Lacan in Italia 1953-1978. En Italie Lacan. Milan: La Salamandra, 1978, p. 104-147. Disponível em: <http://aeicpp.free.fr/lacan/1974-03-30.htm> . Acesso em: 20 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. (1957-58) **O Seminário, livro 5**: As Formações do Inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. 2.ed. Santos: Martins Fontes, 1970.

\_\_\_\_\_. **Vocabulário de psicanálise**. 2.ed. Santos: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. (1960 – 1961) **O Seminário, livro 8**: a transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010

\_\_\_\_\_. (2008). **O Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original proferido em 1964).

LEITE, N. **Lalíngua Má-terna**. In: Anais do VI Encontro Nacional de Tradutores. São Paulo: Humanitas, 1998.

LEITE, N. V. A; SOUZA JR., P S. Corpo e língua materna. In: DANIELA, Teperman. **Corpo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2021. P.39-50.

LEMOS, C.T.G. **A fala da criança como interpretação**. Campinas: Cadernos de estudos linguísticos, 1995.

\_\_\_\_\_. Lalíngua: acontecimento e transmissão, in **Savoir-faire avec lalangue**. Campinas: Mercado de Letras, Paris, Association de Psycanalyse Encore, 2015.

LIMA, M.; ACSELRAD, M. ; HATEAU, N. Aharon Appelfeld: uma língua materna em exílio. **Revista Digital de Estudos Judáicos da UFMG**. Belo Horizonte, vol. 12, n.23, p.1-20. 23 nov.2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/14543/pdf>. Acesso em: 7 out.2021.

LONGO, L. **Linguagem e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LOPES, N. L.C. **As Interferências Subjetivas do Processo de Aquisição de Outra Língua em Mulheres em Situação de Cárcere**. 2015. Tese (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

MACHADO, R. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

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

MILLER, J.A. **Matemas I**. Trad. Sérgio Laia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

MONTES, Maria Lúcia. **Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia**. São Paulo: EDUSP, Estação Ciência, 1996.

MORAES, M. R. S. **Materna/Estrangeira: O que Freud fez da língua**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Língua materna e estrangeiridade. **Revista Solta a voz**, Campinas, v.20, p.65-72, 2009.

ORRADO, I.; VIVES, Jean-Michel. **Autismo e mediação: bricolar uma solução para cada um**. Trad. Paulo Sérgio de Souza Junior. São Paulo: Aller, 2021.

PAIVA, V.L.M.O; NASCIMENTO, M. Texto, hipertexto e a (re)configuração de (com)textos. In: LARA, G. M. P. (Org.). **Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

PORGE, E. O sujeito do inconsciente. KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise. O legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

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

PROENÇA FILHO, D., 1936- **A linguagem literária**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007. 95p.

RETONDO, M.F.G. **Manual prático de avaliação do HTP (casa-árvore-pessoa) e família**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. (Trad. Por Silvana Serrani). In: SIGNORINI, Inês. (org.) **Lingua(gem) e identidade**. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

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

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

ROWLING, J.K. **Harry Potter e as Relíquias da Morte**. Rio de Janeiro, Rocco, 2007.

ROZA, Luiz Alfredo Garcia. **FREUD e o inconsciente**. 24. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2009, 9-229 p.

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

SCHUMANN, J. **The neurobiology of affect in language**. Boston: Blackwell, 1997.

SCOVEL, T. The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A review of the Anxiety Research. **Language Learning**, v. 28, n.1, p.129-142, 1978.

SEFARDI, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/sefardi> . Acesso em 03 de abril de 2022.

SERRANI-INFANTE, S. **A linguagem na pesquisa sociocultural**. Um estudo da repetição na discursividade. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **Identidade e segundas línguas**: As identificações no discurso. In: SIGNORINI Inês (Org.). **Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

SILVA, Elisangela Maria da. **O acalanto na creche**: a escuta que enlaça e ecoa na fala da criança. 2019. Tese (Doutorado em Ciência da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

SILVA, S. A. **As interferências subjetivas da língua materna no processo de aquisição da língua francesa**: entre a captura e as resistências. 2012. Tese (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

STORYTELLING. IN: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. **Wikimedia**, 2022. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Storytelling>. Acesso em 28 de fevereiro de 2022.

SZUCHMAN, Esther. Memórias, línguas e identidade. Identificação linguístico-cultural na condição judaica. In: LEWIN, Helena (Org.). **Judaísmo e modernidade**: suas múltiplas inter-relações. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

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

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. México: Premia editora de livros, 1981.

VOLOBUEF, K. Uma Leitura do Fantástico: A invenção de Morel(A.B.Casares) e O processo (F.Kafka). **Revista Letras**, Curitiba, v.53, p.109-123,2000. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/18866/12181>. Acesso em 23 de agosto de 2013.

WRIGHT, A. **Storytelling with Children**. Oxford: Oxford University Press, 1995.