



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

OTÁVIA PINHEIRO PEDROSA FERNANDES

EFEITOS DE INIBIÇÕES INCONSCIENTES NA AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

**Recife
2008**

OTÁVIA PINHEIRO PEDROSA FERNANDES

EFEITOS DE INIBIÇÕES INCONSCIENTES NA AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

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

Orientadores: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vilar de Melo.

Prof^a. Dr^a. Nanette Zmeri Frej.

Recife

2008

F363e

Fernandes, Otávia Pinheiro Pedrosa

Efeitos de inibições inconscientes na aquisição da segunda língua
/ Otávia Pinheiro Pedrosa Fernandes ; orientadora Maria de Fátima Vilar
de Melo ; co-orientadora Nanette Zmeri Frej, 2008.
98 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Pró-reitoria Acadêmica. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2008.

1. Aquisição de linguagem. 2. Língua materna. 3. Psicanálise.
4. Inibição. 5. Aprendizagem. 4. Aquisição da segunda língua. I. Título

CDU 801

**EFEITOS DE INIBIÇÕES INCONSCIENTES NA AQUISIÇÃO DA SEGUNDA
LÍNGUA**

OTÁVIA PINHEIRO PEDROSA FERNANDES

PROF^A. DR^A. MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: 03 de Abril de 2008

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vilar de Melo
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Glória Maria Monteiro de Carvalho
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

Prof^a Dr^a Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna

Ao meu amado pai (*in memoriam*) e
minha querida mãe, pelo que sou e
pelo o que tento ser.

“Somente uma pesquisa paciente e perseverante, na qual tudo esteja subordinado à única exigência da certeza, poderá gradativamente ocasionar uma transformação. O viajante surpreendido pela noite pode cantar alto no escuro para negar seus próprios temores; mas, apesar de tudo isso, não enxergará mais que um palmo adiante do nariz” (FREUD, 1926, p. 99).

AGRADECIMENTOS

Para a elaboração desta Dissertação de Mestrado foi de extrema importância o apoio, o incentivo e a atenção de alguns colaboradores que eu gostaria de aqui citar. Foram eles:

Professora Fátima Vilar de Melo que com sua sabedoria e experiência científica, ajudou-me de maneira singular durante as minhas dúvidas e angústias. Obrigada pela competência e paciência com que me ajudou a construir esse trabalho nesses dois anos;

Professora Nanette Zmeri Frej pela valiosa colaboração neste trabalho;

Professoras Glória Carvalho e Wanilda Maria Cavalcanti pelas pertinentes considerações que contribuíram na construção desta dissertação;

Amigos do mestrado pelo incentivo, amizade e bons momentos nesta fase de enriquecimento intelectual;

Aliança Francesa de Recife pelo apoio e permissão da utilização de seu espaço para as pesquisas deste trabalho;

Indivíduos entrevistados pela seriedade nas entrevistas cedidas;

Minha prima **Marina Pinheiro** pelo apoio nos momentos primordiais da elaboração deste estudo;

Meus pais, **Alcindo Pedrosa** (*in memoriam*) e **Maria do Carmo Pedrosa**, que, de uma maneira ou de outra, tornaram tudo isso possível;

Meus irmãos **Neto, Arthur e Danilo** que sempre me desejam por palavras, gestos e olhares um crescimento pessoal e profissional;

E por fim, meu marido **Felipe**, amigo de todas as horas, pela paciência e estímulo, por nunca deixar de acreditar em meu trabalho e pela admiração que vi várias vezes em seus olhos, quando eu progredia neste texto, o que, com certeza, foi primordial para seu término.

RESUMO

O tema, para essa dissertação, foi escolhido a partir de indagações feitas por professores de língua estrangeira: O que faz com que determinadas pessoas tenham tanta dificuldade em aprender uma língua estrangeira? Por que em uma classe com no máximo 12 alunos há, quase sempre, aqueles que, mesmo envidando esforços, não conseguem acompanhar o aprendizado do colega? A pedagogia, o método de ensino, são os únicos fatores responsáveis pela aquisição de uma segunda língua? Eles seriam, então, os únicos fatores a serem questionados quando há dificuldades no aprendizado de uma segunda língua? Investigar indícios do inconsciente, tal como é concebido na teoria de Freud e Lacan, contribuiria com respostas para algumas das perguntas mencionadas acima? A partir dessas questões, tão pertinentes para que o professor possa compreender seus aprendizes, resolvemos investigar, sob o olhar da psicanálise e da terceira fase da análise do discurso fundada por Pêcheux, em alunos com dificuldade em aprender a língua estrangeira, indícios de inibições inconscientes. Entende-se que é na materialidade da língua que outros sentidos podem ser escutados no fio do discurso do sujeito, denunciando uma equivocidade lingüística fundadora de uma inibição. A partir das análises feitas, de alguns discursos de alunos brasileiros com dificuldade de aprendizagem na língua francesa, podemos sugerir que o francês é apresentado como um sintoma, assumindo o lugar de significante. De modo mais específico iremos: a) analisar no discurso do aluno, com dificuldades de aprendizagem, marcas dessa inibição; b) investigar indícios concernentes às causas da inibição de aprendizagem. Para tanto, foi feita uma entrevista não diretiva com cinco alunos, de escola particular de ensino do francês, com idades de 20 a 46 anos com dificuldade na aprendizagem da língua francesa. A análise dos dados foi realizada a partir da escola francesa de análise de discurso, sobretudo, a terceira época, bem como trabalhos de Freud e Lacan.

Palavras chaves: Língua Materna, Segunda língua, Psicanálise, Inibição, Análise de Discurso de Michel Pêcheux.

ABSTRACT

The theme of this dissertation was chosen from questionings made by teachers of foreign languages: What makes that some people have so much difficulty in learning a foreign language? Why is there, almost always, in a class of at most 12 students, one that, even making greater effort, cannot keep up with the learning of their classmate? Pedagogy, teaching method, are they the only factors responsible for the acquisition of a second language? Would they be, then, the only factors to be questioned when there are difficulties in the learning of a second language? Investigating factors of the unconscious, as conceived by the theory of Freud and Lacan, would contribute with answers to the questions mentioned above? From these questions, so relevant for the teacher to be able to invest on the path that he will follow, aiming to get to understand how he can help his students, we decided to investigate, from the view of psychoanalysis and the analysis of the speech founded by Pêcheux, on students with difficulties in learning a foreign language, signs of unconscious inhibition. It is in the materiality of the language that other senses may be heard in the line of the speech of the subject, showing the linguistic mistake that causes the inhibition. From the analysis made, we can suggest that the french language is a symptom, taking place of significant. In a more specific way we will: a) analyze signs of inhibition in the speech of the student with learning difficulty; b) search for possible causes of the learning inhibition. For that, we have made non-directive interviews with five students, from a private school of the French language, aged between 20 and 46 years old, all with difficulty in learning French. The analysis of the data have been made in the perspective of the French school of analysis of the speech, mostly the third period, as well as of works of Freud and Lacan.

Key words: Mother tongue, Second Language, Psychoanalysis, Analysis of the speech by Pêcheux.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1. Quem está querendo aprender?.....	12
2.1.1. A lingüística Moderna.....	12
2.1.2. Sujeito da Psicanálise e Inibição Intelectual.....	14
2.1.3. A aquisição da linguagem.	19
2.2. O que é Língua Materna?.....	21
2.3. Língua materna × Língua estrangeira.....	22
2.4. Escola francesa de análise de discurso fundada por Pêcheux.....	24
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	28
3.1. Considerações metodológicas.....	28
3.2. Sujeitos.....	29
3.3. Procedimentos.....	30
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICES	69

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma situação de sala de aula de ensino de língua estrangeira, onde algumas tentativas de respostas, para as questões colocadas em nosso resumo sobre dificuldades de aprendizagem de uma segunda língua, foram lançadas, mas não foram plenamente satisfeitas, quando pensadas a partir da didática e metodologia advindas das teorias de aprendizagem como behaviorista, cognitiva, construtivistas e nos remeteram a interrogar “quem está querendo aprender?”, “quem é esse sujeito?”.

Observa-se que há alunos de língua estrangeira, no nosso caso o francês, que, embora envidem esforços e sejam considerados aptos ao aprendizado, apresentam bloqueio, ou seja, não conseguem, como dizem seus professores, falar ou escrever. Sentem-se inseguros, não acompanham o ritmo da turma, são considerados atrasados e sofrem discriminações com isso. É interessante também ressaltar que esses alunos possuem fatores motivadores para estudarem o francês, dizem ter vontade de aprender essa língua, mas parecem “amarrados” a algo que os impede de fazê-lo. O que nos faz pensar em uma inibição que se produz como limitação, uma limitação no ato, o que para a psicanálise significa que o sujeito inibido é aquele que não pode realizar o ato. Uma vez que não considera o ato como ação, pois segundo Cordié (1996), a ação está relacionada à vontade, enquanto o ato não; o ato está relacionado ao inconsciente. Entende-se, portanto, que a inibição intelectual pode se dever mais à ordem do inconsciente, que antecede o processo de aquisição de uma segunda língua, assim, achamos essencial que na literatura consagrada a esse estudo, *Linguística Aplicada*, haja pesquisas que envolvam fatores afetivos de ordem do inconsciente, embora, vale dizer, ainda é muito escasso seu número nesse campo.

Nos estudos que respaldam a aprendizagem de segunda língua, existe uma tendência a aproximá-la às condições de aprendizagem primitiva da primeira língua, pois a língua é vista como “um instrumento que a criança novinha aprende progressivamente a manipular até um grau de ‘domínio’, mais ou menos elevado” (REVUZ, 2006, p. 218). Dessa maneira, parece fácil de imaginar que o adulto, autônomo, dotado de uma enorme quantidade de saberes e de instrumentos intelectuais, consiga repetir o que fez na sua infância. No entanto, se na infância, passamos por processos psíquicos que nos constituem como sujeito, na fase adulta, segundo C. Revuz (2006), o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Pois consideramos que a linguagem constitui o sujeito, ele, nessa perspectiva,

não é dono de seu dizer, mas sim, efeito. Portanto sujeito-efeito da linguagem, produzido pela linguagem, tomado em uma divisão constitutiva. E é, justamente, na linguagem, no discurso de alunos com dificuldades de aprendizagem do francês que procuraremos indícios, na língua que falha ao dizer, de inibições intelectuais.

Objetivamos, então, investigar, sob o olhar da psicanálise e da análise do discurso fundada por Pêcheux, em alunos com dificuldade em aprender a língua estrangeira, indícios de inibições inconscientes. Analisando no fio do seu discurso, marcas dessa inibição na materialidade lingüística. Para tanto dividimos a **Fundamentação teórica** dessa dissertação em cinco seções: **2.1. Quem está querendo aprender?** Que subdividimos, para uma melhor compreensão do leitor, em três seções: **2.1.1 A lingüística Moderna**, na qual vamos expor noções de Saussure sobre língua e linguagem; **2.1.2. Sujeito da Psicanálise e Inibição Intelectual**, relacionando as teorias de Saussure com a compreensão de Lacan sobre a constituição do sujeito pela linguagem e as noções de Inibição de Freud e Lacan; **2.1.3. A aquisição da Linguagem**, levando em consideração os pressupostos de Cláudia de Lemos, importantes na compreensão da aquisição da língua materna; **2.2. O que é Língua Materna?** A partir da compreensão de Aquisição de Linguagem de Cláudia de Lemos ; **2.3. Língua Materna × Língua Estrangeira**, como elas se relacionam no sujeito estruturado pela linguagem; **2.4. Escola Francesa de Análise do Discurso fundada por Pêcheux**, que percebe esse sujeito efeito da linguagem e por isso nos dará subsídios para nossa análise.

O terceiro capítulo, **Caminhos Metodológicos**, concebe a caracterização dos sujeitos, os procedimentos adotados na pesquisa e demais considerações metodológicas, tendo em vista o objetivo deste estudo. No quarto capítulo, **Resultados e Discussões**, apresentaremos a análise dos dados obtidos, sustentados no referencial teórico aqui apresentado. Por fim, no quinto capítulo, **Considerações Finais**, retomaremos o objetivo específico do estudo, formulando considerações, a partir da interpretação dos resultados e da articulação teórica.

Os resultados obtidos com este trabalho poderão contribuir não apenas para gerar uma base científica de estudos sobre a linguagem, definindo parâmetros que poderão ser adotados pelo professor para facilitar sua compreensão quanto aos fracassos em sua sala de aula, como também para aprofundar questões relativas à abordagem psicanalítica, promovendo novos enfoques de atuação em relação à linguagem. Acreditamos que, assim, contribuiremos para o aprofundamento de estudos sobre a Linguagem, bem como proporcionaremos o enriquecimento de dados para novas pesquisas no Laboratório de

Estudos da Linguagem, tanto com relação à aquisição de segunda língua como com o desenvolvimento de estudos psicanalíticos em questões relacionadas à aquisição da linguagem, no que diz respeito à inibição intelectual e o discurso desse sujeito quanto a suas limitações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Quem está querendo aprender?

Com o objetivo de melhor sustentar nossa pesquisa, achamos importante expor como se fundou a relação da lingüística com a psicanálise, pois para melhor compreender nossa proposta, é interessante, antes de tudo, compreender como o sujeito se constitui na sua língua materna. Entendendo-se que, para a análise que nos comprometeremos a fazer, buscaremos na materialidade da língua materna dos participantes, no nosso caso o português, marcas de inibição no aprendizado do francês.

Propomos-nos, a fim de que o leitor tenha uma boa compreensão, retornamos, primeiramente, ao “pai” da lingüística moderna, Ferdinand de Saussure, em seguida compreender o sujeito da Psicanálise, através de uma releitura feita por Lacan de Freud e Saussure, conhecer a criação da Psicolingüística como ciência, Chomsky e sua teoria, a fim de expor a proposta de Cláudia de Lemos. Nosso objetivo será de apontar suas principais idéias que servirão de apoio à noção de sujeito constituído na/pela linguagem e, portanto efeito dela.

2.1.1. A lingüística Moderna

Saussure entendeu a linguagem sendo composta da língua/langue (social e independente do indivíduo) e da fala/parole (individual). Para ele “a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema e uma evolução: a cada instante ela é uma instituição atual e um produto do passado” (SAUSSURE, 1989, p.16). Assim, todas as modificações que ocorrem na língua ao longo do tempo são sociais, ações de todo um grupo, e não de um indivíduo isoladamente. No entanto, a fala é “um ato individual de vontade e de inteligência” (SAUSSURE, 1989, p.57). Portanto, para Saussure, língua e fala estão estreitamente ligadas. Aquela é necessária para que a fala produza seus efeitos e seja compreensível, enquanto que esta é necessária para que a língua se estabeleça. A fala é, ao mesmo tempo, produto e instrumento da língua.

Uma das grandes dificuldades encontradas no Curso de Lingüística Geral foi pensar o sujeito. Uma vez que a língua, segundo seus estudos, se impõe sobre o sujeito. Sendo, portanto, difícil de encaixar o sujeito da razão e do controle, vigente em sua época,

ele opta por excluí-lo de sua obra. Mas quando Saussure discute as relações associativas e sintagmáticas em sua teoria, ele se vê obrigado a incluí-lo. Mas esse sujeito volta na esfera da fala, do não-previsto, sujeito, portanto, “efeito”.

Outro ponto importante a ser abordado aqui são as noções de “Signo”, o qual Saussure considera composto pelo significado (conceito) e pelo significante (imagem acústica). A imagem acústica não é, entretanto, o som material, mas aquilo que evoca um conceito. Para Saussure os signos lingüísticos apresentam características de arbitrariedade e imutabilidade. Porém um dos maiores legados deixados por Saussure foi a noção de valor: “É uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com certo conceito” (SAUSSURE, 1989, p.132). Para ele a língua é um sistema de valores puros. Assim, os signos não têm nenhuma realidade independente de sua relação com o todo. Delineando-se aí uma ordem puramente relacional, para a qual a exterioridade não importa. Para Saussure, o valor lingüístico resulta de dois tipos de relações: relação do significado com o significante e relação do signo com os outros signos. Portanto, para Saussure, o funcionamento da língua se dá em dois eixos da linguagem, ou seja, estabelece duas relações: Relações sintagmáticas – em presença, que se refere ao eixo da combinação linear (eixo horizontal); Relações paradigmáticas – em ausência, que corresponde ao eixo das seleções/ associações virtuais (vertical). Qualquer elemento de uma frase se encontra na intersecção desses dois eixos, uma vez que entra numa combinação e seu lugar pode ser ocupado por um outro elemento, contanto que este último tenha as mesmas propriedades combinatórias. Porém para esse autor, a existência da relação forma-sentido é um dado, não havendo necessidade de explicar por que e como ela se instaura.

A partir dessas relações Jakobson (1971) concebeu os processos metonímicos e metafóricos. Onde a metáfora surge das relações paradigmáticas e a metonímia pressupõe contigüidade e constrói-se no eixo sintagmático da substituição.

2.1.2. Sujeito da Psicanálise e Inibição Intelectual

Passando por essas noções da lingüística moderna, falaremos agora da noção de sujeito da Psicanálise, ou seja, aquele construído na/pela linguagem, que não exerce controle pleno sobre a mesma. Considera-se essa discussão imprescindível para compreendermos o sujeito de nosso estudo.

O sujeito cartesiano é abandonado por Freud, pai da psicanálise que, ao assumir a ética do sujeito, concebe-o como sujeito do desejo (inconsciente), sujeito, portanto cindido (NASIO, 1993). “A essência deste sujeito, é a de um ser falante, definido por Lacan, como ‘parlêtre’. Neste caso, a linguagem não é um elemento a mais na humanização, mas a marca essencial na constituição da subjetividade” (ANDRADE, 2001, p.18, apud. Lemos 1995). É pela linguagem que o sujeito se constitui. Lacan concede ao simbólico uma constituição do sujeito humano (GARZIA-ROZA, 1987).

Buscando superar a visão de sujeito transparente a si mesmo, Lacan considera que o sujeito, para se instituir, é formado pelas amarras do nó de três registros – o real, o imaginário e o simbólico. Como afirma Althusser (1987), é pela representação da relação imaginária com suas condições reais de existência que o sujeito se institui. Buscando a noção de imaginário no ensaio de Lacan, intitulado “o Estádio do Espelho como formador da função do Eu”, veremos que o mesmo refere o momento jubilatório da criança, confrontada com sua própria imagem através da figura de um outro-eu. Dessa imagem, a criança, simultaneamente, percebe sua diferenciação em relação ao mundo externo e confirma, a partir de fora, a perfeição narcísica que a constitui como falo de sua mãe, armando esse eu imaginário que implica uma alienação do sujeito. Entretanto para que esse estágio opere, é preciso que a esse espelho o Outro dê uma moldura, que não pode ser de imagens que se remeteriam de uma à outra ao infinito, mas é da ordem simbólica. É a arquitetura no Outro que ordena, organiza o mundo imaginário ao qual o sujeito se aliena como “moi” - lugar imaginário de todas as resistências, instância de desconhecimento e ilusão (STRAUSS, 1989, p.48, apud. Teixeira, 2005). A ordem simbólica, portanto, é que ira mediatizar a relação do sujeito com o real, enlaçando para o sujeito o imaginário e o real (DOR, 1989).

O moi (eu), para Lacan, é que se constitui no imaginário como uma identidade unificada; o sujeito “como um todo” é o efeito clivado, faltoso e desejante do inconsciente, que, em Lacan, pertence ao simbólico e também à ordem imaginária. Porém, além das representações do eu e também além das identificações imaginárias, especulares, o sujeito

é tomado por uma ordem radical exterior a ele, da qual depende, mesmo quando pretende dominá-la.

Desde que vem ao mundo, o filho do homem é mergulhado em estrutura em seu conjunto como discurso do Outro (CHEMAMA, 1995, p.200, apud. Teixeira, 2005).

O Outro é, em primeiro lugar, a mãe enquanto função, o objeto perdido devido à proibição do incesto, mas constitui, sobretudo, o lugar onde os significantes já estão, antes de todo sujeito, sendo daí que ele recebe sua determinação maior.

[...] a ordem do simbólico não pode mais ser concebida como constituída pelo homem, mas como o constituindo (LACAN, 1978, p.52).

[...] 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 (ibid., p.226).

O pai intervém na relação mãe-filho, cortando as amarras da união dual. Sua intervenção faz com que a criança renuncie a seu desejo (a mãe), que, não se esvaece, mas é impelido ao inconsciente, constituindo o recalque originário, processo que introduz o sujeito na ordem da cultura e da civilização, ensinando-o a substituir a relação da existência (desejo de ser para a mãe) por um simbólico e uma lei (o pai e a família). A metáfora paterna é antes de tudo uma operação significativa: o significante do desejo da mãe é recalcado em benefício de um significante novo: o significante Nome-do-Pai. O pai simbólico, isto é, o Outro que impõe à criança a castração simbólica, constituindo-a como sujeito. O significante do desejo da mãe, proibido para sempre, persiste no estado inconsciente, porque recalcado, insistindo em se representar compulsivamente.

Portanto Lacan mostra o jogo recíproco dos três grandes termos: o imaginário, o simbólico e o real, que Teixeira (2005) resume, “o imaginário está ligado ao nascimento do eu, o simbólico, ao registro da castração e o real à impossibilidade de formalização da linguagem”.

O imaginário encontra seu paradigma no efeito do espelho, é a matriz por antecipação do “devir imaginário do sujeito” (ROUDINESCO, apud. Teixeira, 2005). O simbólico é identificado com a linguagem e, mais especificamente, ao significante e a cadeia significativa. Mãe e criança perdem-se numa relação especular, em que cada uma se torna a própria imagem de tudo o que pode faltar a outra. Para que a criança possa ter acesso ao seu próprio desejo, é preciso que haja uma interposição entre ambas, da ordem

de uma proibição, significante fundamental denominado por Lacan de Nome-do-Pai. É na proibição que se reconhece melhor a marca da linguagem e da lei, a marca do simbólico sobre o sujeito. Quanto ao real, se distingue da realidade, que nada mais é do que “um real domesticado pelo simbólico e pelo imaginário” (CHEMAMA, 1995). Ele é o impossível que escapa ao simbólico, o que já está aí. Uma realidade desejante excluída de toda simbolização e inacessível de todo pensamento subjetivo.

Lacan propôs então, uma subversão do signo saussuriano, sugerindo uma “inversão na relação entre significado e significante e, portanto, invertendo o signo lingüístico” (FARIA, 1997). “A proposta de Lacan é de não haver mais um corte que une significante e significado, mas sim uma relação fluída e sempre prestes a se desfazer” (DOR, 1992). Há uma dissociação entre significante e significado com primazia do significante sobre o significado. Lacan, relacionando a obra de Freud aos estudos de Saussure, afirmou que o significante poderia ser compreendido tanto na dimensão diacrônica – relação sintagmática – eixo horizontal, quanto na dimensão sincrônica – relação paradigmática – eixo vertical.

Assim, tanto o significante manifesto pode se localizar no centro de uma teia associativa latente, retratando uma variedade de sentido (condensação), quanto o significante pode ocupar o lugar de outros através de deslocamentos e substituições. Nesta estrutura está a riqueza do que não é falado, manifesto, ou seja, está um “além do que se expressa”, denunciando um sujeito que não detém o controle, pois o seu desejo irrompe, embora seja “detido” parcialmente pela barreira do recalque.

A partir da compreensão dos fenômenos de condensação e deslocamento, Lacan analisou os processos metafóricos que compreendem a substituição de um significado por outro, culminando com o ocultamento do significante que foi suprimido e os processos metonímicos que ligam um significante a outro numa relação de contigüidade, fato este que materializa o desejo, pois a metonímia engana a censura do inconsciente ao substituir um significante por outro, deixando, deste modo, o significante substituído velado, porém sempre presente na cadeia. Então ele concluiu que tanto a metáfora quanto a metonímia são “duas das pedras fundamentais da concepção estrutural do processo do inconsciente. Estas duas molas mestras sustentam, com efeito, uma larga parte do edifício teórico mobilizado pela tese: o inconsciente é estruturado como linguagem” (DOR, 1989, p.49). “A linguagem é, portanto, investida de uma propriedade singular, que consiste em representar a presença de um real, à custa da ausência desse real como tal” (DOR, 1989, p.106). Nesse sentido, há uma cisão entre o que está lá e seu substituto simbólico.

