



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

NATÁLIA LUIZA CARNEIRO LOPES

**AS INTERFERÊNCIAS SUBJETIVAS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE
OUTRA LÍNGUA EM MULHERES EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE**

Recife

2015

NATÁLIA LUIZA CARNEIRO LOPES

**AS INTERFERÊNCIAS SUBJETIVAS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE
OUTRA LÍNGUA EM MULHERES EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE**

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

ORIENTADORA: Maria de Fátima Vilar de Melo

Recife

2015

A todos os excluídos socioeconomicamente do meu país. Ao meu avô João Severino Carneiro(*in memoriam*), que foi pobre, mulato e índio e conseguiu viver dignamente e ser feliz frente a um tempo de tanto preconceito e desigualdade.

Ora, toda a terra tinha uma só língua e um só idioma. E deslocando-se os homens para o oriente, acharam um vale na terra de Sinar; e ali habitaram. Disseram uns aos outros: Eia pois, façamos tijolos, e queimemo-los bem. Os tijolos lhes serviram de pedras e o betume de argamassa. Disseram mais: Eia, edifiquemos para nós uma cidade e uma torre cujo cume toque no céu, e façamo-nos um nome, para que não sejamos espalhados sobre a face de toda a terra. Então desceu o Senhor para ver a cidade e a torre que os filhos dos homens edificavam; e disse: Eis que o povo é um e todos têm uma só língua; e isto é o que começam a fazer; agora não haverá restrição para tudo o que eles intentarem fazer. Eia, desçamos, e confundamos ali a sua linguagem, para que não entenda um a língua do outro. Assim o Senhor os espalhou dali sobre a face de toda a terra; e cessaram de edificar a cidade. Por isso se chamou o seu nome Babel, porquanto ali confundiu o Senhor a linguagem de toda a terra, e dali o Senhor os espalhou sobre a face de toda a terra. (GÊNESIS 11, 1-9)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Bom Pastor Jesus Cristo, minha mãe Nossa Senhora do Carmo, a minha madrinha Santa Teresa de Lisuex.

A minha família, ao meu pai Georvande Lopes Silva que muito em mim investiu e amou sem limites e a minha mãe Lúcia Maria Carneiro Lopes, a quem eu devo quem sou hoje.

A Maria de Fátima Vilar de Melo, minha orientadora, que muito me ensinou, não apenas sobre Psicanálise.

E especialmente, ao meu amado marido Francisco que tanto apoiou e incentivou meu percurso acadêmico.

RESUMO

O tema desta dissertação de mestrado teve como ponto de partida a situação de algumas mulheres que estavam em processo de aquisição de língua inglesa na prisão, seja por meio da escola da unidade ou por si próprias. Algumas delas conseguiam prosperar na língua estrangeira com fluência, já outras não conseguiam nem elaborar simples cumprimentos em inglês, apesar de estarem estudando esse idioma. Essa situação de aquisição de língua e de cárcere nos trouxe a intenção de investigar efeitos do sujeito do inconsciente no indivíduo recluso aprendiz de segunda língua, partindo do pressuposto que, a aprendizagem de uma língua estrangeira não é sem consequências marcantes para o sujeito. Aqui não pretendemos tratar sobre as modificações, em se tratando de possibilidade de emprego, possibilidades de mudanças de estudar em outros países ou melhorias econômicas que a nova língua pode vir a trazer às detentas no futuro. Esta pesquisa foi ancorada nos conceitos da linguística estrutural, aqui representados por Saussure e Jakobson e pelos conceitos freudolacanianos direcionados à questão da linguagem. Partindo da noção de inconsciente estruturado como uma linguagem, proposta por Lacan, de sujeito efeito de significante, procuramos nortear nosso trabalho por teóricos de aquisição de linguagem que buscam articulação com a psicanálise, como Cláudia de Lemos, Charles Melman, Jean-Claude Milner, e outros. Aprender uma língua estrangeira é complexo porque solicita, ao mesmo tempo, nossa relação com o saber, com o corpo e com nós mesmos enquanto sujeitos falantes. Além disso, como propõe Revuz (2002), é um processo que convoca as bases de nossa estruturação psíquica e, com elas, aquilo que é, ao mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação, ou seja, a língua chamada materna. Portanto, toda tentativa para aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Ou seja, a partir do fundamento de Revuz (2002), investigaremos indicadores de efeitos do sujeito do inconsciente no indivíduo, que podem ser apontados nos discursos das detentas que estão em processo de aquisição de uma língua estrangeira (LE), os traços do laço específico que os sujeitos mantêm com a língua materna, as interferências do processo de aquisição da língua inglesa nesse laço específico e os efeitos subjetivos das mudanças nesse laço. Para tal, buscaremos entender a relação das participantes desta pesquisa com a língua inglesa e materna, o que pensam sobre ela, e tentaremos chegar no que a língua inglesa as transforma, se transforma e por que via isso ocorre. Como material de análise, optamos por uma entrevista semiestruturada pois cremos que esse gênero permite que o eu tome a palavra e que cada participante possa adentrar a tentativa de exprimir elementos que pudessem apontar sua relação com a língua materna e língua estrangeira. Para fins de análise, demos total atenção à fala de cada participante. Buscamos ao longo dessa fala, elementos que pudessem trazer rastros dessa captura, ou não, da língua estrangeira. Os resultados apontaram elementos que possam contribuir, a princípio, para os estudos que trabalham com problemas relativos à linguagem levando em conta as descobertas da psicanálise, o que provoca mudanças consideráveis nas concepções sobre linguagem bem como sobre a relação entre linguagem e constituição do ser humano. Esta contribuição é interdisciplinar no sentido de uma interlocução entre campos do conhecimento, e num nível de consciência de todos aqueles que participam efetivamente na construção e reconstrução das realidades humanas.

Palavras chaves: língua materna, língua estrangeira; psicanálise; cárcere.

ABSTRACT

The theme of this master's thesis took as its starting point the situation of some women who were on the English language acquisition process in prison, either through the school in the prison or by themselves. Some of them could thrive in the foreign language fluently, while others could not even make simple greetings in English, although they are studying that language. This language acquisition situation and prison brought us the intention of investigating subject effects of the unconscious on the individual inmate apprentice of second language, on the assumption that learning a foreign language is not without striking consequences for the subject. Here we do not intend to treat about modifications, when it comes to the possibility of employment, possibilities of changes to study in other countries or economic improvements that the new language can bring to the inmates in the future. This research anchors in the concepts of structural linguistics, here represented by Saussure and Jakobson and the Freud-Lacanian concepts directed to the question of language. Starting from the notion of the unconscious structured like a language, proposed by Lacan, the subject of significant effect, we try to guide our work in language acquisition theorists who seek articulation with psychoanalysis, as Claudia de Lemos, Charles Melman, Jean-Claude Milner, and others. Learning a foreign language is complex because it calls, at the same time, our relationship with knowledge, with the body and with ourselves while speaking subjects. In addition, as proposed Revuz (2002), it is a process that calls the bases of our psychic structure, and with them, the same time, the tool and the material of this structure, in other words, the mother language. Therefore, any attempt to learn another language is disturbing, questioning, modify what is inscribed in us with the words that first language. So, from the foundation of Revuz (2002), we investigate subject effects of the unconscious on the individual inmate apprentice of second language, which can be pointed in the discourse of inmates who are in the process of acquiring a foreign language, the traces of the loop particular that subjects have with the mother language, the interference of the English language acquisition process in that particular loop and the subjective effects of changes in this loop. To this end, we will try to understand the relationship of the participants in this study with the English language and mother language, what they think about it and we will try to get on what the English language transform them, if it transforms and for what way this occurs. As analysis material, we chose a semi-structured interview because we believe that this genre allows that the "I" takes the word and that each participant can enter the attempt to express elements that could point their relationship with the mother tongue and foreign language. For analysis purposes, we gave full attention to the speech of each participant. We seek throughout this speech, elements that could bring traces that capture, or not, of a foreign language. The results showed elements that can contribute, in principle, for studies that work with issues relating to language taking into account the findings of psychoanalysis, which causes considerable changes in conceptions about language and about the relationship between language and the human constitution. This contribution is interdisciplinary in a dialogue between fields of knowledge, and a level of consciousness of all those who participate effectively in the construction and reconstruction of human realities.

Key words: mother language, foreign language; psychoanalysis; prison.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.1 “Saussuração”	14
1.2 Posição de Jakobson sobre o trabalho de Saussure	20
1.3 Entrelaçando linguística e psicanálise	22
1.4 A falta da(s) língua(s)	31
1.5 Língua Materna e Língua Estrangeira	32
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	51
2.1 Constituição do corpus	51
2.2 Procedimentos.....	52
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

O aumento da violência constitui, hoje, um dos maiores males da nossa sociedade, gerado por problemas diversos: desigualdade, abuso de poder, revolta. Uma das áreas mais atingidas é o sistema penitenciário. De acordo com Foucault (1987, p. 196), a prisão se fundamenta pelo papel de “aparelho para transformar os indivíduos”, servindo desde os primórdios como uma “detenção legal” encarregada de um suplemento corretivo, ou, ainda, uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal.

Assim, os presídios brasileiros, inicialmente idealizados como espaços ressocializadores, estão longe de cumprir essa função. Pelo contrário, em função de seus graves problemas estruturais, levam, muitas vezes, o prisioneiro a uma carreira na criminalidade. Ao contrário do que se previra, o(a) condenado(a) que deveria estar recuperado quando saísse da prisão, apto a se reinserir na sociedade, sem transgredir à lei, o que, geralmente, tem ocorrido é uma volta à marginalidade, perpetuando sua situação de exclusão social. Na mídia, podemos notar que temos altas taxas de fugas e rebeliões no Brasil, bem como grande número de reincidência dos presos brasileiros.

Essa realidade é agravada quando se remete à situação das mulheres encarceradas. Para O'Connor (2004, p. 2), pouca atenção tem sido dada às diferentes necessidades e problemas das mulheres presas em relação aos homens. Segundo essa autora, as mulheres constituem uma percentagem relativamente pequena da população carcerária no mundo, mas em alguns estados brasileiros esse percentual é crescente. Vale assinalar que uma percentagem substancial de mulheres presas também são mães. Não existem políticas públicas para um tratamento adequado para essas mulheres mães, que se aglomeram cada vez mais, visto que há um aumento do aprisionamento feminino, não por delitos violentos, mas por envolvimento com entorpecentes, com o tráfico de drogas, sendo usadas, geralmente, como “mulas” transportadoras. O encarceramento, nesses casos, não afeta apenas a pessoa detida, mas atinge também o núcleo familiar, comunitário e social. Afeta principalmente os filhos das presas. Assim, a questão da mulher presa é uma preocupação internacional. A Assembleia Geral da ONU, pela Resolução 58/183 recomendou que se desse maior atenção às questões referentes à mulher encarcerada.

Durante passagens no presídio feminino, deparamo-nos não apenas com mulheres que perderam sua liberdade, mas com pessoas que perderam sua dignidade. Mulheres que se sentem intimidadas, resultando em seu isolamento.

Com intenção de minimizar esses efeitos vêm sendo desenvolvidos programas voltados para a educação dentro do sistema penitenciário, que são realizados através de Escolas Estaduais, a exemplo do ensino de Língua Inglesa.

A Língua Inglesa é um idioma de fundamental importância no mundo globalizado. Vale ressaltar que dentre as línguas estrangeira, é dada maior importância ao inglês, em função de ser a língua oficial das trocas diplomáticas entre os países. A importância de se conhecer a Língua inglesa encontra-se, também, destacada no seguinte trecho do PCNs de Língua Estrangeira:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (BRASIL, 1999, p. 43)

Nesse sentido, Gasparini (2010) afirma que a aprendizagem de uma língua envolve diferentes aspectos que extrapolam os elementos cognitivos e conscientes que são normalmente realçados pela pedagogia do ensino de línguas como fatores essenciais para toda aprendizagem.

De maneira que, para além de fornecer objetivamente um conhecimento que contribui para a reinserção das detentas na esfera social, a aquisição de uma outra língua tem efeitos subjetivos, provocando modificações a ponto de conferir ao sujeito um outro lugar.

Como propõe Revuz:

[...] o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado por solicitar 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. Toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. O aprendiz já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira. (REVUZ, 2002, p. 217)

Revuz (2002) assinala ainda que, o estranhamento que a outra língua causa pode ser experimentado tanto como uma perda, como uma operação saudável que renova e relativiza a língua materna, “ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade” (p. 224). Dentro da mesma ótica, Melman (1992) acrescenta que a aquisição de uma língua outra cogitaria, para alguns, “a aspiração de sair do exílio que é próprio ao sujeito. A aspiração de encontrar a terra onde ele poderia dar a escutar esta língua na qual finalmente se exprimiria, se articularia claramente o desejo” (p. 57).

Esses autores recorrem aos trabalhos realizados no campo da linguística estrutural, aqui representada pelos trabalhos de Saussure e Jakobson, que têm a preocupação de considerar a ordem própria da língua. Além do CLG, a publicação dos Escritos de Linguística Geral bem como o mapa das anotações de aula dos discípulos do Curso de Linguística Geral (como Robert Godel e Émile Constantin) e as publicações de Starobinsky concernente aos estudos saussurianos sobre os anagramas e as lendas germânicas entre outros têm atraído cada vez mais autores preocupados em dar conta da complexidade da obra de Saussure. As teses saussurianas ultrapassam fronteiras e ainda hoje se revelam como importantes contribuições para a linguística.

As descobertas da psicanálise, principalmente, no que diz respeito à constituição do sujeito do inconsciente, consistirá em outra base teórica para este trabalho. Aliás, devemos observar que a elaboração desse conceito também é tributária do pensamento de Saussure e de Jakobson sobre a linguagem. Por conseguinte, os trabalhos de Saussure para os estudos de aquisição de língua na psicanálise e na linguística afetada pela psicanálise são de extrema relevância.

Para Gasparini (2010), o linguista genebrino foi uma fonte de inspiração para Lacan, que convocou à teoria saussuriana do significante para explorar este elemento e firmá-lo como presença imprescindível para o funcionamento do aparelho psíquico, constituindo-se como causa da função subjetiva por seu deslizamento, e ponto essencial para a composição de toda e qualquer significação ou efeito de sentido, a posteriori, no ser de linguagem.

Porém, é preciso ressaltar que, para elaborar o conceito de sujeito, o ponto de partida e fundamento principal para Lacan foi a obra de Freud. Foi este autor que postulou que o ser humano não é senhor de si mesmo, e de seus atos.

Não é cabível pensar a aquisição de uma língua estrangeira sem levar em conta a interposição da língua materna, essa interposição produz efeitos que facilitam essa aquisição (ou não), contribuindo para a captura (ou não), dessa nova língua. Para Milner (2012), a

aquisição da língua materna é uma experiência inaugural e definitiva. Seguindo a mesma linhagem, Revuz (2002) diz que o aprendiz de língua estrangeira traz na aquisição de LE uma relação com a língua que o inseriu na linguagem. Segundo ela: “o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua.” (p. 215)

Sendo assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira não é sem consequências marcantes para o sujeito. Aqui não pretendemos tratar sobre as modificações, em se tratando de possibilidade de emprego, possibilidades de mudanças de estudar em outros países ou melhorias econômicas que a nova língua pode vir a trazer às detentas no futuro. Nosso objetivo será investigar indicadores de efeitos do sujeito do inconsciente no indivíduo, que podem ser apontados nos discursos de detentas que estão em processo de aquisição de uma língua estrangeira (LE). Ou seja, a partir do fundamento de Revuz (2002), investigaremos os traços do laço específico que os sujeitos mantêm com a língua materna, as interferências do processo de aquisição da língua inglesa nesse laço específico e os efeitos subjetivos das mudanças nesse laço. Para tal, buscaremos entender a relação das participantes desta pesquisa com a língua inglesa, o que pensam sobre ela, e tentaremos chegar no que a língua as transforma, se transforma e por que via isso ocorre. Pesquisas têm sido feitas sobre essa questão, mas a maioria enfoca apenas as questões didáticas e se baseiam em uma concepção do sujeito epistêmico (sujeito do conhecimento).

Em se tratando do corpus de análise, utilizaremos de sete entrevistas de mulheres que estavam à época da entrevista, estudando a língua inglesa. Foi elaborada uma entrevista semiestruturada com alguns questionamentos relevantes ao nosso trabalho.

Quanta à sua estrutura, esta dissertação abrange a introdução, três capítulos (fundamentação teórica, caminhos metodológicos, resultados e discussões) e as considerações finais. O primeiro capítulo, fundamentação teórica, tem por função estreitar os laços da linguística e da psicanálise ancorados em teóricos que, mesmo de maneira não tão explícita em seus escritos ou obras póstumas, como é o caso de Saussure, tragam essas ligações, ou que possamos fazê-las. Ele está subdividido em cinco seções: 1.1. “Saussuração”, que teve como objetivo discorrer sobre as teorias atualizadas de Ferdinand de Saussure, com o CLG visto por um outro prisma que não pelas tradicionais dicotomias; 1. 2. Posição de Jakobson sobre o trabalho de Saussure, seção na qual foi discutido como Roman Jakobson complexificou as relações associativas e paradigmáticas que Saussure desenvolveu. Implantou a metáfora e metonímica como eixos de combinação e de seleção, e depois concluímos que esses eixos estavam dispostos, em ordem diferentes, na língua e no inconsciente; 1. 3. Em linguística e

psicanálise, foram discutidos alguns conceitos e a descoberta do aparelho do inconsciente por Freud suas formações; também discorreremos sobre a noção de sujeito de inconsciente estruturado como uma linguagem proposto por Lacan; 1.4. A falta da(s) língua(s), que buscou refletir conceitos de suma importância ao nosso trabalho como *lalangue*.; 1.5 Língua materna e Língua estrangeira que teve o intuito de mostrar essa experiência além da noção de língua enquanto um instrumento, um meio de comunicar, de interagir.

O segundo capítulo Caminhos Metodológicos é composto de: 2.1. Constituição do corpus, que teve como função descrever as sete participantes da pesquisa; 2.2 Procedimentos: visou descrever como trabalhamos o corpus até sua análise.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados, ancorados no referencial teórico apresentado neste trabalho e, nas considerações finais, retornaremos ao objetivo da pesquisa e, a partir da interpretação de resultados, discorreremos sobre o que a investigação trouxe à linha de pesquisa.

Acreditamos que as reflexões deste trabalho podem vir a contribuir com as pesquisas onde estão consolidadas as questões da aquisição de uma língua estrangeira. Colabora, a princípio, para os estudos que trabalham com problemas relativos à linguagem levando em conta as descobertas da psicanálise, o que provoca mudanças consideráveis nas concepções sobre linguagem bem como sobre a relação entre linguagem e constituição do ser humano. Esta contribuição é interdisciplinar no sentido de uma interlocução entre campos do conhecimento, e num nível de consciência de todos aqueles que participam efetivamente na construção e reconstrução das realidades humanas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 “Saussuração”¹

Nosso trabalho parte do seguinte pressuposto: a língua de caráter estrutural, como objeto central da linguística enquanto ciência, pode ser compreendida por alguns autores, como uma invenção saussuriana. Já que foi este mestre genebrino que produziu um corte epistemológico nesse campo. Essa invenção de Saussure trouxe à tona a possibilidade de uma concepção diferente de língua, antes vista por alguns estudiosos como um código, ou meramente interação.

Assim, a linguística passa a fazer parte do campo científico e tendo sido Saussure o precursor de uma inteira geração de pensadores que promoveriam uma virada no pensamento acadêmico. Estamos tratando aqui, precisamente, do Estruturalismo europeu que foi implementado pelo caráter estrutural que Saussure trouxe à língua e a linguagem.

Desde cedo, este estudioso trouxe em si a paixão pelo inexplorado. As questões obscuras das línguas, de maneira particular, e da linguagem, de modo mais geral, o traziam ao fascínio, e do mesmo modo que o excitavam a estudar a história dos povos e os estudos de etimologia. Vejamos seu relato sobre a possibilidade de algumas sílabas sânscritas retornarem a vida dos povos desaparecidos e como essa ideia inflava o jovem com entusiasmo:

A ideia de ser possível, com a ajuda de uma ou duas sílabas sânscritas – pois essa era a ideia do livro e de toda a linguística da época, - recuperar a vida dos povos desaparecidos me inflava com entusiasmo sem igual em sua ingenuidade; e não tenho lembranças mais deliciosas ou mais verdadeiras de prazer linguístico do que aquelas que me vêm ainda hoje em lufadas dessa leitura da infância. (SAUSSURE *apud* BOUQUET, 1997, p. 58)

Aprendeu sânscrito por si próprio, conhecia bem o latim e o grego. Em 1881, foi a França, lecionar na *École des Hautes Études* em Paris, e tornou-se Secretário Adjunto da Sociedade de Linguística em 1882. Em 1878, publica *Mémoire sur le système primitif des voyelles les langues indo-européennes*, obra fantástica no seio da gramática comparativa (que era um dos tópicos mais estudados antes da instauração da linguística enquanto ciência) que o faz tornar saliente entre os estudiosos de sua época. De acordo com Antoine Meillet (*apud* BOUQUET, 1997, p. 61) “o mais belo livro de gramática comparada já escrito”. Quando

¹ Neologismo criado para um olhar ressuscitador voltado a Ferdinand de Saussure, que é visto, por muitos estudiosos como morto da Linguística. Aquele que instaurou a Linguística, enquanto ciência. Em que suas ideias já não seriam úteis. Trataremos adiante acerca de algumas teorias atualizadas de Saussure.

retornou a Genebra em 1891, Saussure permanece em sua pesquisa, agora sobre os Anagramas secretamente, e elabora três cursos sobre Linguística Geral na Universidade de Genebra, mas o estudioso adoeceu, vindo a falecer em 1913, sem ter finalizado suas hipóteses e sem ter publicações de suas ideias.

Dos cursos que foram realizados por Saussure, alguns de seus alunos fizeram anotações a respeito, e três anos após a morte do estudioso de Genebra, Charles Bally e Albert Sechehaye², discípulos de Saussure, publicaram a partir de notas dos alunos, algo que Saussure já predestinava fazer. “Um dia haverá um livro especial e muito interessante a ser escrito sobre o papel das palavras como principal perturbador da ciência das palavras” (SAUSSURE *apud* BOUQUET, 1997, p. 71). E então, surgiu o Curso de Linguística Geral (CLG)³, o material que separou a Gramática Comparativa da Linguística do Século XX, de modo que, o CLG é um material fundador de uma nova disciplina e de um outro entendimento sobre os estudos linguísticos.

Nessa perspectiva, caminhamos no sentido contrário ao pensamento que afirma a existência de dois Saussure, o diurno o científico, correspondente ao do CLG, e o Saussure, dos anagramas, que seria noturno, poético, apaixonado, por decifrar os anagramas. O CLG contemplava, de fato, algumas coisas que Saussure pensava, mas não tudo, não se esgota ali. Algumas questões estão articuladas de uma forma de que não nos deixa ver o pensamento de Saussure, como por exemplo fez notar o trabalho de Émile Constantin, quando aparecem os cadernos do mestre, que foram as suas anotações, mas que não foram aproveitadas pelos organizadores do CLG. Notou-se então, que boa parte das ideias do mestre não estavam contempladas na edição de 1916.

Reiteramos que aqui estamos falando sobre a publicação, porém o Curso ministrado por Saussure, foram aproveitadas algumas coisas na edição publicada e outras não. É verdade que, nos escritos, que foram tirados de seus escritos originais, eram organizados como anotações, notas. Ele tinha uma ideia, pensava e anotava. Existem notas mais extensas, de uma página, existem notas menores de poucas linhas. São manuscritos repletos de setas, riscos, correções, não é fácil de visualizar. Nos parece que o Curso, lecionado por Saussure, era mais denso do que a obra publicada, como nos mostra Robert Godel e Constantin. Nosso objetivo não é tomar partido de nenhum dos estudiosos de Saussure, e sim defender a ideia que, o CLG não abrange

² Bally e Sechehaye nunca foram alunos de Saussure, mas contaram com a co-participação de um ex-aluno, Albert Riedlinger.

³ F. de Saussure; Curso de Linguística Geral; editora Cultrix. São Paulo. 2006. De agora em diante denominado apenas Curso ou CLG.

tudo. E o CLG nos mostra ainda, que os outros trabalhos posteriores a ele (desses autores que aqui citamos), tinham ligações com o que estava lá (no CLG), não há uma dicotomia entre as ideias de Saussure, nos parece que há alguma incompletude.