O sujeito precisa desaparecer como sujeito para encontrar-se no discurso em forma de símbolo(s). É nesse sentido que, ao adquirir a linguagem, o sujeito perde-se nesta mesma linguagem que o causou, o que implica que tanto há uma divisão do sujeito, quanto este é causado pelo simbólico, sendo, portanto, efeito da linguagem. Assim o sujeito se aliena em seu discurso. “O outro (universo simbólico) é que promove a constituição do sujeito” (GARZIA-ROZA, 1987). Neste sentido, a concepção lacaniana afasta-se de uma concepção maturacionista que promovia por si a aquisição da linguagem do sujeito.

Pode-se dizer, portanto, que a estruturação do sujeito coincide com a fundação do inconsciente. Inconsciente e sujeito se constituem num mesmo momento, no ato de falar, usar a palavra, utilizar o significante. Assim, é no significante mestre, representado pelo “Nome-do-Pai”, que o sujeito particularizará e singularizará sua maneira de lidar com o real, ao ponto de Lacan denominar o primeiro significante da série, o S1, como sintoma do sujeito. Então, tem-se um sintoma e para responder a ele são eleitos significantes. Contudo, o fato é que quando se elege um significante, se elege parte dele, para articulá-lo na linguagem. A “outra” parte, o seu contrário, age como referente e este referente necessariamente deve estar recalcado. Não fosse assim, não haveria qualquer possibilidade de dinamismo, de compreensão, de movimento na língua, ou seja, a duplicidade, a equivocidade do significante. O significante guarda, já em si, esta característica. Porém o oposto e/ou outras significações estarão recalcados para aquele preciso momento. O que está recalcado não está excluído. O recalcado tem possibilidades de retorno e isto ocorre frequentemente. Não obstante, geralmente o que está recalcado o está porque em algum contexto, em algum sentido, em alguma combinação de letras ele porta algum desprazer e/ou se for pronunciado, denunciará um desejo que alguma instância não quer e/ou não pode admitir e é por este motivo que ele é mantido como “esquecido”. Assim, enquanto o contexto permitir, as palavras podem afluir sem qualquer problema; em outros, nem tanto. Em outras ocasiões, e isto acontece com nós professores de língua estrangeira, pode-se constatar a reação de pessoas que diante de um novo idioma ficam mudas, sem palavras, impossibilitadas de aprendê-lo. Diante dessa “impotência” tentam “montar” uma teoria para justificar o porquê do mal-estar, da indignação ou do “travamento”. Essa parada/bloqueio que vemos em alguns aprendizes de língua estrangeira nos sensibilizou para a formulação de nossa hipótese.

Por isso, ao nosso entender, estudos de aprendizado de uma segunda língua não podem ser vistos somente como interação, aquisição de um indivíduo autônomo que interage com outros indivíduos completos que decidem livremente sobre o que falam.

Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro (REVUZ, C. 2006). E isso, como foi mencionado anteriormente, pode causar um estranhamento, abalando a estrutura psíquica do sujeito e conseqüentemente pode inibir o sujeito que aprende. É importante que se entenda que, apoiando-nos na psicanálise, escolhemos os participantes dessa pesquisa, não somente por apresentarem dificuldades, mas por sofrerem um “travamento”, seja na oral ou escrita, que não pode ser compreendido, como já mencionamos antes, somente como uma questão de competência.

Em 1926, em seu texto “Inibição, sintoma e ansiedade”, Freud sustenta que podemos encontrar patologias em que há a presença de inibições, mas não de sintomas. A inibição teria uma relação especial com a função, chamando a nossa atenção para as várias funções do ego/eu, como uma tentativa para descobrir as diferentes afecções neuróticas. Freud afirma claramente que a inibição é “expressão de uma restrição de uma função do ego” (1926, p. 93), ou seja, uma verdadeira renúncia à função. O ego, assim, renuncia às suas funções (sexual, nutrição, locomoção, inibição ao trabalho e aprendizagem) como uma tentativa de evitar um conflito com o id ou com o superego.

Essas restrições das funções do ego/eu são impostas como medida de precaução. Sendo assim, podemos entender a inibição como um processo que ocorre dentro do ego. Freud vai afirmar, em relação ao caso Hans: “que o seu inexplicável medo de sair às ruas consistia em um sintoma, enquanto que a incapacidade de sair à rua era uma inibição, uma restrição imposta pelo ego do menino, para não despertar a angústia” (1926, p. 104).

Quanto às inibições generalizadas do ego, Freud afirma:

Quando o ego se vê envolvido em uma tarefa psíquica particularmente difícil, como ocorre no luto, ou quando se verifica uma tremendo supressão de afeto, ou quando um fluxo contínuo de fantasias sexuais tem de ser mantido sob controle, ele perde uma quantidade tão grande de energia à sua disposição, que tem de reduzir o dispêndio da mesma em muitos pontos ao mesmo tempo. Ficou na posição de um especulador cujo dinheiro ficou retido em suas várias empresas (1926, p. 94).

Assim, as inibições restringem o ego, como resultado de medidas que foram impostas ou medidas de precaução, ou acarretadas por um empobrecimento de energia. Dessa maneira para Freud, a inibição vai estar acompanhada de uma nova concepção do sintoma. A inibição e o sintoma são considerados processos distintos, o que não impede que se possam pensar outras inibições como sintomas. O próprio Freud, em suas análises

clínicas, relaciona certas inibições intelectuais a um modo de satisfação pulsional específica, que caracteriza a estrutura do sintoma.

Portanto o termo inibição, segundo Freud, serve para “nomear um mecanismo de parada, bloqueio ou freada, que interrompe o funcionamento normal no terreno do pensamento” (SANTIAGO, 2000, p. 172). Existe um aspecto ativo no processo de inibição, no nosso caso na aprendizagem do francês, que é o fato de que o próprio sujeito, que sofre as conseqüências de uma inibição, é ele mesmo agente da ação inibitória.

2.1.3. A aquisição da linguagem

Em 1954, alguns lingüistas foram convocados por psicólogos a um seminário para criar uma nova disciplina que abrangeria a lingüística estrutural, teoria da aprendizagem e a teoria da comunicação. Surge então a Psicolingüística, para essa nova ciência, a linguagem era concebida como um comportamento como tantos outros. A aquisição da linguagem era tratada como avanços alcançados no desenvolvimento lingüístico da criança enquanto ela era vista como um adulto, só que menos preparado. Na segunda fase da Psicolingüística, a teoria de Chomsky surgiu. Nela a linguagem passa de comportamento a saber, a reflexão sobre a aquisição da linguagem foi marcada por outro equívoco: a busca em conciliar racionalismo e empirismo, posições que se excluem mutuamente. Esse autor fez várias propostas dentre as quais:

- Presença de “Universais Lingüísticos”;
- A criança traz a priori para o processo de aquisição de uma língua alguns tipos de conhecimentos e que a passagem de um estado a outro ocorre instantaneamente;
- Princípios e Parâmetros (P&P) que postulava uma Gramática Universal (GU);
- A criança é um recipiente da GU (Gramática Universal);
- Aquisição da linguagem é um “problema lógico”.

Os problemas na teoria de Chomsky foram muitos como: delimitar a gramática da criança, supondo regularidades sintáticas que não foram encontradas e não buscar leis gerais para o funcionamento da língua, como fez Saussure, mas a delimitação da apreensão do funcionamento da língua em termos matematizáveis, similar a um cálculo, procurando a “pureza simbólica dos elementos”. Assim a teoria exigiu cada vez mais restrições, que por sua vez provocaram idealizações do tipo: o falante ouvinte/ideal e a comunidade lingüística homogênea, levando a eliminar da teoria o que impede uma maior formalização. Conseqüentemente, a fala da criança começou a abalar as concepções vigentes, uma vez

que não podia ser descrita considerando-se as categorias da língua e, por não poder ser interpretada, foi sendo excluída das investigações, num movimento de “higienização dos dados” (FARIA, 1997).

Surge então com o interacionismo e sócio-interacionismo, a retomada da relação adulto e criança. Nesta mesma época, década de 70, surge a proposta de Cláudia de Lemos. Com uma abordagem estrutural sócio-interacionista sobre a aquisição da linguagem, que foi elaborada a partir das considerações teóricas lançadas pela leitura de Saussure feita por Lacan. Assim ela procura entender como a criança passa de *infans* a sujeito falante, o percurso e as mudanças que ocorrem durante esse processo.

Para Cláudia de Lemos, “a fala da criança é indeterminada, por resistir à descrição lingüística e por ser dependente do diálogo e singular, por se constituir numa trajetória única, vivida por cada um dos sujeitos” (FARIA, 1997). De Lemos (1999) concebe que há uma captura da criança pelo funcionamento da língua, funcionamento este que precede o sujeito, ao mesmo tempo em que o significa e lhe permite significar. A criança então se coloca em uma estrutura com três instâncias: a do outro, a do funcionamento da língua e a do sujeito em relação com sua própria língua. Assim esta teoria não aceita que a aquisição da linguagem seja um acúmulo ou uma construção, mas sim que a fala da criança é a mesma do outro (adulto), diferenciando-se apenas quanto à posição que o adulto ocupa na estrutura.

É importante lembrar que sua teoria foi construída pela possibilidade, introduzida por Saussure e relida por Lacan, de pensar o sujeito como construído na/pela linguagem, um sujeito efeito da linguagem. Ela parte da concepção de que “não é o sujeito que se apropria da língua, mas a língua se apropria do sujeito” (DE LEMOS, 2000).

Portanto Cláudia de Lemos quer nos mostrar que há uma ordem própria da língua (como proposta por Saussure) sem excluir o sujeito. Christine Revuz segue a mesma direção concluindo que um adulto que decide aprender uma língua estrangeira não pode ser comparado com uma criança, como é sugerido na perspectiva da “entrada da língua” (Revuz, 2006), para qual a criança aprenderia pouco a pouco a se “servir” da língua, como aprende a se servir das mãos, por exemplo. Desse modo, esse tipo de perspectiva negligencia o fato de que, 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. A partir de seus primeiros anos de vida, a criança está ligada a um

ambiente que lhe prodigaliza cuidados e palavras. E como compreendemos com a teoria de De Lemos, acima resumida, reforçamos com as palavras de Revuz:

[...] cada um que se ocupa da criança fala dela, coloca em palavras o que percebe dela, de seu 'jeito de ser', de suas semelhanças, de suas necessidades. E essas falas são interpretações daquilo que é ou sente a criança, predicação sobre o que ela é, o que se espera dela, e nomeação das sensações, dos afetos, dos objetos do mundo (REVUZ, 2006, p.218).

2.2. O que é Língua Materna?

A partir dessas considerações, percebemos a importância da Língua Materna para compreender as dificuldades de aprendizagem em língua estrangeira, pois, o sujeito só se constitui na/pela língua materna (LM), ou seja, seu inconsciente é estruturado pela linguagem. Pereira de Castro (1998, p.255) afirma que “a particularidade da LM, torna-se um elemento latente na relação com qualquer outra língua”. Revuz (2006) argumenta na mesma direção e diz que é a LM que constitui a base psíquica do ser. Para essa autora, quando alguém se dispõe a falar uma segunda língua três esferas existenciais básicas são solicitadas desse indivíduo: sua relação com o saber, ou seja, a língua enquanto objeto de conhecimento; o corpo, enquanto suporte subjetivo, que é predominantemente inconsciente e a relação do sujeito com ele próprio, uma vez que o mesmo deverá se autorizar a falar em primeira pessoa.

Desta maneira, torna-se imprescindível esclarecer aqui como concebemos língua materna, pois será de extrema importância para compreendermos as dificuldades de aprendizagem de uma segunda língua por determinados alunos, uma vez que a sua aquisição é considerada, neste projeto, como fator afetivo/emocional do inconsciente, tal como é concebido no escopo da teoria discursiva articulada à categorização lacaniana.

Compreende-se a língua materna como a do país natal ou como a primeira língua que uma criança aprende. Sabe-se também que a expressão “língua materna” provém do costume em que as mães eram as únicas a educar seus filhos na primeira infância. Porém essas afirmações são bastante reduzidas, Leite no IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, referiu-se a questão da língua materna afirmando, baseada em estudos psicanalíticos, que “ ‘língua materna’ é uma nomeação que incide sobre o Outro, embora não devamos pensar apenas na mãe” (1995, p. 68). Para essa autora:

É costume identificar a “língua materna” com a primeira língua, e nisto a língua falada pela mãe, fazendo aí a suposição de poder haver uma outra, a estrangeira, segunda; e também com a língua nacional,

implicando desta forma uma identificação do falante através da língua que sustenta a unificação subentendida no conceito de nação. Se adotarmos estas definições podemos inferir que o qualificativo “materna”, presente na expressão, se refere quer ao primeiro Outro significativo para a criança, quer à nação-mãe à qual todo e qualquer falante deve sua filiação (LEITE,1995, p. 65).

Segundo Melman (1992, p.45), língua materna não é necessariamente aquela falada pela mãe, mas aquela que “teceu o inconsciente”, isto é, a língua que para cada um constitui a língua da estrutura simbólica fundamental que o faz sujeito. Termo esse concebido por Lacan que dá ao simbólico o papel de constituição do sujeito humano.

Entretanto, de maneira recorrente, a língua materna termina confundindo-se com a língua nacional, por duas razões, primeiro, porque a estrutura simbólica que nos faz sujeitos – por ser singular – não deixa de ser tomada numa rede maior, cultural, que é privilegiadamente a rede que uma história nacional organiza; segundo, porque se cada um dispõe de um pai singular, este sempre vale na medida em que se ilustre de alguma maneira na rede social, que também é privilegiadamente nacional.

2.3. Língua materna × Língua estrangeira

Lembrando Milner (1987), para quem a aquisição da LM é uma experiência inaugural e definitiva, pois é pela LM que um corpo não falante (*infans*) passa a ser um sujeito falante ou sujeito da linguagem. Entendemos que a LM não se reduz a uma materialidade, mas tem a ver com um funcionamento, com uma passagem. A aquisição da LM é, portanto, uma mudança única na posição subjetiva de um *infans* para um ser de linguagem. Em outras palavras, a LM tem a singularidade de constituir o ser falante, já que alguém se torna falante como efeito desta língua. Neste sentido, a segunda língua não terá jamais o mesmo estatuto da LM, embora aquela coloque o sujeito-aprendiz em contato com outras discursividades. A segunda língua provoca, então, efeitos de sentido em um ser que já é efeito da LM. De acordo com Milner (op. cit.), não há como apagar este efeito, senão reduziríamos o falante a aquilo que ele enuncia ou como suporte do calculável. O autor afirma, ainda, que a figuração mais perfeita da *lalangue* – tudo aquilo que não é representável pelo cálculo – é a LM. Assim sendo, a *lalangue* faz com que uma língua não seja comparada a nenhuma outra e o que a faz incomparável não saberia ser dito. É através da LM que se entra no funcionamento da *lalangue*.

Ao contrapor a aquisição da LM e a aprendizagem de uma segunda língua, podemos observar diferenças significativas. Enquanto a LM se apresenta ao sujeito como língua nacional de captura ou de servidão involuntária, aprender uma segunda língua apresenta-se como um processo ou busca ‘consciente’, realizado pelo sujeito-aprendiz. Prasse (1997, p.72) postula que:

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

Revuz (2006, p.215) argumenta na mesma direção e acrescenta que:

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. A novidade, entretanto, não está no encontro do fenômeno lingüístico como tal, mas nas modalidades desse encontro.

Mais adiante, a autora conclui que:

[...] o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira/segunda língua se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito que se autoriza falar em primeira pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna (REVUZ, 2006, p.217).

Assim para essa autora “toda tentativa de tentar aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (REVUZ, 2006, p.217). Daí haver, no aprendiz de uma língua estrangeira, o encontro consigo mesmo, que é, talvez, ainda mais semeado de ciladas do que a face a face com outro, o estrangeiro – o que está fora, não familiar -, no nosso caso, para o aprendiz, a língua/cultura francesa. Entendemos portanto que o estrangeiro está em nós mesmos “ele é a face oculta de nossa identidade” (KRISTEVA, 1983, p.9). Freud atribui esse efeito de estranho “ao retorno do recaiado, bem como à reativação de crenças aparentemente superadas” (KAUFMANN, 1996) o Unheimlich – o familiar e estranho. Dessa maneira, como ressalta Revuz (2006), “nem todos estão prontos para a experiência do próprio estranhamento e, assim, alguns evitam o perigo, evitando aprender a língua”.

Assim, trabalharemos com uma noção de língua, não como código, mas enquanto estrutura verbal simbólica, cujas marcas formais ganham sentido ao se realizarem

em processos discursivos, historicamente determinados e determinantes na constituição do sujeito.

Entendendo que há uma relação entre a linguagem e a constituição do sujeito, Serrani-Infante (1998, p.146) diz que o encontro com uma segunda língua provoca mudanças que podem ter impacto sobre as formações discursivas fundadoras do sujeito. A saber, “as que teceram seu inconsciente, o interdiscurso preponderante na rede de regularidades enunciativas do âmbito familiar, marcada também pela historicidade social mais ampla”. Dessa maneira, a necessidade de se estudar o processo de aquisição de uma segunda língua, não somente visando o cognitivo ou metodológico, mas também o inconsciente formador desse sujeito.

2.4. Escola de análise de discurso fundada por Michel Pêcheux

Entende-se, portanto, que para uma compreensão mais aprofundada nos estudos de aquisição de segunda língua devemos levar em conta a equivocidade existente na materialidade lingüística da língua que teceu o inconsciente do sujeito, no nosso caso com dificuldade de aprendizagem do francês. Devemos levar em conta a existência do nível de análise relativo às determinações interdiscursivas, sócio-históricas e inconscientes do sentido que, na cadeia intradiscursiva, cada enunciador apresenta como seu sentido. Ou melhor, o intradiscurso que trata da dimensão horizontal do dizer, ao fio do discurso, à dimensão linear da linguagem, dessa maneira, no intradiscurso do aluno, estudaremos a construção de representações de semelhanças e diferenças.

Considerando a teoria lacaniana de subjetividade, entendemos essas representações como correspondentes ao registro imaginário do eu (enquanto ego) do dizer. O interdiscurso remete à dimensão vertical, não linear, do dizer, à rede complexa de formações discursivas em todo dizer, segundo a perspectiva do discurso inserido. Trata-se do papel estruturante do discurso do outro. O que para a mesma autora pode ser entendido:

- a) como discurso de um outro posto em cena pelo enunciador ou discurso do enunciador, colocando-se em cena como um outro; b) como interdiscursividade que desestabiliza o lugar onde o ego se instala no dizer, onde a estratégia de seu discurso foge ao seu controle (PECHÊUX, 1990, apud SERRANI-INFANTE, 1999, p.285).

O que postula Jacqueline Authier-Revuz, baseando-se em reflexões de Foucault e Althusser, dá conta de que o discurso é sempre produto de “interdiscurso” onde o sujeito

se crê fonte deste seu discurso, “quando ele nada mais é do que o suporte e o efeito” (AUTHIER-REVUZ, 1998). Tais colocações sobre o discurso e o papel do sujeito na sua elaboração se reiteram com as declarações:

Sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 63).

A presença obrigatória do inconsciente na elaboração do discurso atesta o quanto o sujeito se apresenta “descentrado” dividido e com um interior já constituído de tantos outros discursos, remetendo assim à “historicidade” desse sujeito que vai sempre falar a partir da sua participação e experiência em discursos, anteriores ou paralelos. Sobre esta questão da “historicidade” observemos o que esclarece Eni Orlandi:

Eis outra via possível de se pensar a historicidade na perspectiva em que a estamos colocando: história do sujeito e do sentido. Inseparáveis: ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido. É esta a dimensão histórica do sujeito – seu acontecimento simbólico – já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentido, ou melhor, de sentidos (ORLANDI, 1996, p.72).

É importante aqui mencionar que a alteridade discursiva se situa no nível do interdiscurso. O subjetivo não está em uma linguagem como instrumento para exprimir suas “intenções de comunicação”, mas, sim, “no espaço do sujeito afetado pelo pré-construído e pelo discurso transversal, sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, falante, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito” (SERRANI-INFANTE, 2006, p.245). Portanto sujeito cindido, marcado pela falta de uma ilusão infantil de onipotência, de completude. A divisão inconsciente/consciente separa o sujeito de parte dele “mesmo”. O dito vai além do querer dizer. Desta maneira se diz mais do que se sabe, “pois um algo a mais do inconsciente e da determinação ideológica é sempre dito além do formulado ou fala-se para não dizer nada” (AUTHIER-REVUZ, 1995, P.719).

A língua é, de fato, o sintoma, pois a língua que todo locutor toma como “instrumento de comunicação”, frequentemente escapa a ele. Portanto falar uma língua tem a ver com produzir/decifrar sentidos.

A teoria do discurso de Pêcheux dedica-se a pensar os efeitos de sentido no discurso. Nós, nesse trabalho, nos debruçaremos sob a terceira época de sua teoria que se interessa em fazer emergir novos procedimentos de análise a partir da consideração da

heterogeneidade/equivocidade do sujeito e do sentido.

Neste terceiro momento da Análise do Discurso abre a possibilidade de tratar da questão da incompletude do sentido, sob essa perspectiva buscaremos elementos para compreender como se constrói o sentido no discurso, levando em conta um sujeito que falha em dizer, porque as palavras escapam a seu domínio, ou seja, é da equivocidade do sentido (e do sujeito) que trataremos aqui a fim de apontar vestígios de inibição no aprendizado da língua francesa.

Colocamo-nos na interface das teorias do discurso e da desconstrução que compartilham a concepção de sujeito psicanalítico, isto é, atravessado pelo inconsciente e, por isso mesmo, “impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos falhos, repetições, hesitações, neologismos” (CORACINI, 1995, p.11) e que, portanto, o sujeito que atravessa a análise do discurso é um sujeito desejante.

Assim, para melhor analisar o discurso desse sujeito, Authier-Revuz (apud. TEIXEIRA, 2005), em artigo do ano de 1982, organizou duas maneiras pelas quais a alteridade se inscreve no discurso: a heterogeneidade mostrada, linguisticamente descritíveis - discurso direto, discurso indireto, aspas, glosas, etc - que contestam a homogeneidade do discurso, inscrevendo o outro na linearidade e a heterogeneidade constitutiva, não marcada em superfície, sendo um princípio que fundamenta a própria natureza da linguagem. Para propor, em seguida, o que chama de alteridade constitutiva do sujeito e de seu discurso, a autora busca uma ancoragem exterior à lingüística, apoiando-se em duas abordagens não-lingüísticas da heterogeneidade da palavra e do sujeito: o dialogismo bakhtiniano e a psicanálise, vista sob a leitura de Lacan e Freud.

De Bakhtin, a autora toma basicamente as reflexões sobre o princípio do dialogismo, focalizando, de modo especial, o lugar que o autor confere ao outro no discurso; da psicanálise, interessa-lhe a abordagem em torno do sujeito produzido pela linguagem, “estruturalmente clivado pelo inconsciente” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.17). Para a autora, os dois pontos de vista - dialogismo e psicanálise – permitem articular uma teoria da heterogeneidade lingüística a uma teoria do descentramento do sujeito.

Sabendo que esse sujeito emerge apenas na linguagem, precisamos considerar que a linguagem é uma ordem simbólica, na qual as representações, os valores e as práticas sociais encontram seus fundamentos. Ela é entendida como efeito de sentidos entre locutores, imbricando conflitos, reconhecimentos, relações de poder e constituição de identidades. Nessa direção, o sujeito não tem o controle sobre a produção de sentidos: ele

mobiliza um repetível e o reatualiza em seu discurso (ressignificando-o). Ao intervir no repetível, o sujeito instaura o diferente: a produção de outros sentidos, de outras leituras, de outras interpretações, que marcam a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, visto que o discurso é atravessado pelo discurso do outro.

Para descrevermos o discurso, sob essa perspectiva, precisamos atravessar a opacidade do objeto simbólico (linguagem) para que possamos encontrar suas regularidades e apreender seu sistema de dispersão. Todo enunciado é portador de uma certa regularidade, que não pode ser caracterizada de maneira limitada e definitiva, já que homogeneidades (regularidades) e heterogeneidades (dispersão) se entrecruzam com continuidade. No discurso, deparamo-nos com séries lacunares e emaranhadas, jogos de diferenças, de desvios, de substituições, de transformações. Assim, para apreender sua heterogeneidade, precisamos desconstruir sua aparente unidade e evidenciar as descontinuidades, o jogo de aparecimentos e de dispersão dos enunciados que o compõem. Essa noção de discurso mostra-se pertinente ao nosso objeto de pesquisa, pois consideramos que:

Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço (PÊCHEUX, [1983] 1997, p.57).

Em função disso, o sujeito é sempre um projeto inacabado, produzindo-se de maneira interminável, apresentando-se sempre como uma finitude face aos seus impasses, confrontado ao que lhe falta e ao que não é (BIRMAN, 1991).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1. Considerações metodológicas

Por se tratar de um estudo que se propõe em analisar indícios de inibição em relação à aprendizagem da língua francesa, no discurso de alunos, apoiando-se nos pressupostos teóricos provindos da psicanálise e de uma concepção baseada na terceira fase da Análise do discurso de Pêcheux, este trabalho, de acordo com seus objetivos, é em um estudo qualitativo. Assim, baseado na terceira fase pêcheutiana, interessa-nos em fazer emergir novos procedimentos de análise a partir da consideração da heterogeneidade/equivocidade do sujeito e do sentido, pois o significante tem como sua característica principal, ser o símbolo de uma falta. É pela presença da falta de significante no código e da falta do sujeito/agente, que é aberta no interior da linguagem uma separação, fenda, divisão, entendidos por Lacan para designar a condição do sujeito que mascara a si mesmo ao fazer uso de enunciados forjados sobre si e sobre o que o cerca – do inconsciente. Esta é a condição que autoriza concluir que aí um inconsciente é possível ao sujeito.

Portanto encontramos na terceira fase da Análise do Discurso a possibilidade de tratar da questão dessa incompletude do sentido. Sob essa perspectiva, buscamos elementos para compreender como se constrói o sentido no discurso, “levando-se em conta o sujeito que falha em dizer, porque as palavras lhe escapam a seu domínio, ou seja, a equivocidade do sentido (e do sujeito)” (TEIXEIRA, 2005) que apresenta dificuldade de aprendizagem do francês.

Portanto tomaremos a heterogeneidade enunciativa do discurso, seus atos falhos, rupturas, deslizes, desvios, repetições como objeto pertinente para a nossa análise. Uma vez que, segundo Teixeira (2005, p.150),

[...] a palavra – supostamente capaz de carregar em si uma intenção consciente que possibilita a comunicação efetiva – frequentemente ‘erra o alvo’, tropeçando, falhando, de modo a quebrar a continuidade lógica do pensamento e dos comportamentos da vida cotidiana.

Para Lacan e Freud sempre nas palavras outras ‘palavras’ são ditas e é a estrutura material da língua que permite a escuta dessas ressonâncias não intencionais que rompem a suposta homogeneidade do discurso. A linguagem é duplicada numa outra cena pela própria linguagem e isso se deixa surpreender na linearidade, através de rupturas, choques, desvios. O discurso não se reduz a um dizer explícito, ele traz em si mesmo o

peso de um Outro, que ignoramos ou recusamos, cuja presença permanente emerge sob a forma da falha.

Vale salientar que ao usarmos a psicanálise na interpretação do *corpus*, não pretendemos de forma alguma, dar sentido ao discurso ou psicanalisar o sujeito tentaremos aqui, a partir dos deslizos, equívocos, atos falhos e na própria equivocidade da língua presentes na materialidade lingüística, mostrar o trabalho do inconsciente sobre o sujeito, o que é bem diferente da análise de divã.

3.2. Sujeitos

O *corpus* escolhido compõe-se de cinco alunos selecionados, cuja faixa etária no início da coleta de dados era de 20 a 46 anos. Nenhum entrevistado havia apresentado algum distúrbio lingüístico, por este motivo todos os entrevistados foram considerados como possuidores de desenvolvimento lingüístico normal. Para a escolha dos participantes foi selecionada uma escola de língua Francesa (dentre as escolas de classe média da cidade do Recife), cujo requisito era possuir alunos de faixa etária entre 20 a 46 anos. Após ser feita a escolha da escola, foram selecionados cinco adultos que, embora se diziam bastante motivados nas aulas e fossem considerados alunos mais dedicados do que os outros, foram indicados por seus professores por apresentarem “grande dificuldade/bloqueio” na aprendizagem de segunda língua. Estes alunos não possuem o mesmo nível de língua francesa, mas têm graus de escolaridade superior, sendo quatro deles mestrando, mestre ou doutorando. Lembramos também que tanto os seus nomes quanto os nomes que os mesmos mencionaram nas entrevistas foram mantidos em sigilo, a pesquisadora os chamou de P1, P2, P3, P4 e P5 consecutivamente.

QUADRO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participantes	Idade	Sexo	Grau de escolaridade	Tempo de estudo da língua
1	25	F	Mestranda	1 ano e meio
2	26	F	Mestre	6 meses
3	21	M	Superior incompleto	1 ano e meio
4	46	F	Doutoranda	2 anos
5	42	F	Mestre	3 anos

3.3. Procedimento

Os dados foram coletados, no estabelecimento de ensino, através de registros em áudio, com duração de 5 a 25 minutos, uma vez que as entrevistas eram não diretivas, tendo como pergunta disparadora: “O que o fez vir aprender a língua Francesa?” Portanto deixou-se o aluno decidir o tempo e os caminhos da entrevista. A pesquisadora somente interveio quando achava interessante para seu objeto de estudo uma determinada fala ou para incentivar seus entrevistados, visto que alguns demonstraram receio em dizer o que queriam.

Entendemos que esse tipo de análise, por tratar da ordem do inconsciente, é muito difícil de ser feita. Sabe-se que esta proposta não seria a melhor via, no entanto, através de uma entrevista, acreditamos que seja importante escutar, no discurso consciente do aluno com dificuldades de aprendizagem, sua relação com o francês, seus objetivos que o trouxeram a uma classe de francês. É a partir desse discurso que veremos algo que é da ordem do inconsciente e que há indícios de inibição. Evidentemente esse tipo de pesquisa, em que buscaremos algo dessa ordem, é extremamente difícil de fazê-lo fora da clínica e, sobretudo, apenas com uma única entrevista sendo estruturada.

O material utilizado na pesquisa constou do ambiente físico da escola, mais especificamente a sala de aula, onde foram feitas as gravações que resultaram na formação de um banco de dados composto de cinco entrevistas com durações variadas.

Assim, um primeiro momento constituiu nas transcrições de todas as entrevistas gravadas. Essa fase inicial teve como produto a montagem do *corpora* de cada situação, contendo todas as produções gravadas.

Após a montagem dos *corpora* acima citados, teve início escutas e leituras exaustivas e repetitivas das entrevistas e das transcrições, tal procedimento tinha o objetivo de certificar de que a transcrição estava coerente com aquilo que os alunos disseram e familiarizar a pesquisadora com os dados.

No segundo momento, a partir da leitura dos dados, foram selecionados recortes das produções verbais que indicavam, para a pesquisadora, indícios de inibição intelectual, visto de um lugar desestabilizado e marcado pela tensão entre o dito e o não-dito, pois foi nos deslizes, nas repetições, nas contradições (não-coincidências) e pontos de deriva da língua que a pesquisadora pinçou um sentido (entre outros possíveis) no *corpus* analisado. Para tanto, utilizaremos como parâmetros de marcação os sinais: (...) – pausa e [*palavra...*] – hesitações. Os recortes serão reconhecidos por: [...].

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisaremos aqui, alguns extratos, de cada participante, nos quais a heterogeneidade do discurso e suas não-coincidências, constitutivamente atravessam o dizer, representando então um ponto de não-Um, um ponto problemático na produção do sentido, que não poderemos se não relevar suas marcas, uma vez que havendo real e ele não subjuga, o limite do próprio saber se coloca. “Não há tratamento do real, pela via do simbólico, que seja bem sucedido” (TEIXEIRA, 2005).

Participante 1 (P1)

Já mencionamos que a LM funciona para sujeito como língua nacional de captura ou de servidão involuntária, no entanto quando resolvemos aprender uma segunda língua, geralmente o fazemos conscientemente, somos desejosos conscientes de um novo saber. Aprender uma segunda língua para um adulto, pode corresponder ao desejo de escolher qual caminho ele quer para si e o bem que ele pode lhe proporcionar. Muitos alunos que escolhem aprender a língua francesa atribuem essa escolha a algo que o dá prazer, porém, como veremos nessa análise, aprender uma segunda língua pode ter impacto sobre as formações discursivas fundadoras do sujeito, pois essas formações “teceram seu inconsciente, o interdiscurso preponderante na rede de regularidades enunciativas do âmbito familiar, marcada também pela historicidade social mais ampla” (SERRANI-INFANTE, 2006, p.146).

Linhas 03 a 06 (Participante 1) – “Já tinha pensado de fazer francês, quando tinha uns 15 16 anos (...) Por causa dessa toda [essa...], [essa...] fascinação que a cultura francesa traz na gente e tal [...]”

Linha 0010 (Participante 1) – [...] o que me levou primeiro, foi a questão de você ter um conhecimento, de você poder ler os autores franceses, um original aqueles que você gosta, no meu caso o cinema e tal.[...]”

Linha 0017 (Participante 1) – “[...] eu tava envolvida com o cinema francês. Aí, eu queria estudar francês pra poder entender um pouco o cinema francês, poder ler um pouco também dos poetas franceses, e aí, eu fui fazer.[...]”

Linhas 0038 a 0044 (Participante 1) - “[...] por influência dos meus pais que também tinham aprendido francês que na época, meus pais tinham estudado no colégio francês, né? De origem francesa, que é o Marista. Minha mãe tinha estudado francês (...) falavam muito cultuando essa coisa da língua francesa dentro de casa [...]”

Linhas 0044 a 0046 (Participante 1) – “[...] aí passou pra mim, né? Numa projeção e, aí, eu pra seguir essa história, né? Do culto da língua [...]”

Esta participante (P1) diz que começou a pensar em aprender francês com 15, 16 anos, em seguida, depois de uma pausa e hesitações, ela atribui sua vontade à “fascinação provocada pela língua francesa”, a “um conhecimento”, ao “poder entender um pouco” e “poder ler”. Avança em seu discurso afirmando que seus pais a influenciaram, sua mãe tinha estudado francês e eles “cultuavam essa coisa” da língua francesa dentro da sua casa. Para finalmente, concluir seu discurso dizendo que, para continuar essa história, resolveu fazer/ pensar em fazer francês com 15 anos, numa projeção.

Podemos refletir este recorte pela via do Outro, conceito lacaniano, que se refere a uma posição simbólica, a um lugar que tece o discurso familiar e constitui o sujeito. Uma posição originária onde o sujeito foi visto, percebido, amado, desejado ou não visto, não percebido, não amado, não desejado.

O culto a língua francesa por parte seus pais, pode fazer parte do imaginário de P1, que se aliena em seu discurso que “envolve não o saber do Outro, mas o desejo do Outro na medida em que ele comporta algum: ‘Que quer ele de mim?’, afirmando como equivalente à falta de significante no Outro”. (KAUFMANN, 1996, p.24). Neste sentido nos indagamos qual o lugar do francês neste jogo especular (imaginário) e se este lugar estaria na origem de suas dificuldades com esta língua? Afinal ela finaliza seu dito afirmando que tem de continuar essa história? Qual é a história que ela deve continuar?

Para sustentar essa hipótese de sentido, vejamos que P1 se confunde quanto ao momento em que realmente começou a estudar francês, indicando aí um equívoco provocado pelo real da língua, que surge para “descarrilar o automatismo simbólico, o grão

de areia que bloqueia o circuito equilibrado da máquina” (TEIXEIRA, 2005), no caso o discurso.

Linha 0046 (Participante 1) – “[...] fui fazer, pensar em fazer com 15 anos[...]”

Porém em seguida, P1, modifica seu discurso e acrescenta a palavra “obrigação”, palavra aspeada por ela própria, segundo Authier-Revuz (*apud* TEIXEIRA, 2005), indicam “o surgimento direto do Outro no discurso do sujeito”. Elas atestam uma suspensão da responsabilidade do enunciador, que assume a posição de quem questiona o caráter de apropriação da palavra em relação ao discurso no qual figura; a de que ela está deslocada de seu lugar, pertencendo a um outro discurso. Nesse mesmo recorte, seu discurso marca um distanciamento em relação à língua francesa, quando se refere a essa língua como “uma outra”, algo estranho para a mesma, o que discutiremos mais adiante. O que vem corroborar as nossas observações acima.

Linhas 0024 a 0025 (Participante 1) – “[...] aí, se tornou mais latente essa coisa, essa obrigação, entre aspas, de ter que estudar francês de você ter que estudar uma outra língua [...]”

Não obstante, ela discorrerá logo em seguida sobre a familiarização da língua francesa com a estrutura de sua língua Materna, por haverem a mesma origem latina, segundo ela mesma, e na compreensão oral, talvez tão presente no seu imaginário. Porém, P1 diz ter dificuldade na produção oral, no falar, o que pode ser entendido como um estranhamento. Estranho, aqui, pode ser compreendido como “o lugar do Outro que habita o sujeito e permanece fora de seu alcance” (KAUFMANN, 1996, p.174). Vale também aqui, refletirmos sobre a colocação de Melman (1992) de que falar uma outra língua é aceitar uma espécie de despersonalização. Neste sentido, lembramos aqui o termo lacaniano – *palêtre* – (falasser, em português), dito de outra, ao falarmos nós somos. Mais uma vez, parece estarmos diante alguma coisa da ordem das relações especulares.

Linhas 0060 a 0062 (Participante 1) – “[...] eu me sinto mais tranqüila, é mais fácil de eu compreender, falando essa compreensão oral é mais fácil pra mim[...]”

Linhas 0078 a 0081 (Participante 1) – “[...] o diretor, se eu permitisse, ele falava francês

comigo, as pessoas tentam falar francês comigo, mas eu sempre tou sempre “brecando”, tou “parando [...]”

Observamos que P1 fala de sua dificuldade de falar o francês, em seguida descreve ter medo e insegurança, por não ter fluência e finaliza seu discurso utilizando o termo inibição que serviu a Freud para “nomear um mecanismo de parada, bloqueio ou freada, que interrompe o funcionamento normal no terreno do pensamento” (SANTIAGO, 2000, p. 172). Assim, a própria pessoa que sofre as conseqüências de uma inibição é ela mesma agente da ação inibitória. A inibição é uma limitação que o ego se impõe para não despertar a angústia, ou seja, é um dispositivo do eu do sujeito frente a uma situação de perigo desconhecida. O que causa angústia é o perigo sinalizado pelo eu, que é produzido pela ameaça de uma perda que o levaria ao estado de desamparo.

Linhas 0066 a 0069 (Participante 1) – “[...] me sinto um pouco “travada”, pra praticar totalmente, mesmo que, às vezes, seja obrigada a falar, me sinto totalmente “travada [...]”

Linha 0071(Participante 1) – “[...] Por ter medo, por questão de insegurança [...]”

Linha 0074 (Participante 1) – “[...] Aí sinto dificuldade[...]”

Linha 0084 (Participante 1) – “[...] por uma inibição [...]”

A partir disso deixamos a questão de qual relação o francês apresenta para os pais de P1, o que significa nessa relação, P1 aprender essa língua, falar essa língua? Pois, segundo Revuz (2006) “nem todos estão prontos para a experiência do próprio estranhamento e, assim, alguns evitam o perigo, evitando aprender a língua”.

Participante 2

Compreendemos que o sujeito adulto que decide aprender uma língua estrangeira não pode ser comparado com uma criança, uma vez que o encontro com a L2 faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. P2 é de São Paulo e mora em Recife com seus pais e irmãos. Atualmente está terminando seu mestrado e veio estudar francês para ir à França fazer doutorado sanduíche

que se trata de um doutorado em colaboração com alguma instituição de pesquisa do exterior. Normalmente, o doutorando passa uma fase inicial de seu doutorado no Brasil, uma segunda fase no exterior (tipicamente, um ano), e retorna ao Brasil para a última fase, no final da qual ocorre a defesa. Agências como CNPq e CAPES têm modalidade prevista de doutorado sanduíche. Em relação à FAPESP, é possível usar a reserva técnica da bolsa de doutorado para custear o estágio no exterior.

Linhas 0002 a 0005 (Participante 2) – “[...] Eu resolvi fazer francês (...) pela curiosidade de conhecer primeiramente a França, porque tenho muito interesse de viajar, gosto de conhecer novos lugares, novas pessoas, apesar de ser uma pessoa muito tímida, e[eh..][...]”

Sublinhamos que P2 diz ter resolvido fazer francês por curiosidade de conhecer a França e em seguida afirma ter “muito interesse de viajar”, gostar de “conhecer novos lugares”, “novas pessoas”, mas em seguida utiliza a locução prepositiva “apesar de” para contrapor com uma outra característica sua: ser “muito tímida”.

Linhas 0012 a 0019 (Participante 2) – “[...] Com isso veio a possibilidade de um doutorado, que eu não ia simplesmente passar um ano sem fazer nada na França, então a possibilidade de dar continuidade ao meu trabalho (...) que seria o doutorado, mas 4 anos eu achei muita coisa, então eu resolvi fazer o doutorado sanduíche que passa (...) e passar um ano [na...], na França [...]”

A idéia de fazer doutorado sanduíche na França aparece como uma conseqüência para P2 que “não ia simplesmente passar um ano sem fazer nada na França”. Entretanto, P2 adapta a idéia de promoção em sua carreira acadêmica ao tempo que deseja passar fora, utilizando a conjunção “mas” que dá idéia de uma restrição: “quatro anos eu achei muita coisa”. De modo que se pode ver uma contradição ou não-coincidência como diria Authier-Revuz no discurso de P2 quando utiliza o verbo “passar”, indicando, a princípio, talvez, um afastamento dela no ato de ir morar na França “o doutorado sanduíche que passa” e não ela. Parece haver aí uma vontade ligada talvez a um desejo de saída, mas vale lembrar o movimento dialético do desejo, assim, todo desejo comporta um contra-desejo. De maneira que, a ação está relacionada à vontade, e essa vontade de ir para a

França existe, enquanto o ato não; o ato está relacionado ao inconsciente, aí o seu discurso parece fazer emergir um outro dito, outro sentido, uma divisão.

Linhas 0021 a 0022 (Participante 2) – “**P**- E por que 4 anos seria muita coisa? **P2**- Porque na realidade eu nunca pensei (...) [eh...] na possibilidade de estudar fora [...]”

Notificamos na linha 0022 que P2 utiliza o advérbio “nunca” que exprime uma negação: em tempo algum; jamais. Acompanhado do verbo “pensar” para, depois de uma hesitação, referir-se à possibilidade de estudar “fora”. Pode-se sugerir que há nas hesitações da fala de P2 um desejo Outro. Assinalamos a não-coincidência no discurso quando comparamos as linhas acima com as linhas 0012 a 0019: “[...] Com isso veio a possibilidade de um doutorado, que eu não ia simplesmente passar um ano sem fazer nada na França, então a possibilidade de dar continuidade ao meu trabalho (...) que seria o doutorado, mas 4 anos eu achei muita coisa, então eu resolvi fazer o doutorado sanduíche que passa (...) e passar um ano [na...], na França [...]”. P2, nas linhas acima, afirma: “eu nunca pensei (...) [eh...] na possibilidade de estudar fora”. O que nos faz questionar: quem nunca pensou?

Linha 0025 a 0032 (Participante 2) – “[...] outra coisa eu sou uma pessoa muito família (...) [então...] pensei em continuar (...) por aqui mesmo(...) no Brasil (...) sairia do estado até, mas não dar esse passo, pra mim seria um passo muito grande. Faria vários cursos fora, mas não pra passar logo de cara 4 anos aceitaria um ano, 2 mas logo de cara 4 e ainda fazendo todo um trabalho, assistindo aulas numa língua diferente (...) [...]”

Nas linhas seguintes P2 diz ser uma “pessoa muito família”. Vê-se que ela intensifica essa característica como o fez na linha 0005 quando se descreve “muito tímida”. Após uma pausa e uma hesitação, P2 utiliza o verbo pensar novamente no pretérito perfeito, mas desta vez afirmativo “pensei em continuar”/ “aqui mesmo”/ “no Brasil” o que é diferente de estudar “fora” (linha 0022). Em seguida utiliza o verbo “sair”, “fazer” “aceitar” no futuro do pretérito que indica um fato futuro, mas em relação a um outro passado e que por isso o torna dependente de uma outra ação. P2 utiliza, acompanhando esses verbos a conjunção aditiva “e” acompanhada de “ainda”, reforçando talvez a idéia de dificuldade de sua ação futura, com a “língua diferente”.

Linhas 0032 a 0038 (Participante 2) – “[...] eu sou um pouco medrosa nesse sentido (...) Por eu morar com minha família, só meus pais meus irmãos aqui em Recife o resto da família ta toda em São Paulo a gente se transformou (...) os cinco aqui (...) somos muito dependentes uns dos outros, eu acho que isso ainda é um problema pra mim, passar os 4 anos fora, entende?” [...]”

Acima P2 diz ser “um pouco medrosa”, para as ações futuras descritas antes, vejamos que “pouco” aqui remete a uma pequena quantidade, diferente de “muito tímida” e “muito família”. P2 atribui essa característica ao fato de morar com sua família, longe de outros parentes em uma cidade diferente. Daí P2 se dá uma outra característica: ser “muito dependente”. Mas desta vez, trata-se de uma característica comum na família: “somos muito dependentes”. Em seguida ela diz achar que essa dependência “ainda é um problema” para ela ou ela quis dizer que o problema é “passar quatro anos fora”? O que torna a frase difícil de compreender, mas que para Lacan, “a particularidade do sentido não é colocar o ‘que isso quer dizer?’ mas ‘o que isso quer dizer dizendo isso?’” (KAUFMANN, 1996, p.464).

Entendemos que todas as características que P2 diz ter, têm a ver com o eu da consciência e tem a ver com o seu imaginário, quer dizer, a imagem que P2 tem de si mesmo. P2 em seu discurso liga a França com uma possibilidade de abertura, de novidades e renovação, o que é contraposto por outras características “ser muito tímida”, “ser muito família” e “ser um pouco medrosa”.

Linhas 0047 a 0048 (Participante 2) – “[...] eu tou gostando muito de aprender francês porque partiu de MIM [...]”

Linhas 0050 a 0052 (Participante 2) – “[...] Não foi bom o inglês porque [foi...] digamos, assim, foi contra a minha vontade [...]”

Linhas 0057 a 0060 (Participante 2) – “[...] com francês não (...) o francês foi opção minha (...) eu já[tou...] [já tou...], eu entrei com 16 anos no inglês, hoje em dia com 27 (...) de 26 pra 27 eu, no francês, já tenho outra cabeça [...]”

Linhas 0068 a 0070 (Participante 2) – “[...] tou podendo notar um crescimento (...) gradativo talvez (...) apesar de ser pouco enrolada pra outras línguas [...]”