Existem três razões pelas quais não aceitamos essa dicotomia: a forma como o CLG foi editado, que abrange informações do primeiro curso, juntamente com o terceiro, que faz parecer uma espécie de todo mas, que não seria todo. Essa edição do CLG já interroga se há essa partição tão grande, lembrando que, o CLG mesmo sendo muito importante para a linguística e para os estudos sobre ideias de Saussure, não foi escrito por Saussure. Então, a questão pela forma como foi editado o CLG, que sacrificou algumas coisas, faz questionar. A outra razão é a forma como o CLG foi lido, porque existem questões que não foram consideradas, não foi permitida uma compressão mais aprofundada de tudo que ali está, impediu de se compreender Saussure de um modo mais fecundo. A forma que foi estabelecida, porque quase que se homogeneizou na linguística uma única leitura de Saussure, que a língua é um sistema e só ela interessa à linguística. Essa ciência parece ainda hoje, insistir em relação à linguagem, e achando que Saussure havia encerrado seu trabalho aí, onde, talvez, Saussure quisesse desenvolver algo sobre a fala (ARRIVÉ, 2010).

Se escrevemos um livro, nós, os escritores, não conseguimos dar conta da forma como será lido. Essa leitura que foi feita depois da 1ª edição, conseguiu quase uma standardização, como: “é assim que se lê, Saussure disse isso”. Alguns nem se quer vão a Saussure, vão direto à autores que já instauraram suas ‘verdades’, que perduram até hoje, sobre o mestre.

E a última razão são as obras dos autores que foram alunos de Saussure do CLG, que foram Constantin e Godel. Robert Godel falou muito sobre os manuscritos de Saussure (quase 10 mil páginas de escritos feitos pelo mestre), para além do CLG, mas sobretudo Constantin que fala sobre o Curso dado pelo mestre, vem mostrar que há equívocos na leitura e na forma como foi editado, na forma como foi privilegiado (na edição).

Supomos que não devemos pensar de modo dicotômico, um Saussure diurno/noturno, porque há uma continuidade que vem entre esse Saussure dos anagramas e das lendas e o Saussure do CLG.

A essa dicotomia é uma das questões as quais vamos nos opor neste trabalho, pois o que ele acreditava estava sim, mesmo que de maneira implícita no CLG. Nosso posicionamento frente a essa questão leva-nos a reconhecer a importância do tesouro anagramático, mas também, leva-nos a pensar que é impossível o recalçamento do que Saussure realmente queria mostrar em seus estudos, mesmo que tenha sido escrito por outros.

O trabalho com os anagramas, evidentemente, é de uma natureza diferente do trabalho promulgado no CLG, que tinha o cunho acadêmico, mas

[...] encontramos, no mínimo, arestas deste visionário embebido por enigmas da linguagem, um herói pronto a desvendar os mistérios da palavra. Esse herói não é exatamente aquele que derrota o dragão, mas fundamentalmente aquele que o enfrenta. Saussure não vem para elucidar a obscuridade, mas para acirrá-la às suas últimas consequências, fazendo de seu texto e de seus cursos um clássico que atravessa décadas e que bordeia um século de existência. (MALISKA, 2010, p. 28)

O CLG, recebeu inúmeras críticas, já que trazia um Saussure que na verdade, não havia escrito quase nada daquilo. É notório, no prefácio da primeira edição, a preocupação dos organizadores em publicar um material que foi construído por dizeres (do mestre) interrompidos, já que, as anotações dos alunos não seguiam uma única linha de conteúdo e raciocínio unidos a poucos escritos do mestre. Simon Bouquet (1997) critica a Bally e Sechehaye pois supõe que eles traíram o que Saussure afirmou. As críticas são veementes em: organizarem um texto de acordo com a lógica de um preceito finalizado, o que segundo Bouquet, não se enquadra com as notas dos alunos e os manuscritos de Saussure “[...] um pensamento formado por pinceladas separadas, que chega, em seus desenvolvimentos mais precisos, a assumir a forma de aforismos” (1997, p. 14).

De qualquer maneira, é importante reconhecer o trabalho dos discípulos de Saussure pela manobra primeira que realizaram e por outro lado, temos novos textos como os Escritos de Linguística Geral (2002), de Simon Bouquet e Rudolf Engler que trazem anotações já publicadas e também os manuscritos encontrados em 1996. Esse material traz o texto saussuriano com suas lacunas, interrogações, as não-sequências lógicas, um trabalho para compreender Saussure em sua epistemologia.

Nossa intenção aqui não é estabelecer uma avaliação acadêmica desses textos, e tantos outros publicados recentemente ou não sobre Saussure e o CLG. Nossa finalidade será trabalhar aqui os alguns aspectos e conceitos da perspectiva teórica de Saussure articulando-os ao campo da psicanálise freudolacanianana.

O CLG promoveu a definição do objeto de estudo para a Linguística. “Assim, Saussure define o objeto da linguística: a língua e não a linguagem.” (SILVEIRA, 1997, p. 13) A questão era complexa já que destoava de tudo que ocorria com outras ciências, esse objeto não é dado previamente. “Outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo, nada semelhante ocorre” (SAUSSURE, 2006, p. 15)

Talvez essa investida dos autores de ter a língua como completa, homogênea, como um todo, tenha sido fracassada, podemos notar isso, inclusive, com os outros trabalhos de Saussure, como o dos anagramas que nos permitiram trazer uma visão não mais tão fechada da língua.

Tratamos nas linhas acima sobre “uma visão não mais tão fechada da língua.” E estas, nos serão caras ao entrelaçamento que faremos em linhas adiante entre a linguística e a psicanálise. Vamos a algumas questões:

No que concerne à arbitrariedade, teceremos algumas linhas. Primeiro, é importante vislumbrar que, seria limitadíssimo, de nossa parte, atender na língua às questões de arbitrariedade apenas pela relação significante/significado. Mas não trataremos aqui de situar um modelo ou uma hipótese que tenha a função de explicar o signo, e sim objetivar que é esse mesmo efeito de imotivação do signo que se dá a distante⁴ ‘união’ entre significado e significante. Mas, Saussure (2006) diz que a palavra arbitrário “não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala”, adverte. Para explicar em seguida: “queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade”. (p. 83)

A respeito das onomatopeias, o mestre genebrino diz que “sua escolha é já, em certa medida, arbitrária, pois que não passam de imitação aproximativa e já meio convencional de certos ruídos”. E que, “uma vez introduzidas na língua, elas se engrenam mais ou menos na evolução fonética, morfológica etc., que sofrem as outras palavras”. Para ele, isso é a “prova evidente de que perderam algo de seu caráter primeiro para adquirir o do signo linguístico em geral, que é imotivado”. (*idem, ibidem*)

Esse quase enlaçamento que os discípulos de Saussure fizeram entre significado e significante e que o tinham como arbitrário, pode ser compreendido, como o real da falta (MALISKA, 2010). A arbitrariedade dá ao CLG um quê de “não-enxergamento” devido a impossibilidade que o confere. Graças a Lacan, temos esclarecido algumas questões que conferem ao Real.

A definição do conceito de língua, logo é a estrutura que Saussure apresentou da língua, ou seja, aquela que é um conceito que mantém relações com o impossível, com o Real de fato.⁵

⁴ Tratamos aqui de distância pois Lacan instaurará no Século XX uma grossa barra para separar o significante do significado, e trocará esses termos em ordem hierárquica, colocando o Significante acima do significado, dando nova configuração ao signo saussuriano. Ainda assim, há indícios de que não foi Saussure que elaborou o famoso gráfico presente no CLG: Significado/significante com uma elipse englobando-os e as setas para cima e para baixo mostrando que não importava a ordem a qual se encontravam. Costumamos dizer que às vezes achamos que Saussure leu Lacan, num tom de humor, claro pois, cronologicamente isso seria impossível. Mas o que queremos dizer é que pensamos que, de fato, sim, o mestre genebrino tinha em si algumas hipóteses lacanianas em relação à língua(gem), mesmo que incompletas ainda.

⁵ Tais relações serão explicitadas adiante.

No que tange à mutabilidade do signo, os dois fatos, mutabilidade e imutabilidade vem no Curso como se um cedesse uma condição ao outro: “[...] o signo está em condição de alterar-se porque continua” (SAUSSURE, 2006, p. 89). É como se houvesse uma fronteira, pela qual a mutabilidade não pode mais perpassá-la. Lembramos que o signo pode ser tanto mutável, quanto imutável, e para nós leitores da profundidade de Saussure, se faz necessário contemplar esse limite dentro da própria paradoxo do CLG, vejamos: “A língua, [...] não está limitada por nada na escolha de seus meios, pois não se concebe o que nos impediria de associar uma ideia qualquer com uma sequência qualquer de sons.” (*ibidem*, p. 90). Lembremo-nos que Saussure (2006) nos mostra esse limite comparando à moda que traja o nosso corpo, o limite é o corpo (imutabilidade), mas a moda muda (mutabilidade).

No CLG, o olhar sincrônico esteve muito relacionado à língua como se estivesse parada, e o que sugerimos nesse texto, é dar movimento à língua. A sincronia não estaria no âmbito da imobilização, mas antes, faremos uma leitura de elementos dinâmicos sucedendo ao mesmo tempo. No texto do CLG temos o famoso exemplo do jogo de xadrez, quando o mestre diz que a língua é uma forma, e não uma substância, no qual percebemos que, esse planejamento que ocorre no jogo há também na língua, já que esta, se encontra subordinada à ordem própria e que por si é imotivada. E as relações dos elementos do jogo de xadrez não dependem do tipo de material, você pode ter por exemplo uma tampinha de garrafa substituindo o rei, mas aquilo ainda terá valor de rei no jogo, já que existem regras nessa relação, que dão ordem ao jogo, assim como na língua.

Saussure instaura a linguística como ciência e nota sua pura diferença, sua não-positivação, na qual a teoria do valor se finca. Se o valor é arbitrário, como o signo significa? Significa pela diferença. O valor é a relação de diferença de um signo para com outros signos que se encontram no sistema linguístico. O valor é o que faz Saussure perceber que a relação que se encontra na língua é apenas de diferenças, seus termos, como suas significações não se dão de maneira positiva. O estudioso coloca uma complexa rede de relações, em que as oposições estão presentes também na fonologia. A diferença ente ‘pato’ e ‘bato’ é apenas a diferença do som entre ‘p’ e ‘b’, onde uma é o que a outra não é. “(...) na língua só existem diferenças” (*ibidem*, p. 138)

De acordo com o mestre genebrino, nosso pensamento é formado por uma massa amorfa e existem linhas pontilhadas que a cortam verticalmente e arbitrariamente sendo esta linha representada pela língua, claro sendo tudo isso não-substancial. Essas associações entre

fragmentos das massas, onde residem as ideias e os sons também são imotivadas. Sendo assim, não se pode evitar o questionamento sobre o que causa a motivação.⁶

1.2 Posição de Jakobson sobre o trabalho de Saussure

Como visto, na linguística sincrônica de Saussure, um corte é feito em um certo espaço de tempo e se pretende estudar esse recorte, e não um anterior ou posterior. Então, as palavras têm sentido devido à função que exercem na frase, já que se encontram relacionadas com outros elementos do sistema da língua.

Isso significaria dizer, por exemplo, que: “Zaqueu foi um grande homem” não é o mesmo que dizer que “Zaqueu foi um homem grande”. A última frase seria prontamente contradita, se estivéssemos, por exemplo, tratando do personagem bíblico cobrador de impostos, em face da notória baixa estatura, segundo o texto da Bíblia em Lc 19, 1-5.

Entrando em Jericó, atravessava Jesus a cidade. Eis que um homem, chamado Zaqueu, maioral dos publicanos e rico, procurava ver quem era Jesus, mas não podia, por causa da multidão, por ser ele de pequena estatura. Então, correndo adiante, subiu a um sicômoro a fim de vê-lo, porque por ali havia de passar.

Nesse caso, a inversão de lugar da palavra “grande” provoca uma mudança expressiva do sentido da frase. Essa relação se dá devido ao arranjo de palavras com diferentes funções (sujeito, verbo, predicado e suas adjetivações). Saussure nomeia essas relações como sintagmáticas, que se dão no eixo da combinação (Jakobson) e emanam do caráter linear dos significantes, que não podem ser simultâneos e se formam na presença de dois ou mais termos, “Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ou ao que o segue, ou a ambos” (SAUSSURE, 2006, p. 142)

Em relação à posição de Saussure sobre os dois eixos, Jakobson entende também a existência de outro eixo, o da seleção, de grande interesse, por exemplo, para a identificação das figuras de linguagem, amparadas justamente pelo sentido camuflado no contexto. No eixo da seleção se dão as relações associativas (também chamadas paradigmáticas, de acordo com Saussure) que ocorrem entre signos capazes de conceberem no mesmo ponto, podendo variar o

⁶ Não adentraremos mais a esse questionamento pois, em linhas adiante falaremos sobre uma espécie de fantasma (o inconsciente) que pode vir a clarear para o leitor alguns questionamentos deste primeiro capítulo. Talvez Saussure já fizesse alguma referência a isso em “...falar de lei linguística em geral é querer abraçar um fantasma.” (SAUSSURE, 2006, p. 107)

sentido ou não. Importa que exista uma associação mental que pode ser de sinônimo, antônimo ou mesmo alguma semelhança sonora ou escrita.

No eixo da combinação, está a ligação de palavras com diferentes funções que produzem sentido quando estão em agrupamento, na presença onde uma palavra se sucede a outra. No exemplo de Zaqueu, já descrito, explica-se como uma alteração nesse eixo causa também variação no sentido.

Já no eixo da seleção, a permuta das palavras que exercem a mesma função na frase em, por exemplo, “Maria é loira” e “Maria é negra”, aparece aqui como uma operação de substituição que transforma inteiramente o resultado.

Essas operações (a seleção e a combinação) concebem uma série de procedimentos comuns a todas as línguas: A seleção de palavras e de outros itens linguísticos se dá pelas associações realizadas por identidade (semelhança) e por oposição (diferença). Essas relações de associação são chamadas de similaridade. Seleção e substituição “são as duas faces de uma mesma operação” (JAKOBSON, 2003, p. 40).

A combinação de unidades linguísticas já selecionadas cria um contexto, estabelecendo um modo de organização, em que a posição de um significante em relação aos outros determina a produção do sentido. Essas relações de concatenação são chamadas de contiguidade. Combinação e contextura “são as duas faces de uma mesma operação” (*idem, ibidem*).

Ainda em Jakobson, 2003, notamos que essas duas operações de linguagem produzem dois eixos e dois processos: Os eixos do paradigma (seleção / substituição / relações de similaridade) e do sintagma (combinação/ contextura / relações de contiguidade), e os processos metafórico e metonímico.

A metáfora se produz pelas relações de similaridade, assim como a metonímia pelas relações de contiguidade.

As relações associativas (paradigmáticas) ocorrem na memória a partir do agrupamento de palavras que possuem algo em comum. Essas associações não são lineares, ou seja, não possuem uma ordem, ocorrem em ausência, mas fazem parte da constituição do tesouro linguístico de cada indivíduo.

As cadeias associativas podem agrupar um número ilimitado de elementos e essas aproximações de termos não se limitam apenas a fatores do campo morfológico, mas também se dão por aproximação semântica, cabendo ao indivíduo captar a natureza dessas relações em cada caso. Vale ressaltar que, embora digamos que as relações associativas são ilimitadas, esta falta de limite só é possível se a relação for pensada isoladamente, pois, se considerarmos o sistema linguístico, haverá sempre um limite imposto pelas relações sintagmáticas.

Esse trabalho de Jakobson e Saussure permitiram à psicanálise, freudolacanianana, a relação com a linguística.

1.3 Entrelaçando linguística e psicanálise

Observamos em Ferreira (2002) que:

A metáfora se produz pelas relações de similaridade assim como a metonímia pelas relações de contiguidade. Jakobson, quase no final do seu artigo, se refere ao trabalho de Freud sobre os sonhos, identificando as relações de contiguidade com a transferência metonímica e com a condensação sinedóquica e as relações de similaridade com a identificação e o simbolismo. Lacan, interpretando Jakobson, define a metáfora e a metonímia como sentidos figurados, que se originam das operações de substituição (metáfora) e de combinação (metonímia) e estabelece as seguintes correspondências com Freud: a metáfora com a condensação e a metonímia com o deslocamento. Para Lacan, ao contrário de Jakobson, não há metáfora sem metonímia e vice-versa. Toda metonímia é efeito de uma operação metafórica interrompida por ação do recalque, assim como toda metáfora é efeito de uma operação metonímica. Essa sobredeterminação se sustenta na produção de uma metáfora inaugural, que é a base, o suporte, dessas duas técnicas do significante, que são a metáfora e a metonímia. (p.119)

Sendo assim, podemos admitir que o linguista pense na linguagem como uma estrutura bipolar onde, no desenrolar de um discurso, um tema pode levar a outro por similaridade ou por proximidade (contiguidade). Nesses casos, pode existir modificação no sentido estabelecido pelo significante convencionalmente posto através das duas principais figuras da linguagem: a metonímia e a metáfora.

As relações de contiguidade fazem parte do processo metonímico que, de acordo com Jakobson, se dão

[...]como projeções da linha de um contexto habitual sobre a linha de substituição e seleção; um signo (garfo, por exemplo), que aparece ordinariamente ao mesmo tempo que outro signo (faca, por exemplo) pode ser utilizado no lugar desse signo (JAKOBSON, 2003, p.48).

Em se tratando do campo da psicanálise, o trabalho de Jakobson foi muito importante para Lacan pensar como o inconsciente é estruturado e as formações do inconsciente.

Ou seja, às vezes, o inconsciente faz vir à tona expressões que não conseguimos comandar, que substituem e assumem o lugar de signos pertinentes na cadeia linguística, suscitando novas e outras significações.

Isso é admissível pelos processos metonímicos e metafóricos que, se dão nos modelos já abrangidos por Jakobson, ou seja, devido a novas combinações e/ou trocas de signos nos eixos estruturais da linguagem, nos é permitido entender que algo do que falamos é sustentado por nosso desejo inconsciente.

A metonímia se revela na incorporação discursiva do conceito que Freud trouxe de deslocamento, que leva ao direcionamento da carga emotiva reprimida para algo que lhe aparece numa relação de contiguidade. Um exemplo, podemos ter um sujeito que teve muitos aborrecimentos com sua mãe que só usava sandálias brancas, esses aborrecimentos podem ser deslocados para as próprias sandálias brancas. Alguma coisa, em algum momento, essa sandália tomou, encheu a percepção desse sujeito, pegou aquilo como significante, por alguma razão (isso é feito na associação de ideias).

Com isso, é o “recalque” (a barra entre significante e o significado), que faz com que, no meio de todas as possibilidades de sentidos das combinações da materialidade do significante, só aceita produzir um só sentido. A substituição de significantes na metáfora é possível porque Lacan confere a ela a incorporação do conceito freudiano de condensação, o qual, é o processo psíquico pelo qual as similaridades são reunidas e enfatizadas, às custas das diferenças. “Na língua só existem diferenças” (SAUSSURE, 2006, p. 139)

Assim, nos é, de agora em diante, neste texto, permitido entender qual seja o motivo do constante acontecimento desses movimentos linguísticos causados pelo inconsciente, fazendo com que a antecipação de sentido nada tenha de racional. O exemplo clássico de substituição inconsciente metafórica é o da troca da expressão “meus pêames” por “parabéns”, ao cumprimentar a viúva em razão da morte do marido que a maltratava — ou ainda, ao alterar o significante no signo sem alterar o conceito — isto é, a pessoa ouve o som “meus pêames”, mas o significa como “parabéns”.

Esses giros podem ocorrer também através da reorganização das palavras (ou de seu conteúdo) no eixo da contiguidade, através de um processo metonímico que promova novas formas de combinação de significantes.

Em se tratando de linguagem, para alguns estudiosos com uma concepção construtivista da linguística, esse campo é tratado como uma alta competência cognitiva, transmitida para nós por outros homens e que se desenvolve socialmente, ajustada ao ser humano. Ela é também tida como o meio pelo qual haja a comunicação do homem com os seus de sua espécie.

Porém, para a psicanálise, a linguagem, até onde Lacan (1998) nos trouxe, é tida como um terreno onde se dá a função da fala, que é considerada o alicerce do exame analítico, tanto no que tange à sua *práxis* quanto no que abrange seu âmbito teórico. O psicanalista francês

mostra que a técnica psicanalítica, que se faz por linguagem, só consegue buscar sentido de excelência se for dirigida no campo da linguagem, e que os efeitos deste procedimento são, inevitavelmente, estratificados e (re)organizados pelo desempenho da fala.

De competência própria à espécie humana como meio de comunicação, o terreno da linguagem passa a ser um lugar privilegiado do sujeito do inconsciente, onde sem ela (a linguagem) não existiria inconsciente, e é tida também como condição *si ne qua non* para existência da fala.

A linguagem também é responsável pela inauguração das representações que amparam o mundo para o sujeito, pelos subsídios sem os quais nada se organizaria.

A psicanálise se depara, ainda, no inconsciente, toda a estrutura de funcionamento da linguagem. Freud, em *A Interpretação dos Sonhos* (1987), já compreendia o arranjo psíquico nas operações de condensação e deslocamento⁷, assinalando que estes eram os itens que atuam na grandeza do inconsciente. Ou seja, a linguagem mostra-se, também, como campo que abre portas à constituição e desenvolvimento do inconsciente, e este, por sua vez, manifesta seu desejo na e pela linguagem.

Lacan (1985) acrescenta, ainda, a intervenção de *lalangue* à linguagem, afirmando que o que constitui o inconsciente não se resume apenas às palavras, ou frases, mas que ele se compõe, também, de sonsidos, de onomatopeias, que resistem a alguma representação, de possíveis mal-entendidos, que se apresentam como elementos próprios de *lalangue* (Retomaremos esta discussão em um tópico posterior desta pesquisa).

Lacan (1998) também postula que o campo da linguagem se caracteriza por ser o que “distingue essencialmente a sociedade humana das sociedades naturais” (p.499), além de afirmar que suas leis são as mesmas responsáveis por reger o homem e apontar como sua função mais fundamental trazer à tona o que está inscrito em nós enquanto sujeitos, ou seja nosso desejo, e não apenas a função de informar.

O campo de ação da psicanálise situa-se então na fala, onde o inconsciente se manifesta, através de atos falhos, esquecimentos, chistes e de relatos de sonhos, enfim, naqueles fenômenos que Lacan nomeia como formações do inconsciente.

Em Freij, Vilar de Melo (2006) compreendemos que o surgimento da psicanálise adveio da tentativa de superação das doenças chamadas nervosas funcionais. Na época, os médicos não sabiam o que fazer do fator psíquico que teria desencadeado essas enfermidades. Emergiu-se, então, uma prática no plano da palavra através do vienense Joseph Breuer. Freud chamou

⁷ Veremos essas operações mais detalhadamente em linhas adiante.

isso de método catártico⁸ e ouviu sobre um caso de histeria atendido de um modo tal que permitiu ter acesso à causa e ao significado dos sintomas histéricos.

Disse Breuer, sobre Anna O., pseudônimo de Bertha von Pappenheim, que, mesmo sob hipnose, era difícil fazer com que a paciente falasse. Para tratar sobre a modalidade de seu tratamento, ela chamou-o de “*talking cure*” (cura pela palavra), mais tarde era a fundação da psicanálise, e toda essa organização é perpassada pela linguagem. A saber, “a fala mantém um papel peculiar de produtora e, ao mesmo tempo, de libertadora de sintomas” (MORAES, 1999, p. 35).

Freud e Breuer (1987) admitem a importância fundamental da linguagem. No caso dos pacientes histéricos, aqueles que têm recordações, eles observaram que cada sintoma histérico individual esvaecia com o chamamento da lembrança do fato que o gerara e com o ativamento da emoção que o acompanhava, isto é, quando o paciente o contava com detalhes e exprimia a emoção em palavras. A lembrança sem a emoção que o fato causou não produz resultado. O processo psíquico deve regressar à sua origem e ser externado.

Notamos que a fundação da psicanálise tem um elo inseparável com a linguagem e precisamos dar uma significativa notoriedade para as pacientes histéricas de Freud. Pois, quando a histérica Anna O. pediu-lhe que a deixasse falar no lugar de hipnotizá-la, ela solicitou uma escuta por parte de Freud e nele deparou com a acolhida na palavra. A esse respeito, é conveniente lembrar que, anos mais tarde, Jacques Lacan instituiria o neologismo “*linguisteria*”, que associa a linguística à histeria própria à fala do analisando.

Isto é, as pacientes histéricas de Freud abortam a hipnose e criam a vez do analista e a psicanálise, ao fazer o médico alterar a sua técnica: da hipnose ele passa a utilizar a associação livre. Assim, Freud nota que seus pacientes tinham um tipo de fala rompida, segmentada, sem a sequência de causalidade⁹ esperada na fala comum. Eles utilizavam uma sintaxe na qual careciam de palavras devido a impossibilidade de o paciente dizer toda a sua intenção semântica, ou seja, tentar falar sobre seu desejo.

Em Lacan (1998), percebemos um texto que garante esta função da fala, sem ter como não estar ligada à noção de língua, já que a fala é a língua em uso, consolidada sonoramente: acerca disso, o psicanalista diz que o sintoma, formação inconsciente construída por uma ambiguidade semântica, “se resolve por inteiro numa análise languageira, por ser ele mesmo

⁸ Do grego *catharsis*: É uma palavra que foi utilizada por Aristóteles que designa a “purificação” sentida pelos espectadores durante e após uma representação dramática.

⁹ Causalidade é a relação entre um evento A (a causa) e um segundo evento B (o efeito), provido que o segundo evento seja uma consequência do primeiro.

estruturado como uma linguagem, por ser a linguagem cuja fala deve ser libertada” (p. 270). E também, o estudioso francês assegura que é da fala, inserida na linguagem, que a psicanálise recebe “seu instrumento, seu enquadre, seu material e até o ruído de fundo de suas incertezas” (*op.cit*, p. 497), já que, só através da linguagem é que o sujeito pode buscar suas verdades.

A fala coloca em jogo a mesma estrutura que rege o funcionamento dos sonhos: a condensação (a metáfora) e o deslocamento (a metonímia), como já vimos, assim como o comprova em: *Interpretação dos sonhos* (1987), em que o Freud descreve que há uma instância mental sobre a qual o homem não tem domínio e afirma que o homem não é senhor de sua casa.

A linguística e a psicanálise são campos tão próximos que não é uma empreitada fácil delimitar uma fronteira entre os dois domínios. A linguagem humana é a conjuntura entre o Eu e o outro. Entre o sujeito que fala e seu ouvinte há uma proteção, uma espécie de tapume que se constrói, mesmo quando existe silêncio.

A capacidade humana para criar a linguagem se realiza na língua de uma comunidade linguística específica. O sujeito utiliza essa língua em sua fala (ou discurso) individual. Dada sua origem “comunitária”, a fala de um sujeito é necessariamente vascularizada pelas vozes da cultura de que faz parte, dentro de uma sincronia em constante mutação, sem jamais atingir o “equilíbrio” ou o “ponto ideal” — que só poderia ser mítico. (LONGO, 2006, p. 9)

O ser humano é apenas um efeito de linguagem. A linguagem humana é sempre constituída em sua falta, comparável à do sujeito que a criou.

É importante lembrar que nem só de inconsciente é constituído o indivíduo. A desordem causada pelo inconsciente que é configurado pelo não-sentido, é “reorganizado”, mesmo que essas conexões sejam escassas.

É por isso que a mediação entre o imaginário e o real é o simbólico, que irá então esculpir, de forma menos dolorosa o sentido da realidade.

É importante lembrar que:

[...] este aparelho [psíquico] não está aí colocado como um instrumento preexistente à linguagem, mas sim, para articular, numa relação de causa e efeito, a função da linguagem na formação desse aparelho: a linguagem não é só efeito desse funcionamento, mas é também aquilo que o funda. Dessa forma o outro e o mundo vão se constituir objetos, a partir do que a linguagem constrói (MORAES, 1999, p. 10).

O homem é o único ser da natureza que necessita do sentido para sua vida. Se esse sentido é real (literalmente) ou não, o que vale é simbolizar, mesmo que isso não o leve para o

seu desejo inatingível. Só assim, podemos figurar nossos desejos, sabores, fantasias e nos aproximar de um conhecimento de nós mesmos.

Como tratamos há pouco, o sujeito humano necessita da linguagem para sua sobrevivência. A criança já nasce com a sua natureza fonética pronta para receber qualquer que seja a sua língua-mãe (português, inglês, alemão, francês, japonês...) mas com o tempo, o *infans*¹⁰ precisa passar pela mudança fonética daquela língua primeira, e a partir daí, dá-se início ao enquadramento do sujeito no mundo e de si mesmo

Se não formos inseridos em uma língua, não a adquirimos. Isso é corroborado pelas crianças selvagens que apenas obtêm como linguagem os miados ou latidos ou grunhidos animais. Estes, apesar de serem conferidos de um magnífico sistema de comunicação que será bem interpretado por todos daquela mesma espécie, não têm enunciados criativos, não mudam, não têm desejo de evoluir, de atingir aos céus.¹¹

As crianças surdas comunicam-se por meio de outros sistemas, também simbólicos, mas não existe bloqueio algum de linguagem, já que podemos aprender sua linguagem de sinais ou estas também podem se comunicar com os que não conhecem a sua língua aprendendo alguns fonemas, e com o tempo, formar frases em sua língua.

“A sintaxe se ocupa das relações dos signos entre si (do eixo dos encadeamentos – concatenação) e a semântica das relações entre os signos e as coisas (do eixo das substituições).” (JAKOBSON, 2003, p. 30). Habitualmente, a metáfora está incorporada à semelhança de sentidos, cogita-se propriedades de um segundo elemento num primeiro, é na verdade, numa analogia que está implícita, escondida, portanto sucinta, abreviada. Esses atributos só podem ser projetados se ambos os dados tiverem algo em comum, pontos de interseção reais ou imaginados, pois esse eixo pode estar no consciente e no inconsciente, já que fazem parte da linguagem.

A metonímia faz a palavra “deslizar” de uma parte do objeto para outra, que tem uma designação diferente. Obviamente que, ao indicar o mesmo objeto com outra palavra, há um deslizamento de sentido que pode fazer com que surja diversos sentidos e associações.

Vale ressaltar que, sendo a linguagem simbólica, tanto o deslizamento metonímico quanto a condensação metafórica acontecem a todo momento na língua, pois são a base para

¹⁰ Etimologia de *infans*: *in* (sufixo negativo)- *fans*: do verbo falar, em latim.). *Infans* = ser humano antes da aquisição da linguagem.

¹¹ Por isso, a epígrafe “Torre de Babel”, onde a grande lição do texto aponta o modelo das grandes potências, símbolo de uma cidade deformada pela autossuficiência, que produz uma estrutura injusta. Quando o egoísmo dirige a vida em um grupo social, as palavras não servem mais para a comunicação, mas para a dispersão. É quando se diz que “esse pessoal não fala a mesma língua”. É uma torre simbólica, já que a pretensão dos cidadãos é penetrar no céu, ou seja, uma ambição absoluta. Do céu, pode-se controlar tudo, em qualquer setor.

que seu mecanismo funcione. A mesma coisa ocorre no sonho. Daí seu aspecto enigmático, muitas vezes absurdo. A condensação e o deslocamento são mecanismos fundamentais do trabalho do sonho (FREUD, 1987) e de todas as outras formações inconscientes. Em “A Interpretação dos Sonhos” (*idem*) Freud criou o termo conteúdo manifesto para referir-se à experiência consciente durante o sono, correspondendo ao relato ou descrição verbal do sonho, ou seja, aquilo que o ‘sonhante’ diz lembrar. Já o conteúdo latente corresponde às ideias, impulsos, sentimentos reprimidos, pensamentos e desejos inconscientes que poderiam ameaçar a interrupção do sono se afluíssem à consciência claramente. Segundo Garcia-Roza (1991)¹², o sonhador tem acesso ao conteúdo manifesto, ou seja, ao sonho sonhado e recordado por ele ao despertar. Este é o substituto distorcido de algo inteiramente distinto e inconsciente que são os pensamentos latentes. A distorção a que é submetida o conteúdo do sonho é produto do trabalho do sonho de não deixar passar algo proibido, interdito pela censura. A censura deforma os pensamentos latentes no trabalho do sonho. Um fragmento não é distorcido ao acaso, mas imposto por uma exigência da censura.

Nas formações do inconsciente — sonhos, chistes, atos falhos e sintomas — o retorno do recaiado manifestar-se-á, algumas vezes de maneira invertida, incoerente, incompreensível. Ele, ainda assim, busca uma decifração. “[...] o inconsciente [...] ainda assim reclama(r) o valor pleno de uma produção psíquica” (FREUD, 1987, p. 640). Sonhos são atos psíquicos que têm sentido e intenção para o sonhador, apesar de parecerem estranhos, incoerentes ou absurdos. Isto acontece porque a linguagem dos sonhos é arcaica: os contrários podem ser representados pelo mesmo elemento, a sequência temporal da vigília não existe, os conceitos são ambivalentes e podem englobar significados opostos.

A linguagem dos sonhos é o artifício pelo qual o inconsciente se expressa, a este, porém, é utilizada uma ordem outra. Os pensamentos oníricos têm significado, conexão e ordem, claro, que difere da que é lembrada no conteúdo manifesto do sonho.

Os elementos do sonho, depois de serem condensados, quase sempre são dispostos numa nova ordem, mais ou menos independente de sua disposição primitiva. Isso quer dizer que o material original dos pensamentos oníricos é submetido à influência da revisão secundária, cuja finalidade é livrar-se da desconexão e ininteligibilidade produzidas pela elaboração onírica e substituí-las por um novo “significado”, que não é mais o dos pensamentos oníricos. A revisão secundária é um exemplo da natureza e das pretensões do sistema

¹² GARCIA-ROZA, L. A. Introdução à metapsicologia freudiana. A interpretação do sonho (1900), vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

consciente: existe em nós uma função intelectual que exige unidade, conexão e inteligibilidade de qualquer material da percepção ou do pensamento que caia em seu domínio, e se não pode estabelecer uma conexão verdadeira, não hesita em fabricar uma falsa. O que recordamos do sonho é seu conteúdo manifesto; ao interpretar os sonhos, somos levados aos pensamentos oníricos latentes, representados no conteúdo manifesto. A elaboração onírica (cuja função é manter o sono ao representar um desejo, proveniente dos pensamentos oníricos, realizado de forma alucinatória) é o processo que transforma os pensamentos oníricos latentes em conteúdo manifesto. (...) Em resumo, interpretar um sonho é traduzir determinado pensamento da linguagem dos sonhos (os pensamentos oníricos latentes) para a fala, cientes de que a interpretação a que se chega é apenas uma das possíveis e não a definitiva. No entanto, é uma via para o conhecimento do material inconsciente. (LONGO, 2006, pp.24-25)

Longo (2006) afirma ainda que os lapsos de língua, podem aparecer para impedir o desprazer como podem trazer outras intenções, aquelas que se almeja esconder. Para Freud, são fenômenos que não são casuais. Apesar de parecerem involuntários, têm razões que podem ser desvendadas sob análise clínica. Os atos falhos também estão nessa categoria, onde se encontra o início do trabalho de condensação do sonho. A análise de situações em que a pessoa pretende dizer uma coisa e faz outra, mostra como funcionam boa parte dos mecanismos de linguagem do nosso inconsciente.

Uma falha no dizer que parece indiciar, no momento de sua enunciação, algo da ordem do “desejo”, da subjetividade do sujeito que queria dizer uma coisa, mas acaba dizendo outra. Uma fala embaraçada, que, vem de um Outro lugar, do lugar de um sujeito que é barrado.

O chiste pode ter consequências reveladoras: pode enganar o falante ou dar ao ouvinte um rumo quanto ao sentido real do que o locutor diz, porque, através de associações externas, o inconsciente acaba se deparando com uma maneira de se externar.

Freud conferiu importância aos chistes e dedicou a eles um volume completo de sua obra: *Os chistes e sua relação com o inconsciente* (1905).

O fator de confusão seguido de entendimento faz a relação entre o chiste e o cômico. Um exemplo que Freud cita, é um chiste que o poeta alemão Heinrich Heine, coloca na fala de um de seus personagens: o pobre agente de loteria diz que foi tratado “familiarmente” (“familiar” + “milionário”) pelo barão Rothschild.

O efeito cômico é produzido após o desconcerto de pensar que o agente de loteria estava errado ao pronunciar a palavra. O esclarecimento da compreensão vem e podemos depois notar que esse discurso não foi dito ao acaso. Havia afetos¹³ inscritos.

Os afetos são postulados como efeitos do inconsciente e estão, irremediavelmente, situados nesta dimensão. São definidos como as afecções enigmáticas da linguagem inconsciente sobre as funções 'eu'/sujeito, devido à constituição destas graças ao campo da linguagem. Pelo mesmo motivo, a noção de afeto vem, também, associada à nomeação *lalangue*. Assim sendo, é somente pelas vias da linguagem, que não é feita de palavras, mas que contém os elementos de *lalangue* em sua sutil materialidade, que um sujeito falante pode ser afetado, determinado e condicionado. (GASPARINI, 2010, p. 34)

O simbólico não doma os afetos, apesar serem ligados a elas, e se assinalarem como implicações de:

[...] *lalangue* sobre o corpo: *lalangue* apresentando-se como um saber que antecede toda e qualquer filiação ao campo simbólico e o real do corpo se prestando a um lugar para a simbolização. Assim sendo, os afetos são os efeitos do inconsciente e configuram-se como um impossível encontro entre as heterogeneidades do corpo e da linguagem imposto ao sujeito. (GASPARINI, 2010, p. 34)

Voltando ao chiste, uma característica importante é a brevidade. O chiste diz o que tem a dizer com poucas de palavras; pode-se mesmo ser cômico sem dizer nada.

De acordo com Longo (2006) observamos que, ao publicar sobre os chistes, Freud observa que está diretamente relacionada com o inconsciente. A relação baseia-se basicamente no processo da elaboração onírica, quando os elementos dos sonhos são submetidos a uma enorme condensação: basta comparar o texto de um sonho anotado com o registro de pensamentos oníricos. O texto é longo e o registro é sumário. Quanto ao deslocamento, no sonho, significa que o que está à margem pode ocupar importante posição central ou ao contrário.

¹³ De acordo com a perspectiva deste trabalho o termo afeto/afetivo se refere aos efeitos do inconsciente e de seu trabalho sobre o eu/sujeito, se caracterizando por ser o que afeta um sujeito a despeito de seu entendimento, vontade ou controle.

Do mesmo modo, quando cometemos um chiste, não sabemos, nem um segundo antes, que chiste vamos fazer. Antes do chiste, nos ocorre uma impressão de “falta”, de relaxamento do intelecto e, então, de repente, lá está o chiste.

Diferente das outras formações do inconsciente (atos falhos, sonhos), que são particulares do sujeito, o chiste é repartido socialmente. Sem falar no momento de relaxamento e prazer que o chiste provoca em todos.

1.4 A falta da(s) língua(s)

A nossa linguagem é da ordem da falha, da falta. A verdade é que nossa linguagem é inatingível. É o impossível da língua. A palavra que a todo momento nos é provida, é também escassa. Mas nós buscamos preencher esse vácuo, de alguma maneira. Então, exatamente essa falha ou falta exigiu um substituto: a linguagem, o símbolo. E o sujeito nunca se dá por satisfeito, não cessa de desejar.

Como já disse Mário Quintana, em uma entrevista à revista IstoÉ, em 1964: “[...]porque poesia é insatisfação, um anseio de auto superação. Um poeta satisfeito não satisfaz.” Já que, essa ausência faz parte de nós, sempre utilizamos um símbolo como defasada experiência para suprir essa fenda interna.

A língua, além disso, traz da “concretude” que suporta o não-todo, a falta, de *lalangue*¹⁴, segundo Milner (2012), mas uma língua que vai de encontro ao princípio linguístico de homogeneidade, devido impossibilidade de ela se ater às características das outras línguas, as línguas naturais.

Milner (2012) diz, que a partir da aceitação de *lalangue* como “aquilo pelo qual, de um único e mesmo movimento, existe língua (ou seres qualificáveis de falantes, o que dá no mesmo) e existe inconsciente” (pp. 17 e 18), o fato de língua passa a ser, nada mais, nada menos, do que o impossível no falar: o que dizemos, então refere-se a algo que foge ao nosso controle.

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

¹⁴ A palavra *lalangue*, como foi colocada por Lacan (1985), refere-se à língua considerando o real que ela comporta e foi traduzida para o português como alíngua. Solicitamos ao leitor que observe que utilizaremos o termo tal qual foi postulado em francês: *lalangue*.

Lalangue torna-se um dos conceitos básicos do último ensino de Lacan, junto ao real, o gozo, o corpo. Aparece pela primeira vez em *L'Étourdit*¹⁵, mas é no Seminário *Mais, ainda* (1985) que Lacan amplia o conceito. “A linguagem é apenas aquilo que o discurso científico elabora para dar conta do que chamo de *lalangue*” (p. 188) diz Lacan ao trazer o discurso científico, como produtor de saber. Lacan (1985) também nos faz lembrar que desde a concepção do ser, existe uma relação com *lalangue*, e que essa relação pode e deve ser chamada de materna, porque é pela mãe que a criança a recebe, mas chama a atenção para o fato de que a criança não aprende *lalangue*.

Lacan arquiteta essa palavra atrelando o artigo definido à palavra *langue* – “imperfeita e que permite falar para nada dizer, dizer o que não se sabe, e mais ou menos o que se sabe” (MILLER, 1996, p. 61) Nesta dimensão não existem dois sons, duas palavras ou duas frases, pois quando digo e repito, não digo a mesma coisa.

Lalangue é uma maneira de satisfação que não está amarrada à significação. Cada *lalangue* é extraordinária a qualquer outra, já que não há dois ditos que sejam idênticos. “*Lalangue* só se sustenta do mal-entendido, porque os sentidos se cruzam e se multiplicam sobre os sons” (*idem*, p. 70),

No tópico que segue, retomaremos a questão da falta, mas antes, pontuaremos algumas questões relevantes para nossa pesquisa. Vejamos.

1.5 Língua Materna e Língua Estrangeira

Determinadas inquietações de professores e pesquisadores do campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, área de estudo que está inserida na Linguística Aplicada, refere-se a duas verificações que alarmam seus exercícios profissionais e que foram tão bem notadas por Christine Revuz (2002): A primeira, alude aos “resultados globalmente medíocres da aprendizagem escolar de línguas” (p. 214), que, de acordo com a autora, “se destaca primeiramente pela sua taxa de insucesso” (p. 213), seja no ensino nas escolas, ou seja nos cursos de idiomas. A segunda diz respeito aos “alunos brilhantes e (...) [aos] refratários” (p.

¹⁵ *L'Étourdit*: publicado em Scilicet, 1973, n° 4, pp. 5-52.

216) que “se dão bem” em quaisquer metodologias que estes sujeitos estejam a frente, de modo a terem grande facilidade de aprender outra (s) língua (s).

Revuz (*op. cit.*) diz, ainda, que estes são casos globais, ratificando que, em todo mundo, as mesmas ocorrências se reproduzem e que isso comprova que as abordagens e os métodos não têm grande responsabilidade sobre fracasso ou sucesso do aprendiz, quando observamos as “diferenças muito nítidas entre uma pessoa e outra, uma comunidade e outra” (p. 214).

Nestas linhas a seguir, temos como proposta fazer algumas alusões a Revuz (*op. cit.*), ressaltando que ocorrem interferências subjetivas quando se dá o encontro com um idioma outro, que não o materno. Este encontro pode vir a trazer uma novidade ao sujeito que se dispõe a aprender uma segunda língua, um algo diferente, levando em conta a “dimensão afetiva” (p. 216) desse processo, e considerando também “como o desejo (que desejo?) pode investir (...) na aprendizagem de uma prática” (*idem, ibidem*), como a de uma língua estrangeira.

O encontro do sujeito com uma língua outra ocorre de modo exclusivo a cada um, devido a uma relação única, que, de acordo com o que nos assinala Lacan (1985, p. 148), que este idioma estranho mantém algo para com a língua materna, também inscrita no corpo do sujeito de maneira única. Traços únicos, inscritos no sujeito através da língua primeira, não param de repercutir, também assim se faz, quando estamos aprendendo outro idioma, e isso, se dá devido à constituição subjetiva e à estruturação do inconsciente, que estão ligadas à área da linguagem, onde as línguas são formas de aparecimento de qual (is) desejo (s) está (ão) inscrito (s) em nós.

Entendemos que, podemos averiguar essa teoria por duas vias diferentes, sendo as duas vinculadas à teoria psicanalítica, devido à compreensão de sujeito que esse campo consente, onde esse mesmo sujeito é o constituído na e pela linguagem: A primeira via alude à castração enquanto intervenção efetiva à constituição subjetiva, e sugere a incidência do significante Nome-do-Pai na hipotética relação que a mãe conserva para com seu filho, logo então, o apartamento entre esses dois seres e a possibilidade de este *infans* advir como sujeito e se dispor frente ao mundo disposto na linguagem. A segunda via é a de *lalangue* (LEITE, 1998) como campo primeiro-fundador do inconsciente. Em Moraes (2009), percebemos as línguas como expansões umas das outras, e a autora propõe, então, que o idioma materno, que suporta *lalangue*, seja tido como inscrição simbólica primeira sem a qual não existe possibilidade de aprender uma língua estrangeira/segunda, e que este traz ainda os efeitos ou afetos de *lalangue* que se desdobram também, sobre esta outra língua.

Ou seja, *lalangue* não está ativa apenas na língua materna de um sujeito, mas também em qualquer outra língua que ele escolha aprender, assim como na posição em que ele é alocado frente às situações de aquisição deste outro idioma. *Lalangue* se diferencia por ser um “saber

anterior à fala” (MORAES, 1999, p. 83), essa língua foi estabelecida antes mesmo da inauguração do significante primeiro. Ela “guarda os efeitos dos afetos” (*idem, ibidem*) e indica “a maneira de inscrição, no sujeito, da sincronia primitiva dos elementos de linguagem, que vai escrever a língua [ou as línguas] para esse sujeito” (*idem, ibidem*).

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

Lalangue pode vir a ter por definição como aquilo que é a falta na língua, em qualquer língua, mostra o inconsciente em outra instância, que não esteja abrigada no sentido, no todo, na completude e no que este (inconsciente) é estruturado como uma linguagem: “Esse dizer provém apenas do fato de que o inconsciente, por ser ‘estruturado **como uma** linguagem’, isto é, como a lalíngua que ele habita, está sujeito à equivocidade pela qual cada uma delas [as línguas] se distingue” (LACAN, 2003, p. 492, **grifo do autor**).

Lalangue, de que é composto o inconsciente conforme aponta Lacan (1985, p. 188), é, um lugar distinto de “um saber, um saber-fazer com alíngua” (p. 190), que supera o que se “suporta de saber enunciado” (*idem, ibidem*), porque esse saber é o “que em grande parte (...) escapa ao ser falante” (*idem, ibidem*): “É nisto que o inconsciente, no que aqui eu o suporto com sua cifragem, só pode estruturar-se como uma linguagem, uma linguagem sempre hipotética com relação ao que a sustenta, isto é, alíngua” (*idem, ibidem*).

Lalangue é caracterizada pela equivocidade, pelo não-todo, pelo impossível, campo daquilo que é incompleto por natureza, se assim podemos dizer. Logo, como todas as línguas que são afetadas por ela, não se serve à comunicação e é “incomparável a qualquer outra” (MILLER, 1996, p. 64).

Se “tudo que elaboramos da linguagem vem do inconsciente como *lalangue*” (GRECO *apud* GASPARINI, 2010a, p. 230), e se “a língua é o que sustenta lalíngua na qualidade de não toda” (MILNER, 2012, p.28), a incidência do sujeito com uma língua outra, que não seja aquela adquirida por sua mãe, sugere, também, um exercício de reelaboração da linguagem. Nos parece então que, nenhuma língua pode escapar ao vazio de *lalangue*.