Notificamos uma escolha ‘consciente’ de P2 quanto ao aprendizado do francês, diferente do inglês, indicando como pressupõe Prasse (1997, p.72) que estudar uma língua estrangeira pode parecer para uma pessoa como “um desejo de ter escolha, do poder escolher a lei, as regras [...] o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual se exprimir”. Porém Revuz (2006) ressalta que exercício de aprendizagem de uma língua se mostra delicado, pois solicita as bases de nossa estruturação psíquica. Verificamos que, depois de hesitações, P2 se diz, atualmente, com “outra cabeça” embora seja “enrolada” para outras línguas. O que P2 quis dizer dizendo isso? Apontando um “além discursivo não identificado, o espaço do interdiscurso” (TEIXEIRA, 2005). A riqueza da língua para o sujeito: sua equivocidade de sentido.

Linhas 0074 a 0080 (Participante 2) – “[...] Então pra complementar (...) de como começou a história (...) a conversa toda com minha prima pra ir pra França, foi [porque...] eu também faço mestrado (...) trabalho em casa por pura falta de computador no laboratório [eh...] um dia (...) briga de família acontece entre irmãos (...) eu discuti mais uma vez com meu irmão (...) [...]”

Linhas 0082 a 0086 (Participante 2) – “[...][eh...] surpreendentemente encontrei minha prima, que mora em São Paulo, e aí começamos a conversar, ela perguntou se tava tudo bem (...)eu disse [que...] na verdade não (...) que eu queria sumir por um tempo [...]”

Sublinhamos que P2 hesita no momento de explicar o porquê de ir à França e em seguida relata que discutiu “mais uma vez” com seu irmão e que por isso “queria sumir”. Assinalamos que o verbo “querer” é empregado no pretérito imperfeito que pressupõe um fato passado contínuo, permanente, habitual, um fato passado, mas de incerta localização no tempo ou um fato presente em relação a outro fato passado.

Linhas 0088 a 0090 (Participante 2) – “[...] e nesse momento, a gente já começou a pesquisar sobre a França, sobre estudar na França, sobre MORAR na França.[...]”

P2 diz ter começado a pesquisar sobre o assunto, ressaltamos aqui o seu aumento de entonação quando utilizar o verbo “morar”.

Linhas 0102 a 0106 (Participante 2) – “[...] comecei a falar com minha prima que eu queria sumir (...) pra não ter que ver a cara de mais ninguém em casa, aquele momento de explosão [...]”

P2 nas linhas acima afirma que “queria sumir” (ir para a França) para “não ter que ver a cara de mais ninguém em casa” e nas suas primeiras linhas diz: “Eu resolvi fazer francês (...) pela curiosidade de conhecer primeiramente a França, porque tenho muito interesse de viajar, gosto de conhecer novos lugares, novas pessoas”. Percebe-se que aqui P2 fala em sumir e nas primeiras linhas fala em “fazer francês”, ações diferentes, indicando uma contradição em seu discurso. Isso ocorre no fio discursivo pois, segundo Authier-Revuz (1998), há sempre a não-coincidência do dizer calcada em termos de uma representação fantasmática que o sujeito faz de seu próprio discurso. Ela é fantasmática por sabermos que há uma distância delimitada (do Outro no seu próprio discurso) que inaugura uma ilusão do sujeito acerca de ver a si mesmo como o centro da enunciação, sem se deixar prender nesta representatividade ilusória. De forma mais sucinta, isto ocorre porque partimos do pressuposto de que o ato de linguagem é um acontecimento em que o sujeito está em dissonância com a imagem de seu interlocutor. O Outro é espaço especular e o sujeito é inscrito no jogo intencional do Um deste Outro.

Linhas 0109 a 0115 (Participante 2) – “[...] mas aí já começou a pintar o receio de passar os 4 anos fora, aí comecei a contar com a possibilidade de passar 1 ano só, pelo menos faz a família sentir falta e aí [ah...] eu falei pra minha mãe, aí foi que eu notei que a minha mãe [não...] não gostaria que eu saísse de casa[...]”

Nas linhas 0109 a 0115 a conjunção adversativa “mas” vem acompanhada do advérbio “aí” que indica nesse ponto ou particularidade e do advérbio “já” que indica neste momento; agora mesmo, para ressaltar seu receio de passar quatro anos “fora”. Vê-se que P2 reutiliza o advérbio “aí” acompanhado do verbo “começar” no pretérito perfeito. Daí ela diz começar a contar com uma “possibilidade” de passar um ano e continua sua explicação “pelo menos faz a família sentir falta”, hesitando em seguida. Vê-se na última linha uma hesitação negativa de P2 quando reporta o discurso da mãe. Segundo Teixeira (2001) a idéia de negação faz emergir um já-dito, afirmado antes, em outro lugar, e que pode ser atribuído a um Outro: um ausente ou simplesmente outras pessoas (interlocutores).

Linhas 0116 a 0119 (Participante 2) – “[...] minha mãe passou um tempo sem trabalhar aqui no Recife, pela idade, uma série de coisas e aí a [gente...] ela dependia muito de mim pelo fato de meu pai morar em Brasília [...]”

Linhas 0119 a 0123 (Participante 2) – “[...] se aposentou agora, passou sete anos em Brasília, a família aqui, viemos de São Paulo, ele ficou 3 anos aqui logo foi pra Brasília, ficou sete anos lá e agora ele conseguiu se aposentar e voltar [...]”

P2 justifica a negação da mãe explicando que sua mãe não trabalhou durante um tempo e, em seguida, se equivoca quanto aos pronomes “a gente/ nós – ela” para caracterizar sua mãe. O que se contrapõe com a linha 0037 onde P2 caracteriza toda a família de “dependente”. É interessante que P2 diz ser sua mãe que depende dela e justifica com o fato de seu pai morar em Brasília, mas vê-se uma contradição com as linha 0033 a 0035: “[...] Por eu morar com minha família, só meus pais meus irmãos aqui em Recife o resto da família ta toda em São Paulo[...]”. Assinalamos que P2 menciona que, atualmente, seu pai mora em Recife.

Linhas 0123 a 0132 (Participante 2) – “[...] E aí [eh...] eu disse a minha mãe no momento [que...] eu disse a ela que naquele dia eu tinha discutido com o meu irmão, encontrei minha prima na internet [eh...] que tinha dito (...) tava combinando com ela de fazer o doutorado fora e minha mãe [num...] esperava falou “como assim?” Aí eu disse (...) é só assim eu vou ter um pouco de paz (...) ela disse, ela perguntou “você vai fugir dos problemas?” “Não só vou dar uma pausa de 4 anos neles”[...]”

Percebe-se, neste recorte final, a prevalência de certos verbos no pretérito perfeito ou no pretérito imperfeito: “eu disse”, “tinha dito”, “tava combinando”, “ela disse”, “ela perguntou” quando P2 se refere a sua ida para a França, mas, em contrapartida, vê-se que somente o verbo “ir” aparece no final no presente como auxiliares dos verbos “fugir” e “dar” uma pausa a seus problemas, indicando a equivocidade da linguagem que supõe um intervalo, uma falta, uma hiância como função inerente ao tesouro dos significantes: A falta de biunivocidade, a não-correspondência termo a termo – a ação de ir à França, motivo de P2 vir estudar francês, no passado e a ação de “suspender” seus problemas familiares no presente. Assim entendemos que uma estrutura discursiva aparece

e desaparece na relação do sujeito com a alteridade enquanto possibilidade de uma língua, isto é, quando o sujeito consegue escutar seu ato falho, ou quando um outro escuta essa fala e sanciona: “há um sentido aí, apesar de eu não o compreender”. Portanto o desejo de abertura é confrontado com o grande Outro. Talvez seja na trama das relações familiares que se pode compreender P2 e sua dificuldade com o francês.

Participante 3

Este participante (P3) se diz um entusiasta em aprender francês desde “pequeno”. Por se tratar de alguém “jovem” e “motivado” e por ter a oportunidade de estudar em uma boa escola, com condições excelentes de ensino, pressupõe-se que P3, segundo a literatura convencional da Linguística Aplicada, aprenderia com sucesso uma língua estrangeira.

Linhas 0001 a 0002 (Participante 3) – “Desde de pequeno eu sempre quis fazer francês (...) só [que...] [eh...] por questão assim, do colégio e também eu fazia natação, aí por questão assim mesmo [de...] também fazer inglês (...) aí meu pai sempre priorizou muito o inglês (...) aí eu sempre tive vontade de fazer francês (...) [...]”

Linhas 0005 a 0006 (Participante 3) – “[...] aí eu sempre tive vontade de fazer francês [...]”

Linhas 0008 a 0022 (Participante 3) – “[...] **P**– De onde veio essa vontade? **P3** - Não sei, eu sempre achei uma língua bonita, sempre achei [eh...] uma tia minha [eh...] ela foi professora aqui na aliança francesa (...) [eh...] há muito tempo atrás (...) aí ela falava muito em francês (...) sempre [achei...] sempre achei bonito (...) [eu...] em 2003 eu fui [pra...] eu fui pra França (...) aí [eu...] assim tive, tive algumas, certas dificuldades [porque...] eu falando inglês, às vezes o pessoal pedia em francês, às vezes até entendiam e respondiam em francês [aí...] [ai...] eu disse: ‘poxa se eu tivesse, antes, eu já tivesse no francês eu [taria...] me comunicando aqui melhor?’[...]”

Sublinhamos aqui que a língua francesa parece se situar para P3 em uma outra temporalidade. O que nos faz perceber em suas repetições “eu sempre tive”, “sempre achei”, “sempre quis”, referindo-se a sua infância. O francês para P3 parece fazer parte, de alguma maneira, de sua constituição. Percebemos uma identificação com essa língua, pois

para a psicanálise a identidade não é um elemento que cada um de nós possui ao nascer; ela é algo constituído aos poucos, ao longo de nossa vida, através dos processos de identificação etc. Assinalamos que em contrapartida ao falar sobre o seu desejo “desde pequeno” de aprender francês, ele fala também do pai que “priorizou muito o inglês” e da mãe que, até hoje, diz que ele não deve fazer francês e sim espanhol.

Linha 0022 (Participante 3) – “[...] [eh...eh...] e com relação [à...] acho que só.”

Linhas 0031 a 0033 (Participante 3) – “[...] [Aí...] [a...] a idéia do francês, do francês aprender, saber falar francês [eh...] eu acho muito importante pro meu futuro.[...]”

Linhas 0050 a 0056 (Participante 3) – “[...] **P** – Seus pais falam alguma língua estrangeira?
P3 – Não (...) meu pai fala [um...] um pouco [de...] um pouco de inglês (...) minha mãe fala um pouco de inglês e espanhol (...) mas não fluentemente (...) nenhuma língua(...)[...]”

Vê-se nas primeiras linhas acima que há uma ruptura no discurso de P3 o que demonstra algo que não cessa de não se escrever que acompanha o dito, mas convoca significações. É interessante assinalarmos a relação dos pais de P3 com a língua estrangeira. Observamos que ele se confunde para responder a uma questão, mas logo se corrige. As hesitações e pausas acompanham seu discurso ao se referir ao pai, quanto a sua mãe, P3 comete um equívoco: ela não é fluente em “nenhuma língua”, o que pode indicar uma quebra em seu discurso, algo que não pode ser descrito no fio do discurso, mas “ali deixa seu traço, como dizendo respeito a um outro” (TEIXEIRA, 2005).

Linhas 0089 a 0097 (Participante 3) – [...] Até eu tava conversando [com...] com meu pai, tava conversando com meu pai, com meu pai e meu irmão [aí...] [eh...] meu pai disse: por que tu gosta tanto do francês? “ porque sim , é uma língua bonita, [eh...] a cultura [eh...] da França [eh...] ela influência todo o mundo (...) a história [eh...] francesa é estudada aqui, a gente vê influências [eh...] dos nomes franceses [na...] nas artes [na...] então é importante”[...]

Linhas 0099 a 0106 (Participante 3) – “[...] aí meu pai tava até dizendo que tava concordando comigo [que...] tava dizendo que era muito importante (...) pelo meu pai eu aprenderia todas as línguas, sabe? [eh...] ele valoriza muito assim, eu acho que [sempre...]

ele sempre foi uma pessoa que sempre me apoiou. Até quando eu disse, [eh...] pai eu [vou...] quando eu passei no vestibular, né?

Linhas 0106 a 0109 (Participante 3) – “[...] Aí eu disse: “pai eu vou aprender francês”, o meu disse: “vá, vá aprender, vai ser bom pra você, vai ser bom pro seu futuro, vai ser bom [pra...] seu currículo, então vá.[...]”

Observa-se aqui que o discurso do pai de P3 é reportado repetidamente. Contamos acima que P3 mencionou “meu pai” onze vezes, porém nas últimas linhas sublinhadas, ele suprime o nome pai, meu disse, produzindo um lapso de língua, um ponto de não-Um do discurso, cujo sentido é melhor deixar como interrogação.

Linhas 0128 a 0131 (Participante 3) – “[...] É minha [mãe...] [ela...] [ela...] ela [gost...] ela apóia também (...) agora [ela...] sempre, até quando eu disse: ‘eu vou aprender francês’, ela disse: ‘porque você não vai fazer espanhol?’ [Ela...] porque [ela...] aí depois que eu comecei estudar, fiquei conversando um pouco com ela, aí ela disse que não achava o francês assim, uma língua tão bonita (...) mas ela [sempre...] ela sempre deixou claro que ela, que ela gostava mais do espanhol, sabe? [...]”

Ressaltamos acima rupturas, hesitações e repetições de P3 ao se referir a sua mãe. Tanto sua opinião quanto a do pai, em relação às línguas estrangeiras, estão presentes em seu discurso e quase sempre contrárias ao seu desejo de aprender francês como nas linhas 0004 a 0005: “aí meu pai sempre priorizou muito o inglês” ou na linha 0120: “porque você não vai fazer espanhol?”. Devemos levar em conta, por isso, as relações interlocutivas desse sujeito e seus efeitos em sua constituição. Vê-se que P3 quase não assume seus próprios motivos da escolha do francês, quando isso ocorre, como nas linhas 0031 a 0033: “[Aí...] [a...] a idéia do francês, do francês aprender, saber falar francês [eh...] eu acho muito importante pro meu futuro.” Nos dá uma idéia de repetição do dito de seu pai, linha 0107 a 0109: “vá, vá aprender, vai ser bom pra você, vai ser bom pro seu futuro, vai ser bom [pra...] seu currículo, então vá”. Para Teixeira (2001), quando isso ocorre, pressupõe-se que um “suposto olhar (do interlocutor, de uma terceira pessoa), também instituído numa relação com o Outro, se ‘intromete’ na constituição do sujeito do discurso.”

Linhas 0139 a 0141 (Participante 3) – “[...] Não [sei...] porque [ela...] ela nunca teve muita facilidade (...) eu acho, num sei, talvez seja até uma questão pessoal dela[...]”

Linhas 0145 a 0149 (Participante 3) – “[...] ela [num...] ela diz assim: ‘não, língua eu até gosto de ler e de escrever, agora do falar (...) eu num [gosto...] num acho que eu tenho uma pronuncia muito boa’. Ela sempre (...) o que ela diz pra mim sabe?[...]”

Observa-se que P3, tentando explicar porque sua mãe não gosta de francês, deixa várias marcas do interdiscurso, sendo relevante a fala atribuída a sua mãe nas linhas 0145 a 0149 que indicam uma inibição nela, linha 0141: “eu acho, num sei, talvez seja até uma questão pessoal dela”. Pensando na não compreensão de P3 quanto à relação de sua mãe com o francês e percebendo que ela mesma diz não gostar, mas não consegue explicar ao filho seu “travamento” com a fala/pronúncia, percebemos, sob os olhares da psicanálise, que a inibição na aprendizagem de uma segunda língua está relacionada muito mais ao inconsciente do que na própria vontade de fazê-lo, pois como explica Cordié (1996), a ação está relacionada à vontade, e essa vontade existe, enquanto o ato não; o ato está relacionado ao inconsciente. Daí, como já mencionamos antes, aprender uma segunda língua pode ter impacto com as formações discursivas fundadoras do sujeito que “teceram seu inconsciente, o interdiscurso preponderante na rede de regularidades enunciativas do âmbito familiar, marcada também pela historicidade social mais ampla” (SERRANI-INFANTE, 2006, P.146).

Linhas 0149 a 0158 (Participante 3) – “[...] O meu pai [ele...] [ele...] gosta muito de gramática, gosta muito [de...] [de...] de ler alguma coisa, agora tipo, a parte [da...] da pronuncia ele [também...] ele sempre gosta. Mas a gente ele [sempre...] sempre apoiou sabe? (...) Tem dado a maior força pra mim e pro meu irmão (...) eu até me lembro (...) eu acho [que...] ele queria que a gente, desde pequenininho mesmo, a gente já aprendesse uma língua (...) gostasse de uma língua estrangeira.[...]”

Sublinhando essas últimas linhas, observamos que P3 retorna, através do discurso de seu pai, à outra época citada no início da entrevista. Aqui P3 “lembra” ou “acha”, eis um equívoco, que seu pai “ele queria que a gente, desde pequenininho mesmo, a gente já aprendesse uma língua (...) gostasse de uma língua estrangeira”, mas não

qualquer língua estrangeira: “Desde de pequeno eu sempre quis fazer francês (...) só [que...] [eh...] [...] aí meu pai sempre priorizou muito o inglês”.

Percebemos que durante seu discurso P3 fala de pessoas que autorizam ou não ele estudar francês, seu pai, sua mãe, seu irmão. Entende-se que P3 está fora da Ordem – uma ordem cuja configuração ele aqui não discute e que vem de um Outro lugar. Portanto P3 parece se alienar no discurso do Outro. Pois há para todos, um processo de identificação que resulta na constituição, dentro de cada um de nós, de um eu, isto é, de uma parte nossa que idealizamos como única, como inteira. É apenas dela que temos consciência e ela é formada de tantos outros discursos que remetem assim à “historicidade” do sujeito que vai sempre falar a partir da sua participação e experiência em discursos anteriores ou paralelos.

Participante 4

P4 é uma pessoa que veio estudar francês por motivos acadêmicos. Ressaltamos que se trata de uma pessoa de 42 anos com filhos adultos e “já criados”. Seu objetivo, já alcançado nesta instituição de ensino, era se preparar para a prova da Capes.

Linhas 0003 a 0008 (Participante 4) – “[...] eu [tou...] vim estudar francês porque eu faço doutorado em educação e, assim, quero fazer sanduíche na França, seis meses, é o tempo pra eu me preparar para a prova do capes, que, graças a Deus, já passei, semana passada e agora só faltam sair os documentos para eu [ir...] passar seis meses lá[...]”

Assinalamos que a utilização dos verbos “estar” / “vir” estudar francês, nos remete a uma não-coincidência do discurso. Adiante percebemos que a colocação do tempo “seis meses” deixa um duplo sentido em seu discurso: ela quer fazer o sanduíche em seis meses ou seis meses é o tempo que ela tem para se preparar para a prova do Capes? Em seguida P4 informa que ela “já passou” nessa prova. O advérbio “já” acompanhado do verbo “passar” no pretérito perfeito utilizado por P4 sugere uma ação que acabou, um obstáculo superado, atribuindo a Deus sua conquista. A idéia de superar o “passar” na prova é logo sustentada pela continuação da frase: “e agora só faltam sair os documentos”, podendo ser entendido como seu segundo obstáculo.

Linhas 0018 a 0025 (Participante 4) – “[...] meu orientador daqui, ele é professor de matemática e aí eu tenho uma orientadora na França, que é uma brasileira que mora na

França, que era daqui do mestrado e agora ela casou com um francês e mora lá (...) que ela [é...] psicóloga (...) então [tou...] com os dois (...) e ela queria muito que eu fosse passar um tempo com ela [...]”

Linhas 0029 a 0031 (Participante 4) – “[...] eu tou indo, e a minha idéia é essa não é? Então foi por isso que eu vim estudar francês.”

Notificamos que P4 menciona que sua ida para a França é algo que um terceiro deseja: “ela queria muito que eu fosse passar um tempo com ela”, em seguida utiliza o advérbio “então”, nesse caso, para concluir que, por isso ela ira e por isso ela veio estudar francês.

Percebe-se que tanto o fato de “passar” na prova da Capes, quanto ao fato de ir para a França P4 atribui a terceiros; o primeiro Deus e o segundo “ela”. Dando a entender que P4 não é gente dessas ações, mas sim paciente de uma sobredeterminação que ela não teve como evitar.

Linhas 0032 a 0034 (Participante 4) – “[...] **P** – Você está tendo dificuldade? **P4** – Não é o seguinte, quando eu, [quando...] eu já, [já...] nunca tinha estudado francês [...]”

Linhas 0036 a 0041 (Participante 4) – “[...] inglês eu leio bem, e fiz espanhol, espanhol também eu já vinha há algum tempo e tal e aí eu não fiz francês, francês pra mim era grego, igualzinho [...]”

Assinalamos a primeira resposta de P4 “não” que vem acompanhada da frase “é o seguinte”. A princípio compreende-se que ela não tem dificuldade com o francês, mas quando diz “é o seguinte”, pressupõe-se que ela justificará algo: dificuldade/não dificuldade. Sublinhamos as hesitações no discurso quanto ao fato de já ter estudado ou não a língua francesa. P4 começa sua frase com uma conjunção que exprime “no tempo ou no momento em que” que remete ao passado, hesita e muda para um advérbio que exprime um agora ou “em algum ou qualquer tempo passado”, mas logo em seguida ela diz “nunca” ter estudado francês. Vê-se que o verbo ter vem acompanhado de um advérbio negativo e encontra-se no pretérito imperfeito que pode indicar um fato passado contínuo, permanente, habitual, um fato passado, mas de incerta localização no tempo ou um fato

presente em relação a outro fato passado. P4, depois, quebra seu discurso e explica seus conhecimentos em inglês e espanhol para depois categorizar o francês como tão desconhecida quanto “a grega” “igualzinho”. É interessante aí ver que ela utiliza o verbo ser também no pretérito imperfeito. Vê-se no tempo de P4 um distanciamento/desconhecimento da língua francesa, ressaltado quando comparado às outras línguas: inglês e espanhol. Entende-se que essa aparente confusão no fio discursivo, fazendo-se uma análise da equívocidade do sentido da linguagem, é compreendida pela psicanálise como o tesouro dos significantes, porque o tesouro sempre está podendo ser descoberto.

Linhas 0049 a 0052 (Participante 4) – “[...] Então assim que eu comecei o doutorado meu orientador entregou logo um texto em francês pra mim, muito difícil por sinal, que contestava o meu objeto de estudo [...]”

Vê-se acima a entrada súbita do francês na sua história, expresso pela expressão “assim que” e reforçado mais adiante: “entregou logo”. É interessante que após ela diz “muito difícil por sinal”, o que não se pode entender se o texto ou o francês. Confirmando o distanciamento de P4 dessa língua/cultura.

Linhas 0055 a 0063 (Participante 4) – “[...] aí eu vi logo que eu ia ter que estudar francês, porque eu não ia ficar nessa agonia, né? Então, eu entrei lá [na...] foi a primeira vez que eu estudei francês, há dois anos atrás (...) eu fui na federal, me matriculei no centro de línguas e fiz inglês [eh...] francês instrumental, eu acho que por isso minha pronuncia é péssima (...) porque diz que todo mundo que começa francês instrumental, começa ler, mas aí não sabe falar [...]”

Percebe-se também que o francês passou, em um determinado momento, a ser um obstáculo para P4 quando diz: “eu vi logo que ia ter que estudar francês”. A presença do verbo “ter” indica uma obrigação, reforçando um distanciamento do prazer no estudo do francês, que evitaria o que ela chama de “agonia”. Depois sublinhamos uma troca de palavras entre estudar inglês ou francês instrumental o que pode ser decifrado como uma mensagem. Notificamos também que ela atribui o fato de não saber falar e ter uma “pronuncia péssima”, a um discurso comum: “porque diz que todo mundo”. Assim P4 justifica suas falhas a algo externo a ela, uma vez que isso acontece a “todo mundo”.

Linhas 0065 a 0066 (Participante 4) – “[...] [Porque...] eu nunca estudei francês na minha vida [...]”