Lalangue, então, talvez traga como função principal a estruturação do inconsciente, constituindo o sujeito na inscrição desse em sua língua materna e, por conseguinte, nos arrolamentos que ele situa para com os idiomas que não os seus de primeira infância. É ela que

abala o 'corporeolinguagem'¹⁶ do sujeito, vai além das intenções do indivíduo que fala, causa o estranhamento.

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

Vejam, pois, onde se situa uma das primeiras formações do sujeito do inconsciente. Quando o bebê está em frente a um espelho, muito importa a ele sua imagem. Este é um artifício de identificação, de aquisição da identidade de um sujeito. Essa primeira identificação será o pilar de outras na vida de um sujeito. Em Longo (2006) notamos que isto é relativo à dualidade, já que existem dois termos: criança e imagem, e narcísica, como diria Freud. Para Lacan, trata-se de uma assimilação imaginária: a criança afeiçoa-se com seu ser duplicado, com uma imagem que não é ela, já que a imagem não fala e não vê, contudo está produzida e satisfaz, daí sua alegria ao juntar seu corpo à imagem. Sua relação com o outro é desviada porque a criança vê seu corpo como seu complemento, e isso está ligado ao desejo que a criança tem de querer ser o que falta à mãe, ser o objeto de desejo dela. Esta encontra-se clivada pelo desejo da mãe, em numa identificação narcísica. Essas são descrições de uma identidade imaginária.

Longo (2006) nos lembra que se faz importante notar que a criança antes de nascer já está imersa no do simbólico. E, depois que a criança une a imagem a seu próprio corpo, ela dá um passo determinante para sua constituição como sujeito falante. Agora, a criança se inscreve na linguagem, mas é importante lembrar que a linguagem já está inscrita nela, desde o ventre de sua mãe.

Por isso a relevância, da intervenção do pai (ou a função de pai) para estabelecer essa retirada da crença de que a criança é objeto de desejo da mãe. A incumbência do pai é o da palavra que significa a Lei, que a mãe precisa reconhecer devido ao rompimento do arrolamento dual com a criança, de tal modo que a criança seja possibilitada de reconhecer o Nome-do-Pai. O imaginário insistirá sem a lei paterna, sem ela, não existe possibilidade de entrada na ordem simbólica, na linguagem. Por isso mesmo, ambos, mãe e criança, devem reconhecer a Lei: o pai como detentor do desejo. Lacan a nomeia castração simbólica: o pai rompe a utopia do desejo de pertença entre a mãe e a criança.

¹⁶ O termo 'corporeolinguagem' se refere ao atravessamento do Real do corpo pelo Simbólico da linguagem, e denota a impossibilidade de plena conjunção entre estas duas heterogeneidades. É sobre o corpo assim constituído que a psicanálise opera

Ao acatar a castração, a criança extrapola a relação dual com a mãe e passa a ser sujeito: entra no mundo da linguagem com todas as suas transformações. Esse significante que advém do Pai introduz o sujeito na ordem simbólica, na cadeia de significantes que o representarão.

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

O objeto *a* será, assim, a diferença entre os objetos que o sujeito adquire e seu desejo. Este objeto é alguma coisa que já se apartou desde bebê, quando se afastou da mãe pelo significante inscrito Nome-do-Pai para se estabelecer enquanto sujeito. Faz-se importante lembrar que esse significante não está no lugar da falta central que constitui o desejo, pelo contrário, a falta está lá, adormecida, mas presente.

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

A língua agrega todos os elementos para suas operações, que podem vir a provocar o estranhamento no sujeito que fala que, quando extrapola seus intentos conscientes, observa que o estranho pode surgir naquilo que o sujeito achava ser tão familiar.

No que diz respeito ao campo do Real, que é um registro que não se representa, que não tem sentido e que concerne ao campo do impossível, que marca o primeiro corte de qualquer

possibilidade de essência humana e que se diferencia da realidade¹⁷, *lalangue*, é a peculiaridade presente neste campo.

Milner (2006) sintetiza o atributo de nó borromeano nos registros, assinalando que o nó é do mesmo modo Real (impossível do desenodamento), Simbólico (distinção entre R, S e I) e Imaginário (campo de realidades) (p. 10), ao sugerir que

é impossível – é o real do nó – desfazer um dos círculos, sem que, pelo mesmo golpe, os outros dois – eles são distinguíveis: é o simbólico do nó – fiquem soltos. Assim, imaja-se para a representação – é o imaginário do nó – o seguinte: nada existe como real que não deva como tal se escrever – a ponto de aí valer o impossível de ser escrito – e se representar – a ponto de aí valer o irrepresentável (*idem, ibidem*).

Componente presente nos três registros R, S, I e responsável pela ligadura do nó, *lalangue* pode ser denominada, assim, como “um encontro contingente entre Real, Simbólico e Imaginário” (MORAES, 1999, p. 85), já que os “efeitos ou as incidências de um registro sobre o outro constituem a singularidade da língua de cada um” (*idem, ibidem*).

Lalangue, assim, denota a originalidade da produção de linguagem/língua em cada um. É o inconsciente, causador da juntura entre R, S e I como um nó, feito que é de *lalangue*, apresenta, ainda, a propriedade de não ser, conforme assegura Melman (1992), “nem nacionalista, nem xenófobo” (p. 16), já que a *lalangue* que o forma não é constituída por palavras de uma língua “x”, “y” ou “z”, pois se caracteriza como um elemento que adveio antes de qualquer alusão à palavra, à linguagem e à língua. Ela abrange, antes, traços inconscientes de sons e de balbucios: “depósito, [...] coletânea dos traços dos outros ‘sujeitos’” (MILLER, 1996, p. 69). Todos estes elementos, por não serem compostos por fonemas: “não há voz própria a fazer escutar das profundezas o desejo” (MELMAN, 1992, p. 35);

As colocações de *lalangue* aqui, então, podem ser ressaltadas, no concerne à aquisição de línguas estrangeiras, nos esquecimentos de palavras ou expressões do idioma novo, que atestam o interdito imposto por ela em se tratando de língua primeira. Podem, também, ser notadas em esquecimentos, que, devido a subjetivação dos recortes simbólico e afetivo da língua materna, ou, ainda, do próprio negar em sair do conforto causado pela LM, o sujeito pode vir a renunciar a introdução no novo espaço de discurso implantado pela LE, causando uma rejeição inconsciente à aquisição da língua nova, e o contrário também pode ocorrer.

¹⁷ A realidade, diferente do Real que se caracteriza por não ser passível de representação ou simbolização, se refere ao todo representado e representável para o sujeito de linguagem.

Não poderíamos deixar de lembrar que: dar conta dos conceitos de Saussure, revistos por Jakobson, para compreender como acontece a aquisição de língua materna foi o caminho indicado por Cláudia de Lemos, por dois motivos: a relação de solidariedade existente entre léxico e estruturas e a condição de interdependência entre os processos metafórico e metonímico (lembrando que Lacan considerava esses processos dependentes um do outro). Em outras palavras, a eleição/presença de um item linguístico implica não só a vaga de outro que poderia estar em seu lugar, como também a noção de seu arranjo no encadeamento dos elementos.

Para Lemos (2007), considerar essa interdependência denota dizer que não há uma aquisição ordenada dos itens da língua, ou seja, não é possível amparar a suposição de que a aquisição do vocabulário, por exemplo, venha antes da sintaxe.

A aquisição da linguagem se dá, portanto, a partir da dependência dos significantes inscritos na criança aos processos metafóricos e metonímicos, através de relações com outros significantes.

É a partir de frações do discurso do outro – assumido agora como discurso ou instância de funcionamento da língua constituída (LEMONS, 2007) – que a criança vai, em intercâmbio com esse discurso, adquirindo não só o vocabulário, mas também as posições dessas palavras numa estrutura. Porquanto existe a hipótese de que a experiência da linguagem em uso vivenciada pela criança vem antes do conhecimento linguístico solicitado para tal, é uma resignificação para de Lemos. E a autora completa (1992, p.132):

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

A língua materna vem carregada de predicados e afetos, é o agente da constituição do psiquismo, e é a responsável pelos laços sociais com o outro.

Os traços de subjetividade só podem ser inscritos num sujeito humano através de sua língua materna, de forma única, de maneira particular. Uma língua se caracteriza como materna, trazendo consigo todas as propriedades que já citamos, nas relações do bebê (sujeito que está por se estabelecer através das primeiras inscrições do significante), com os adultos que estão ao seu redor, que desempenham a função de Outro.

A língua falada pela mãe (ou pelo sujeito na figura da mãe) recebe todos estes valores marcantes, porque é a mãe que acolhe espontaneamente o bebê, utilizando sempre das palavras

para isso, ela torna-se para ele seu objeto único de desejo: “A mãe é o objeto primitivo, o objeto por excelência” (LACAN, 1999, p. 309), e também o alvo da identificação primária da criança.

Contudo, para que essa língua (que a mãe fala) receba a caracterização de língua materna e tenha as propriedades competentes a ela, é imprescindível que uma outra intervenção advenha: “Com efeito, (...) a língua materna é aquela na qual, para aquele que fala, a mãe foi interdita”, (MELMAN, 1992, p. 32), aqui, diz respeito a um dos primeiros impossíveis da língua materna, e da constituição do sujeito: a interdição da mãe, configurada como objeto primeiro de desejo do sujeito, conferida (essa interdição) à função do pai.

Mãe e bebê querem se situar em uma relação ideal, permeada por uma linguagem que se tem a impressão de ser límpida que, falsamente (representada por exemplo, por nomeações que a própria mãe dá ao bebê, ou a uma vontade que ela afirma que ele tem), garante uma comunicação integral entre eles, e que precisa ser quebrada para que haja a ascensão ao campo significante. Lacan (1999) explica sobre o riso da criança que ainda não fala, que toma o lugar da palavra em sua comunicação com sua mãe:

Antes mesmo da fala, a primeira comunicação verdadeira (...) é o riso. Antes de qualquer palavra, a criança ri. (...) A presença conhecida, aquela com a qual ela está habituada e sobre a qual sabe que pode satisfazer seus desejos em sua diversidade, é chamada, apreendida e reconhecida no código especialíssimo que é constituído, na criança antes da fala, por seus primeiros risos diante de certas presenças, que cuidam dela, que a alimentam e a atendem. (p. 343)

Moraes (1999), comentando Melman (1992), define a língua materna como:

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

Podemos então entender, que a língua materna proporciona uma instituição única para o sujeito e, não deve ser nivelada a nenhuma outra língua, já que a mesma porta predicados e afetos únicos ao estabelecimento do sujeito no mundo.

Não podemos vislumbrar a língua materna de outra maneira, senão como um elemento essencial da fundação subjetiva. É impraticável, em nosso estudo, não apreciar seu valor e seus efeitos quando investigamos a incidência do sujeito do inconsciente com um outro idioma.

Quando Freud introduz a noção de inconsciente, está submetendo o sujeito a uma inscrição em um sistema simbólico anterior a ele. Se o sujeito organiza seu discurso com elementos que o excedem, mas que o determinam simbolicamente, **a língua estrangeira entra, nesse contexto, como um modo de leitura da língua materna.** (MORAES, 1999, p. 126, **grifo da autora**).

Na língua estrangeira, traduzida com base na língua materna, o sujeito não fala através do mesmo arranjo¹⁸. Não estão presentes na língua estrangeira os afetos ligados aos termos de sua língua materna. A língua estrangeira não é a mesma e nem traz o mesmo encargo daquela língua que constituiu o sujeito e constituiu seu inconsciente. Nesta língua estranha, não houve o interdito da mãe, enquanto objeto primeiro de satisfação. Além do mais, só é admissível a um sujeito adquirir outras línguas, se já tiver mergulhado no campo do simbólico (lugar em que estão imersas todas as línguas), através de sua língua materna:

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

Ou seja, as relações que um sujeito pode constituir com a língua estrangeira, ponto que comentaremos a seguir, ocorrem de forma completamente particular, tendo em vista que essa constituição pode ser considerada uma nova interpretação da língua materna, se assim podemos dizer, que também foi inscrita nesse sujeito de maneira particular e exclusiva, e que está ali, em estado latente. A língua estrangeira se sustenta nos caminhos que já existem, que já foram percursos da língua materna no campo simbólico do sujeito, mas que também será reinscrito de maneira singular (como foi na LM):

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

¹⁸ Esse arranjo que tratamos aqui, claro, não se refere às disposições gramaticas ou lexicais apenas. Vamos explicar sobre o rearranjo do sujeito enquanto detentor de um inconsciente que será constituído a partir de outros significantes, que não iguais aos da língua materna.

Para Revuz, a aquisição de LE vem interrogar a relação que já está posta entre o sujeito e sua língua-mãe. A autora (*idem*, p. 216-217) aborda o quão complexo é a aquisição de uma LE, que

[...] solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo: prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Sem dúvida, temos aí uma das pistas que permitem compreender porque é tão difícil aprender uma língua estrangeira. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia. O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu **eu** um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do **eu**, trabalho do corpo, dimensão cognitiva (*idem*, p. 217, **grifos da autora**).

Aprender LE é complexo porque solicita, ao mesmo tempo, nossa relação com o saber, com o corpo e com nós mesmos como sujeitos falantes. Ou seja, inserir-se na língua estrangeira é movimentar uma identidade aparentemente constante, mas que na verdade também é repleta de divergências, bem próprias dos indivíduos.

A língua dá origem ao sujeito. Somos efeito de linguagem, portando somos efeito também da nova língua que estamos adquirindo, que conhecemos ou estamos conhecendo. Do espaço próximo entre corpo e LE, a autora (*idem*, p. 219) afirma:

A descoberta das palavras, das significações linguísticas é indissociável da experiência da relação com o outro e das significações libidinais que se inscrevem nela. A voz, as palavras da mãe são fontes de prazer ou de desprazer; elas têm, além disso, o poder de interferir nas outras sensações (visão, tato, paladar) reforçando ou anulando os sentimentos de prazer ou de desgosto que são ligados a elas.

A dificuldade que compõe uma experiência de aprendizagem é comentada por Revuz (2002, p. 230) nos seguintes termos:

Mais que em problemas técnicos, a aprendizagem de LEs esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer.

A propósito das barreiras aos aprendizes de LE, que podem se manifestar por meio de dificuldades de lidar de maneira diferente com a música, com a entonação, sons, ritmos, isto é, para aqueles que se acomodam facilmente com a música outra, do significante, a autora (*idem*, p. 220) assinala:

isso (fracasso ou sucesso) constitui indício de alguma coisa do funcionamento psíquico do sujeito. Ainda que ponderando que seria desatino emitir interpretações sobre as dificuldades dos aprendizes, pode-se ajudar a superá-las, remetendo-as não a um estado de fato (“tenho a memória ruim”, “não posso pronunciar este som”, “não compreendo gramática”), mas a um sentido, a uma história singular com a língua. A cada um corresponde em seguida, decifrar esse sentido, se assim o desejar.

Existe uma frase de Revuz (2002, p. 227) que sintetiza bem o que ela elabora no decorrer de seu texto e que para nós, é notadamente importante: “[...] aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

A aquisição de uma língua estrangeira tem como alusão a língua materna, no que elas se aproximam ou distanciam (sons e sentidos diferentes ou parecidos, mesma raiz etimológica). A língua materna, não sabemos dizer como foi que a aprendemos, parece-nos, quase sempre, que ela nunca foi aprendida:

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

Em Murce, Freire (2009) também podemos compreender que, a princípio, a aquisição da língua materna é decorrência de um ensino em que, se não se estabelece um local e hora marcados e conteúdos determinados como o que acontece na escola, mas não dispensa o esforço pelo lado do *infans* e imposições de regras que atravessam o sujeito com marcas do Outro.

O período em que uma criança adquire o vocabulário da língua materna proporciona-lhe um óbvio prazer de ‘experimentá-lo brincando com ele’, segundo as palavras de Gross [p. 125]. Reúne as palavras, sem respeitar a condição de que elas façam sentido, a fim de obter delas um gratificante efeito de ritmo ou de rima. Pouco a pouco esse prazer vai lhe sendo proibido até que só restam permitidas as combinações significativas de palavras. (FREUD *apud* FREIRE, MURCE, 2009, p. 78):

Ainda em Freire, Murce (2009) notamos que, por outro lado, a língua estrangeira pede, geralmente algumas intervenções didáticas e acontece de forma em que o sujeito tem condições simbólicas de explicar como foi sua experiência de aquisição – dificuldades, dúvidas etc. Os mesmos autores dizem que, se existe sofrimento, perseverança e relutância, perda e ganho de prazer na aprendizagem da língua materna, partimos da hipótese que a incidência com uma LE vai trazer de volta esses sentimentos no sujeito aprendiz.

O que pode estar em jogo na aprendizagem de uma língua estrangeira é como o aprendiz lida com a memorização de sua condição de infans, ou seja, de sua condição de não falante que um dia ele teria sido. Nessa condição, o que a criança ouve é uma voz plena de música, que introduz na criança o sopro criador de falantes, e a criança recebe de sua mãe essas vibrações harmônicas, cintilantes, mutantes, da fala – acordos [...]. Esse momento zero da chegada do sujeito é marcada pelo esquecimento, recoberto, apagado pela entrada do sujeito na linguagem (Veras, 2008, p. 117). Essa fala não pode ainda ser recortada em sequências sonoras pelo sujeito, ou seja, em palavras que fazem sentido. Segundo Pommier (2004, p. 144), nos primeiros encontros com uma LE só se pode escutar a música de uma língua estrangeira que não compreendemos, ouvimos primeiro um fonetismo que não percebemos mais em nossa língua, ocupados que estamos pela significação do que exprimimos. Escutando uma língua incompreensível, ouvimos sons tão estranhos quanto aqueles da primeira música, da qual perdemos a memória atribuindo às palavras um sentido. A língua estrangeira evoca este gozo perdido. Pela via da sonoridade, ela nos toca, nos desagrada ou, ao contrário, nos seduz. (tradução nossa) A LE evoca no aprendiz aquele momento que Freud descreve: momento em que se brincava com os sons sem se preocupar em fazê-los significar. Mas, o que o som sem sentido implica? Implica que se não temos o sentido para reter a nossa atenção, o que se coloca em primeiro plano é um corpo que profere sons. É na ausência de sentido que o corpo se faz presente, é o corpo que atua e se coloca em primeiro plano. Ao privilegiar o “como se diz” (forma), em detrimento de “o que se diz” (conteúdo), deixamos de lado o sentido (FREIRE, MURCE, 2009, pp. 79-80)

A experiência que já não mais lembrávamos com os sons da língua materna é trazida de volta nas diferentes maneiras com que os sujeitos aprendizes passam pela a aprendizagem de língua estrangeira. Alguns comportamentos são comuns nesse processo em salas de aula de línguas estrangeiras como: suor, tremedeira, travamento da fala, em cenas exemplificadas como quando o aluno tem dificuldade de pronunciar ‘th’ do inglês, por exemplo, já que este não é um fonema do Português. “Aprender uma LE é muito mais complexo – ou muito simples, para alguns –, é verdade, mas, de qualquer modo, não é sem consequências para o corpo.” (FREIRE, MURCE, 2009, p. 74)

O corpo compreende não apenas o que cabe ao imaginário, mas no corpo formado de zonas erógenas ou libidinais que são menos ou mais ativadas ao se aprender uma LE, de um ou

de outro modo para cada sujeito de maneira singular, sujeito que se torna um pouco um outro e que padece, às vezes, justamente por isso, já que, tornar-se um pouco um outro não deve proporcionar apenas prazer.

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

Quando estamos adquirindo uma língua estrangeira, estaremos de frente ao estranhamento da língua materna, e, além do que, nos confortaremos também com a recusa de um entendimento que nunca se estabelece como completo. O que se traduz de uma língua para outra não está em nenhuma, e o que não se pode traduzir está em todas elas, e aquilo que dinamiza essa verdade é a *lalangue* em ação.

Encontramos em Serrani-Infante (2002) a ideia que, de maneira inevitável, alguns aprendizes convivem com bloqueamentos no momento de ser um outro, de ver como veria o olho de um outro, de experimentar uma outra forma de nomear o mundo pela tomada de palavra em uma língua estrangeira. Segundo Revuz (2002), o difícil da aquisição de língua estrangeira pode ser entendido se considerarmos que a mesma solicita uma conexão de dimensões do sujeito que nem sempre convivem em concordância: afirmação do eu, trabalho de corpo e dimensão cognitiva. O corpo se mostra de uma forma em língua materna e se mostra de uma forma bem diferente em língua estrangeira, pois o aparelho fonador precisa se adequar (novamente) a uma outra articulação. A mesma pode ser regada a tragédias para alguns e de beleza para outros, dificuldade para uns e facilidade para outros, prazer para uns e desgosto para outros.

Tentar pronunciar o “r” francês, o “j” espanhol, o som de “th” do inglês, é proporcionar uma liberdade esquecida ao aparelho fonador, explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura, fechamento, vibração que produzem, ao mesmo tempo que os sons, muitas sensações surpreendentes no plano dessa região bucal, tão importante no corpo erógeno. ” (REVUZ, 2002, p.221)

Para isso é imprescindível modificar o corpo, articular de outra maneira a que estamos habituados e que muitas vezes, para nós, falantes de LM parece ser a forma singular de falar ou

escrever. É preciso refletir e dar nome (de novo) aos substantivos, aos verbos, aos adjetivos, etc. e compreender as não-semelhanças dos “significados” inclusive de expressões que não habitam na língua-mãe. Logo, é olhar o mundo com outros olhos, sob um prisma diferente. É ‘mudar de casa’, inserir-se numa nova identidade.

Julia Kristeva (1994, p.9) diz que “estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade [...] o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades”. Para Kristeva, a única liberdade do estrangeiro como peregrino que se aparta de suas raízes, é exatamente a própria liberdade. Afrouxado o laço que o liga a sua língua materna, sente-se “completamente livre”.

[...] o caráter cercador dessa língua [**materna**], responsável pela subjetividade e, portanto, pela inserção do sujeito no mundo simbólico da linguagem, mas, [...] aponta para a possibilidade – e não a contingência – de que a língua possa se transformar, de materna (lugar de repouso, de segurança, de realização do desejo fundamental de completude), em madrasta (com todas as conotações que a palavra carrega: interditos, censura, punição, desconforto, angústia, castração, mal-estar...) (CORACINI, 2007, p. 137, **acréscimo nosso**)

A adjetivação “materna” traz à tona a característica sitiada desta língua, patrocinadora primeira da constituição do sujeito em sua subjetividade. Em nossa pesquisa, sondaremos as possibilidades de este lugar de conforto, comodidade, tranquilidade que subjaz a língua mãe e passa a ser um lugar de punição, angústia e desconforto. E o sujeito chega a se sentir estrangeiro em sua própria casa. Freud já discutia essa função da linguagem chamando-a de *Unheimlich* (1919): o estranhamento do familiar ou o familiar estranho.

É necessário lembrar aqui que acompanharemos o pressuposto que o sujeito se constitui na e pela linguagem, por via da perspectiva lacaniana. Trataremos aqui sobre sujeito psicanalítico, clivado, barrado, que segue em conformidade às normas impostas sociais. E que precisa delas para viver com alguma harmonia em seu meio. Este sujeito “[...]transita num espaço em que as fronteiras do consciente e o inconsciente são tênues e movediças, em que a possibilidade de (auto)controle esbarra a todo momento com a sua impossibilidade.” (CORACINI, 2007, p. 135)

Nos parece que se busca uma língua libertadora, que traga ao sujeito a completude tão procurada. Coracini (2007) fazendo uma leitura de Derrida (1996), afirma que esse prisma da busca incessante do homem por uma língua una, que lhe complete, na verdade é sempre desejada (como se deseja também o outro, em nossa ilusão de preenchimento da falta de nos

constitui), mas é sempre uma promessa. Se é promessa nota-se que ela falta, pois ela ‘não existe’. Todo sujeito é constituído na e pela linguagem, e toda linguagem falta, é insuficiente. Mas uma língua tida como estranha/estrangeira pode trazer a esse mesmo sujeito permissões, ou inferências nunca antes possíveis na língua materna.

Apesar do vácuo que o próprio sujeito carrega, já que ele é constituído pelo desejo do Outro/outro, que também é sujeito barrado, que é constituído por Outros que também são clivados, a aquisição de uma segunda língua pode remeter a concessões libertárias próprias do novo, do que não mais o acorrenta por obrigatoriedade imposta pelo primeiro desejo Outro.

Foi o caso do francês para Samuel Beckett, do inglês para Fernando Pessoa e para Anna O. Da mesma forma Beckett e Pessoa, ambos escritores, utilizaram-se de sua língua mãe para escrever belos contos/prosas/poesias, mas após alguma maturação levaram seu dom a línguas estrangeiras. “A tarefa de um escritor – não de um artista, mas de um escritor – é a de traduzir” (BECKETT, 1990, p. 97)¹⁹. Já para Pessoa, o inglês lhe permitiu a escrita de poemas eróticos que antes pareciam-lhe inatingíveis em tabu de primeira língua. Anna O. paciente de Freud e Breuer, utilizava o inglês ao invés do alemão, devido a problemáticas com o pai (que falava inglês). Ao relatar o caso dessa mulher, Freud (Estudos sobre a histeria, 1987) discorre sobre a ocasião que se iniciou ao sintoma: a paciente Anna O. estava sentada à cabeceira do leito de seu pai enfermo quando colocou o braço direito sobre o braço da cadeira e adormeceu por cansaço, entrando, após disso, em um estado de alucinação. Ela viu como se uma cobra saísse da parede, quando a cobra desapareceu, “ela tentou rezar, mas não conseguiu encontrar as palavras em nenhum idioma, até que, lembrando-se de um poema infantil (ou oração) em inglês, pôde pensar e rezar nessa língua” (*idem*, p. 40).

Durante esse acontecimento o braço de Anna foi paralisado, e depois disso, a paciente exibiu dormências constantes nele, e, em paralelo a isso, apareceu uma intensa desorganização da fala. No começo, sentia dificuldade em encontrar as palavras. Depois, não encontrava mais o domínio da gramática e da sintaxe, pois não mais conjugava verbos, e acabou que empregava apenas os infinitivos, formados de forma incorreta a partir dos participios passados, além de omitir os artigos definidos e indefinidos. Com o passar do tempo, ficou quase desprovida de palavras. Juntava-as penosamente a partir de quatro ou cinco idiomas e sua fala tornou-se quase ininteligível (FREUD, *idem*, p. 60).

Esse fato remete-nos para o que Freud (1977) alude em A Interpretação das Afasias sobre o assunto da parafasia, distúrbio que comprova os diferentes níveis funcionais da

¹⁹ Samuel Beckett, Proust, trad. Edith Fournier (do inglês), Paris, Éditions de Minuit, 1990.

estruturação das funções da linguagem. Freud escreve sobre a estruturação das funções da linguagem dos casos patológicos de lesão natural na área da linguagem. No caso de lesão, aquilo que foi inscrito mais recentemente é o que se esvai primeiro. A língua materna ficaria, portanto, como a última a sofrer os danos de uma lesão.

No caso de Anna O., no entanto, não existiu lesão. Apenas lembrou da língua estrangeira, no caso o inglês, após exibir um tipo de afasia na língua materna (alemão). Essa disfunção da fala na língua materna aconteceu ao mesmo tempo em que começou a apresentar dormências no braço. A parafasia se deu pouco a pouco, pois foi submergindo aquilo que Freud chama de funções da linguagem, até, enfim, não conseguia falar absolutamente nada em primeira língua.

No texto de Freud (1977, p. 61), o fenômeno das dormências no braço era ligado de tal maneira à questão da fala que, depois, quando a paralisia melhorou, o sintoma de Anna também melhorou: “passou a falar apenas inglês – só que, aparentemente, sem saber que o estava fazendo (pois discutia com a enfermeira, que não conseguia entendê-la)”.

Alguns meses após, Freud a convence de que ela estava falando inglês. Nessa circunstância, então, notamos a familiaridade aparecendo na língua estrangeira. Podemos supor, pela maneira como esse caso, por exemplo, é exposto, que a LE surge no lugar da língua materna, a língua estrangeira se apresenta como a mais próxima.

Também trazemos como exemplo Louis Wolfson (MORAES, 2009), que publicou um livro²⁰ e fez menções ao seu grande esforço em esquecer sua língua materna. Evitava ao máximo o idioma único da sua casa e sua escola. Sua língua materna era o inglês, porém ele escreveu em francês.

Foi depois de sair de um dos hospitais psiquiátricos, onde foi internando por sua mãe, Wolfson resolve então aprimorar suas capacidades em língua estrangeira. O que ele queria, de fato, era se esquivar a qualquer custo da sua língua-mãe²¹, mas era impraticável não ouvi-la e, chegar ao seu objetivo: o esquecimento total. Sendo assim, o psicótico jovem tentou desenvolver formas para converter palavras de sua língua materna em palavras de língua estrangeira. Para que assim, de algum modo, pudesse crer que não falava aquela língua da sua mãe.

²⁰ WOLFSON, L. *Le Schizo et langues; ou La Phonétique chez le psychotique (Esquisses d'un étudiant de langues schizo-phrénique)*. Pref. Gilles Deleuze. Paris: Gallimard, 1970

²¹ Não é difícil perceber que a língua rejeitada tem forte ligação com sua mãe, e propositalmente substituímos “materna” por “mãe” para deixar essa hipótese em destaque.

Quando a mãe do jovem tentava falar (gritando) com ele em sua língua, ele tentava de algum modo não escutar o que ela proferia, utilizando de alguns artifícios sem sucesso, como colocar algo nos ouvidos ou as próprias mãos, mas ainda assim, Wolfson ouvia partições da fala de sua mãe.

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

Ele tentava, então, reconstruir aquela língua que lhe causava dor, um imenso incômodo, convertendo as palavras de seu idioma materno em expressões estrangeiras, através de operações de trocas fonéticas de inglês para outras línguas (que não apenas a francesa, qualquer uma que lhe retirasse daquele calabouço ao qual estava preso). E assim, foi galgando sua sobrevivência em meio aos falantes do inglês.

Foi, especialmente, a questão do som (da dor do som, nesse caso), que a língua carrega, de onde a repudia, a indiferença do jovem pela língua materna.

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

Ou seja, quando falamos em aquisição de LE, cremos que o desejo de liberdade que nos compõe nos faz querer adquirir uma outra língua. “O desejo de falar a língua do outro, de ser um outro, parece uma tentativa de evocar o eu estrangeiro, o próprio estranhamento” (CAVALHEIRO, 2008, p. 492), a esse desejo, Revuz (2002) refere como uma vivência de retomada ao infans, já que volta mais uma vez a liberdade do aparelho fonador.

Como disse Serrani-Infante (2002), a aquisição de uma segunda língua “talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras das questões identitárias do sujeito” (p.256). Em seu material, a autora procura adentrar a questões de cunho não-cognitivo. Para ela, a incidência com uma LE, abrange um processo vasto e essencial que é de ‘tomada de palavra’. Mas não pensando a língua como mero objeto de comunicação entre emissor e receptor. “Quando se toma a palavra, sabemos, toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder, mas, simultaneamente, ‘toma-se’ a língua, que tem um real específico, uma ordem própria”.

E mais, “ao tomar a palavra somos tomados pela língua” (SERRANI-INFANTE, 2002, p.256). Refletindo sobre isso, ‘vestidos’ pela língua estrangeira, é preciso ser sujeito também em outra língua, ou seja, sujeito que instala significados e confere sentidos ao universo. Percebemos em Melman, que retoma algumas questões de Louis Wolfson, que não são apenas as questões fonéticas (da garganta, como ele diz) que mudam de lugar:

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

Compreendemos que, de maneira inevitável, se é abstraído a alguns valores (como afeto) que estão inseridos nos significantes na língua que se está aprendendo. E isto talvez seja um dos pontos principais, que conservam a língua estrangeira em seu status de “estrangeira” ao sujeito. É possível entoar a LE por completo em fluência, musicalidade, encontrá-la em sua gramática com excelência, porém algo remetente à memória histórica de uma língua que não vem de berço, ainda ficará distante, talvez até impossível de adquirir. Por isso, por mais íntimos que nos pareça, daremos sempre o título de: língua estrangeira.

A LE nos remete a uma liberdade que não se encontra mais em língua primeira, mas pode nos levar a uma soltura daquela zona de conforto da LM, ainda que isso faça parte do impossível ao sujeito, pois a liberdade é sempre uma ilusão, já que o eu não é o senhor de sua

própria casa, de acordo com Freud (1919), mas uma “(...) sensação de totalidade que nutre o imaginário do sujeito, o tranquiliza” (CORACINI, 2007, 153).

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 Constituição do corpus

Propomos, nesta pesquisa, investigar indicadores de efeitos do sujeito do inconsciente no indivíduo, que podem ser apontados nos discursos de detentas que estão em processo de aquisição de uma língua estrangeira (LE). Partindo da observação de Revuz (2002) que diz que toda tentativa de adquirir outra língua vem questionar, perturbar, modificar o que antes está inscrito em nós, sujeitos de linguagem, com as palavras dessa primeira língua. Daremos aqui ênfase na relação da segunda com a primeira língua. Para tal, recorreremos à noção de sujeito do inconsciente proposto pela psicanálise.

Quanto à adoção do instrumento entrevista, mais especificamente, entrevista semiestruturada, a escolha se deu pelo fato de esse instrumento possibilitar, tanto ao entrevistado quanto ao entrevistador, uma maior liberdade de expressão. Isso, para nós, faz alguma diferença, na busca dos significantes, pois, quando a pessoa fala, ela deixa rastros do seu imaginário e uma escuta atenta às palavras do(a) entrevistado(a) pode revelar o peso de certos significantes na vida dessa pessoa. Além disso, considerando que somos atravessados pelo inconsciente, a fala revela sempre um aquém do que foi dito, pois o inconsciente se manifesta em lacunas do discurso normal, fura o imaginário. “Não há um discurso próprio do inconsciente; é na fala normal que ele insiste” (AUTHIER-REVUZ *apud*. TEIXEIRA, 2005, p. 150). E, nessa fala ‘normal’, esses desvios, “se apresentam sob a forma de lapsos, falsa leitura, falsa audição, esquecimento, descumprimento de uma intenção, incapacidade de encontrar um objeto, perda, certos erros” (KAUFMANN, 1996, p. 55).

Sendo assim, desenvolveremos uma análise qualitativa e estaremos atentas tanto às palavras aparentemente conscientes, pois acreditamos que as palavras presentes no discurso do eu são carregadas afetivamente, quanto à instância do inconsciente, manifestada nas falhas ou até contradições.

As entrevistadas foram mulheres, cuja a faixa etária varia de 21 a 40 anos. No momento da entrevista, seis delas estavam matriculadas na Escola Estadual do presídio e uma não pois já havia concluído três cursos superiores, um, inclusive, no exterior (Inglaterra).

Para a eleição dessas participantes, primeiramente, fomos até aos professores de língua inglesa da escola do presídio, e perguntamos quais seriam as estudantes com nível razoável da língua. Eles nos informaram que eram poucas. Como já não é novidade, em relação ao sistema

prisional brasileiro, a maioria dos (das) encarcerados (das) são pobres ou miseráveis, e tiveram pouco ou nenhum acesso ao estudo. Logo, escolhemos aquelas que se encontravam no último ano do ensino fundamental. Porém, é importante notar que, algumas delas têm o ensino médio concluído, mas estão, na prisão, de volta ao ensino fundamental devido à remissão de dias (para cada 3 dias de estudo é abonado 1 dia de pena). As detentas não são forçadas a participar das aulas, pode-se também fazer outras atividades para conseguir remissão: bom comportamento nas celas, horas trabalhadas em empresas no próprio presídio, ajuda nas atividades da unidade (cozinhar, limpeza geral, administrativo), mas algumas dão preferência ao estudo (algumas pouquíssimas, mais ainda, conseguem trabalhar e estudar à noite, já que nesse turno as vagas são restritas). Nesse grupo, não conseguimos contar com a participação de todas as alunas, pois nem todas quiseram participar. Fizemos nove entrevistas, das quais elegemos sete, em que as participantes tinham um pouco mais de contato com a LE.

Quadro do perfil das participantes da pesquisa

Participante	Idade	Escolaridade
1	40	Superior
2	27	Fundamental
3	35	Fundamental
4	22	Fundamental
5	29	Fundamental
6	21	Fundamental
7	38	Médio

2.2 Procedimento

As entrevistas foram coletadas num período de três meses, de Julho/2014 até Setembro/2014. Tratou-se de uma entrevista semiestruturada que comportou quatorze perguntas que dizem respeito à relação da participante com a língua inglesa e à medida em que as participantes iam respondendo, nós formulávamos outras perguntas ou adentrávamos a

questões pertinentes ao nosso trabalho. Nem todas as perguntas foram postas a todas as participantes, visto que as entrevistas tomaram caminhos diversos e respeitou-se a fala das alunas. As gravações em áudio variaram de 5 minutos a mais de 30 minutos, já que foi respeitado o tempo de cada entrevistada.

Após a coleta das entrevistas, as gravações foram transcritas integralmente. Essa primeira etapa gerou um banco de dados de nove entrevistas. Destas, selecionamos apenas sete por satisfazerem os requisitos da pesquisa. Terminada essa etapa, as entrevistas foram lidas várias vezes a fim de preservar a integridade de cada discurso. A medida que as lia, o entrevistador escutava as gravações de áudio a fim de verificar se a transcrição correspondia às falas das entrevistadas por cremos que as não-coincidências revelam muito a respeito do sujeito, já que, aqui se trata de uma pesquisa apoiada em alguns conceitos da psicanálise, que tem como conceito fundamental o sujeito do inconsciente.

Buscamos ao longo da entrevista conhecer um pouco as dificuldades ou facilidades de cada participante com a aquisição da língua estrangeira para tentarmos vislumbrar as interferências subjetivas que capturaram ou não esses sujeitos ao inglês. Também tivemos como meta avaliar os reflexos do laço específico com a língua materna, traduzidos, neste trabalho, como resistência à captura que a língua estrangeira representa para essas alunas.

Demos preferência a analisar as sete participantes separadamente, pois embora as análises possam parecer repetitivas, elas concebem a cada participante como única. No final das análises, as conclusões finais discutem o que foi alcançado a partir delas.

Será realizada uma análise de conteúdo ancorada nos conceitos da linguística estrutural, aqui representados por Saussure e Jakobson e pelos conceitos freudolacanianos direcionados à questão da linguagem. Além disso, utilizaremos os trabalhos desenvolvidos sobre o tema deste projeto e por autores da linguística afetados pela psicanálise, como Milner, Cláudia de Lemos, Denise Gasparini, etc.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Daremos início agora a apresentação das análises das entrevistas cedidas por sete detentas de uma Unidade Penal Feminina em Pernambuco.

Participante 1

A participante 1 tem uma excelente desenvoltura em língua inglesa, fala fluentemente. No período da entrevista, tinha 40 anos e tem alguns diplomas de nível superior: Administração na Universidade de Brighton (Inglaterra); Escola Superior de Beleza de Londres (Inglaterra) e Filosofia UFPB (Brasil).

Ao ser questionada sobre como o inglês entrou na sua vida, ela respondeu: “Na escola né? Primeiro foi na escola. (...) É. Mas daí eu sempre tive vontade de voltar às origens da minha família, que é europeia né? ” (LINHAS 02 a 07)

Quando P1 concede à língua a função de fazê-la voltar às origens da família europeia e, por conseguinte, a sua, ela articula língua e origem. Porém, quando tratamos sobre origens, não podemos deixar de lembrar que a língua materna é nossa origem. É o elemento pelo qual somos constituídos enquanto sujeito, é na/pela linguagem que nos estabelecemos. Assim, quando o indivíduo apreende a segunda língua, ele não se desvincula do que já está inscrito antes, em LM.

A cultura é intrínseca à constituição do sujeito humano e em função à sua entrada na linguagem, é inscrito como sujeito. A LM está na base do que somos, do que acreditamos, dos nossos valores. Por outro lado, lembramos que a língua estrangeira, enfim, essa que a Participante adquiriu, nem sempre é tida como estranha. Esse fragmento da fala desta participante nos remete ao que assinala Moraes, em seu artigo intitulado *Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua?* (2001), sobre a existência do familiar na língua estrangeira, ao estudar casos de pessoas com histeria. Nesse discurso, a autora cita o caso de Anna O, paciente de Freud e Breuer.

A concepção de sujeito que adotamos, nos permite tomar, na representação do Estranho, o elemento organizador, e não diferenciador, nessa relação ‘entre’ línguas. A inclusão do sujeito, nessa perspectiva, permite que o Estranho não as diferencie, mas que as coloque, como diz Freud, ‘nas mesmas áreas’, que as torne primeiramente enquanto elementos de linguagem, de maneira que se

possa entender a Língua Estrangeira como uma leitura, que faz o sujeito, a partir da Língua Materna. (MORAES, 2001, p. 56)

Ao ser questionada sobre a forma como foi educada e sua língua materna, a participante responde: “Sim, português. Aí nisso, eu pensei né...Se eu for imigrar pros EUA, eu não vou me dar bem por questões filosóficas. Então acho melhor imigrar pra a Europa, então o país mais equilibrado que tem viver é a Inglaterra, então vou estudar inglês na Inglaterra.” (LINHAS 11 a 14).

P1 assinala sua discordância com a filosofia que subjaz ao modo de vida norte-americano (aqui estamos nos referindo à ideologia norte-americana e suas influências) em: “Seu eu for imigrar pros EUA, eu não vou me dar bem por questões filosóficas.” (LINHA 12) “Ele é ótimo. Mas é mais pro inglês americano. ” (LINHA 21) Claro que o âmbito cultural está diretamente ligado ao povo, que são sujeitos de linguagem clivados pela censura cultural, contudo, o que, na realidade, pode vir a mobilizar no sujeito o desejo de aprender uma língua estrangeira, pode ser o som da língua em questão. Observemos que a maneira como o aprendiz lida com o retorno à sua condição de *infans*, ou seja, sua condição de não falante que um dia ele foi. Freire e Murce (2009) argumentam sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

Nessa condição o que a criança ouve é uma voz ‘plena de música, que introduz na criança o sopro criador de falantes, e a criança recebe de sua mãe essas vibrações harmônicas, cintilantes, mutantes, da fala – acordossom [...]. Esse momento zero da chegada do sujeito é marcada pelo esquecimento, recoberto, apagado pela entrada do sujeito na linguagem’ (Veras, 2008, p. 117). Essa fala não pode ainda ser recortada em sequências sonoras pelo sujeito, ou seja, em palavras que fazem sentido. Segundo Pommier (2004, p. 144), ‘nos primeiros encontros com uma LE só se pode escutar a música de uma língua estrangeira que não compreendemos, ouvimos primeiro um fonetismo que não percebemos mais em nossa língua, ocupados que estamos pela significação do que exprimimos. Escutando uma língua incompreensível, ouvimos sons tão estranhos quanto aqueles da primeira música, da qual perdemos a memória atribuindo às palavras um sentido. A língua estrangeira evoca este gozo perdido. Pela via da sonoridade, ela nos toca, nos desagrada ou, ao contrário, nos seduz.’ (tradução nossa) (p. 79)

Ao longo da sua argumentação, os autores (*op. cit.*) assinalam que a língua estrangeira traz de volta ao aprendiz aquele momento que Freud descreve: momento em que se brincava com os sons sem se preocupar em fazê-los significar. Mas, o que o som sem sentido implica? Implica que se não temos o sentido para reter a nossa atenção, o que se coloca em primeiro plano é um corpo que profere sons. É na ausência de sentido que o corpo simbólico se faz presente, é o corpo que atua e se coloca em primeiro plano.

Vejamos o que ela acha das diferenciações sonoras do inglês britânico e o americano. “O inglês australiano, já é o inglês vindo da Inglaterra né? Acho o sotaque mais bonito” (LINHAS 23 e 24) Ao ser questionada sobre o que ela acha da língua inglesa, se é bonita, se é fácil, ela responde: “Bonito, não! Uma língua bonita: francês.” (LINHA 53) Nos parece aqui, que possa ser que haja uma alienação ao discurso comum ou no discurso familiar ou pode ser que ela não pudesse ver beleza no inglês pela razão de que ela resolveu vê-lo como a sua língua.

Nas questões de âmbito familiar, a entrevistada responde: “Lá, por eu já ter cidadania europeia, fui legal. Porque minha mãe é portuguesa e meu pai é italiano. Mas meu pai nunca correu atrás da questão. Mas, minha mãe, eu tenho passaporte português. Não tenho agora italiano por outras questões, mas...eu tenho um sonho na minha vida de ter várias cidadanias.” (LINHAS 37 a 40)

Podemos inferir que esse desejo de P1 de ter diferentes cidadanias, provavelmente provém da sua linguagem, e da sua provável não aceitação de sua língua materna. Para um indivíduo ter várias cidadanias, é preciso também, provavelmente, falar também várias línguas. E mais uma vez, nos remetemos a Moraes (2001) que trata, dessa vez, acerca do Estranho na Língua Materna, e traz como exemplo o caso do escritor Louis Wolfson, autor de *Le schizo et les langues* (1970), Wolfson, cuja língua materna é o inglês, escreve em francês para tentar fugir da dor que sentia no corpo ao ouvir aquela língua, a língua de sua mãe.

(...) e nos interessa destacar e extrair as consequências das ações que empreende a partir de sua relação com sua língua materna. Seus escritos em francês possuem uma razão comum: sua luta contra a perseguição da língua materna, contra a qual ele se empenha em um trabalho de desarticulação. Nesse livro, Wolfson recebe e reage às sonoridades de sua língua materna (e particularmente à voz de sua mãe), pois esses sons produzem em sua cabeça um eco intolerável e próximo da dor, que ele tenta suspender. Para isso, não pode fazer nada menos do que destruir, sistematicamente, todas as palavras da língua inglesa, isto é, desarticular todos os vocábulos dessa língua, fonema por fonema. Sua relação com a língua inglesa testemunha parte importante do processo que envolve os efeitos da percepção da imagem sonora e da imagem motora da fala, ou seja, a simultaneidade com que a fala afeta o corpo

diretamente, em um *unísono quase exato* da vibração das cordas vocais da mãe às vibrações da membrana do tímpano do filho. (MORAES, 2001, P. 70)

Aqui, as outras línguas que entram para nos defender da língua-mãe. A LM aqui aparece como estranha. As outras línguas vêm para movimentar o estranho da língua materna que invade, como uma Língua Estrangeira. O estranho não se apresenta aqui como aquele que traz abalos, portanto, pode ocasionar o familiar.

Quando questionada sobre a língua francesa, ela responde: “Não me sinto bem em falar inglês. Porque cada vez mais que eu incentivo as pessoas a falar inglês, eu estou ajudando o sistema às pessoas serem cada vez mais capitalistas e permanecer o domínio americano na América.” (LINHA 120)

P1 diz ter uma paixão pelo Francês, por sua cultura. Mas em outros trechos, ela diz admirar muito também a cultura britânica. Vejamos: “(...) eu gosto do meu marido como ser humano, lógico, como pessoa, mas a admiração que eu tenho dele como “gentleman” vem da educação que ele teve.” (LINHA 56) “Isso foi um alavanque pra minha vida. Foi quando eu consegui me equilibrar. Me inserindo na cultura britânica.” (LINHA 63) Ela foi questionada, se acaso retirássemos o inglês da sua vida, o que ocorreria com ela: “Aí realmente eu morreria de verdade né?!(risos) Porque não tem como.” (LINHA 154) “É isso a filosofia da coisa. E quando eu digo assim: “Esse computador é de fulano” a primeira coisa que eu uso é o material, mas o germânico não.” Ela foi questionada se isso pode se dar devido à cultura deles, ela responde: “É isso!” (LINHA 76) “Eles são educados para cada um ter sua coisa. Aqui somos mais educados a partilhar. Mas o problema vem que muitas vezes no sistema deles eles se tornam muito frios, e no nosso sistema a gente se torna muito mole, porque meu limite de usar o que é seu é a sua permissão. E é isso que brasileiro não entende. Por exemplo: “Ah, eu uso o computador do John porque ele não liga.” Será que ele não liga? Tem uma frase que o meu marido me ensinou, meu marido ele é conde né, ele vem uma linhagem (alta)... De educação pelo menos, porque título e financeiro (não)... Mas enfim... “Eu estou praticando ser gentil, ao invés de ter razão.” diz o marido, e ela continua: “Pra mim, isso é uma máxima.” (LINHA 83).