Vê-se aqui uma contraposição a uma frase utilizada por P4 no recorte anterior, linha 0055 a 0058: “foi a primeira vez que eu estudei francês, há dois anos atrás (...)”. Observa-se uma pausa depois dessa frase. A justificativa de P4 nas linhas 0065 a 0066 é introduzida por uma hesitação. O verbo estudar encontra-se no pretérito perfeito e é acompanhado pelo advérbio de negação “nunca”. Mas P4 fez seus primeiros estudos há dois anos atrás, tratando-se aqui de uma contradição. Porém quando P4 utiliza o termo “na minha vida”, entende-se que os dois anos são curtos em relação a toda sua vida, indicando aí, talvez, um tempo atual inoportuno para aprender “coisas novas” que, ao nosso entender, pode ser compreendido uma vez que “toda tentativa de tentar aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (REVUZ, 2006, p.217). O que nos causa estranhamento e talvez P4 não esteja preparada para isso ou não o queira.

Linhas 0077 à 0079 (Participante 4) – “[...] só que assim (...) eu não tenho dificuldade com o francês (...) acho que eu leio bem francês, acho lindo ler francês [...]”

Vê-se que P4 nesse recorte diz não ter dificuldade “com o francês”, sabe-se que a preposição “com” indica relações de comparação, semelhança, união, companhia, causa. Ficando subentendido “o francês” “o povo” e em seguida diz achar “ler bem francês” e achar “lindo ler francês”.

Linhas 0082 a 0083 (Participante 4) – “[...] mas assim (...) a minha dificuldade no francês é com a pronuncia [...]”

Porém nas linhas acima P4, iniciando sua frase com “mas assim”, para explicar que sua dificuldade “no francês” é com a pronúncia. Dando a idéia de um lugar onde acontece algo. Vê-se aqui uma oposição da escolha da preposição na linha 0077 ela diz “eu não tenho dificuldade com o francês”, já na linha 0082 ela diz “a minha dificuldade no francês”. Indicando talvez uma idéia errada de língua como instrumento de comunicação.

Linhas 0083 a 0090 (Participante 4) – “[...] minha pronuncia é muito feia e eu fico mais inibida, ainda mais com minha idade, né? E também [porque...] assim, eu vejo que as outras pessoas têm a mesma dificuldade, na sala de aula, também eu vejo que o pessoal mais novo tem mais facilidade, então minha dificuldade maior no francês é com a pronuncia, no resto eu não tenho muita dificuldade né?[...]”

Vê-se na continuação que P4 adiciona à conjunção “e” a causa já colocada de sua dificuldade de fala/pronúncia, mostrada nas linhas 0062 a 0063 “porque diz que todo mundo que começa francês instrumental, começa ler, mas aí não sabe falar” ao fato de ficar “mais”, “ainda mais” inibida com sua idade. Vê-se que essa questão desestabiliza o discurso de P4 que hesita e diz primeiro que vê que “todos” têm a mesma dificuldade, para em seguida dizer que “também” vê que os jovens têm mais facilidade e corta esse assunto retomando sua dificuldade, mas dessa vez ela diz ser a “maior” dificuldade, pois “no resto eu não tenho muita dificuldade né?”, pedindo uma resposta de seu ouvinte.

Linhas 0102 à 0107 (Participante 4) – “[...] lógico que eu vou ter dificuldade quando eu chegar na França, o pessoal lá fala muito rápido, eu já sei disso, mas assim, minha dificuldade hoje em dia é mais falar, a pronuncia (...) Percebo que a minha pronuncia não é muito boa [...]”

Linhas 0139 a 0140 (Participante 4) – “[...] Todo mundo diz isso (...) eu não tenho medo não, nessa idade não tem que ter medo não [...]”

Nas linhas acima P4 utiliza o adjetivo “lógico” que resulta, natural ou inevitavelmente, de uma certa situação, de um dado, de um fato: ela vai ter dificuldade quando chegar na França. Sublinhamos que P4 rompe essa certeza e utiliza “mas assim” que, a princípio instaura uma solução, mas ela repete que sua dificuldade “hoje em dia” é mais falar e o problema da pronúncia. Vê-se que nas linhas 0139 a 0140 P4 diz: “eu não tenho medo não” entende-se que a negação estabelece com o Outro uma relação de contradição. “Nessa idade não tem que ter medo não”, sublinhamos aqui a relação estabelecida por P4 entre a idade e o medo, acompanhados da negação, sugerindo que o medo não pode “atrapalhar” nessa idade.

Linhas 0221 a 0224 (Participante 4) – “[...] tou esperando, então eu tou com uma expectativa boa [e...] acho [que...] na minha idade não tem mais nada a perder (...) tem que fazer as coisas mesmo, daqui a pouco já passou o tempo[...]”

P4 diz estar esperando e que está com uma expectativa boa e, hesitando, adiciona sua idéia “na minha idade não tem mais nada a perder (...) tem que fazer as coisas mesmo”. Observamos que o verbo *ter* vem acompanhado de duas negações “*não*” e “*nada*” acompanhando o verbo *perder* que, segundo o dicionário Aurélio, tem vários sentidos entre eles estão: “1.Ser ou ficar privado de (coisa que se possuía); 2.Cessar de ter ou deixar de sentir; 3. Sofrer a perda, o juízo de; 4.Não aproveitar; 5. Ter mau êxito em; 6.Desperdiçar. P4 acrescenta a isso “daqui a pouco já passou o tempo”. É uma enunciação que tem efeito de estranhamento: qual o sentido de não ter nada a perder?. Bem como de qual tempo P4 fala?

Linhas 0225 a 0231 (Participante 4) – “[...] **P** – Te incomoda a questão da idade? **L** - Porque assim, as pessoas que eu vejo aí são mais novas do que eu né? Os meus orientadores quando eles fizeram eram mais novos, né? Mas assim, [num...], num me incomoda, porque eu acho que cada pessoa vive alguma coisa no tempo que tem que viver né?[...]”

Acima P4 compara sua idade com “as pessoas” e pede uma confirmação “né?”, em seguida diz que seus “orientadores quando fizeram eram mais novos” e de novo pede uma confirmação. Mas quando vai responder se isso a incomoda, hesita e nega. Sublinhamos com sua hesitação que a cadeia significante permite que todas as possibilidades se antecipem a uma escolha do sujeito. Nessa antecipação de sentido, mesmo que o sujeito não chegue a terminar sua fala, uma indicação de que há um sentido para essa interrupção da fala já será suficiente para o efeito de abertura de sentido.

Linha 0261 (Participante 4) – “[...] ele é mais devagar que eu, mas tem mais tempo né?[...]”

Linhas 0263 a 0267 (Participante 4) – “[...] Ele às vezes diz que eu sou muito rápida, porque eu vejo que realmente ele tem a vida toda pela frente (...) se não fizer agora, faz depois, faz um mestrado (...) mas eu tenho que correr [que...] já tá acabando, já tá acabando

o tempo (...) já não tem esse tempo todo do mundo[...]”

Nos recortes acima, notificamos que a questão do tempo no discurso de P4 é bastante enfatizada. Vê-se de novo a comparação “ele tem tempo/ eu não tenho tempo”, sugerindo que o sujeito não tem o controle sobre a produção de sentidos, dessa maneira ele mobiliza um repetível e o reatualiza em seu discurso (ressignificando-o). O sujeito ao intervir no repetível, instaura o diferente: a produção de outros sentidos, de outras leituras, de outras interpretações, que marcam a heterogeneidade constitutiva de seu discurso, visto que o discurso é atravessado pelo discurso do grande Outro. Sublinhamos, portanto, a questão do que pensa P4 sobre sua idade? O que ela quer dizer dizendo que “tem que correr”, “já tá acabando o tempo”, “não tenho mais todo o tempo do mundo”? De que tempo ela fala? Quem não tem tempo é o inconsciente, pois ele é atemporal. Será que é dele que ela fala? Pois entendemos que sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas, porque a divisão inconsciente/consciente separa o sujeito de parte dele “mesmo” e o dito vai além do querer dizer.

Participante 5

P5 é um sujeito que estuda francês há mais de dois anos na instituição escolhida. Tem 42 anos e é mestre em administração. Atualmente é funcionária e pretende fazer doutorado, por isso veio estudar francês.

Linhas 0005 a 0008 (Participante 5) – “[...] [Eh...] Bom, o que me [veio...] assim, [eh...] eu aprender francês, [eh...] na verdade, eu nunca pensei em aprender francês, eu fui influenciada por uma professora que eu tive [...]”

Linhas 0009 a 0012 (Participante 5) – “[...] Ela mora em Paris (...) e o meu objeto de estudo, ela se interessou bastante e ela queria que eu fosse fazer o doutorado [lá...] em Paris, né?[...]”

Vê-se hesitações na formulação do porquê aprender francês que encerram com “na verdade” que vem logo acompanhada com uma conclusão: P5 “nunca pensou” em aprender francês, ela foi “influenciada”, outra pessoa “queria” que ela fosse fazer doutorado na França. Vê-se que o estudo do francês não fez parte, em momento algum,

reforçado pelo advérbio “nunca” dos planos de P5. Houve uma ação que uma pessoa exerceu sobre ela. Sublinhamos que P5 utiliza “fui influenciada”, que remete essa ação ao passado, reforçada pela subordinada “que eu tive”, não tem mais.

Linhas 0014 a 0017 (Participante 5) – “[...] [Aí...] a princípio eu fiz [o...] francês instrumental, lá [na...] [eh...] Federal né? [Eh...] eu já sei alguma coisa em inglês (...) a minha prova de proficiência foi em espanhol [...]”

Linhas 0019 a 0021 (Participante 5) – “[...] E eu tenho, tinha uma amiga que sabe francês e eu [nunca...] pensei realmente em fazer francês [...]”

Sublinhamos que nos recortes acima, P5 hesita bastante quando vai expor seu percurso no aprendizado de francês e corta esse assunto para informar sua experiência com outras línguas estrangeiras. Em seguida, P5 rompe novamente que vinha dizendo para falar de uma amiga, assinalamos que nesse momento há uma troca de tempo verbal do verbo ter: presente/pretérito imperfeito. Depois P5 utiliza o aditivo “e”, hesita para repetir que “nunca pensou em fazer francês”, entendendo-se que essa amizade não a influenciou.

Linhas 0023 a 0025 (Participante 5) – “[...] [Eu...] [eh...] terminei o curso na universidade de inglês [instrumen...] de francês instrumental e vim fazer outro aqui [...]”

P5 comete um equívoco quanto ao curso que fez na federal: inglês/francês instrumental, desestruturando o efeito de evidência da fala. E nos remetendo a refletir sobre o que ela está querendo dizer dizendo isto? Vê-se, nesta mesma linha, que P5 diz ter vindo fazer “outro” curso nesta instituição, poderíamos aqui imaginar uma confusão quanto às línguas estrangeiras estudadas.

Linhas 0026 a 0028 (Participante 5) – “[...] Eu acho [que...] o que me impede, assim de aprender [mais...] é a questão do tempo (...) [...]”

Linhas 0029 a 0032 (Participante 5) – “[...] [Então...] [eu...] sou sobrecarregada, né? Então [assim...] o que tá me dificultando no aprendizado, não é o ensino, não, é a condição de tempo, né? [...]”

Em seguida P5 acha que o que a impede de aprender “mais” – indicando uma defasagem percebida por ela - é o “tempo”. O verbo impedir indica impossibilitar a execução ou prosseguimento de algo; interromper, obstruir; tornar impraticável; não permitir. Vê-se uma pausa e hesitações no procedimento da frase. P5 se diz “sobrecarregada” e descarta possível problema com o ensino, insistindo na “condição do tempo”. “Condição” pode-se entender: 1. Modo de ser, estado, situação (de coisa). 2. Modo de viver resultante da situação de alguém. 3. Obrigação que se impõe e se aceita.

Linhas 0032 a 0035 (Participante 5) – “[...] Eu não tenho barreira nenhuma em aprender língua, certo? Eu não sinto dificuldade nenhuma, eu não tenho preconceito, né? [...]”

Observa-se nas linhas acima que P5 produz duas denegações relativas à barreira para aprender línguas e quanto a ter dificuldade e preconceito. Sublinhamos uma negação que hora aparece como denegação, quando P5 pede uma confirmação de seu interlocutor que indica que “o sujeito afirma que a realidade percebida não corresponde à representação que faz dela” (KAUFMANN, 1996, p.356).

Linhas 0035 a 0038 (Participante 5) – “[...] [Eu...] o inglês pra mim [não...], eu não tive dificuldade (...) o espanhol, eu fiz uma prova de proficiência [que...] e passei de primeira, não tive problema nenhum [...]”

Sublinhamos que P5 comete um equívoco e rompe o pronome pessoal “eu” para colocar o inglês como agente e ela como paciente. Em seguida ela rompe novamente com uma negação e dessa vez repete sua negação quanto a ter dificuldade. Após uma pausa P5 introduz o espanhol, e diz ter feito uma prova e, hesitando, afirma ter passado de primeira. Em seguida diz “não tive problema nenhum”. Vê-se que o assunto francês exige que P5 passe por outras línguas: inglês e espanhol. Há, dessa maneira, um movimento de significação que se repete de alguma forma e que assegura a coerência do discurso - línguas estrangeiras. Mas nos faz imaginar que, nessa coerência, há um discurso defensivo em relação ao francês. Ela precisa assegurar que em outras línguas não teve “problema nenhum”.

Linhas 0041 a 0045 (Participante 5) – “[...] toda turma passou (...) [eh...] [eh...] depois eu

passei. Eu não sei bem. Eu, eu acredito que ele é bem parecido com [o...] [o...] português [...]”

Notificamos que nas linhas que se seguem P5 se contradiz, uma vez que acima afirma ter passado “de primeira” na prova de proficiência de espanhol e logo depois rompe esse assunto para dizer que, “ele” – francês/espanhol - é parecido com o português. Vê-se uma não-coincidência do discurso - que apontamos no início deste trabalho ao falarmos de heterogeneidade do sujeito com seu próprio dizer: lugar do Outro, onde se indicia uma mostra das relações de alteridade. Assim, frente a uma aparente homogeneidade textual, os signos são ressignificados no plano de uma mutabilidade do real inerente ao próprio dizer (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Linhas 0045 a 0051 (Participante 5) – “[...] por conta da gramática, muito detalhes, da exigência, da pronuncia, da escrita. Eu acho bem maior do que, né? No inglês, né? Então assim, é uma língua que requer mais detalhes, né? A [gente...] [eh...] fica querendo aprimorar mais ainda, mas assim eu não [tenho...] não tive essa dificuldade [tão...] tanto é que eu estou já na Aliança [eh...] já faz uns dois anos, né?[...]”

Em seguida P5 compara o “ele”, citado acima, com o inglês, dizendo que este é mais fácil. Continuando seu discurso, ela conclui que essa língua, que não está clara qual seja - espanhol/francês/português - requer mais detalhe. Observa-se que na segunda linha sublinhada deste recorte, P5 utiliza “a gente” e não “eu” e em seguida se confunde quanto ao tempo verbal do verbo “ter”, passado ou presente. O que reafirma que a linguagem não pode ser pensada como instrumento para o sujeito exprimir suas “intenções de comunicação”, mas sim, “como um espaço do sujeito afetado pelo pré-construído e pelo discurso transversal, sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, falante, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito” (SERRANI-INFANTE, 2006, p.245)

Linhas 0052 a 0056 (Participante 5) – “[...] Agora o meu grande problema é o tempo, né? Eu não tenho essa questão, assim, eu repito muito, porque eu tenho dificuldade com os verbos (...) mas essa semana eu me sentei e eu vi que não é difícil, é só você se dedicar, né? [...]”

Linhas 0056 a 0058 (Participante 5) – “[...] Então não é a dificuldade da construção, da própria cognição (...) é a dificuldade do tempo pra você, né? [...]”

Notificamos que nas linhas acima o tempo é o “grande” problema para P5. Vê-se que P5 diz repetir ter dificuldade com os verbos, e utilizando a conjunção “mas”, explica que sentou e viu que não é difícil. Conclui que precisa se dedicar. Nas linhas seguintes P5 afirma não ter dificuldade cognitiva, e repete sua dificuldade com o tempo.

Linhas 0060 a 0064 (Participante 5) – “[...] Mesmo de carro, eu perco tempo, no engarrafamento e eu não tenho, não tenho dificuldade não, eu aqui na aliança (...) o pessoal trabalha muito com a prática, né? A questão mesmo de você se interagir [...]

P5 insiste na questão do tempo. Agora ela atribui a outras atividades a perda de tempo. Mas quanto ao francês, P5 formula a frase “eu não tenho, não tenho dificuldade não”. Vê-se a utilização insistente da negação com o verbo “ter” dificuldade.

Linhas 0070 a 0076 (Participante 5) – “[...] Então mesmo sem essa questão de me dedicar, né? Em tempo integral, como é necessário, ou em tempo integral, ou em tempo mais, que requer, que exige mais do estudante (...) eu, eu estou conseguindo aprender (...) Entendeu? Não tenho, realmente eu acredito que a língua que eu for (...) eu não tenho essa questão [de...] [...]”

Sublinhamos um discurso defensivo de P5 acima que se reproduz com a conclusiva “então”, porém ela faz pausa e hesita no momento de dizer que está conseguindo aprender. Em seguida repete o verbo ter na negativa e corta sua frase, dizendo acreditar que “a língua (qualquer língua?) que eu for (...)” havendo aí uma ruptura no discurso que é seguida por outra frase já mencionada por ela “eu não tenho essa questão [de...]”. Supondo aí uma constante negociação do enunciador que, segundo Authier-Revuz (*apud* TEIXEIRA, 2005, P.162), movido pela ilusão de ser o centro de sua enunciação, e, ao mesmo tempo, impossibilitado de fugir da heterogeneidade que o constitui, pontua seu discurso no sentido de circunscrever o Um (ilusão) do sujeito por um processo de denegação de outras vozes do discurso. É na relação que articula um imaginário de coincidência que o sujeito se inscreve em seu discurso.

Linha 0084 a 0089 (Participante 5) – “[...] (...) O francês foi meio que por acaso, né? Eu comecei a gostar, tem a questão também do doutorado, né? Porque eu não vou poder mais fazer o espanhol, eu tenho que fazer o inglês, o francês, né? Então também tem questão do doutorado, que eu preciso ter no mínimo duas línguas. [...]”

Linhas 0089 a 0093 (Participante 5) – “[...] A minha área é bem assim, mais direcionada para o inglês, né? Mas eu vou continuar, assim a gente tem que escolher o que a gente gosta. Apesar de [que...] apesar de que a gente (...) tem que saber mais de uma, né? [...]”

P5, depois de uma pausa, diz que o francês foi um acaso e que começou a gostar. Vê-se que ela utiliza o verbo começar no pretérito perfeito, indicando uma ação terminada no passado. Percebe uma ruptura de P5 no fio do discurso: a questão do doutorado, ter no mínimo duas línguas, sua área é direcionada para o inglês. Porém, na linha 0091, vê-se que P5 retoma o discurso anterior: Francês por acaso, começou a gostar para “eu vou continuar” e conclui “a gente tem que escolher o que a gente gosta”, mas essa frase é logo cortada junto com uma hesitação pela locução prepositiva “apesar de” que, de maneira projetiva, deduz que tem que saber mais de uma língua.

Linhas 0094 a 0101 (Participante 5) – “[...] Eu mesmo, eu entendo inglês, mas domínio (...) Tanto é que o currículo lates, ele tem a questão, né? De que você domina mais uma língua do que outra, né? Então você não [sabe...] não domina, não pode dominar tudo, todas as línguas, aí você se dedica então, atualmente [eu...] [pretendo...] [eh...] se não for até o fim, me dedicar mais ao francês, né? [...]”

Linhas 0150 a 0155 (Participante 5) – “[...] eu não tenho, eu lamento é não ter tempo [pra...] [eh...] me dedicar mais, eu garanto que se eu tivesse mais tempo (...) pelo menos um período livre (...) eu tava em um nível bem maior do [que...], mas mesmo assim [eu...] tenho [esse...] [essa...] [eh...] já consigo, né?[...]”

Linhas 0150 a 0155 (Participante 5) – “[...] eu já consigo, [já...]devido [à...] [à...] à rotina de vir (...) eu sou assídua, aí essa rotina de ficar vindo pra assistir às aulas, de participar, de vez em quando, eu pego no trabalho (...) aí eu já estou, não tou como eu queria (...) mas já estou [bem...] [...]”

Assinalamos nos recortes acima um discurso comum referente ao aprendizado da língua estrangeira, ou seja, a idéia de “ter” e “dominar” uma língua. Entendemos o sujeito como constituído pela linguagem, portanto, lembrando Revuz (2006, p.217), quando alguém deseja falar uma língua estrangeira é solicitado desse indivíduo: “sua relação com o saber, ou seja, a língua enquanto objeto de conhecimento; o corpo, enquanto suporte subjetivo, que é predominantemente inconsciente e a relação do sujeito com ele próprio, uma vez que o mesmo deverá se autorizar a falar em primeira pessoa”. É interessante também ressaltarmos a última frase sublinhada, em que P5 não termina sua idéia. O que ela quis dizer dizendo “se não for até o fim”? Pode-se inferir aqui a questão do tempo, tanto mencionada por ela e retomada nos recortes que se seguem. Vejamos ainda que P5, que diz não ter tempo para se dedicar, nos revela que é assídua nas aulas e que, às vezes “pega” o francês no trabalho, contradizendo o que vinha alegando até então. Portanto, fica-nos a questão de qual “tempo” ela fala. Podemos, por isso, perceber que a riqueza do que não é falado, manifesto, está em um “além do que se expressa”, denunciando, aqui, um sujeito que não detém o controle, pois o seu desejo irrompe, embora seja “detido” pela barreira do recalque.

Linhas 0177 a 0180 (Participante 5) – “[...] Mas assim [eh...] o francês, ele [é...] ele é um [pouco...], ele [foi...] [eh...] a princípio, nos anos 50, nos anos 40, a língua no Brasil que a [gente...] que as pessoas aprendiam o francês, né? [...]”

Linhas 0177 a 0180 (Participante 5) – “[...] Depois [da...] do começo da globalização, foi [que...] começou [a...] o inglês [...]”

Linhas 0188 a 0194 (Participante 5) – “[...] aí a turma está correndo para [aquela...] [aquele...] aquelas línguas [que...] [eh...] ninguém domina, né? Então francês, alemão, italiano, aí o pessoal já [tá...] querendo aprender outras coisas, né? Então assim, [eh...] foi esse uns dos grandes motivos, foi realmente [eh...] ter conhecido Bernadete [...]”

Linhas 0208 a 0211 (Participante 5) – “[...] Olha [eu...] eu não sei porque [eu...] esse doutorado [não...] não é na minha área, né? E eu só vou fazer um doutorado na minha área. [...]”

Sublinhamos as hesitações e contradições no discurso de P5, é interessante

observar como a mesma fala das línguas estrangeiras com um discurso baseado em um senso comum, outro ponto interessante é que P5 não deixa claro aqui: qual o seu “grande motivo”, que ela coloca no plural, para vir estudar francês: a necessidade de se saber mais de uma língua ou sua professora que mora na França, que lhe propôs, segundo as últimas linhas, um doutorado em outra área que ela não quer? O que demonstra, talvez, um alienamento de P5 a uma Ordem maior, cuja configuração ela não discute e isto a faz vítima.

Linhas 0231 a 0237 (Participante 5) – “[...] Doutorado fora, eu não penso, [porque...] sei lá eu não me [vejo...] eu, eu, eu me vejo, [assim...] morando por um período, passando 2 meses, 3 meses, mas muito tempo não, muito tempo não. Eu não [sei...] [eu...] sou feito Ariano Suassuna, gosto muito de sair do meu país não. [...]”

P5 vem, ao longo do seu discurso, atribuindo a uma professora o motivo de vir estudar francês como visto nas linhas 0007 a 0012: “eu nunca pensei em aprender francês, eu fui influenciada por uma professora que eu tive [...]Ela mora em Paris [...] ela queria que eu fosse fazer o doutorado [lá...] em Paris, né?”. Vê-se, portanto, que o desejo do outro não condiz com a maneira que P5 se descreve: “Eu não [sei...] [eu...] sou feito Ariano Suassuna, gosto muito de sair do meu país não”.

Linhas 0237 a 0238 (Participante 5) – “[...] Apesar de que, né? Mas [eu...] eu também tem a [questão...] da, da, da estrutura.[...]”

Linhas 0244 a 0248 (Participante 5) – “[...] Tem essa questão também (...) tem a questão também [do...] [da...] idade e tem a questão [eh...] desse, desse viés [que...] que eu iria pra lá, pra fazer um doutorado que nem era da minha área. [...]”

Nas linhas acima P5 relata três outros motivos para não sair de seu país. Contrapondo-se às linhas 0193 a 0194: “Então assim, [eh...] foi esse uns dos grandes motivos, foi realmente [eh...] ter conhecido Bernadete”.

Linhas 0248 a 0255 (Participante 5) – “[...] Talvez se eu tivesse, eu terminei o mestrado há 7 anos, se eu tivesse, [eh...] terminado o mestrado e tivesse emendado com o doutorado e

tivesse ido pra lá (...) na época que eu comecei a fazer, na época que eu terminei o doutorado, o mestrado em 2002 e já tava fazendo o francês instrumental, aí eu ia. Mas agora [eh...] cinco anos depois, né? [...]

P5 introduz uma hipótese com o advérbio “talvez”, formulando uma situação hipotética em que ocorreria sua ação (ir para a França) se ela tivesse terminado o mestrado e emendado com o doutorado. Assinalamos um equívoco no discurso de P5 entre o verbo começar/terminar o doutorado/mestrado. P5 utiliza “mas agora” e hesitando, deixa subentendido que depois de cinco anos a ação de ir para a França não cabe mais. O que nos remete novamente à questão do tempo e nos faz interrogar novamente qual tempo P5 se refere?

Linhas 0255 a 0260 (Participante 5) – “[...] Agora é claro que a [gente...] a vida dá muitas voltas, né? Quem sabe né? Quem sabe? Né? Aí a gente também não pode ser tão radical. Agora no momento eu não penso não, no momento eu não penso em lugar nenhum.[...]”

Porém nas linhas que se seguem acima, P5 põe em dúvida sua conclusão há pouco exposta: “Mas agora [eh...] cinco anos depois, né?” Pressupondo aí uma possível abertura para a ação que é, em seguida, negada: “Agora no momento eu não penso não, no momento eu não penso em lugar nenhum”.

Linhas 0330 a 0334 (Participante 5) – “[...] Você só deve, você não pode [eh...] ter uma obrigação, eu tou fazendo determinada coisa, porque eu tenho que fazer pro doutorado, né? Então se você não gosta, você não vai [eh...] você não vai aprender nunca, né? [...]”

Ao falar sobre esse tema as contradições (não coincidências) vão acompanhando, marcando o discurso de P5, como se pode observar nas linhas acima com as linhas 0007 a 0008: “eu nunca pensei em aprender francês, eu fui influenciada por uma professora que eu tive”, linhas 0011 a 0012: “ela queria que eu fosse fazer o doutorado [lá...] em Paris” e linhas 0085 a 0089: “tem a questão também do doutorado, né? Porque eu não vou poder mais fazer o espanhol, eu tenho que fazer o inglês, o francês, né? Então também tem questão do doutorado, que eu preciso ter no mínimo duas línguas”. É interessante sublinharmos que P5 nas linhas acima (0330 a 0334) ora utiliza “você” para indicar que, por obrigação e sem gostar não se aprende “uma determinada coisa” ora ela

utiliza “eu” para indicar o oposto: “tenho que fazer pro doutorado”. Vêm-se, ao longo do discurso, estratégias de defesa utilizadas por P5 em relação ao francês. O tempo, seu maior “problema” é constantemente citado: falta de tempo para se dedicar, em outro tempo poderia viajar. O que nos faz supor que se ela não tem tempo, como pode aprender o francês? De que tempo P5 fala? Sabe-se que quem não tem tempo é o inconsciente, pois ele é atemporal. Será que é ele que fala?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o objetivo do presente estudo e, evidentemente, a abordagem metodológica utilizada, foi possível verificar algumas particularidades intrigantes no fio do discurso dos sujeitos desta pesquisa. O que ratifica que a dificuldade de aprendizagem de uma segunda língua não pode ser estudada somente pelo viés cognitivo/metodológico. Entendemos que esses estudos são importantes, mas não devemos esquecer que o aprendiz é constituído na/pela linguagem e por isso ele é individual. Deve-se, portanto, pensar a linguagem, “não como uma estrutura formal do sistema da língua, mas como um sistema significante em que se faz e desfaz o sujeito falante e desejanter” (KAUFMANN, 1996, p.663), já que a linguagem é a condição para o inconsciente.

Os resultados nos levam a propor que não se deva imaginar a experiência da aprendizagem de segunda língua como a da Língua Materna, uma vez que a experiência inaugural da fala significa, para o sujeito, estabelecer um compromisso, encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para ele os objetos e as palavras, em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo. Portanto, para nós, falar é sempre estar à procura de si mesmo, tendo em vista que o sujeito é atravessado pelo discurso do Outro, pois a linguagem, sendo condição para o inconsciente como dizemos, atravessa o sujeito e este passa a ser efeito dela.

Retomando a relação que Pêcheux estabelece entre a forma-sujeito e o ego-“eu” imaginário que se coloca como sujeito de enunciados “coesos”, pode-se observar que o que funda essa unidade imaginária é a presença de elementos do já-dito (do pré-construído) inscritos no discurso do sujeito. Ao dizer “eu” desse lugar imaginário e identificado à formação discursiva que o domina, o sujeito materializa sua inserção na história, mostra um percurso de sentidos na língua e, ao mesmo tempo, se coloca a mercê do jogo dos significantes. Portanto, para Pêcheux, pensar o imaginário lingüístico é, então, “tirar as conseqüências do fato de que o não dito precede e domina o dizer” (1988, p. 291). Uma vez que linguagem é definida como alíngua, por Lacan, na medida em que tem por objeto sua própria existência, ao passo que a questão da língua tem por objeto as modalidades da existência. O fato de linguagem consiste numa divisão (o correto e o incorreto das gramáticas e das descrições lingüísticas) que faz com que “não se possa dizer tudo (‘a verdade não se diz toda’ enuncia Lacan); esse ‘não-todo’ da alíngua que sustenta

a língua concerne à verdade e ao real” (KAUFMANN, 1996, p.667). E é esse lugar, que caracteriza, talvez, o sujeito do discurso, ou a colocação em cena dos discursos oriundos de uma ou de mais formações discursivas, que é visto por Authier-Revuz sob dois prismas: o 1º, o da heterogeneidade mostrada (ou o do intradiscursivo), em que o locutor dá conta de sua enunciação, da delimitação ilusória, mas necessária – do um – do sujeito e do discurso em relação à pluralidade de outros; e o 2º, o da heterogeneidade constitutiva, o discurso que não se origina no locutor e que surge em uma dimensão de verticalidade, não linear; é o espaço dos interdiscursos, que estudos de Authier-Revuz vêm como a “não coincidência na interlocução; a não coincidência do discurso com ele mesmo; a não coincidência das palavras e as coisas; a não coincidência das palavras com elas mesmas”. (apud SERRANI – INFANTE, 2002, p. 237).

Existe sempre um sujeito cindido, a divisão inconsciente/consciente separa o sujeito da parte dele mesmo, o dito vai além do querer dizer. Através das análises realizadas, vimos que um sujeito que decide aprender uma segunda língua não pode ser avaliado somente pela concepção puramente instrumental da língua, todos os participantes apresentavam possibilidades cognitivas de sucesso. Mas seus discursos vão deixando marcas que ligam à inibição no francês para além da consciência, seja nas tramas das relações familiares, seja na atemporalidade do inconsciente. O francês é apresentado como sintoma, assumindo o lugar de significante, pois é a partir do encadeamento de significantes que se produzirá um sujeito que será suporte e efeito da fala. Suporte porque é ele que fala, efeito porque sua fala diz quem ele é. O sujeito divide-se entre aquele que fala o enunciado e aquele que é falado neste mesmo enunciado. Ser sujeito da fala é ser assujeitado aos equívocos da linguagem, ou seja, uma enunciação pode corresponder a mais de um sentido, dependendo do contexto, mas isso produz uma falha na linguagem, uma falta, um intervalo variável entre uma fala e sua significação possível. Authier-Revuz (1998) nos assegura que temos sempre a não-coincidência do dizer calcada em termos de uma representação fantasmática que o sujeito faz de seu próprio discurso. Ela é fantasmática por sabermos que há uma distância delimitada (do Outro no seu próprio discurso) que inaugura uma ilusão do sujeito acerca de ver a si mesmo como o centro da enunciação, sem se deixar prender nesta representatividade ilusória. De forma mais sucinta, isto ocorre porque partimos do pressuposto de que o ato de linguagem é um acontecimento em que o sujeito está em dissonância com a imagem de seu interlocutor. O Outro é espaço especular e o sujeito é inscrito no jogo intencional do Um deste Outro. Este embasamento teórico permite falar que alguns pontos, em que há um aparente deslize

dos sentidos de modo a comprometer o fluxo narrativo coerente, são redirecionados à sedimentação desta mesma coerência, pela própria maneira como o discurso se valida. A dupla designação do Um, como nos diz Authier-Revuz (1998), é um movimento de denegação do discurso consigo mesmo, em que uma aparente contenção imaginária faz.

Freud afirma claramente que a inibição é “expressão de uma restrição de uma função do ego” (1926, p. 93), ou seja, uma verdadeira renúncia à função. O ego, assim, renuncia às suas funções (sexual, nutrição, locomoção, inibição ao trabalho e aprendizagem) como uma tentativa de evitar um conflito com o id ou com o superego. Essas restrições das funções do ego/eu são impostas como medida de precaução. Sendo assim, podemos entender a inibição como um processo que ocorre dentro do ego. A inibição, como lembra Cordié (1996, p. 150), “é um véu negro que se abate sobre o espírito no momento de passar à ação ou de responder a alguma pergunta embaraçosa”. É um fenômeno de suspensão que pode se manifestar de maneiras diversas, como a inibição da função alimentar (anorexia), da função motora (paralisia), da função sexual (determinadas impotências) e da função intelectual, a qual nos atemos nesse estudo. Todas essas manifestações têm como causas evitar o conflito com o id/isso, a autopunição e a patologia do luto. Cordié (1996, p. 151) assinala, ainda, que há na inibição um não em que o sujeito revela alguma coisa de sua verdade, “através de um não que é um não de recusa”.

É importante finalizarmos nosso trabalho refletindo sobre a pesquisa empírica, utilizando-se o referencial da psicanálise. Aqui partimos do método comum de fazer pesquisa científica, utilizamos a escuta para detectar a presença do inconsciente na fala. Reconhecemos, no entanto, que o maior problema para a Academia é que, em psicanálise, estamos tentando conhecer um objeto que é inconsciente, que não se deixa conhecer totalmente. É o ponto extremo da impossibilidade da harmonia do sujeito com o objeto, do saber absoluto. Trata-se de teorizar sobre o que não se deixa apreender. Em outras palavras, não podemos falar do inconsciente *a priori* e, a rigor, não deveríamos nem ter a arrogância de falar de inconsciente fora da situação analítica. Vale insistir nesse aspecto: não se trata dos sujeitos iguais como exigem as regras da instituição universitária, pois esta não pode e nem deve se intrometer na causa do desejo de cada um. Portanto, ratificamos que essa pesquisa não se propõe, embora tenham sido feitas tentativas de escuta de participantes, a incentivar nos profissionais dedicados ao ensino de língua estrangeira a emitirem quaisquer "interpretações" sobre pressupostas organizações do psiquismo dos aprendizes. Insistimos, mesmo assim, na importância de abordar no estudo do processo de aprendizagem de L2, a inscrição histórica do sujeito de enunciação, a relação com a L1 e a

interdiscursividade fundadora desse sujeito a fim de compreender os insucessos na aprendizagem de uma língua estrangeira, proporcionando aos professores e alunos a oportunidade de pensar seus estudos com outros olhares, mais atentos, talvez, por assim ajudando-os a compreenderem suas angústias frente aos insucessos. Pois acreditamos que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos constituem e nos coagem. E segundo Revuz (2006, p.228), “aprender uma segunda língua é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer “eu”, é fazer a experiência de seu próprio estranhamento”. Para a psicanálise, todo ato de linguagem implica um sujeito não apenas falante, mas também desejante, que se produz no trabalho discursivo. Aprender uma segunda língua, então, abala nossas formações psíquicas, pois um além do saber é exigido e por isso “nem todos estão prontos para a experiência do próprio estranhamento e, assim, alguns evitam o perigo, evitando aprender a língua” (REVUZ, 2006).

Dessa maneira, o presente estudo visou compreender a inibição intelectual ocorrida em determinados aprendizes do Francês como segunda língua, exposto e compreendido a relação desse aprendiz com sua língua materna. Acreditamos assim, que esta pesquisa poderá contribuir no desenvolvimento de base científica de estudos da aquisição da segunda língua, definindo parâmetros que poderão ser adotados pela linha de pesquisa para facilitar a compreensão da aprendizagem de uma língua estrangeira, além de permitir uma reflexão sobre o inconsciente e a linguagem. Além disso, este tipo de trabalho contribui para uma reflexão sobre a discriminação sofrida pelo aluno e a sua angústia dentro de uma sala de aula de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro, Graal, 1987.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Ces mots qui ne vont pas de soi**. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire. 2 vol. Paris: Larousse, 1995
- _____, J. **Palavras Incertas – as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas, Pontes, 1989.
- BIRMAN, Joel. **Freud e a interpretação psicanalítica**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1991.
- CORACINI, Maria José R.F. O jogo discursivo na aula de leitura. **Língua materna e língua estrangeira**. Campinas, Pontes, 1995.
- CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.
- CALLIGARIS, Contardo. **Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil**. São Paulo, Escuta, 4º. Ed., 1996.
- CARVALHO, G.M. M. Levantamento de questões sobre o erro em aquisição da linguagem. **Letras de hoje**, 30 (4), 137-143, 1995.
- DE LEMOS, C. T. G. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem**. Trabalho apresentado no The lectures and Workshop on Metaphor and Analogy. Instituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica. Trento, 1999.
- DOR, J. **Introdução à leitura de lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FARIA, N. R. B. **Nas letras das canções, a relação oralidade-escrita**. Maceió: EDUFAL, 1997.
- FREUD, S. (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, RJ: Imago, 1996.
- GARZIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- JAKOBSON. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1971.
- KAUFAMANN, B. **Dicionário de Psicanálise. O legado de Freud a Lacan**. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996.

KRISTEVA, J. **Étrangers à nous-mêmes**. Paris : Gallimard, 1983.

LACAN, J. (1964). **Posição do inconsciente**. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LEITE, Nina Virgínia de A. **O que é ‘língua materna’?** In: Anais do IV Congresso brasileiro de Linguística Aplicada. Campinas, p. 65-68, 1995.

LEMOS, E. R. B. **Aquisição da linguagem e Contexto Escolar: Levantamento de questões sobre a interpretação do professor**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva, Recife: UFPE, 2004.

LEMOS, M.T.G. A fala da criança como interpretação. Campinas: **Cadernos de estudos lingüísticos**, 29,17 – 26,1995.

MELMAM, C. **Imigrantes. Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País**. (Trad. Por Rosane Pereira.) São Paulo: Escuta, 1992.

MILNER, J.C. **O amor da língua**. (Ângela Cristina Jesuíno [trad.]). Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

ORLANDI, Eni. **“Confronto pela linguagem.”** IN: _____. (org.) Política lingüística na América Latina. Campinas: Pontes, p. 7-9, 1988.

_____. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. Identidade lingüística escolar. IN: SIGNORINI, Inês. (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, p.203-212, 2006.

_____. **Discurso e leitura**. 3ED. São Paulo: Cortez, Campinas, Unicamp, 1996.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. (1975) A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. IN: GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, UNICAMP, 1988.

_____. (1983) **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2 ed. Campinas, Pontes, 1997

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: Junqueira Filho, L.C.U. (org.). **Silêncios e luzes. Sobre a experiência psíquica do vazio e da forma**. São Paulo: Casa do psicólogo, p. 247-57, 1998.

_____. **Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança.** IN: Letras de hoje. Porto Alegre. V. 33, n.2, p. 81-87,1998.

PRASSE, J. **O desejo das línguas estrangeiras.** IN: Revista Internacional. Rio de Janeiro. Ano 1, n.1, p. 63-73,1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? IN: SIGNORINI, Inês. (org.) **Língua(gem) e identidade.** Campinas, Mercado de Letras, p.21-45, 2006.

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.) **Língua(gem) e identidade.** Campinas, Mercado de Letras, p. 213-230, 2006.

SANTIAGO, A. L. B. **A inibição intelectual na psicanálise. Melanie Klein, Freud e Lacan.** Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2000.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral.** São Paulo, Cultrix, 1989.

SERRANI-INFANTE, Silvana. **Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas.** In: D.E.L.T.A., vol. 13, número 1, p.63 – 81. 1997.

_____. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: Signorini, I. e Cavalcanti, M. (orgs.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinarietà.** Campinas: Mercado de letras, p.143-167, 1998.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. IN: SIGNORINI, Inês. (org.) **Língua(gem) e Identidade.** Campinas: Mercado de Letras, p.231-264, 2006.

_____. **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso/Freda Indursky e Maria Cristina Leandro Ferreira (orgs.)** – Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, p.281 – 321, 1999.

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

TEIXEIRA, M. A constituição do sujeito discursivo. In CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. E. **Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso.** Pelotas: Educart, 2001.

APÊNDICES

Transcrição do discurso 1

Nome: P1

Sexo: Feminino

Informantes: Professora(P) e P1

Data da gravação: 24 de agosto de 2007

Duração: 5 minutos

No De Linhas	Informantes/ Discurso	Observ.
0001 0005 0010 0015 0020	<p>P – P1, o que fez você querer aprender a língua francesa?</p> <p>P1 - Já tinha pensado de fazer francês, quando tinha uns 15 16 anos (...) Por causa dessa toda [essa...], essa...] fascinação que a cultura francesa traz na gente e tal (...) Mas aí, por falta de tempo, eu nunca tinha parado pra me dedicar a estudar francês, aí fui fazer alemão (...) Por causa do tempo, porque era mais perto da faculdade e tal (...) E aí depois eu vim fazer francês, e então o que me levou primeiro, foi a questão de você ter um conhecimento, de você poder ler os autores franceses, um original aqueles que você gosta, no meu caso o cinema e tal.</p> <p>P – você é jornalista, não é?</p> <p>P1 – Sou jornalista e eu sempre direcionei minha área pra cinema, pra pesquisa de cinema e aí de alguma forma, [eh...] [o...] eu tava envolvida com o cinema francês, aí eu queria estudar francês pra poder entender um [pouco...] o cinema francês, poder ler um pouco também dos poetas franceses e aí eu fui fazer. Primeiro seria isso, mas aí um segundo momento, né? (...) Eu vim trabalhar na Escola de francês e aí se tornou mais latente essa</p>	

0025	<p>coisa, essa obrigação entre aspas de ter que estudar francês, de você ter que estudar uma outra língua e nesse caso a língua francesa.</p>	
	<p>P - Pelo fato de trabalhar?</p>	
0030	<p>P1 - é o fato de trabalhar e ter mais contato, contato mais próximo né? Com a língua Francesa, por causa dos eventos, porque tava vivendo em um ambiente francês, eu me senti meio que (...)</p>	
0035	<p>P - Dá pra descrever [essa...], o francês é um língua bonita, você teve essa idéia com quinze anos de idade?</p>	
0040	<p>P1 - foi com 15 anos até (...) como eu morava no interior me matriculei num curso de francês, sendo que não formou turma e aí eu não pude né fazer, mas mais por influência dos meus pais que também tinham aprendido francês que na época, meus pais tinham estudado no colégio francês né? De origem francesa, que é o Marista. Minha mãe tinha estudado francês (...) falavam muito cultuando essa coisa da língua francesa dentro de casa e aí passou</p>	
0045	<p>pra mim né? Numa projeção e aí eu pra seguir essa história né? Do culto da língua fui fazer, pensar em fazer com 15 anos.</p>	
	<p>P - Aí não teve tempo de continuar.</p>	
0050	<p>P1 - Foi aí com 15 anos não deu porque não formou a turma aí eu parei, deixei em “standby” e aí agora né? Há uns 2 anos atrás foi que eu me senti mais (...)</p>	
0055	<p>P - E como está o seu francês? Tá gostando? Tá achando realmente interessante como você imaginava ou mudou um pouco?</p>	
0060	<p>P1 - Quando você vai estudar uma segunda língua, no caso se tinha estudado inglês né? E aí eu me sinto mais tranqüila com o francês por ser uma língua árvore comum né? Essa coisa do latim ser mais presente e tal aí eu me sinto mais tranqüila, é mais fácil de eu compreender, falando essa compreensão oral é mais fácil pra mim e aí não tem</p>	

0065	<p>tanta dificuldade pra aprender, no entanto eu não tenho tempo de me dedicar, não tenho tempo de estudar, ta me aprofundando no estudo da língua e de estar também praticando, me sinto um pouco “travada”, pra praticar totalmente, mesmo que, às vezes, seja obrigada a falar me sinto totalmente “travada”.</p>	
0070	<p>P - Por que? P1 - Por ter medo, por questão de insegurança de não ter a eloquência e também de não ter esse respaldo de estudo de tempo de estudo entendeu? Aí sinto dificuldade.</p>	
0075	<p>P - Você tem muita situação em que você precisa falar francês? Você passa muito por isso aqui na escola. P1 - Tenho, o diretor se eu permitisse ele falava francês comigo, as pessoas tentam falar francês</p>	
0080	<p>comigo, mas eu sempre tou sempre “brecando”, tou “parando”.</p>	
0085	<p>P - Por que? P1 - Justamente porque eu não sinto essa eloquência, pela falta de tempo de estudo e até por uma inibição uma coisa pessoal mesmo, assim uma característica pessoal de ser inibida pra falar e principalmente com uma segunda língua, já tem timidez e ainda mais numa segunda língua, que eu não domino.</p>	

Transcrição do discurso 2

Nome: P2

Sexo: Feminino

Informantes: Professora (P) e P2

Data da gravação: 22 de novembro de 2007

Duração: 6 minutos

No De Linhas	Informantes/ Discurso	Observ.
<p>0001</p> <p>0005</p> <p>0010</p> <p>0015</p> <p>0020</p> <p>0025</p>	<p>P- P2 por que você resolveu fazer francês?</p> <p>P2 - Eu resolvi fazer francês (...) pela curiosidade de conhecer primeiramente a França, porque tenho muito interesse de viajar, gosto de conhecer novos lugares, novas pessoas, apesar de ser uma pessoa muito tímida, e [eh...] em conversa com minha prima que tinha interesse de fazer (...) se aprofundar em aulas de circo, na França, em Paris. A gente resolveu que ia começar a procurar a respeito da França, Paris. E o primeiro passo pra a gente poder ir pra lá seria aprender francês (...) Com isso veio a possibilidade de um doutorado, que eu não ia simplesmente passar um ano sem fazer nada na França, então a possibilidade de dar continuidade ao meu trabalho, que seria o doutorado, mas 4 anos eu achei muita coisa, então eu resolvi fazer o doutorado sanduíche que passa (...) e passar um ano [na...], na França.</p> <p>P - E por que 4 anos seria muita coisa?</p> <p>P2 - Porque na realidade eu nunca pensei (...) [eh...] na possibilidade de estudar fora, nunca foi um objetivo, como é pra muitas pessoas, fazer uma graduação e já ir pra fora pra se especializar (...) outra coisa eu sou uma pessoa muito família (...) [então...] pensei em continuar (...) por aqui</p>	