Quando questionada sobre o que acha da língua inglesa, ela responde: “Acho fácil. Fácil de ensinar. Não adianta se opor ao domínio econômico. Como eu antigamente me opunha. É se inserir. Fazer como Marilyn Monroe disse: “Se vocês querem uma loira? É uma loira que vocês vão ter.” Se vocês precisam que eu fale inglês, vou falar inglês. Então eu vou dar o meu melhor. Então tudo o que a gente vai fazer, a gente tem que dar o melhor.” (LINHA 46) É interessante

ela citar Monroe como um exemplo, que foi uma pessoa que não aguentou esse preço que P1 citou, imposto pela vida. Acabou suicidando-se.

Quando questionada sobre sua dificuldade com a língua, se foi fácil aprender inglês, P1 responde: “Não. Eu sempre tive dificuldade” (LINHAS 64 e 65)

O que ocorre é que, de maneira inevitável, os aprendizes convivem com questões que o bloqueiam no momento de ser um outro, de contemplar como seria o olho de um outro, de saborear uma outra maneira de nomear o mundo através da língua estrangeira. O contato com o novo idioma “vem questionar a relação do sujeito com sua língua. Essa relação [que] é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros e com o saber” (REVUZ, 2002, p. 220).

Uma outra questão é que ela se contradiz em relação ao inglês em: “Acho fácil. Fácil de ensinar.” (LINHA 46) e depois diz: “Não. Eu sempre tive dificuldade” (LINHAS 64 e 65). Como já relatamos na metodologia deste trabalho, a escuta aqui é fundamental para tentarmos alcançar esses furos na linguagem, se assim podemos dizer, já que esses momentos não são corriqueiros, são raros. Aqui temos um sujeito atropelado pelo o que inconscientemente deseja. A língua estrangeira pode trazer liberdade para alguns, os novos significantes. A possibilidade de transpassar um Outro que não veio com os mesmos significantes que nos constituíram muitas vezes traz para alguns, a alegria do que há de vir do novo outro atualizado agora em LE. Ela também diz que gosta mesmo do Francês (língua), mas que com os ingleses, ela aprendeu a ser uma nova pessoa (língua e cultura). Podemos inferir que possa existir uma captura maior de um sujeito que fale mais de duas línguas, como é o caso de P1, mais de uma do que por outra. Até pela confusão que seu inconsciente se permite fazer dizendo que ‘acha fácil’ e ‘sempre teve dificuldade’ talvez isso tenha ocorrido pois uma dessas línguas possa ter sido de fácil aquisição, e a outra houve alguma dificuldade a mais..

A detenta estava relatando um caso que ocorrera com seu esposo alguns dias antes da entrevista, e a maneira como ele reagiu calmamente, e complementa: “É uma coisa que eu não sabia: esperar, hoje eu sei esperar.” Depois, ela foi questionada se isso era devido à convivência com ele na Inglaterra, ela responde: “Não só com ele, com eles. Se existe uma fila de um banco, parece que não tenho mais nada para fazer.” (LINHAS 100 a 104). A língua estrangeira não é sem consequências para o corpo, para o inconsciente. Lembremos que a aprendizagem de LE não é tão simples quanto se pensa, já que, requer de nós nossa relação com o corpo, com o conhecimento, e com nós mesmos, enquanto sujeitos clivados por significantes antes já inscritos em LM.

Vejamos mais alguns trechos que podem comprovar essa nova inscrição da língua (bem mais da língua, do que da cultura já que a participante trata sobre a importância da imersão na cultura de língua inglesa) “Isso foi um alavanque pra minha vida. Foi quando eu consegui me equilibrar. Me inserindo na cultura britânica.” (LINHAS 63) A cultura está intimamente ligada à língua, já que “a língua é o material fundador do nosso psiquismo e da nossa vida relacional.” (REVUZ, 2002, p. 217)

Quando a participante foi questionada, quem ela é falando inglês, ela responde: “É a ‘ladie’. Eu me transformo. É outra situação. É como se a língua...você entrasse, entre aspas, num personagem.” (LINHA 124 e 125) Fazemos aqui alusão a Revuz (2002): “aprender uma língua, é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (p.227)

Quando questionada sobre o que essa aquisição causa nela enquanto sentimento, ela diz: “O sentimento de ter vencido uma barreira” (LINHAS 140 e 141) Perguntamos o que significa estudar uma língua estrangeira para ela : “Significa transpor barreiras.” (LINHAS 113) “É...venci. A palavra é conquista.” (LINHAS 148) Ela pode vir a sentir vitoriosa por talvez não ser mais acorrentada apenas pela prisão que pode nos remeter a LM (para alguns sujeitos, não a todos). Não tratamos aqui sobre grades físicas, mas sobre aprisionamentos que a língua materna nos ocasiona devido à sua primeira e única inscrição do desejo da nossa mãe, que é primeiro transpassado em nós mesmos, depois nos instauramos enquanto sujeitos, no corte dado primeiro através do Nome-do-Pai, mas continuamos sempre clivados, barrados por nossa primeira língua e as inscrições outras que ela nos acomete. Coracini (2007) nos lembra que a função que a língua materna tem de primeira língua que nos cerca pode nos trazer um caráter de interditos, censura, punição, desconforto, angústia, castração, mal-estar.

P1 foi questionada também sobre como ela se sentiria, se retirássemos o inglês de sua vida, e após alguma insistência (pois ela a priori, tratava apenas sobre as dificuldades econômicas que sofreria, então refutamos, dizendo que o inglês não teria importância alguma, já que ela só tocava ao que tange ao dinheiro) para que ela respondesse a questão de maneira a não interferir em seu financeiro, ela replicou: “(...) seria muito triste não poder falar inglês. Eu me sentiria podada.” (LINHAS 166 a 168). Atenemos aqui para a evolução do peso, que a LM pode vir a nos remeter, já que não foi inscrita por nós, e sim por um Outro primeiramente. “Como se eu soubesse ler e não pudesse ler. Como era antigamente né.” (LINHA 166). No início da nossa constituição, éramos dependentes apenas das inscrições de LM, presos àqueles desejos primeiros. Aqui, o sujeito pode vir a se sentir estranho/estrangeiro na própria casa. Como nos lembra Coracini (2007). Estamos falando do *Unheimlich* de Freud (1919), o estranhamento do familiar ou o familiar do estranho; ou seja, se a língua é minha, por nascença

como podemos rotulá-la como estranha, como ela pode estar tão fora de nós, dizer tão pouco de nós e em nós?

Participante 2

A participante 2, doravante denominada P2, é uma jovem de 27 anos, que trabalha e estuda na unidade prisional.

Iniciamos a entrevista questionando se ela acha a língua inglesa bonita? “Acho bonita e acho difícil. Eu tinha uma vontade de aprender, sabe? Quando eu era mais nova, porque agora eu não tenho cabeça mais.” (LINHAS 01 a 03) Nesse discurso, P2 acha a língua bonita mas tem dificuldade de aprender. E já observamos com Silvana Freire e Newton Murce (2009) que, na realidade, é o “corpo entendido não somente no que comporta de imaginário, mas no que há de singular mesmo, corpo composto de zonas erógenas ou libidinais que são menos ou mais ativadas ao se aprender uma LE” (p. 83). A liberdade que a LE traz para alguns não é cômoda. De forma generalizada, alguns professores habitam-se a intitular os alunos que não têm facilidade com a aquisição de língua estrangeira, como alunos fracos, com pouca inteligência para a língua nova, alunos que não gostam da LE. E aos outros, como bons alunos, com dotes para as línguas, inteligentes. “Há fortes hipóteses que tentam explicar a resistência inconsciente ao aprendizado de uma língua estrangeira pelo medo de perda de identidade ou da perda de si que a outra língua pode implicar” (MELMAN, 1992, p. 33), medo do estranho, do desconhecido, medo de questionar suas próprias crenças, seus hábitos, seu modo de se ver e de ver o mundo, de ver o outro, medo do que possa provocar mudanças. Sabemos que o medo pode vir ao encontro do outro, tornando mais difícil, ou até mesmo impedindo, uma aprendizagem eficaz e agradável (REVUZ, 2002)

Revuz (2002) também diz que, o aprendizado da LE solicita, a um só tempo, nossa relação com o saber – por exemplo, é necessário interar-se e memorizar novas estruturas linguísticas, ou seja, novos parâmetros linguísticos são requeridos –, com nosso corpo – uma nova articulação fonética é necessária – e com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa – “eu falo”. Se propõe ao aprendiz de língua estrangeira que, o mesmo se posicione enquanto sujeito que “(...) fala por si, que deseja, que nomeia, que se posiciona, que constrói significados, que atua na prática social da comunicação.”

(CARVALHEIRO, 2008, p. 491). Alguma coisa muito além da pragmática está envolta no âmbito de aquisição de uma língua outra e englobam sobretudo o sujeito.

Do mesmo modo, a LM e LE também são “objeto de uma prática corporal”, sendo assim, exige(m) o trabalho do corpo. É necessário articular de outra forma do que a que estamos acostumados e que nos parece, até então, como única.

A LE pode ser regada a tragédias para alguns e de beleza para outros, dificuldade para uns e facilidade para outros, desgosto para uns e prazer para outros.

Tentar pronunciar o “r” francês, o “j” espanhol, o som de “th” do inglês, é proporcionar uma liberdade esquecida ao aparelho fonador, explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura, fechamento, vibração que produzem, ao mesmo tempo que os sons, muitas sensações surpreendentes no plano dessa região bucal, tão importante no corpo erógeno. (REVUZ, 2002, p.221).

P2 foi questionada sobre o que tudo isso desperta nela enquanto sentimento, o que ela sente quando está falando alguma coisa em inglês, uma palavra, ou uma frase. Ela responde: “É uma sensação boa. Às vezes você diz, o professor, explica aí você vê que tá errado, mas aí você diz de novo e “tá errado”. Aí quando você acerta, que ele (o professor) diz: “Tá certo!” Aí você diz: “Poxa, consegui!” Às vezes, você não presta nem atenção na tradução, mas só de você conseguir falar aquela frase perfeita, você já se sente e diz: “Poxa, consegui!” (LINHAS 78 a 85) No decorrer da fala de P2, podemos observar que apesar da dificuldade que ela tem em falar a língua outra em questão, ela se alegra quando consegue o feito. E notamos também, em “Quando você consegue é uma sensação muito boa, é um prazer de dizer: ‘Poxa, é mais uma guerrinha, uma batalhazinha que eu venci.’” (LINHA 94) Apesar da dificuldade talvez fonética, ou escrita, para a psicanálise, o problema em questão está na Participante se estabelecer enquanto sujeito de Outra língua. Reflitamos como pode ser difícil para alguns, sair da zona de conforto que a língua materna, mesmo que “madrasta”, mesmo que nosso comandante, sem nossa autorização, tece-nos em nossos prazeres, angústias, afeta-nos enquanto sujeitos.

Ela continua na mesma resposta anterior: “Às vezes, a gente não sabe nem o significado daquilo. Ele explica o significado em português, mas a gente só quer prestar atenção no inglês. O inglês eu acho que é mais fácil de se aprender a falar do que a escrever.” (LINHAS 85 a 87) Nos primeiros impactos com uma língua outra só se consegue escutar a sonoridade da mesma que não temos entendimento, ouvimos primeiro os fonemas, aqueles não reconhecemos em

nossa língua, já que estamos focados nos significados que falamos (FREIRE, MURCE, 2009). A língua estrangeira traz de volta este deleite esquecido quando escutamos pelas primeiras vezes a LM. Através do som, ela nos confere, nos aborrece ou, nos atrai.

Aqui trataremos de um excerto importante de nossa pesquisa. Continuando, na íntegra, questionamos se “falar inglês” dá uma sensação boa, encontramos: “Dá...é bom né! É como se dissesse assim: “Chegou o alvará” (LINHA 89). Lembramos aqui de Revuz (2002) que remete à liberdade que a LE traz ao sujeito, já que nesta língua este mesmo não ‘pagou o preço’ da imposição da língua primeira. Ao tratar sobre o sujeito na língua estrangeira, Revuz diz que a primeira língua “é tão onipresente na vida do sujeito, que tem a sensação de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova” (2002, p.215).

Isso nos faz pensar que normalmente não tomamos consciência do forte vínculo que temos com a própria língua materna, a não ser quando nos deparamos com outra, de corpo e alma. De corpo porque é necessário mudar o corpo, articular de outra forma que aquela a que estamos acostumados e que parece, talvez inconscientemente, ser a única; e ao mesmo tempo mexer com nossos sentidos, com nosso saber. É necessário repensar e renomear as coisas do mundo, entendendo a diferença dos sentidos de palavras e expressões que não existem em nossa língua. Portanto, é ver o mundo com outros olhos, sob uma perspectiva diferente. É deslocar-se daquela identidade aparentemente una, normal, a identidade. Tão bem define Revuz ao dizer que

[...] o sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas (2002, p.217).

Enfim, colocar-se em língua estrangeira é despertar o confronto com a diferença que já faz parte de nós mesmos. Julia Kristeva (1994) diz que

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

Para a autora, a única liberdade do estrangeiro como nômade que se afasta de suas origens, é justamente a própria liberdade. Desfeito o laço que o prende ao seu “chão” natal e à

sua língua materna, sente-se “completamente livre”, ainda que seu espaço seja “como um trem em marcha, um avião em pleno ar” (1994, p.15).

Assim, mesmo quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira, acreditamos que a alteridade que nos compõe faz brotar o nômade que temos em nós. O desejo de falar a língua do outro, de ser um outro, parece uma tentativa de evocar o eu estrangeiro, o próprio estranhamento.

Esse desejo, Revuz (2002) situa como uma experiência de retorno e regressão ao infans, “pois proporciona novamente a liberdade ao aparelho fonador, privilegiando a oralidade.” (CARVALHEIRO, 2008, p. 491-492)

Ao ser questionada sobre o que, para ela, torna o inglês mais difícil, ou mais fácil, ela responde: “Eu acho que a forma de escrever do inglês, é mais difícil do que a forma de escrever do que de falar. Porque se a senhora ficar no meu ouvido “Isso é um computador, isso é um computador, isso é um computador, isso é um computador...” então eu vou decorar que isso aqui é um computador. Na hora de falar é uma coisa, na hora de escrever é outra. “One” se eu for escrever eu vou botar “A” “N” “E” “N”, “Two” eu vou colocar o “T” “H” “U”. Black (Branco) se eu for escrever Black eu não vou escrever B L A C K não. Eu não ia escrever assim. Ia ter um “izinho” ali “Blackiiii” (LINHAS 101 a 107).

Trocar uma palavra pode não ser acidental em LM, e Moraes (2001) *apud* Freud assim também nos convida a trazermos essa teoria para LE.

A função do aparelho da linguagem é associar e fazer transposições. Ao criticar as concepções das afasias da época, Freud percebe que esse aparelho de linguagem não precisa adoecer para não funcionar bem, ou melhor, seu funcionamento peculiar não necessita da referência a uma lesão. Para explicar casos como a substituição de lápis por pena, Butter (manteiga) por Mutter (mãe), etc., não é necessário recorrer à hipótese de uma lesão cerebral. São acontecimentos funcionais, para os quais Freud reserva uma explicação dinâmica, na qual estão em jogo restos de linguagem ou resíduos mnêmicos associados intensamente que se impõem ao aparelho, sob a ação de afetos, levando ao fortalecimento ou ao enfraquecimento da função de associar e cujos efeitos de funcionamento consistem no ultrapassamento dos limites do aparelho de linguagem. (MORAES, 2001, P. 50)

Para compreender esses acontecimentos, não é preciso pressupor a desintegração do aparelho da linguagem, o que ocorre, na verdade, é que não podemos prever seu funcionamento. Não é uma desestruturação, é porque há alguma coisa de imprevisível aí. Isso abre a possibilidade de que o funcionamento desse aparelho ultrapasse sua função (apenas de

comunicar). Somos convidados já, por Freud em A Interpretação das Afasias (1891)²² a repensar a questão do Erro, do Lapso, do Ato Falho em Língua Materna e estender essa reflexão para a Língua Estrangeira

Perguntamos a P2 se ela sente desejo de nomear as coisas em inglês, por exemplo, mesa, computador, cabelo, mão, etc. Ela responde: “Eu posso falar a verdade? Eu queria saber como é xingar em inglês. Porque, às vezes, você tá com aquele ódio e você não pode falar...eu não vou mentir...assim, mesa, cadeira, essas coisas não” (LINHAS 109 a 113) Aqui nos chama atenção seu envolvimento com o inglês, e talvez a possibilidade que o inglês lhe dá de controlar a sua raiva, falando ao invés de agindo como diz Freud (1893) *apud* Carvalho e Vilar de Melo (2014), ele faz alusão ao que disse um autor inglês, que ele não cita o nome: “O primeiro homem a desfechar contra seu inimigo um insulto, em vez de uma lança, foi o fundador da civilização. Portanto, as palavras são substitutas da ação e, em alguns casos, (por exemplo, na confissão) as únicas.” (p. 45) Outra inferência pode ser feita, é que ela quer falar palavras que lhe dizem respeito. Que ela se inscreva e não palavras que designaram objetos.

As autoras assinalam, nessa indicação de Freud, a possibilidade de a palavra suprir o ato e um ato de caráter violento, sendo assim, a linguagem contendo a função de conter o ato da violência, já que ela se põe como medianeira na relação do homem com o mundo. Aqui ainda mencionamos *lalangue* que é feita de qualquer coisa, de mal-entendido, de estranho aos nossos ouvidos, “anterior ao significante-mestre, aquela que a análise parece liberar e desencadear” (MILLER, 1996, p. 69). A linguagem não é *lalangue*, mas uma construção desta. “Há muito mais coisas na *lalangue* do que sabe a linguagem.” (p. 69). Um dos primeiros efeitos que aparecem de *lalangue* é o afeto, “em particular, a raiva” (p. 140). Em um dos minicursos oferecidos pela UNICAMP no ano de 2014, tivemos como palavras proferidas por Nina Leite e Cláudia de Lemos: “O inconsciente é *lalangue*.” Disseram elas ao retomar Lacan (1985).

P2 continua: “mas eu acho bonito o que tá passando nessa novela Geração Brasil. Meg que veio dos Estados Unidos, eu acho bonito quando ela diz “Allright” E eu: “O que é isso? Professor, o que é isso? Que queria saber o que falam as músicas. Eles usam mais a melodia do que a própria letra, eu escuto um programa na rádio da tradução de inglês para português,”

²² Em A Interpretação das Afasias (1891), “Freud percorre e analisa inúmeros casos de perturbações da linguagem descritos segundo a concepção de autores cujo trabalho ele toma como ponto de partida e analisa resultados de casos cujos sintomas, além de se revelarem incompatíveis com a teoria proposta por esses autores, demonstram a impossibilidade de uma explicação baseada inteiramente na hipótese da localização anatômica. A partir dos casos em que não se podem explicar os distúrbios da linguagem localizando pontualmente o correspondente fisiológico da representação no cérebro, Freud os avalia como resultado de complexos processos associativos que se estendem além dos assim chamados centros da linguagem” (MORAES, 2014, p. 386)

(LINHAS 113 a 117) Somos efeito de linguagem, da estreita “relação” entre corpo e língua estrangeira, Revuz (2002, p. 219) afirma:

A descoberta das palavras, das significações linguísticas é indissociável da experiência da relação com o outro e das significações libidinais que se inscrevem nela. A voz, as palavras da mãe são fontes de prazer ou de desprazer; elas têm, além disso, o poder de interferir nas outras sensações (visão, tato, paladar) reforçando ou anulando os sentimentos de prazer ou de desgosto que são ligados a elas.

Fechamos essa transcrição gravada em áudio, com esse relato de P2. “A gente, às vezes, pensa que não pode falar o inglês. O inglês é difícil, mas a vida do crime, a vida da droga, a prática da prostituição é mais fácil. Porque aquilo é difícil, mas vai te levar para algum lugar. E o que é fácil nunca leva. Eu me arrependo por causa disso. A expectativa de vida que eu sempre quis foi isso. Ou turismo, ou hotelaria. Mas sempre precisa do bendito inglês. Até pra ser camareira num hotel, eu tenho que falar inglês. E, às vezes, a gente desiste tão fácil das coisas que fazem bem, que são necessárias, né?” (LINHAS 131 a 137) Como vimos durante todo seu discurso, aquela que tem vontade de adquirir a nova linguagem, também sente tremenda dificuldade. Aquela que tanto se alegra quando consegue dar um passo a mais em seu aprendizado, a ponto de compará-lo à sua alforria, também encontra na LM uma barreira para transpor.

[...] isso (fracasso ou sucesso) constitui indício de alguma coisa do funcionamento psíquico do sujeito. Ainda que ponderando que seria desatino emitir interpretações sobre as dificuldades dos aprendizes, pode-se ajudar a superá-las, remetendo-as não a um estado de fato (“tenho a memória ruim”, “não posso pronunciar este som”, “não compreendo gramática”), mas a “um sentido, a uma história singular com a língua. A cada um corresponde, em seguida, decifrar esse sentido, se assim o desejar” (REVUZ, 2002, P. 220)

Vejamos também esta longa, porém importante fala de P2: “Primeiro lugar, aqui dentro, nem todas as pessoas, mas a maioria das pessoas começam a querer se reestruturar. O que não fez lá fora, fazer aqui dentro. E as vezes você começando a aprender aqui dentro devagarzinho, já é um entusiasmo pra você quando chegar lá fora, você ver que realmente é aquilo que você quer e você continua. Às vezes você começando a aprender algo aqui dentro, lá fora já é uma

estrutura porque eu mesma vou fazer dois anos de concessionada agora em outubro. Eu passei dois anos na concessão e eu trabalho na concessão porque eu preciso. Eu não gosto da concessão, eu não gosto da cozinha. Eu passei dois meses da Rochelle, como embaladeira, e com 21 dias a minha encarregada disse “Você é uma menina muito esperta. Vamos para a máquina!” Ali foi minha paixão. Eu digo direto: Se eu tiver que passar por um semiaberto mesmo eu tendo tirado a cadeia, eu não quero cozinha. No semiaberto em Paratibe. Eu quero a costura. Porque foi uma paixão. E é uma coisa que eu descobri aqui dentro. Porque a minha mãe trabalhou 25 anos com isso, eu cresci debaixo das máquinas, na Mocca em São Paulo, naquelas lojas de coreanos, naquelas lojas de japoneses, na Av. Paulista, eu cresci embaixo de máquina. Eu vi minha mãe montar roupa, eu vi minha mãe montar todo tipo de manequim, vestido de noiva, eu cresci vendo isso mas não me interessava. Quando minha mãe morreu, eu ia fazer 17 anos, ela estava afastada. Minha mãe veio pra cá (Recife) de férias, ela trabalhou 25 anos com costuras. Quando ela (a encarregada do presídio) me sentou na máquina, eu montei e desmontei a máquina todinha. Mas um pano para costurar, deu trabalho. Ela disse “como é que você sabe mexer no equipamento e não sabe manusear?”. Eu cresci vendo montar, desmontar, tira óleo, bota óleo, bobina, aperta aqui... Como eu cresci na costura mas eu acho que o técnico fica mais na cabeça do que na prática. A mesma coisa é o inglês, se aqui você começa a ver que não é uma coisa tão complicada assim, que hoje em dia até para ser gari tem que falar alguma coisa(risos).” (LINHAS 41 a 66) É interessante notar aqui que ela começa relatando sua vida e como aprendeu, com sua mãe, seu ofício (na cadeia) em máquinas de costura. Observamos também, que, sem a interrupção da entrevistadora, ela finaliza comparando a costura com a língua inglesa, que, diferente da costura (que ela tem facilidade), não deve ser fácil, a priori, já que solicita do aprendiz ao mesmo tempo, sua relação com o saber, com o corpo e com si mesmo como sujeitos falantes (REVUZ, 2002).

Nos parece que a costura tem uma relação forte à sua mãe, e agora, essa mesma costura está presente em sua vida da cadeia. Cadeia também da língua materna, da língua da mãe (CORACINI, 2007).

Participante 3

A terceira participante é apaixonada por música, tinha 35 anos na época da entrevista, tem uma belíssima voz.