0030	mesmo(...) no Brasil (...) sairia do estado até, mas não dar esse passo, pra mim seria um passo muito grande. Faria vários cursos fora, mas não pra passar logo de cara 4 anos aceitaria um ano, 2 mas logo de cara 4 e ainda fazendo todo um trabalho, assistindo aulas numa língua diferente (...)	
0035	eu sou um pouco medrosa nesse sentido (...) Por eu morar com minha família, só meus pais meus irmãos aqui em Recife o resto da família tá toda em São Paulo a gente se transformou (...) os cinco aqui (...) então por esse motivo (...) somos muito dependentes uns dos outros, eu acho que isso ainda é um problema pra mim, passar os 4 anos fora, entende? Ainda tenho até uns 2, 3 anos pela frente pra poder preparar a língua (...) pra aprender, pra me sentir segura, pra daí sim poder ir pra lá pra passar um ano.	
0045	P - E você tá gostando do francês? Tá gostando de aprender a língua francesa? Era o que você imaginava ou mais ou menos?	
0050	P2 - Na verdade eu tou gostando muito de aprender francês porque partiu de MIM (...) aprender essa nova língua o que não foi o caso do inglês que eu já fiz o curso todo até conversação de inglês (...)	
0055	Não foi bom o inglês porque [foi...] digamos, assim, foi contra a minha vontade, porque havia uma necessidade para o mercado (...) então, antes mesmo que eu entrasse na faculdade, meu pai fez com que eu entrasse no inglês pra poder ter um diferencial, que hoje em dia já é obrigatório (...)	
0060	com francês não (...) o francês foi opção minha (...) eu já[tou...] [já tou...], eu entrei com 16 anos no inglês, hoje em dia com 27 (...) de 26 pra 27 eu, no francês, já tenho outra cabeça, já entendo de outra forma, eu acho que a turma ajuda muito por serem pessoas mais velhas (...) [eh...] [eu tou...] dando muita continuidade em casa, procuro sempre estudar independente de ter aula ou não (...) pegar	

0065	filmes e fazer aquele estudo paralelo, não só sala de aula então (...) não que eu esteja sentindo facilidade mas tou podendo acompanhar com pouquíssimo tempo tou podendo notar um crescimento (...) gradativo talvez (...) apesar de ser pouco enrolada	
0070	pra outras línguas, mas eu tou achando bem interessante (...) eu tou gostando e acho que pra poder complementar muito bem a minha vida profissional (...) não só pro dotourado [mas...]	
0075	Então pra complementar (...) de como começou a história (...) a conversa toda com minha prima pra ir pra França, foi [porque...] eu também faço mestrado (...) trabalho em casa por pura falta de computador no laboratório [eh...] um dia (...) briga de família acontece entre irmãos (...) eu discuti	
0080	mais uma vez com meu irmão (...) por diferenças naturais que ocorrem (...) [eh...] surpreendentemente encontrei minha prima, que mora em São Paulo, e aí começamos a conversar, ela perguntou se tava tudo bem (...) eu disse [que...]	
0085	na verdade não (...) que eu queria “sumir” por um tempo (...) aí ela começou a me dizer também da vontade que ela tinha de sumir por um tempo (...) aí a gente começou a conversar, e nesse momento, a gente já começou a pesquisar sobre a França, sobre	
0090	estudar na França, sobre MORAR na França. Checamos até alguns “studios” pra poder alugar, próximo aos locais que a gente pudesse estar fazendo cursos (...) e daí ela já procurou, ela já entrou logo de cara num site da Aliança Francesa	
0095	atrás de um curso, ela já fez inclusive um curso de férias, deu uma parada. P- Você pode repetir a história que você me contou...o que você disse a sua mãe na hora que você brigou com seu irmão?	
0100	M- Que eu queria sumir. P- E passar os 4 anos lá, né? M- Na realidade eu não disse nada em casa,	

<p>0105</p> <p>0110</p> <p>0115</p> <p>0120</p> <p>0125</p> <p>0130</p>	<p>comecei a falar com minha prima que eu queria sumir (...) pra não ter que ver a cara de mais ninguém em casa, aquele “momento de explosão” e, conversando com minha mãe (...), aí não quis dizer isso pra ninguém em casa até que tivesse tudo mais certo (...) procurei professores da universidade pra saber o que é que eu poderia fazer fora (...) mas aí já começou a pintar o receio de passar os 4 anos fora, aí comecei a contar com a possibilidade de passar 1 ano só, pelo menos faz a família sentir falta e aí [ah...] eu falei pra minha mãe, aí foi que eu notei que a minha mãe [não...] não gostaria que eu saísse de casa porque a gente se tornou muito amiga (...) porque minha mãe passou um tempo sem trabalhar aqui no Recife, pela idade, uma série de coisas e aí a [gente...] ela dependia muito de mim pelo fato de meu pai morar em Brasília, se aposentou agora, passou sete anos em Brasília, a família aqui, viemos de São Paulo, ele ficou 3 anos aqui logo foi pra Brasília, ficou sete anos lá e agora ele conseguiu se aposentar e voltar. E aí [eh...] eu disse a minha mãe no momento [que...] eu disse a ela que naquele dia eu tinha discutido com o meu irmão, encontrei minha prima na internet [eh...] que tinha dito (...) tava combinando com ela de fazer o doutorado fora e minha mãe [num...] esperava falou “como assim?” aí eu disse (...) é só assim eu vou ter um pouco de paz (...) ela disse, ela perguntou você vai “fugir” dos problemas? Não só “vou dar uma pausa” de 4 anos neles (...) aí meu pai me deu muito apoio (...) e se conformaram por não ser mais 4 anos é um ano só (...) é até engraçada a história.</p>	
---	---	--

Transcrição do discurso 3

Nome: P3

Sexo: Masculino

Informantes: Professora(P) e P3

Data da gravação: 26 de novembro de 2007

Duração: 6 minutos

No De Linhas	Informantes/ Discurso	Observ.
0001 0005	<p>P3 - Desde de pequeno eu sempre quis fazer francês (...) só [que...] [eh...] por questão assim, do colégio e também eu fazia natação, aí por questão assim mesmo [de...] também fazer inglês (...) aí meu pai sempre priorizou muito o inglês (...) aí eu sempre tive vontade de fazer francês (...) aí foi [quando...] eu acredito que em (...)</p> <p>P – De onde veio essa vontade?</p> <p>P3 - Não sei, eu sempre achei uma língua bonita, sempre achei [eh...] uma tia minha [eh...] ela foi professora aqui na aliança francesa (...) [eh...] há muito tempo atrás (...) aí ela falava muito em francês (...) sempre [achei...] sempre achei bonito (...) [eu...] em 2003 eu fui [pra...] eu fui pra França</p>	
0010 0015	<p>(...) aí [eu...] assim tive, tive algumas, certas dificuldades [porque...] eu falando inglês, às vezes o pessoal pedia em francês, às vezes até entendiam e respondiam em francês [aí...] [ai...] eu disse:</p>	
0020	<p>“poxa se eu tivesse, antes, eu já tivesse no francês eu [taria...] me comunicando aqui melhor”(…) [eh...eh...] e com relação [à...] acho que só. Eu me identifico muito com o francês (...) Gosto muito da turma, acho a turma legal também, animada, [eh...]</p>	
0025	<p>P - Com relação a que, o que você ia dizer? Com relação à família?</p>	

0030	<p>P3 - Eu agora né? Eu faço direito e também relações internacionais, aí o francês é uma língua comum pra a diplomacia (...) eu pretendo [fazer...] [eh...][eh...] [eh...] diplomacia. Quem sabe me tornar um embaixador. [Aí...] [a...] a idéia do francês, do francês aprender, saber falar francês [eh...] eu acho muito importante pro meu futuro.</p>	
0035	<p>Tanto acadêmico como profissional, vai depender do que eu vou fazer. Ir pra França (...) Acredito que pra [morar...] só a [trabalho...] se eu conseguir um trabalho bom (...) [aí...] aí sim (...) aí até eu [até...] Vou agora no final do ano vou pra França (...) só que agora eu vou só, né? Aí vai ser uma</p>	
0040	<p>experiência legal pra mim.</p>	
	<p>P- Tá com medo?</p>	
0045	<p>P3 – Não (...) tou com medo não (...) acho que vai [ser...] vai ser legal.</p>	
	<p>P- Vai passar quanto tempo lá?</p>	
0050	<p>P3 - Vou [passar...] 1 mês, [eh...] aqui pela escola (...) não é tão só, né? Que eu quero ir só, né? Meus pais incentivam (...) eles gostam muito (...) meu pai incentiva bastante [eh...] minha mãe também.</p>	
	<p>P – Seus pais falam alguma língua estrangeira?</p>	
0055	<p>P3 – Não (...) meu pai fala [um...] um pouco [de...] um pouco de inglês, minha mãe fala um pouco de inglês e espanhol, mas não fluentemente (...) nenhuma língua [eh...] meu irmão é mais velho do que eu (...) ele fala fluentemente inglês.</p>	
0060	<p>P – E você?</p>	
	<p>P3 – [Eu...] eu também. Eu até, quando fui para os Estados Unidos (...) aí eu tive uma bronca e eu até consegui [eh...] discutir com [o...] com [um...o...] o soldado da imigração (...) A gente entregou nosso passaporte aí o meu passaporte, só [que...], só que nos Estados Unidos eles não são muito [eh...] Receptivos com as pessoas (...) aí eles na hora trocaram nosso passaporte, eles pegaram o meu passaporte e tavam pensando que era o do meu</p>	

0065	irmão, quando eu percebi foi na hora que já tava passando, aí eu disse que o passaporte era meu, então ele não queria que eu passasse, disse que não podia mais fazer nada (...) eu ia ficar sem as digitais, mas na hora eu pensei [num...] pensei em	
0070	[chamar...] o pessoal superior a eles, mas aí eu consegui resolver depois pelo site americano [do...] e aí o [próprio...] senhor [lá...] o agente, o cara da imigração (...) ele pode ou não barrar você, aí eu fiquei meio inibido, por conta dessa questão [do...]	
0075	eu teria direito de reclamar, só que ao mesmo tempo, eu [num...] sabe? Pensei assim ele pode me barrar, aí eu procurei a embaixada do Brasil e consegui resolver (...) meus pais tavam, mas como eles não falam inglês eu tive que resolver só.	
0080	[Eh...] mas em relação ao francês, é isso: eu sempre tive essa vontade, [mas...] [eh...] às vezes eu tenho, com a minha questão da timidez, a aula na faculdade, tenho aula aqui, aí eu não [consigo...]	
0085	gravar as coisas, chegar em casa e estudar as coisas entende? Pra [poder...] pra poder assimilar mais, entendeu?[eh...] [eu...] com o futur antérieur [eh...] eu tava com dificuldade, aí cheguei em casa [aí...] entendi (...) eu tenho que em casa (...)	
0090	Até eu tava conversando [com...] com meu pai, tava conversando com meu pai, com meu pai e meu irmão [aí...] [eh...] meu pai disse: por que tu gosta tanto do francês? Porque sim, é uma língua bonita, [eh...] a cultura [eh...] da França [eh...] ela	
0095	influência todo o mundo (...) a história [eh...] francesa é estudada aqui a gente vê influências [eh...] dos nomes franceses [na...] nas artes [na...] então é importante (...) aí meu irmão tava discordando porque, porque pra ele o inglês é a	
0100	única língua dele [e...] aí meu pai tava até dizendo que tava concordando comigo [que...] tava dizendo que era muito importante (...) pelo meu pai eu aprenderia todas as línguas, sabe? [eh...] ele	

0105	<p>valoriza muito assim, eu acho que [sempre...] ele sempre foi uma pessoa que sempre me apoiou. Até quando eu disse, [eh...] pai eu [vou...] quando eu passei no vestibular, né?Aí eu disse: pai eu vou aprender francês, o meu disse: vá, vá aprender, vai ser bom pra você, vai ser bom pro seu futuro, vai ser bom [pra...] seu currículo, então vá. Então</p>	
0110	<p>[eu...] eu me sinto bastante [eh...] feliz em aprender francês e eu também tenho [um...] um sonho, eu gostaria de falar fluentemente o francês, gostaria de morar na França. Acho que Paris é a cidade mais linda do mundo pra viver, é uma das cidades</p>	
0115	<p>[que...] mais lindas que eu já visitei.</p>	
	<p>P- Então é só teu pai que te incentiva?</p>	
0120	<p>P3 – É (...) minha [mãe...] [ela...] [ela...] ela [gost...] ela apóia também, agora ela (...) sempre, até quando eu disse: eu vou aprender francês, ela disse: porque você não vai fazer espanhol? (...) tá entendendo? [Ela...] porque [ela...] aí depois que eu comecei a estudar, fiquei conversando um pouco com ela, aí ela disse que não achava o francês assim, uma língua tão bonita (...) mas ela</p>	
0125	<p>[sempre...] ela sempre deixou claro que ela, que ela gostava mais do espanhol, sabe?</p>	
	<p>P – Por quê?</p>	
0130	<p>P3 - Não sei (...) porque [ela...] ela nunca teve muita facilidade (...) eu acho, num sei, talvez seja até uma questão pessoal dela (...) ela estudou francês quando era pequena, acho que ela estudou francês, francês e inglês (...) e agora assim (...) acho que há alguns anos atrás [ela...] começou a estudar espanhol [aí...] eu não sei se ela tem</p>	
0135	<p>dificuldade com o francês eu só sei que ela [num...] ela diz assim: não língua eu até gosto de ler e de escrever, agora do falar (...) eu num [gosto...] num acho que eu tenho uma pronuncia muito boa. Ela sempre (...) o que ela diz pra mim sabe? (...) O meu</p>	
0140	<p>pai [ele...] [ele...] gosta muito de gramática, gosta</p>	

0145	muito [de...] [de...] de ler alguma coisa, agora tipo, a parte [da...] da pronuncia ele [também...] ele sempre gosta. Mas a gente ele [sempre...] sempre apoiou sabe? (...) Tem dado a maior força pra mim e pro meu irmão (...) eu até me lembro (...) eu acho [que...] ele queria que a gente, desde pequenininho mesmo, a gente já aprendesse uma língua (...) gostasse de uma língua estrangeira.	
------	---	--

Transcrição do discurso 4

Nome: P4

Sexo: Feminino

Informantes: Professora(P) e P4

Data da gravação: 11 de dezembro de 2007

Duração: 12 minutos

No De Linhas	Informantes/ Discurso	Observ.
0001 0005 0010 0015 0020 0025	<p>P4 - Meu nome é P4, eu tenho 46 anos, sou brasileira, eu [tou...] vim estudar francês porque eu faço doutorado em educação e, assim, quero fazer sanduíche na França, seis meses, é o tempo pra eu me preparar para a prova do capes, que, graças a Deus, já passei, semana passada e agora só faltam sair os documentos para eu [ir...] passar seis meses lá e aí completar meu doutorado. É um estágio que eu vou fazer porque eu tenho uma orientadora lá, na França que é psicóloga (...) Porque meu doutorado é em educação, mas eu faço uma ponte entre psicologia, porque eu sou psicóloga, fiz mestrado em psicologia (...) e [ah...] a aprendizagem em educação, a parte de educação. Então eu escolhi [eh...] matemática, né? E [aí...] [eh...] na verdade são três domínios né? Que é a psicologia, a didática e a matemática (...) aí meu orientador daqui, ele é professor de matemática e aí eu tenho uma orientadora na França, que é uma brasileira que mora na França, que era daqui do mestrado e agora ela casou com um francês e mora lá (...) que ela [é...] psicóloga (...) então [tou...] com os dois (...) e ela queria muito que eu fosse passar um tempo com ela, porque é mais perto e porque ela quer que eu conheça os laboratórios, as</p>	

0030	<p>pesquisas lá que, tem muitas pesquisas na área que aqui no Brasil a gente já não encontra tanto (...) a prática pedagógica (...) eu tou indo, e a minha idéia é essa não é? Então foi por isso que eu vim estudar francês.</p>	
	<p>P – Você está tendo dificuldade?</p>	
0035	<p>P4 – Não é o seguinte, quando eu, [quando...] eu já, [já...] nunca tinha estudado francês. Quando eu entrei no doutorado, eu fiz a seleção de duas línguas, fiz inglês, que inglês eu leio bem, e fiz espanhol, espanhol também eu já vinha há algum tempo e tal e aí eu não fiz francês, francês pra mim era grego, igualzinho, então assim que eu entrei, eu</p>	
0040	<p>já sabia que meu orientador ele era, ele fez mestrado e doutorado na França e nessa [época...] esse meu orientador, eu ainda não sabia quem iria ser meu segundo orientador (...) tinha um psicólogo aqui, que talvez eu ficasse e que também tinha feito</p>	
0045	<p>doutorado na França, então, assim, eu tinha usado uma referência francesa, mas muita coisa traduzida. E a parte de psicologia, tinha uma parte que eu usei uma referência americana, então eu tive dificuldade. Então assim que eu comecei o</p>	
0050	<p>doutorado meu orientador entregou logo um texto em francês pra mim, muito difícil por sinal, que contestava o meu objeto de estudo (...) então eu pedi a uma amiga pra traduzir pra mim, ela já tinha morado na França, então ela traduziu para o</p>	
0055	<p>português e eu gravei (...) e aí eu vi logo que eu ia ter que estudar francês, porque eu não ia ficar nessa agonia, né? Então, eu entrei lá [na...] foi a primeira vez que eu estudei francês, há dois anos atrás (...)</p>	
0060	<p>eu fui na federal, me matriculei no centro de línguas e fiz inglês [eh...] francês instrumental, eu acho que por isso minha pronuncia é péssima (...) porque diz que todo mundo que começa francês instrumental, começa ler, mas aí não sabe falar (...) e eu comecei pelo instrumental, sem nem ter assim</p>	

0065	contato com a língua, né? [Porque...] eu nunca estudei francês na minha vida (...) aí depois, já por uma necessidade até de entender a estrutura da língua, aí eu entrei no básico um e no básico dois, então eu fiz um ano e meio de francês lá (...) o	
0070	instrumental, básico um e básico dois e aí eu parei, fiz até o ano passado, e aí a minha idéia era vir pra cá desde o começo do ano, mas por problema de saúde na minha família, eu não pude e quando eu cheguei aqui já tinha preenchido as vagas e eu só	
0075	vim pra cá no meio do ano (...) aí eu peguei o super-intensivo, que foi o que minha amiga tinha feito, que tinha dado certo, só que assim (...) eu não tenho dificuldade com o francês (...) acho que eu leio bem francês, acho lindo ler francês (...) eu já	
0080	tava lendo quando vim pra cá (...) o vocabulário, o dicionário ajuda né? A gente podendo olhar (...) mas assim (...) a minha dificuldade no francês é com a pronuncia, minha pronuncia é muito feia e eu fico mais inibida, ainda mais com minha idade,	
0085	né? E também [porque...] assim, eu vejo que as outras pessoas têm a mesma dificuldade, na sala de aula, também eu vejo que o pessoal mais novo tem mais facilidade, então minha dificuldade maior no francês é com a pronuncia, no resto eu não tenho	
0090	muita dificuldade né? Até a escuta, o que não era muito boa eu hoje, eu acho que tenho uma escuta boa, além de eu ter treinado muito para a prova da capes (...) eu, quinta feira não vim pra aula porque eu tava em Mato Grosso, fui apresentar meu	
0095	trabalho lá, então uma colega minha gravou a aula pra mim, e eu ouvi a gravação e eu entendi tudo, tudo, a correção dos exercícios, tudo (...) lógico que [que...] é uma coisa assim LENTA, mas eu fiquei impressionada porque eu já tinha ouvido há um	
0100	tempo atrás assim [tipo...] num é do mesmo jeito, num é? Então a minha escuta está boa, então assim a minha escuta tá boa (...) lógico que eu vou ter	

0105	<p>dificuldade quando eu chegar na França, o pessoal lá fala muito rápido, eu já sei disso, mas assim, minha dificuldade hoje em dia é mais falar, a pronuncia (...) Percebo que a minha pronuncia não é muito boa, mas eu tou assim tentando melhorar.</p>	
0110	<p>P – Você falou que o professor trouxe um texto de francês, seu primeiro contato com a língua foi esse?</p>	
0115	<p>P4 - Meu primeiro texto de doutorado (...) na primeira reunião de orientação, ele me deu um texto que contestava a metagognição, que é a parte da psicologia que eu uso, né? E [assim...] um texto que é difícil (...) porque minha amiga que conhecia o francês disse: “esse texto é um texto difícil” e [meu...] e na época, esse que quase que foi meu orientador só que depois ele foi morar em Natal (...) por isso que aí eu peguei, já tava em duvida e [ele...], terminei que eu fiquei com outra</p>	
0120	<p>orientadora mesmo, que é a que mora na França, então ele também disse que o texto era difícil (...) Mas na realidade não era uma contestação ao meu objeto de estudo, era o meu objeto, mas não na área que eu estou pesquisando, era uma outra teoria, tá entendendo? Era uma outra visão da metagognição,</p>	
0125	<p>mas assim, para eu compreender isso eu tive que discutir o texto, ler, discutir, fazer um resumo do texto, ele mandou eu fazer um resumo do texto , para colocar no meu trabalho, foi o primeiro</p>	
0130	<p>trabalho que eu fiz (...) ele mandou fazer um trabalho porque era uma disciplina, Estudo de Individualidade, que a gente fazia [eh...] [assim...] uns estudos [eh...] então foi o primeiro texto que ele me deu e eu tinha que ler e discutir com ele o</p>	
0135	<p>texto e colocar, fazer um resumo para o meu trabalho, então (...)</p> <p>P – O que te faz achar que você terá dificuldade com a maneira rápida dos franceses falarem?</p>	
0140	<p>P4 - Todo mundo diz isso (...) eu não tenho medo não, nessa idade não tem que ter medo não (...) tou</p>	

0145	preocupada com minha prova [só...] mas assim, [eh...] meu orientador mesmo falou pra mim: olhe, você pode saber, que eu falei tudo, que eu tou estudando né? Que eu entrei aqui, que fiz o super-intensivo, que tou fazendo agora o intensivo [eh...]	
0150	[eh...] G, que é daqui (...) que é um francês (...) e [tou...] e fiz um treinamento pra fazer a prova da Capes (...) com M que é outra professora daqui (...)	
0155	então [eu...] [eh...] [tava...] [tava...] assim, me preparando entendeu?(...) Mesmo se você ficar super preparada (...) mas quando você chegar vai ter problemas, porque os primeiros dias são difíceis, assim a prova do Capes (...) a professora que fez agora, que fez a prova né? Da Capes, quem fez a entrevista foi D, ela disse pra mim assim: “os primeiros quinze dias são os piores, depois você se acostuma”. Quer dizer, todo mundo já tá me preparando (...) e assim, ele me disse, não é na	
0160	faculdade né? Com o francês eu não vou ter dificuldade, porque o pessoal fala mais devagar eles entendem que você é estrangeiro e tal, agora você vai ter dificuldade é na rua (...) quando você for pegar um ônibus, pegar o metrô, pegar o trem,	
0165	eles não querem nem [saber...] que você não sabe falar, vai falar rápido mesmo (...) foi isso que ele falou.	
0170	P – Você está gostando da idéia de morar na França?	
0175	P4 – É, vou morar seis meses só, vou passar seis meses (...) tou, tou, [tou...] na verdade assim, desde o começo [que...] quando eu pensei em fazer doutorado eu sempre pensei: “não, no doutorado eu vou fazer sanduíche”. Não sabia onde ainda.	
	Inicialmente eu até cheguei a pensar na Espanha, apesar de eu também não dominar o espanhol, [mas...] nenhum eu dominaria (...) se eu fosse pra Inglaterra também não iria dominar e eu ia ter que	