Ao ser questionada sobre a nova língua, ela diz: “É muito diferente. Eu canto em inglês, mas não sei falar inglês. Legal?!” Depois ela foi questionada se queria aprender a falar a língua bem, se tivesse oportunidade. Ela diz: “Quero. Eu acho o inglês bonito.” (LINHAS 08 a 10). Notaremos com o decorrer da entrevista transcrita que, P3 foi capturada pela LE através de sua sonoridade como vemos em “Quero. Eu acho o inglês bonito.” (LINHA 10), “Eu acho mais bonito cantar em inglês do que em português...” (LINHA 79-80), “Muitas vezes as pessoas ficam assim olhando, às vezes nem entendem o que eu falo, mas acham bonito. Eu gosto”. (LINHA 96-97), “A pronúncia. É muito diferente. Mas é bonita.” (LINHA 100-101), “Passei um tempo trabalhando com um amigo da minha mãe no escritório, mas eu ficava olhando assim ele falar inglês, mas não sabia nada o que ele tava falando. Eu sempre tive vontade de aprender.” (LINHA 123-125). Mais uma vez, citaremos Freire e Murce (2009) que destacam em um excerto do final de seu artigo a grande valia do papel das artes, assim como a música, no ambiente de sala de aula para que o aluno exista na língua e que seja apanhado, de forma singular pela língua.

Vale destacar ainda o papel importante da sublimação, o papel fundamental da arte em sala de aula, do poético, da música, do jogo, do humor e do riso. O poético, conforme observado em outro momento (Murce, 2003), por se sustentar no jogo de significantes e por trabalhar com o corpo da expressão, o corpo verbal, o que a palavra tem de coisa e da Coisa, permite, por isso mesmo, a possibilidade do novo, de rupturas, de estranhamento, de espanto, de exploração dos sons de uma língua no que esta, em sua ordem (lei) e (diz!) ordem (desejo), autoriza e desautoriza em termos de jogos metafóricos e metonímicos. Por se produzir no jogo de sons e diferenças, o poético permite que se suspenda o nível do sentido (imaginário), do duplo sentido (simbólico), para se trabalhar no nível do significante e da letra (real) que, por não se constituir um sentido preestabelecido, afeta o sujeito em sua materialidade sonora, singularmente, no modo como ressoa no corpo. É somente pela via do corpo e no corpo que algo do novo pode afetar o sujeito, convocá-lo, mobilizando-o. O novo (estranho) ressoa no corpo, fazendo sentido ao sujeito, ainda que não se compreenda esse sentido, arrebatando o sujeito, mobilizando-o. A arte (o poético) bordeja o vazio, o irrepresentável, a Coisa, daí produzindo o novo. (FREIRE, MURCE, 2009, p. 84)

Não podemos deixar de lado, também, a questão do som. Como foram ditos em linhas anteriores e em outras análises de entrevistas, o som se engaja no processo de captura ou

resistência à LE. Anna O, paciente de Freud, não conseguia nem sequer mais lembrar de sua língua materna. Já Louis Wolfson, forçava-se a esquecê-la.

Queremos destacar aqui que Wolfson procura resolver com o escrito esse mal-estar em relação à tonalidade da voz, como se o escrito o remetesse a uma espécie de origem, ao momento mesmo da inscrição das marcas da linguagem no corpo. Sua estratégia consiste em procurar, em outras línguas, equivalências consonânticas, o que faz, opondo ao caractere purificado da alucinação na própria língua, as conversões homofônicas tornadas instantâneas. Isso tem como efeito fazer cessar a reverberação dolorosa, mas deixa intacta a instância persecutória da voz. A voz apenas presentifica o mal-estar para Wolfson. Ele procura encontrar, no mais real/puro da escrita, um ponto de conversão homofônica com outras línguas, para fazer escoar por aí o afeto desagradável que o tolhe. Com esses jogos linguísticos, baseados nas semelhanças de sentido e de som entre as palavras inglesas e as palavras estrangeiras, a língua inglesa, destruída pouco a pouco, se torna cada vez mais suportável: Não conseguir sentir sua língua materna como uma entidade [...] mas, em compensação, de poder senti-la bem diferentemente, como alguma coisa de além, como exótica, como uma mistura, um potpourri de vários idiomas. (Fontaine, *idem*, p. 83)” (MORAES, 2009, P. 70)

No que diz respeito à aprendizagem e aquisição da língua, ela diz: “É... a gente não tem muita cabeça pra aprender não.” (LINHAS 56 e 57) Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. “Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador.” (REVUZ, 2002, p. 217).

Voltaremos à questão do som nas linhas abaixo. Nesse caso, damos preferência mais à forma do que ao conteúdo, e o sentido pouco importa. A experiência perdida com os sons da língua materna é trazida de volta nas maneiras com que os sujeitos passam pela aprendizagem de língua estrangeira.

Quando interrogada sobre o que sente ao cantar em inglês, ela responde: “É diferente, eu acho bonito. Eu não sei o que eu canto, mas eu canto. Eu posso até errar, eu falo o que eu escuto. Eu acho mais bonito cantar em inglês do que em português...” (LINHAS 74 a 80). Aqui também nos referiremos ao trecho que remete às perguntas frequentes que as colegas fazem a P3 “Você canta tão bonito em inglês. Você sabe falar? (risos)” (LINHA 73). Mais uma vez observamos o gosto pela melodia desprovida de sentido, o apreço pelo som. A participante aqui

nos faz verificar que a sonoridade da língua (mesmo esvaziada de sentidos) faz-nos ser capturados, ou não, como no caso de Wolfson em LM.

Então

O que o sem sentido do som alude? Sugere que se não temos o sentido para ater a nossa atenção, o que se põe em primazia é um corpo que articula sons. Nessa carência de sentido, no qual corpo se faz presente, é o corpo que age e se põe em primeira condição. Quando hierarquizamos o “como se diz” (forma), em primazia ao “o que se diz” (conteúdo), abandonamos o sentido: O que fica em evidência, assumindo um primeiro plano, é o som da própria voz [...] e a performance (não a da retórica: num discurso em que o sentido não está excluído, o que se diz e como se diz não se separam) dos órgãos que se colocam em funcionamento nesta produção vocal (FREIRE, MURCE, 2009,p.80).

A beleza da pronúncia que é uma das adjetivações da língua é marca forte da mesma. Podemos verificar que conseguimos fazer uma imitação da fala de alguém em outra língua, sem termos noção alguma do que estamos dizendo. “Podemos agora verificar outro efeito de sentido, o de um canto sem sentido: a música do significante. ” (CAVALHEIRO, 2007, p. 499)

De uma maneira geral, há uma grande preocupação, tanto nos livros didáticos quanto na própria sala de aula, com o que deve haver de uma (im)possível “garantia” de comunicação, como se a língua fosse transparente, completa, sem equívoco, como se não houvesse corpo desejante e, portanto, a falta constitutiva do sujeito, a incompletude, como se não houvesse singularidade, como se não houvesse sofrimento ao aprender uma nova língua. (FREIRE, MURCE, 2009, p. 74)

Participante 4

P4 tem 22 anos, trabalha e estuda na unidade, está no 9º ano do Ensino Fundamental. No decorrer do texto, notamos que ela não tem muita desenvoltura na língua nova. Mas diz gostar muito do idioma. Vejamos:

Quando questionada se acha a língua bonita, ela responde: “Bastante. E muito interessante também. Só que é muito complicado para gente aprender devido ao tempo que a gente tem. Eu fiz a prova do ano passado do supletivo. Eu tirei 1,0 em inglês” (LINHAS 09 a 12). Como já visto, a língua materna é carregada de afetos e predicados, e estes podem fazer dela um campo que traz segurança ou angústia para o sujeito. Um sujeito mais capturado na língua de sua primeira infância sente-se imaginariamente confortável e à vontade em relação a todos os seus elementos: sons, palavras, significações, recortes, valores, sintaxe etc., e se considera o senhor de seu discurso e o dono de suas palavras ao falar nesta língua. Um sujeito vinculado fortemente à língua materna, se avalia como capaz de falar de si, de dar nome ao que está a sua volta, de atribuir significações que expressam toda sua subjetividade utilizando sua língua materna.

A LM representa para o sujeito falante um lugar seguro em termos, expressões, sentidos e afetos nela localizados, e apresenta ao sujeito a ilusão de poder falar tudo sobre seu desejo, com domínio, em primeira pessoa.

O encontro com as línguas estrangeiras não acontecerá sem desordens ou sem decepções para sujeito algum, mas essa incidência vem com mais dificuldade ainda para os sujeitos que se encontram aportados em sua língua infantil, podendo até chegar a não adquirir ou a seguir em nível de aquisição de alunos inciantes no novo idioma, como é o caso de P4 “tirei 1,0 em inglês.” Ao sujeito que se situa tão profundamente aportado em sua língua infantil, quando se depara com este novo sistema linguístico, que lhe exige “muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e memorização das estruturas linguísticas” (REVUZ, 2002, p. 217), aparece um estranhamento e o sujeito se sente “fora de si”, perdendo sua identidade, encontra dificuldade para se autorizar a falar da posição de Eu (em primeira pessoa), pois sente que os subsídios deste novo idioma não carregam os valores e os predicados necessários para a construção de suas significações.

“Meu interesse em aprender é porque eu quero me qualificar e ter uma boa profissão. Independente de estar presa ou não. Errar, a gente erra” (LINHAS 51-52). P4 diz aqui que errou, que não obedeceu às leis promulgadas para que o ser humano viva em harmonia na sociedade. Talvez esse ‘erro’ não se trate apenas do vacilo social, da não obediência às leis, mas também ao erro que ela comete até hoje em língua estrangeira, de não conseguir de fato, adquiri-la como gostaria, fluentemente. A dificuldade ainda é grande para conseguir aprender inglês, o erro ainda persiste como sabemos da nota 1,0. O contato com o novo idioma “vem questionar a relação do sujeito com sua língua. Essa relação [que] é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros e com o saber” (*op.cit.*, p. 220). Esta tentativa

de ruptura com a primeira língua, de deslocamento das marcas que são tão categóricas para o sujeito, pode representar para o sujeito uma perda perigosa, que é impedida por ele próprio, através de um afastamento das situações de contato (e confronto) com novo idioma ou de um boicote (inconsciente) a seu aprendizado. Talvez, para os sujeitos assim definidos, o distanciamento da língua materna seria imprescindível para que haja o conhecimento do idioma estrangeiro, e que esse não pareça distante.

A aluna trata em outros trechos da entrevista sobre a vontade, a curiosidade de aprender a língua nova, mas ao que observamos pelo seu desempenho em notas, ainda sem sucesso.

Ainda continuando fazendo uma ligação com a pergunta inicial, P4 foi questionada por que ela acha que tirou nota baixa? Ela responde: “Pra mim não falta nem tempo. Falta concentração. Porque mesmo que você leve o material pra dentro da cela, é muita ‘pessoa’, é muita zoada. Então, você não tem como se concentrar. É 21 mulheres dentro de uma cela dois vãos, o balcão e o quadrado grande. Uma fala, outra grita, aí você não tem como se concentrar.” (LINHAS 15 a 20) Partimos aqui da hipótese de que a dificuldade da detenta em aprender outra língua não se dá, apenas, porque ela se encontra na cadeia. Ao contrário, poderia trazer para aquela reeducanda, nesse espaço de grades, um novo caminho, uma perspectiva outra de olhar para o mundo, para o outro e para si mesma. Podemos verificar que a questão da dificuldade de aprendizagem também não esteja relacionada à falta de tempo, ao notar que na fala acima ela se contradiz “Pra mim não falta nem tempo.” (LINHA 15) e “Só que é muito complicado para gente aprender devido ao tempo que a gente tem” (LINHAS 09 a 12)

Perguntamos sobre a escola fora da prisão, como eram as aulas: “Eram bem mais proveitosas, porque a gente tinha mais tempo. E além de ter tempo de estudar. A gente reunia sempre grupo de amigos pra estudar, fazer trabalho. O que um sabia, ou o outro não sabia, um ia ajudando o outro. Pra gente isso é muito proveitoso. Mas aqui a gente não tem como fazer isso, porque o horário que a gente tem pra gente conversar é o horário pra pegar comida. Pegou a comida, entra. Trancado. Só na hora da próxima refeição.” (LINHAS 30 a 37) P4 relata a realidade em que vive: a minoria das detentas deste presídio estuda ou trabalha. Apenas algumas são selecionadas, pois não há espaço para sala de aula que abranjam todas. Em dezembro de 2014 havia 903 mulheres ocupando um espaço com capacidade para apenas 287. Faz-se necessário abrangência maior no que tange às pesquisas com mulheres detentas e um olhar diferente do cedido aos homens nesta questão. (O’CONNOR, 2004). Porém o ambiente escolar, diferente das celas, é refrigerado com ar condicionado, cadeiras, quadro branco, bons professores, retroprojeto e material escolar completo.

Perguntamos se o inglês é uma coisa que ela gostaria de aprender realmente. Ela responde: “Bastante.” E continua: “Eu vim aprender a ler e a escrever com meus 6 anos de idade. Tá pensando que foi em escola? Foi com meu tio, em casa. Ele me dizia e eu botei na minha mente. Eu vou aprender a ler, porque eu tenho capacidade de aprender. Eu aprendi a ler. Quando eu fui estudar eu já fui fazer a 1ª série. Nem passei pela alfabetização, porque naquela época...” (LINHAS 102 a 110) O processo de alfa letramento em LM que não ocorreu na escola, vem agora em LE em instituição escolar. Faz-se importante notar que, sobre a aquisição de língua materna, ela inclui-se mais, traz elementos afetivos, a relação com o tio. Para aquisição de LE faz-se necessário, na maioria das vezes, intervenções pedagógicas e metodologias de ensino, diferentemente da LM, a língua que temos a impressão de nunca termos apreendido, parece que foi uma aprendizagem fácil de se realizar, o que não é verdade. Nós somos capturados pela língua, e essa captura leva ao abandono da liberdade de se falar como se quer, como quando ainda nos remetíamos a condição de *infans*. A inscrição da língua requer renúncia. Quando ainda bebês, nascemos com o nosso aparelho fonador capaz de aprender a desenvolver a fala em qualquer língua do mundo. Com o passar do tempo, existe a necessidade de sermos inseridos na nossa primeira língua, aprendendo os primeiros fonemas e na escola (LE MOS, 2007), vamos instituir as normas, de acordo com a gramática, para falar uma linguagem padrão às altas classes (socioeconômica) de nossa sociedade. Se a LM adveio de forma não-escolar, talvez seja muito difícil para esse corpo simbólico se inserir num ambiente de LE em uma redoma de sala de aula, esse pode ser um dos motivos da dificuldade de P4 na nova língua.

Então, as afinidades de cada sujeito são particulares, e suas identificações diversas, não é admissível imaginarmos que todos desejem a mesma coisa, busquem artifícios iguais. Mais uma vez, isso se aproveita também às aprendizagens.

Perguntamos a P4 se ela se sente bem falando inglês: “Me sinto. Me sinto bem, eu gosto. Eu sou uma pessoa que eu go...tudo pra mim que eu não sei...pra mim é interessante.” (LINHAS 95 a 97) e vejamos também o que ela relatou: “Porque eu passo o ano todinho estudando com um caderno mas quando ele acaba eu mando pra casa para ser guardado. Porque eu sei que um dia, futuramente, quando eu sair na rua aquilo vai me servir. (...) Pra eu, quando começar a ter minhas aulas de inglês na rua e até a me aperfeiçoar. Quando eu tiver alguma dúvida ou relembrar algum assunto que eu já tive, eu tenho meu caderno em casa.” (LINHAS 40 a 48) Parece que existe uma necessidade da lembrança da pouca língua estrangeira, ou quase nada que ela aprendeu na cadeia. Ela diz que lá fora ela aprendia mais, falava melhor inglês. Vejamos: “Eram bem mais proveitosas porque a gente tinha mais tempo. E além de ter tempo de estudar. A gente reunia sempre grupo de amigos pra estudar, fazer trabalho. O que um sabia,

ou o outro não sabia, um ia ajudando o outro. Pra gente isso é muito proveitoso. Mas aqui a gente não tem como fazer isso.” (LINHAS 31 a 34). Então para quê ela leva esse caderno? Se na cadeia a aquisição era tão baixa? Suspeitamos que, para manter talvez a lembrança do seu pouco aproveitamento em LE na cadeia e continuar seu percurso de aprisionamento de LM (CORACINI, 2007), mesmo fora da unidade prisional. “Eu sou uma pessoa que eu go...tudo pra mim que eu não sei...pra mim é interessante”. Na fala ‘normal’, existem alguns raros desvios que “se apresentam sob a forma de lapsos, falsa leitura, falsa audição, esquecimento, descumprimento de uma intenção, incapacidade de encontrar um objeto, perda, certos erros” (KAUFMANN, 1996, p. 55). Com o gaguejo, podemos inferir algum desejo inconsciente, já que esse manejo vai vir depender das movimentações dos processos metonímicos e metafóricos que se dão em nosso inconsciente (LACAN, 1998) e em nossa linguagem (JAKOBSON, 2003); então nos questionamos se P4 não estaria se enganando dizendo que “go...”.

P4 foi questionada se achava o inglês fácil ou difícil. Ela responde: “Eu não acho ele nem fácil, nem difícil. Você apenas tem que ter paciência, cautela e calma para aprender, porque você com pressa, você não consegue chegar a lugar nenhum. Você na agonia, você não entende nada. Então tudo na vida a gente tem que ter calma e paciência pra aprender. Se a gente tiver força de vontade, que é o principal.” (LINHAS 114 a 119) Ela comprara sua própria vida à aquisição de línguas. Sem as línguas, sejam elas quais forem, não haveria existência. Não seria possível sobrevivência. Mesmo um bebê criado por animais irracionais, consegue sobreviver, porque existe comunicação entre eles, a seu modo. P4 também fala em cautela para aprender. Inferimos aqui à prudência, quem sabe excessiva, vigilância em tratar com o novo que pode ser inscrito em nós enquanto novos significantes, que não aqueles primeiros.

Questionamos a P4 sobre o que mais o inglês poderia lhe ajudar. Ela diz “Pode me ajudar principalmente na base do estudo, até uma oportunidade quem sabe se surgir fora do país pra trabalhar. Aí eu não vou poder dizer que “Eu vou.” Porque eu não sei da língua. (...) Claro que eu iria com toda a certeza.” (LINHAS 146 a 151) A oportunidade, que por uma suposição, foi dada aqui, haveria com uma condição: a aquisição da segunda língua, mas notamos nessa entrevistada, que a dificuldade no inglês que pode está relacionada ao laço afetivo com o tio, já que foi com ele que ela ‘aprendeu’ língua primeira fora da escola. Também observamos a questão da dificuldade da aquisição, segundo ela, ligada ao aprisionamento, que para nós esse aprisionamento que a impede de aprender LE pode não advir das grades físicas, e sim de o quanto ela possa estar aprisionada pela LM (CORACINI, 2007). Talvez ela tenha tido excesso de “cautela”, como ela mesma citou, pelo novo, fazendo referência a Revuz (2002), que discussa que, um dos motivos que pode se tornar um empecilho na aprendizagem da segunda

língua, é o receio da despersonalização e de aculturação que essa prática incita, uma vez que o estranhamento do dito na outra língua “altera inevitavelmente a construção da subjetividade” (CORACINI, 2007, p.153)

Participante 5

P5 tem 29 anos, e talvez, das sete mulheres, é a que tem maior dificuldade ao falar inglês. Ao ser questionada sobre se acha o inglês bonito, ela responde: “Acho (né...). Não entendo muito não, mas eu acho. É interessante.” (LINHAS 05 e 06). Como estamos constatando, nesses textos, a maioria das entrevistadas acha a nova língua de difícil aprendizagem. Em Revuz (2002), entendemos que todo o jogo que constitui a aquisição não é tão simples quanto se parece, já que, “ela solicita do sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador.” (p. 216-217). Acontece que, decisivamente, os sujeitos se deparam com empecilhos no momento de ser um outro, de olhar por um prisma do outro, de tentar uma outra maneira de dar nome ao mundo que está ao seu redor, assumindo a palavra em uma língua estrangeira.

Aqui, apesar de encontrarmos excertos nas respostas de P5 que diz que gostaria de aprender inglês, ela talvez, seja para nós, um exemplo de um sujeito falante, com dificuldades de aprender a nova língua. Durante toda a entrevista, podemos observar que ela não consegue falar nem ao menos os cumprimentos básicos da língua inglesa, como bom dia, boa tarde, boa noite. Ela está matriculada na sala de aula de língua inglesa, e não consegue falar praticamente nada.

Sabemos que o sujeito encontra através da fala, que é sustentada pelo desejo do sujeito do inconsciente, uma maneira ou outra para deixar o seu inconsciente vir à tona. Ocorre que no *infans*, no início da sua existência, ele se vê como extensão da mãe, ainda não tem a configuração do seu corpo, ela vê pedaços do seu corpo mas que ela não se reconhece como ela. Considerando a si própria como objeto único de desejo da mãe – o falo –, pelo recalque originário²³ a criança supre o objeto perdido em uma troca de significantes na qual o pai tem a

²³ Tal processo, fundamentalmente estruturante, consiste na metaforização que resulta da implantação natural da lei que impede o incesto. O significante fálico (do desejo da mãe) é substituído pelo Nome-do-Pai. Ver: LACAN, J. *Las formaciones del inconsciente* (1976). Título original: *Les formations de l'inconscient*.

função de metaforizar o desejo recalcado que corresponde ao significado do desejo da mãe para o sujeito.

De acordo com Lacan (*apud* DOR, 1989), é no advento da linguagem como acesso ao simbólico que se configura o controle simbólico do objeto perdido, em uma relação metafórica de substituição de significantes. Essa relação metafórica explica-se pelo fato de que a criança necessariamente deve abandonar o “ser” o falo da mãe para deslocar-se para o “ter” um substituto simbólico para representar a coisa perdida. Segundo o autor, é necessário “que a criança seja conduzida a colocar-se como ‘sujeito’, e não mais apenas como ‘objeto’ de desejo do outro”. E acrescenta: “o advento desse ‘sujeito’ atualiza-se numa operação inaugural de linguagem, na qual a criança se esforça por designar simbolicamente sua renúncia ao objeto perdido” (*apud* DOR, 1989, p.90).

Para nós, é importante pontuar que a linguagem primeira, então, seria uma maneira que o sujeito encontra de expressar simbolicamente seus primeiros significantes inscritos. Nesses termos, comprovamos parte do motivo pelo qual a língua materna traz para o sujeito uma carga relevante de afetividade. Aqui no caso de P5, nos parece que essa carga da LM deixa fincar na participante algo que pode chegar a impedir ou bloquear seu aprendizado em LE.

Quando questionada se ela acha importante aulas de inglês na unidade prisional, ela responde: “Acho. Porque pelo menos você não tá perdendo tanto tempo com outra coisa, já que tá aqui parado, mas pelo menos já sai daqui aprendendo mais ou menos alguma coisa”. (LINHAS 35 a 37).

Supomos que não há um indivíduo sequer que saia da realidade prisional da mesma forma que entrou. Nem aquele que passou apenas um dia na cadeia. Em Pernambuco (onde foi o locus de pesquisa), no que tange à ressocialização, ainda está longe de ser concretizado. Primeiro, existem 11 agentes penitenciários por plantão, ou seja, uma escassez de mão de obra estadual, que parece ter controle do presídio, mas o medo e a tensão tomam conta desses plantões a cada semana, pelo receio das rebeliões, já que o número populacional das presas é muitíssimo maior no que se compara aos agentes. Para controlar toda essa cadeia, no que diz respeito à “ordem”, os agentes usam de autoritarismo e ainda existe a tortura por parte de alguns mais antigos, denunciadas com alguma frequência pela Pastoral Carcerária e Direitos Humanos. Pode-se imaginar que o clima é frequentemente de revolta, no que diz respeito às detentas. Segundo, existem dois problemas a mais, que acentuam essa revolta: para tentar manter alguma organização, a direção decidiu, há alguns anos a fechar todas as celas e as presas só saem para

ver a luz do sol nos horários das três refeições, aos sábados e aos domingos (dia de visita). Nesses dias, em que os parentes vêm encontrá-las, se quiserem mesmo entrar no presídio, precisam chegar na madrugada, formarem uma imensa fila, para que, na faixa de 9h da manhã, possa dar início a revista de sacolas e também corporal. Afora esse dado, temos os problemas concernentes à higiene do local (mínima), ausência de médicos, superlotação, falta de oportunidades para estudo e trabalho, rebeliões, etc, que são realidades que acompanhamos nos noticiários e toda a sociedade toma ciência. Quando P5 relata que “mas pelo menos já sai daqui aprendendo mais ou menos alguma coisa.” (LINHA 22-23), “É como eu disse né, significa coisas boas, porque a gente tá aprendendo uma coisa que a gente não sabe” (LINHA 32-33) Supomos que ela está falando sobre a aquisição da nova língua, que também nos remete a um lugar em que não se sai da mesma forma que se entrou. Já são outros significantes que tomam conta desse espaço, cedido primeiramente à língua materna. Apreciando a língua materna como o que caracteriza as primeiras experiências simbólicas do sujeito, desde que essas experiências, assim como os discursos a elas ligados, podem vir impregnados de afetos desprazerosos, que talvez não seja o caso de P5, imaginamos uma outra configuração subjetiva, que se opõe à que acabamos de apresentar. Em Melman (1992, p. 31) encontramos que a diferença entre as línguas materna e estrangeira se estabelece no nível do afeto, e em Revuz (2002, p. 229) existe o indicativo de que a língua materna é aquela que persegue e obriga no entanto, parece que ainda assim, há sujeitos que se apegam de tal moda à sua língua materna por comodismo ou mesmo receio de sair de sua zona de conforto, sentem grande dificuldade ou até chagam ao extremo de não conseguir aprender a língua nova.