0180	estudar mais do que o francês não é? O que eu sei dá pra ler bem, mas não dá pra falar (...) então eu sabia que ia ter que me preparar. Eu não esperava que fosse numa língua [que...] que eu não sabia de nada né? (...) mas eu vi que é onde, é a maior bibliografia da minha área tá lá. Eu já li muito	
0185	material que eles mandam pra mim, mas assim, não é a mesma coisa de você tá lá pesquisando, né? Que o meu objeto, é como todo mundo diz, você tá fazendo doutorado ou mestrado?	
	P – Mestrado.	
0190	P4 - Você sabe né? Que seu trabalho, quem mais conhece dele é você, por mais que o orientador conheça, ele nunca conhece tão bem quanto você (...) principalmente o meu orientador, que ele é professor de matemática (...) então ele não entende	
0195	muito da psicologia e a outra é psicóloga, aí tudo bem, eu sou até mais parecida com ela do que com ele sabe? (...) eu também não entendo muito da matemática, mas assim, ela pesquisa em educação matemática há muito mais tempo do que eu, então	
0200	ela tem até [mais...] vamos dizer [mais...] mais tempo disso. Desde o mestrado que ela pesquisa isso e ela diz que vai ser muito importante, principalmente o laboratório lá, quando eu vou ter contanto com as pessoas e o marido dela, ele é	
0205	francês (...) e ele é professor, ele é de estatística, mas ele é professor de didática, então ele veio pra minha banca de qualificação, e assim desde a época em que ele veio, até falou: “olha, você tem que participar dos seminários que ele tem lá”. Que é um	
0210	grupo que tem uns seminários, que meu orientador vai uma vez por ano lá e sempre participa, porque ele acha que eu devo mudar um pouco o meu enfoque, porque eu começo com psicologia e didática e eu entro na matemática, ele acha que eu	
0215	devo começar pela matemática e de dentro pegar práticas de didáticas, porque ele acha que o campo	

0220	<p>é menos largo do que o outro, tá entendendo? Só que eu não tenho o domínio da matemática (...) eu começo por onde eu sei (...) agora ele disse que acha que lá vai ser bom que vou poder trocar e tal (...) tou esperando, então eu tou com uma expectativa boa [e...] acho [que...] na minha idade não tem mais nada a perder (...) tem que fazer as coisas mesmo, daqui a pouco já passou o tempo(...)</p>	
0225	<p>P – Te incomoda a questão da idade?</p>	
0230	<p>P4 - Porque assim, as pessoas que eu vejo aí são mais novas do que eu né? Os meus orientadores quando eles fizeram eram mais novos, né? Mas assim, [num...], num me incomoda, porque eu acho</p>	
0235	<p>que cada pessoa vive alguma coisa no tempo que tem que viver né?(...) Assim os meus filhos já estão tudo criado né?(...) Então tem gente que vai, ou criando filho, ou então vai e depois que resolve ter filhos né? E eu fui no meu ritmo então (...) e assim</p>	
0240	<p>outras coisas que aconteceram no meio do caminho que eu realmente acho que a época pra eu fazer era essa mesmo.</p>	
0245	<p>P – Seus filhos são adultos?</p>	
0250	<p>P4 - Minha filha mora em São Paulo, veio passar dois meses aqui, com a gente, mas ela mora em São Paulo, então ela vai continuar lá, pelo menos por enquanto que ela fizer o curso de especialização, mas ela tá trabalhando lá, ela quer continuar lá, o meu filho ele mora aqui, tem 21 anos, ele faz</p>	
0245	<p>faculdade aqui, ele tá pensando em ir pra Alemanha fazer um intercâmbio também, na faculdade, ele já vem estudando alemão, até hoje ele tem prova de alemão também na faculdade, ele tá fazendo na</p>	
0250	<p>Federal, no núcleo de línguas, onde eu fiz o francês. Então assim, talvez quando eu volte, um pouco depois ele vá, entendeu? Ou no ano seguinte(...) ele tá resolvendo (...) mas assim, cada um tem sua vida né?(...) Eles já tão criados e eu</p>	
0250	<p>tenho uma pessoa que tá comigo há 20 anos e vai</p>	

0255	<p>poder tomar conta da minha casa e também, os dois vão ficar lá, então assim isso [já...] já foi preocupação minha, mas agora não é mais, graças a Deus.</p> <p>P – Assim que você voltar ele vai?</p>	
0260	<p>P4-Talvez, porque assim, ele tá planejando isso, ele é mais devagar que eu, mas tem mais tempo né? Ele às vezes diz que eu sou muito rápida, porque eu vejo que realmente ele tem a vida toda pela frente (...) se não fizer agora, faz depois, faz um mestrado</p>	
0265	<p>(...) mas eu tenho que correr [que...] já tá acabando, já tá acabando o tempo (...) já não tem esse tempo todo do mundo.</p>	

Transcrição do discurso 5

Nome: P5

Sexo: Feminino

Informantes: Professora(P) e P5

Data da gravação: 12 de dezembro de 2007

Duração: 25 minutos

No De Linhas	Informantes/ Discurso	Observ.
0001 0005 0010 0015 0020 0025	<p>P5 -Eu me chamo P5, atualmente eu estou com 42 anos, [sou...] professora, né? Sou mestre em administração [e...] [tenho...] curso de administração e [de...] contabilidade né? [Eh...]</p> <p>Bom, o que me [veio...] assim, [eh...] eu aprender francês, [eh...] na verdade, eu nunca pensei em aprender francês, eu fui influenciada por uma professora que eu tive (...) eu paguei duas cadeiras com ela, né? Ela mora em Paris (...) e o meu objeto de estudo, ela se interessou bastante e ela queria que eu fosse fazer o doutorado [lá...] em Paris, né? Mas aí houve algumas coisas, alguns percalços que inviabilizou a minha ida pra lá. [Aí...] a princípio eu fiz [o...] francês instrumental, lá [na...] [eh...]</p> <p>Federal né? [Eh...] eu já sei alguma coisa em inglês (...) a minha prova de proficiência foi em espanhol, que eu passei, né? E eu tenho, tinha uma amiga que sabe francês e eu [nunca...] pensei realmente em fazer francês, né? Aí por conta de B., que mora em Paris, eu tinha essa possibilidade [eh...] de ir pra lá. [Eu...] [eh...] terminei o curso na universidade de inglês [instrumen...] de francês instrumental e vim fazer outro aqui, né? Aí comecei a gostar, né? Eu acho [que...] o que me impede, assim de aprender [mais...] é a questão do tempo (...) porque eu tenho várias atividades, eu trabalho de manhã, à tarde e à</p>	

0030	<p>noite, né? [Então...] [eu...] sou sobrecarregada, né? Então [assim...] o que tá me dificultando no aprendizado, não é o ensino, não, é a condição de tempo, né? Eu não tenho barreira nenhuma em aprender língua, certo? Eu não sinto dificuldade nenhuma, eu não tenho preconceito, né? [Eu...] o inglês pra mim [não...], eu não tive dificuldade (...)</p>	
0035	<p>o espanhol, eu fiz uma prova de proficiência [que...] e passei de primeira, não tive problema nenhum. A gente contratou uma professora, a princípio nativa, né? [De...] Cuba, se eu não me engano, e depois veio um brasileiro, que já tinha morado lá, e toda turma passou (...) [eh...] [eh...]</p>	
0040	<p>depois eu passei. Eu não sei bem. Eu, eu acredito que ele é bem parecido com [o...] [o...] português por conta da gramática, muito detalhes, da exigência, da pronuncia, da escrita. Eu acho bem maior do que, né? No inglês, né? Então assim, é uma língua que requer mais detalhes, né? A [gente...] [eh...] fica querendo aprimorar mais ainda, mas assim eu não [tenho...] não tive essa dificuldade [tão...] tanto é que eu estou já na Aliança [eh...] já faz uns dois anos, né? Que eu estudo. Agora o meu grande problema é o tempo, né? Eu não tenho essa questão, assim, eu repito muito, porque eu tenho dificuldade com os verbos (...)</p>	
0045	<p>mas essa semana eu me sentei e eu vi que não é difícil, é só você se dedicar, né? Então não é a dificuldade da construção, da própria cognição (...)</p>	
0050	<p>é a dificuldade do tempo pra você, né? Se sentar, eu preciso preparar aula, eu preciso corrigir, tem a questão do meu deslocamento, né? Mesmo de carro, eu perco tempo, no engarrafamento e eu não tenho, não tenho dificuldade não, eu aqui na aliança (...)</p>	
0055	<p>o pessoal trabalha muito com a prática, né? A questão mesmo de você se interagir. O material, ele é bom, né? Eu já tenho uma cognição de escutar, né? Eu estou escutando, escuto música, então [eu...]</p>	
0060		

0065	[eu...] sou calada, mas eu entendo também. Não sei ainda me expressar o suficiente, né? Mas já entendo (...) alguns diálogos, algumas músicas, né? Então mesmo sem essa questão de me dedicar, né? Em tempo integral, como é necessário, ou em	
0070	tempo integral, ou em tempo mais, que requer, que exige mais do estudante (...) eu, eu estou conseguindo aprender (...) Entendeu? Não tenho, realmente eu acredito que a língua que eu for (...) eu não tenho essa questão [de...] porque tem gente	
0075	que tem essa dificuldade, né? Eu me deparo muito com professores [eh...] que se formam em português, mas [que...] mas que não gostam de ensinar inglês, porque não querem. Eu me deparo muito lá na educação, quando eu localizo, então	
0080	elas têm, num gostam de jeito nenhum. Eu não tenho esse tipo de preconceito não . (...) O francês foi meio que por acaso, né? Eu comecei a gostar, tem a questão também do doutorado, né? Porque eu não vou poder mais fazer o espanhol, eu tenho que	
0085	fazer o inglês, o francês, né? Então também tem questão do doutorado, que eu preciso ter no mínimo duas línguas. A minha área é bem assim, mais direcionada para o inglês, né? Mas eu vou continuar, assim a gente tem que escolher o que a	
0090	gente gosta. Apesar de [que...] apesar de que a gente (...) tem que saber mais de uma, né? Mas sempre tem um que você sabe mais. Eu mesmo, eu entendo inglês, mas domínio (...) Tanto é que o currículo lates, ele tem a questão, né? De que você	
0095	domina mais uma língua do que outra, né? Então você não [sabe...] não domina, não pode dominar tudo, todas as línguas, aí você se dedica então, atualmente [eu...] [pretendo...] [eh...] se não for até o fim, me dedicar mais ao francês, né? Tem a	
0100	questão também da viagem, quando eu for né? A questão [de...] [de...] [eh...] saber me comunicar (...) quando chegar lá, né? Então [assim...] tem	

0105	[também...] Já conheci uma pessoa que mora na Itália, aí já estou também mais entrosada com o italiano, tem [assim...] não tenho essa barreira não, [assim...] essa coisa [assim...] agora (...) eu me dou bem [eh...] com os números (...) porque sou uma pessoa de números, né? Contabilidade e administração, na hora de somar, multiplicar e	
0110	dividir aí [eu...] né? A questão dos números pra [mim...] até [o...] [eh...] F. identificou [ah...] mas, porque você é contadora, aí [já...] tem essa, essa, esse, essa questão [do...] do se interagir mais com os números né? Mas assim, eu estou gostando,	
0115	agora o que eu lamento muito é isso, é [esse...] corre-corre, é chegar, é fazer, é ficar fazendo as coisas em cima da hora (...) eu não gosto de faltar(...) sempre venho, quando eu falto é porque é um curso, ou é uma coisa (...) eu fiquei doente né?	
0120	Aí eu não tenho esse, essas barreiras não quanto [a...] [a...] o aprendizado, não, e praticamente o motivo foi esse mesmo. É foi eu ter conhecido B. e ela ter [eh...] estar lá, a oportunidade de ir pra lá, né? [E...] é assim, e também depois eu fiquei	
0125	gostando, né? Dentro do meu círculo de amizade, a pessoa que eu conhecia que [eh...] é professora de francês (...) é I., que é professora de francês e português [e...] A., que A. fez o francês, [mas...] ela não se atualizou, né? Então, dentro do meu	
0130	universo de conhecimento, quem eu conheço só foram elas duas (...) Aí de repente eu fui descobrindo, né? Que tem gente que, por exemplo, uma vez eu cheguei no médico, aí eu estava com a pasta da aliança, né? Porque botei uns exames	
0135	dentro da pasta, eu tinha vindo aqui e fui lá, e coincidentemente eu tava com a pasta (...) quando eu sai, que eu tava com os exames comigo, aí a médica começou a falar francês comigo, né? Perguntou porque eu [tinha...] aí eu digo: “poxa,	
0140	quer dizer, tem muita gente que sabe, mas não	

0145	socializa né?” [Assim...] aí você vai se identificando, né? Com a língua (...) e o motivo foi esse mesmo, não [foi...] [eh...] a única coisa mesmo que atualmente eu estou estudando, fora da minha	
0150	área, né? [De...] pra ensinar (...) então a única coisa, assim que [eu...] não tenho, né? No [meu...] me atualizo ultimamente só no meu trabalho e eu gosto [de...] eu não tenho, eu lamento é não ter tempo [pra...] [eh...] me dedicar mais, eu garanto	
0155	que se eu tivesse mais tempo (...) pelo menos um período livre (...) eu tava em um nível bem maior do [que...], mas mesmo assim [eu...] tenho [esse...] [essa...] [eh...] já consigo, né? Algumas coisas [quando...] algumas músicas, eu já consigo, [já...]devido [à...] [à...] à rotina de vir (...) eu sou assídua, aí essa rotina de ficar vindo pra assistir às aulas, de participar, de vez em quando, eu pego no trabalho (...) aí eu já estou, não tou como eu queria (...)	
0160	mas já estou [bem...] se eu for fazer uma prova de proficiência de francês eu [já...] me dou bem, né? Eu tenho muito, eu me lembro que [oh...] a primeira vez que eu escutei aquela música de Charles Aznavour, [eh...] ,[eh...] “la bohème”, né? Eu não entendia NADA, eu só entendia aquela	
0165	estrofe: “la bohème, la bohème, la bohème”, né? Mas agora, né ? [já...] então assim, é um avanço, né? você vê aquilo (...) como eu sou da área de educação eu sei, sinto, né? Quando a pessoa se interage com o conhecimento novo, né? Aí você	
0170	tem, eu sei quando o meu aluno, ele conseguiu aprender algo que eu transmiti (...) então eu já sinto, né? Eu já tenho essa sensação de que aquilo que eu tou aprendendo (...) [eh...] [já...] já [consigo...] já me deu frutos, né? Já tem [um...] algo que [eu...] consegui chegar lá, né? Mas assim [eh...] o francês, ele [é...] ele é um [pouco...], ele [foi...] [eh...] a princípio, nos anos 50, nos anos 40,	
0175	a língua no Brasil que a [gente...] que as pessoas	

0180	aprendiam o francês, né? Têm algumas coisas que os antigos sabem, né? Minha mãe, minha avó, então tem algumas coisas que elas sabem, por quê?	
0185	As escolas trabalhavam com o francês. Depois [da...] do começo da globalização, foi [que...] começou [a...] o inglês. Tanto é que o índice maior de pessoas que sabem inglês é bem maior do que	
0190	francês. Como o inglês acaba entrando no senso comum, todos sabem, aí a turma está correndo para [aquela...] [aquele...] aquelas línguas [que...] [eh...] ninguém domina, né? Então francês, alemão, italiano, aí o pessoal já [tá...] querendo aprender	
0195	outras coisas, né? Então assim, [eh...] foi esse uns dos grandes motivos, foi realmente [eh...] ter conhecido B., né? E a paixão dela é tanta, né? Que contagiou, né? Tem eu, tem C. que foi outra aluna dela, né? [Que...] saiu, vai pra lá (...) passar um ano	
0200	(...) em sociologia, né? Então assim, [foi...] meio que contagiando, né? Ela [eh...] levou a gente a isso aí. Antes eu não tinha contato, só assim alguma coisa (...) porque na [escola...] eu trabalhei na mesma escola de I. I. ensinava francês lá, de quinta	
0205	à oitava, que agora é o ensino fundamental, né? Então I. [ela...] “je suis”, “comme tu t’appelles”, [aí...] ela já ensinava aos meninos, né? Os meninos chamavam ela de “bonjour”. Aí já tinha [essa...] aí já [eh...] [eu...] eu [já...] tinha contato com alguém,	
0210	né? Mas sem ser isso não, muito pouco, muito pouco. Olha [eu...] eu não sei porque [eu...] esse doutorado [não...] não é na minha área, né? E eu só vou fazer um doutorado na minha área. Esse que eu ia fazer não é da minha área não. Eu queria trabalhar com o objeto que eu trabalhei, que foi colônia de pescadores, mas só [que...] dentro da área de sociologia, de serviço social com viés	
0215	[de...] processo do trabalho, né? Gênero. Processo do trabalho versos gênero, né? Que é um grupo que tem lá na França [que...] trabalha com isso aí, então	

0220	<p>eu [não...] [eh...] [o...] pra França só mesmo se a questão mesmo de discutir (...) algum trabalho que eu faça dentro da minha área, entendeu? Aí eu vou. Pode ser, com certeza a passeio, com certeza eu vou a passeio, agora ir pra lá pra morar não sei [que...] [eh...] tem também o Canadá, né? Pro Canadá também tem colônias de pescadores, né? De repente eu posso usar meu francês pra ir pra lá.</p>	
0225	<p>A minha ponte entre as duas coisas. Assim entre os dois países (...) [eles...] [eles...] nesse caso na minha temática, né? No meu objeto, que eu pretendo finalizar com o livro, né? Aí eles estão bem mais próximos, né? Doutorado fora, eu não penso, [porque...] sei lá eu não me [vejo...] eu, eu,</p>	
0230	<p>eu me vejo, [assim...] morando por um período, passando 2 meses, 3 meses, mas muito tempo não, muito tempo não. Eu não [sei...] [eu...] sou feito Ariano Suassuna, gosto muito de sair do meu país não. Apesar de que, né? Mas [eu...] eu também tem</p>	
0235	<p>a [questão...] da, da, da estrutura. Que eu já construí, né? Então não [posso...] é de repente. Eu sou funcionária pública, né? Mas eu tenho particular [eh...] não, [não...] [e...] não volto aos particulares, que eu tenho que pedir demissão, né?</p>	
0240	<p>[Eh...] no caso quando eu terminar, eu tenho que voltar, e aí? né? Tem essa questão também (...) tem a questão também [do...] [da...] idade e tem a questão [eh...] desse, desse viés [que...] que eu iria pra lá, pra fazer um doutorado que nem era da</p>	
0245	<p>minha área. Talvez se eu tivesse, eu terminei o mestrado há 7 anos, se eu tivesse, [eh...] terminado o mestrado e tivesse emendado com o doutorado e tivesse ido pra lá (...) na época que eu comecei a fazer, na época que eu terminei o doutorado, o</p>	
0250	<p>mestrado em 2002 e já tava fazendo o francês instrumental, aí eu ia. Mas agora [eh...] cinco anos depois, né? Aí eu já tou com outra estrutura. Agora é claro que a [gente...] a vida dá muitas voltas, né?</p>	

0255	<p>Quem sabe né? Quem sabe? Né? Aí a gente também não pode ser tão radical. Agora no momento eu não penso não, no momento eu não penso em lugar nenhum. Só Natal e João Pessoa. O francês seria, primeiro, né? Porque eu estou gostando, né? Fundamental, segundo [he...] pra</p>	
0260	<p>uma possível viagem, né? Porque é bom, não é? E terceiro para um doutorado, porque eu vou precisar de outra língua, né? Eu vou precisar de outra língua (...)</p>	
0265	<p>então assim, essa questão do doutorado pra fazer a prova não é? Mesmo na minha área (...) eu não posso mais fazer espanhol, então são duas línguas, então tem que ser inglês, francês, né?</p>	
0270	<p>Outra língua sem ser o espanhol, então essa questão do doutorado fica em terceiro lugar (...) Eu acho que a primeira mesmo, é porque realmente eu venho porque eu gosto, eu gosto. Agora tenho minhas dificuldades quanto aos verbos (...) se tirasse os verbos, eu só tirava dez, então assim, né?</p>	
0275	<p>[Eu...] só isso mesmo, mas texto, leitura, música, alguns filmes eu [já...] Porque o verbo. Porque não é essa questão [da...] do conhecimento, é a questão de que eu não tive [eh...] uma sistematização, né?</p>	
0280	<p>De estudo pra poder aprender (...) somente, né? aí agora que eu tou parando, né? [Que...] que eu tou me dedicando mais, eu tou vendo que não é tão difícil assim, eu tou entendendo. E engraçado, que é bom você registrar, que a gente só aprende verbo quando está vendo [eh...] aprendendo outra língua, porque no português nós só sabemos o significado do futuro, do pretérito, né? Do passado, né? A</p>	
0285	<p>gente não aprende da maneira de conceituar, a gente não contextualiza o português ao texto (...) pelo menos como eu aprendi, então você conjuga o verbo e pretérito imperfeito, você fica assim, meio perdida (...) quando você aprende outra língua, aí</p>	
0290	<p>você vê não como uma ação que não se realizou [ou...], tá entendendo? Então assim, você só tem a</p>	

0295	cognição para o presente do verbo, né? Eu vou né? Assim, essa questão do verbo, presente mais passado e futuro, pretérito perfeito, imperfeito,
0300	você só começa a entender, quando você [vai...] [he...] aprender outra língua, porque é necessário você conceituar para você entender, né? Essa questão mesmo que a gente está vendo agora do “futur antérieur”, né? [Que...] seria uma ação [eh...]
0305	por exemplo você [eh...] “o filme já tinha começado quando a gente chegou”, né? Então essa questão [assim...] [aí...] é [uma...] é uma coisa [que...] você não entende [eh...] graças à Deus que o tipo de ensino está modificando, eles estão
0310	contextualizando as coisas (...) porque na minha época [eu...] realmente verbo foi uma coisa em português que [não...] eu não digeri. Porque [não...] [não...] não passava legal, então não contextualizou verbo dentro de um texto, dentro do nosso
0315	cotidiano. Só depois de MUITO tempo foi que, é eu fui descobrindo sozinha e tal, né? Então, gostaria que ninguém tivesse essa experiência, atualmente, né? Que o ensino [ele...] [ele...] tem que ser contextualizado para poder você saber
0320	aquilo que está aprendendo, né? [Aí...] [eh...] foi a mesma coisa no inglês [eu...] [eu...] [eu...] tive essa conclusão e no francês também, né? Essa questão dos verbos, aí eu só começo a entender esses tempos verbais: “passé composé” [eh...] esse “futur antérieur”.
0325	Só começo a entender quando ela conceitua, mesmo que ela fale em francês, né? Que os conceitos nossos são todos em francês. [Eh...] que seria uma ação que já tinha acontecido quando a gente chegou, entendeu? Então assim, [eh...] essa questão que aí a gente vai começando a se
	apropriar das coisas, né? [Eh...] e essa questão de língua mesmo. Você só deve, você não pode [eh...] ter uma obrigação, eu tou fazendo determinada coisa, porque eu tenho que fazer pro doutorado, né?

<p>0330</p> <p>0335</p> <p>0340</p> <p>0345</p> <p>0350</p>	<p>Então se você não gosta, você não vai [eh...] você não vai aprender nunca, né? Então você primeiro tem que gostar. Assim a princípio, como eu disse a você, a música eu não entendi nada, né? Mas aí a princípio eu fui [eh...] a medida que eu fui aprendendo, né? Escutei até três vezes e hoje em dia sei cantar, já sei quase a tradução toda e outras e outras e outras, né? Eu acho que é o gostar, insistir e querer aprender. O que me leva é isso. Eu já estou no segundo livro, né? Para o ano eu acredito que eu vou entrar no terceiro e desse jeito, com essa, esse [mesmo...] [assim...] com esse mesmo sentimento de querer aprender de, de gostar daquilo, né? É muito sacrifício eu vir pra cá, eu deixo tudo lá, eu daqui eu vou dar aula, né? Mas aí [eu...] estou conseguindo conciliar, né? E não estou sendo obrigada, eu tou vindo porque eu gosto, eu quero, né? Assim né? E essa questão assim, se eu for argumentar é isso: em primeiro lugar, porque gosto, em segundo a questão da viagem, seja pra estudo ou turismo mesmo e terceiro é a questão do doutorado, né? É isso.</p>	
---	---	--