Já para outros sujeitos, os itens que se encontram em sua língua materna são indicativos de desconforto (como L. Wolfson), desassossego. Ela é experimentada por eles como ponto de alteridade que os trava nos momentos de expressar “inteiramente” seu desejo, como lugar em que não são donos de seu falar, como campo de estranhamento, não confortável a esse sujeito. Os falantes nesta atitude vão de encontro com sua “língua materna e [com] os enunciados destrutivos dos quais ela é portadora” (REVUZ, 2002, p. 226).

Perguntamos à participante, o que ela acha das aulas em inglês, ela diz que tenta entender algo. “Eu fico olhando até os lábios pra ver se eu entendo alguma coisa, mas não entendo nada (...) Que a gente lê até os lábios da pessoa e fico tentando ler e não consigo.” (LINHAS 46 a 50). Interessante notar aqui que, não é apenas a dificuldade da sintaxe ou morfologia, mas ela não se deixa levar pela sonoridade (FREIRE, MURCE, 2009).

Somos sujeitos constituídos pela falta, conseqüentemente buscamos o preenchimento desse buraco. E se tratamos, por exemplo, sobre o evento ir à escola, ao curso, implica a

experiência de um algo que se quer ou que se impõe a aprender. As contínuas perguntas dirigidas à participante demarcam a posição de sujeito-aluno que, ao assumir a posição de sujeito-falante na LE, torna-se contraditória em algumas falas. P5 revela que “se sente melhor” quando está aprendendo outra língua. (LINHA 36). E afirma ainda que: “A pronúncia, porque a pronúncia é melhor ainda” (LINHA 113) Mas, observamos ao longo da entrevista, como já dissemos, que ela mal consegue distinguir os cumprimentos em inglês. O bloqueio para a aprendizagem de um novo idioma torna-se visível. Não pretendemos repetir aqui às questões inerentes à aquisição de LE, e de como alguns sujeitos têm as facilidades ou dificuldades de serem capturados por uma outra língua.

Bem sabemos que não é sem efeito o uso do gravador, mas ainda assim, notamos que seu nível de aprendizagem não avança em língua estrangeira. Juntamente à equipe de professores, procuramos algum laudo ou dificuldades em outras matérias. Sem sucesso, não encontramos nada que pudesse levar a algum déficit de aprendizagem em outras disciplinas.

O inconsciente se mostra não apenas em nossos sonhos e sintomas, mas em nossa fala; portanto, também se manifesta na superfície, ele “sobe” se assim podemos dizer. Não sem propósito, Lacan, muito depois, daria uma definição precisa e curta do que é o inconsciente a partir de Freud: “o inconsciente é o que dizemos” (LACAN, 1998, p. 884).

Dizendo isso reportamo-nos ao aforismo, já bem conhecido, de Lacan, segundo o qual, “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. Da mesma forma que a linguagem está submetida a leis que regulam sua construção e funcionamento, também com o inconsciente ocorre algo da mesma ordem. O inconsciente não é um fora-da-lei; nele vigora uma lei que rege o seu funcionamento. A esta lei Freud denominou de processo primário; e, como fruto de sua ação, duas são as formas resultantes do tratamento que pode ser conferido às idéias inconscientes: a condensação e o deslocamento. A essas, em seu diálogo com a linguística (Jakobson), Lacan denominou de metáfora e metonímia. Ou seja, existe no nosso inconsciente e na nossa linguagem, movimentos que não cessam de selecionar, substituir, de dar continuidade a itens anteriores ou posteriores. Ou seja, nem tudo o que dizemos, é na realidade, o que queremos, de fato, dizer.

Quando questionada se acha o inglês fácil ou difícil, a entrevistada responde: “Se torna difícil porque a gente não fala né? Nunca falou, já nasceu falando português e fácil a partir do momento em que você começa a aprender” (LINHAS 79 e 80). Relembremos aqui o que diz Revuz (2002) sobre a naturalização da língua materna:

[...] a 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 (p. 215).

A primeira questão que nos auxilia a notar uma das diferenças principais entre uma língua qualificada como materna e uma avaliada como estrangeira, leva em conta à diversidade na modalidade do primeiro contato do sujeito com estes dois idiomas. Já tratamos que a amarração do sujeito com a língua que é denominada como sua língua materna incide anteriormente ao seu nascimento, que o sujeito se encontra desde sempre mergulhado no mundo simbólico.

A língua materna, assim, captura o sujeito em seu funcionamento linguístico-discursivo, ou seja, devido a sua anterioridade lógica no que respeita à criança, a língua materna promove uma mudança no posicionamento desta em relação à língua/linguagem, em relação ao Outro e em relação a ela mesma, permitindo ao sujeito atribuir significados (LEMOS,2002).

Logo, a língua materna, conforme é citado em Melman (1992, p.16), é a língua que o sujeito sabe e que “autoriza o locutor a falar como mestre”, a língua estrangeira ou estrangeiras que precisa ser aprendida, mas que, conforme compreendemos, necessitarão se arranjar sobre as linhas da língua materna.

Perguntamos também se, quando ela vai falar ou escrever inglês, ela recorre sempre a tradução ou pensa diretamente na língua inglesa. Ela responde: “Já tento adivinhar né, até porque a professora quando ensina, ela não ensina assim com a palavra em inglês, aí ela ensina, bota a palavra, bota o significado e como se expressa pra gente melhor.” (LINHAS 104 a 111)

A língua materna nesse universo em alguns outros contextos de sala de aula, como em cursinhos de língua estrangeira, é considerada como uma “vilã” ao abranger-se no contexto de aquisição de LEs, ainda com metodologia em sala de excluir o uso da língua materna. Essa metodologia faz pensar que a LM em nada seria capaz de ajudar nesta aquisição do “novo”.

Logo, confirma-se, outra citação de Revuz (2002), de que “tradicionalmente (...) a didática de línguas estrangeiras não tem se interessado nesse confronto [entre língua materna e língua estrangeira] e não tem procurado analisá-lo nem trabalhá-lo” (p. 215).

Por outro lado, a LM é adquirida por espontaneidade, desde nosso nascimento, é a língua que nos nomeia e que nos cerca a priori. Essa distinção, e até dicotomia entre os parâmetros constituintes de LE e LM continua permeando a interface cognitiva.

[...] como se a primeira não preparasse o terreno para a segunda; como se uma não penetrasse na outra; como se elas não se imbricassem no espaço sem fronteiras e sem dono da subjetividade; como se cada uma delas fosse pura, una, inteira e, portanto, não estivesse em constante transformação[...] (CORACINI, 2007, p.150)

Em se tratando de aquisição de uma língua estrangeira, já sabemos que, cada sujeito lida com este procedimento de uma forma diferente, já que temos “diferenças muito nítidas entre uma pessoa e outra” (REVUZ 2002, p. 214). A questão não seria o fracasso ou o sucesso retratando a individualidade, mas sim a subjetividade (dentre outros) de acordo com a psicanálise.

Revuz (2002) diz que há um caráter afetivo (é relevante recordar que os afetos aqui nos conceitos psicanalíticos remetem aos efeitos do inconsciente sobre o sujeito), englobando o processo de ensino e aprendizagem de LE, onde não é possível à língua mãe do sujeito, que se inscreve na constituição desse sujeito, esteja fora deste mesmo processo de aquisição e segue levando para a língua estrangeira os efeitos de sua inscrição subjetiva primária.

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

Entendendo que o encontro com a língua estrangeira só é possível graças à existência da língua materna, inscrita anteriormente, porque o sujeito possui uma história singular com ela, história tal, observada “nas formas singulares que toma para cada um a aprendizagem de uma língua estrangeira” (REVUZ 2002, p. 220). Moraes (1999) diz que a “anterioridade lógica da inscrição da linguagem no sujeito, cada um se encontra na Língua Estrangeira de maneira única, a sua” (p. 01).

Para o aprendizado da língua inglesa, tão dessemelhante na oralidade, na fonética, afinal, tão distante na genealogia, a língua materna lhe serve de ponto de apoio. O sujeito aprendiz ratifica o vínculo que tem com sua língua materna: língua da afetividade, língua ‘fácil’, língua que está com a gente desde que a gente veio ao mundo. Comprova-se, portanto, algo da ordem do inconsciente, característico da língua da primeira infância no acesso à linguagem como forma de ‘expor’ os desejos e as necessidades.

Perguntamos quais mudanças o inglês pode efetuar na sua vida. Ela diz: “Mudanças boas né? Melhores. (...) Quando sair daqui. Quanto mais a gente aprende, quanto mais coisas a gente aprende, mais força a gente tem.” (LINHAS 117 a 121) A força que pode vir a libertar um sujeito de um comodismo de língua materna (CORACINI, 2007), é a mesma força que pode vir a trazer benefícios (ou não) a um sujeito que pode estar inscrito por significantes que remetem à LM. Por essas e outras, a língua estrangeira pode vir a trazer realmente uma força maior que ajude alguns sujeitos a saírem de seu exílio. Talvez se P5, houvesse descoberto essa novidade, poderia ter melhores chances, não apenas de realizar seu sonho como secretária “Porque eu gosto de mexer muito em papel, então é isso. Então eu gosto de trabalhar naquilo que eu gosto de fazer, não por necessidade ou por dinheiro. Porque assim eu nunca vou atender ninguém bem e fazer nada bem. A gente tem que trabalhar, gostar daquilo que a gente faz, então o que eu gosto é de mexer em papel e secretariado mexe muito com isso. O que eu queria aprender era isso, secretariado” (LINHAS 129-134), mas de abrir-se para um outro mundo de significantes.

Participante 6

A 6ª participante tem 21 anos de idade, está na última série do ensino fundamental e tem vontade de aprender inglês, mas diz que não consegue aprender nada porque diz que só fica pensando nas suas coisas da “rua”, sua casa, seu filho, como outras também o disseram, com outras palavras, mas com o mesmo sentido, como já vimos nas entrevistas acima.

Podemos concluir que quase todas as participantes dessa pesquisa que sentem dificuldade de aprender a nova língua, atrelam isso ao lugar onde estão vivendo. Dizem que “não têm cabeça para estudar”. Vejamos o que diz especificamente a P6: “É. Acho que é porque também, eu tô aqui, não consigo aprender nada. Só fico pensando nas minhas coisas da rua, da minha casa, do meu filho. É, muita coisa. Não tem como...” (LINHAS 11 a 14) Na verdade, ela tinha um conhecimento intermediário do idioma novo. E não “nada”, como diz, ao que notamos no decorrer da entrevista.

A aprendizagem da LE com o objetivo profissional comparece em todos os discursos das detentas. E também, ao ser requerido a falar sobre a aquisição da língua estrangeira, podemos notar nas falas das entrevistadas que algumas põem em seu discurso a expressão “a aula”. A experiência com relação à língua estrangeira passa a ser reduzida às “aulas”, como se

houvesse uma segregação bem delimitada entre a língua que se utiliza no curso e a língua que vivenciamos a todo instante. O intuito de querer controlar completamente a língua estrangeira é um alvo que pode vir a trazer desapontamento tanto por parte do professor quanto do aluno. Acontece que a aprendizagem de línguas estrangeiras, geralmente, pretende ter um protótipo, gramática sem erros, encaixe do vocabulário, respostas apropriadas, rapidez, musicalidade. Todavia, faz-se necessário considerar a subjetividade do aprendiz, e como já vimos este não é um trabalho fácil, retornar ao *infans*, tirando da zona de conforto aquele sujeito que era até então contido na língua da infância, na língua da estruturação psíquica, afinal, da afetividade.

Para Coracini (2003, p.152), como o desejo de controlar a linguagem é cultural, quer dizer, é uma ilusão forçosa ao sujeito, a escola e o ensino também se ajustam na confiança da possibilidade de governo da aprendizagem pelo professor e pelo aluno. É preciso que os estudos de aprendizagem de LE não se pautem apenas nesses conceitos, que não se ambicione um aluno “cartesiano”, “tábua rasa” de sonidos, vocábulos nem de línguas que os satisfaçam por inteiro (línguas perfeitas).

Quando questionada sobre se achava importante aulas de inglês na unidade, a reeducanda responde iniciando o diálogo sobre sua(s) professora(s), sobre aulas: “Acho. Mas (e...) assim, acho que... é porque essa professora ela é substituta. (...) É, ela ensina bem. Ela faz a gente ler né. Do jeito que é o inglês (...) Essa daí, na verdade, ela nem sabe muito de inglês. (...) É, ai fica meio complicado. (...) Não, é porque eu não aprendi com C. não. Mas eu acho que, (é...), é bom. (...) I, I. ensina... (...) É, boa. A gente aprendia algumas coisas. (...) Ela botava e a gente copiava e depois ela ficava, ela pedia pra gente ler, ficava repetindo várias vezes, ai gente aprendia a pronúncia né?” (LINHAS 58 a 76)

Notamos aqui algumas repetições, confusões de fala, e um discurso sobre a professora substituta. Podemos aqui fazer uma inferência da professora nova com a língua nova. Vejamos que ela diz: “Mas eu acho que, (é...), é bom.” Talvez aqui o que é bom, seja a LE, metaforizada em outro significante: professora. Vejamos, pois, o que P6 diz em relação à LE: “Eu acho. Muito bonita. (...): A professora bota coisa fácil, assim, que... só os números, assim, de 1 até 10, bota os dias da semana, essas coisas.” (LINHAS 03 a 07); (...) “É, boa. A gente aprendia algumas coisas.” (LINHAS 73 e 74) ; “Ela botava e a gente copiava e depois ela ficava, ela pedia pra gente ler, ficava repetindo várias vezes, ai gente aprendia a pronúncia né?” (...) “Ai a gente aprendia, era legal.” (LINHAS 76 a 79).

Em Feire e Murce (2009) voltamos para a questão da educação e aulas e os autores nos apontam que, Freud (1925) aborda a questão das aplicações da psicanálise na educação e mostra muita cautela em fazer tal aproximação, afirmando que

o trabalho da educação é algo *sui generis*: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela [...]. Tal substituição não só é impossível em fundamentos práticos, como também deve ser desaconselhada por razões teóricas. (FREUD, 1925, p. 308 *apud* FREIRE, MURCE, 2009, p. 75)

Freud alerta ainda que se a psicanálise pode propiciar algum benefício à educação, isso ocorre se o educador se submete a uma análise e a experimenta em si mesmo, pois essa experiência lhe daria uma possibilidade de maior *insight* sobre o infantil. A concepção freudiana de educação escolar não se distingue da educação da criança pelos pais, pois ambas visam à transmissão cultural impondo a renúncia às pulsões. Nas palavras da psicanalista Lemos (2007, p. 84 *apud* FREIRE, MURCE, 2009, p. 75): “a concepção freudiana da educação impressiona por sua total desconsideração pelos ideais pedagógicos: trata-se de fazer com que a criança aprenda a controlar suas pulsões e ponto final!”.

Isso não significa desmerecer o empreendimento educativo, mas mostrar que a educação tem como missão inarredável inibir, proibir, suprimir e direcionar as pulsões. A não realização dessa missão implica uma renúncia ao ato educativo. As aplicações da psicanálise no campo da educação apontam para essa renúncia (ou para a resistência à psicanálise). A função recalçante e inibidora da educação é, por outro lado, uma condição propícia para despertar desejo no sujeito, ou seja, sem a operação de interdição das pulsões, o desejo (de conhecer) não comparece. Freud idealiza, porém, um ponto ‘ótimo’ ao qual a educação deve atingir:

A educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração [...]. Deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios (FREUD, 1932, p. 147 *apud* FREIRE, MURCE, 2009, pp. 75-76)

Um desafio com o qual o professor se defronta em seu cotidiano é como instaurar o desejo de aprender no aluno – desejo inexistente na criança, segundo Freud – a partir da operação de interdição, Cláudia de Lemos (2007, p. 87 *apud* FREIRE, MURCE, 2009) indica que a condição para engajar o aluno numa via desejante não está no desejo de educar do professor, está no fato de que o desejo do professor se dirija para Outro lugar:

É assim quando, por exemplo, o desejo do professor é causado mais pela Matemática do que pela necessidade de reencontrar no aluno os sinais de

confirmação de que sua mensagem foi recebida sem deformações. (LEMOS, 2007, p. 84 *apud* FREIRE, MURCE, 2009, p. 76)

Uma alternativa que evitaria o recalçamento ou a inibição das pulsões é o desvio destas pela via da sublimação. Daí lembrarmos a importância de uma experiência com a literatura, a música, a pintura, o teatro, por exemplo, como meios de os alunos entrarem em contato com a produção humana que resulta do destino das pulsões. Contato que se dá corporalmente, isto é, como olhar, voz, escuta, movimento.

Os questionamentos posteriores foram sobre “Aí quando eu sair, eu pretendia um emprego, porque eu quero trabalhar né? Ensinar meus filhos. (...) Eu tenho um menino. Ensinar a ele, tudo isso. Até falar assim né, porque até no meio da rua, uma pessoa não sabe, eu queria falar assim. Ensinar o que sabe.” (LINHAS 156 a 160). Quando ela fala disso, subentende-se que deseja algo melhor, uma vida que ela não teve, querendo que ele não fosse também um detento em seu futuro, como ela se encontrava à época. Aprender uma outra língua, passar essa novidade a um filho pode vir a denotar um desejo de uma vida nova, de um desejo instaurado não pela língua-mãe e sim pelo que pode vir a libertar de antigas inscrições feitas por essa língua primeira. Significa aqui transpor a barreira da LM, que, pode vir a aprisionar. Não falamos isso apenas pelas oportunidades de emprego. Mas também pela condição de mesmice que a própria língua materna dos traz. A condição de madrasta como diz Coracini (2007).

A participante também foi questionada sobre o fácil ou difícil da nova língua: “ Eu acho que na verdade é difícil, porque eu até agora não me empenhei mais. E aqui porque eu to presa, mas se fosse na rua, porque eu não tinha me empenhado muito né? Eu tinha que realmente me focar nisso. Porque eu acho que se eu me focar, eu aprenderia. Tem isso né? Que você diz “eu vou conseguir” e você não consiga, você consegue. Eu tava ocupada demais” (LINHAS 167 a 173) Quando P6 falou isso, ela fez um gesto, de roubo ou pegando algo como se fosse de tráfico, com a mão. Ela disse com gestos “eu estava roubando/traficando ao invés de estudar”. Não se sabe ao certo o que levou P6 a estar na cadeia. Podemos deduzir, pelo que ela disse, que foi por roubo/assalto ou tráfico. Não achamos por bem fazer esses questionamentos, já que não trabalhamos aqui com estudos de caso. Talvez trouxesse constrangimento para as entrevistadas. É interessante, essa relação entre a dificuldade de aquisição de LE e a prisão, como outras participantes também a fazem. De qual prisão estão falando? Da cadeia como espaço físico ou da língua materna que aprisiona? Ela cita muitas vezes que se estivesse na rua, talvez conseguisse aprender a língua, talvez conseguisse ser capturada por pelo som, se já não foi, como cita em: “Falar, assim, eu acho tão bonito (é...é...) (Risos). Acho muito bonito o pessoal

falando.” (LINHAS 91 e 92) Mas já vimos que esse é um processo que de fato, não é tão simples quanto pensamos, independente de se estar numa cadeia ou não.

P6 foi questionada se sente desejo de nomear as coisas que a cercam em inglês: “Querida saber também. Principalmente dar uma de esperta no meio das pessoas. (Risos). Quem sabe, ai eu dizia né? Ai a pessoa diz “o que é isso?” e eu digo “oxente(...) (É...) No caso já eu que tomo o lugar dessas pessoas. Ai a pessoa sabe, fala e tudo “por fora”. Eu queria saber, né?” (LINHAS 179 a 186) Esse novo som pode vir a trazer uma certa liberdade que não advém da língua materna, advém o desejo de ser um novo também. Como ela mesma cita e faz alusão: “Ia ser uma nova pessoa né?” (LINHAS 197 e 198) Vejamos também como ele continua: “É um pessoal bonito. (Risos). É, até o jeito, o jeito de andar, de vestir, se comportar, o jeito de falar é bem interessante, acho interessante, acho bonito. Eu queria tanto aprender.” (LINHAS 87 a 89). “Eu queria saber” podemos inferir como “eu queria ser uma nova pessoa”. Remeteremo-nos ao que diz Revuz (2002) em relação à transformação provocada por outra língua:

A língua estrangeira, objeto do saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço específico que mantemos com nossa língua. Esse **confronto entre primeira e segunda língua** nunca é anódino para o sujeito [...] (p. 215, **grifo da autora**)

Perguntamos também se caso ela tivesse a oportunidade, de fazer um curso quando saísse da cadeia. Ela responde: “Claro que sim. O que eu mais quero.” (LINHAS 134 e 135); Também questionamos se ela sente necessidade de falar inglês, se ela gostaria de falar inglês. Ela diz: “Muito.” (LINHAS 146 e 148). Apesar de ainda não saber o idioma fluentemente, a reeducanda, apesar das dificuldades, morfossintáticas, fonológicas, de pronúncia, parece ter anseio pelo novo.

Perguntamos a P6 quais mudanças o inglês poderia trazer na sua vida. Ela diz: “Muita coisa. Muita mesmo. Muita. Com um emprego, com filho, com tudo. Ia ser uma nova pessoa né? Eu acho que o inglês é tudo hoje em dia. Porque português todo mundo sabe falar. Mas o inglês, novos ares. É uma coisa...” (LINHAS 196 a 199) Tudo é se completar, é a ilusão do total. E é nessa completude que buscamos até o fim de nossas vidas; é atingir aos céus. Apesar de ilusório, é saudável pensarmos querer atingir a totalidade enquanto sujeitos, mesmo nós, que contemplamos a vertente da psicanálise, sabemos que isso é o Impossível. Freud (1987) descreve que há uma instância mental sobre a qual o homem não tem domínio, o inconsciente, e afirma que o homem não é senhor nem mesmo de sua casa. Notamos aqui que ela diz mais

uma vez que ‘ia ser uma nova pessoa’ se falasse o inglês. A ênfase aqui nessa participante pode vir a se dar na transformação que a nova língua pode vir a causar no sujeito (REVUZ, 2002) e o tudo como encontro do objeto de desejo.

A possibilidade de falar uma língua que não a sua materna parece trazer a esse sujeito a completude imaginária que lhe foi negada por sua língua infantil. Para essa qualidade de sujeito, se assim podemos dizer, há uma necessidade de distanciar-se da língua materna para que se acendam as luzes dos caminhos de um lugar de sua expressão e as suas verdadeiras significações. Cada um dos novos idiomas que se escolhe a aprender vem como uma nova possibilidade de expressar seu desejo, colocar-se enquanto sujeito que não encontrou espaço para falar o que desejava na língua de sua mãe, já que, seus discursos em língua materna não conseguiram garantir sua liberdade subjetiva (imaginária).

A língua estrangeira não leva consigo a autoridade do interdito da mãe, de acordo com Melman (1992), alguns sujeitos, aqueles que se encontram ancorados na LE, podem ter o sentido de que tudo ali pode ser dito, de estar ao mesmo tempo infinitamente mais soltos dos constrangimentos do que estes abatidos nacionais [os que falam esta língua como língua materna] que estão ali juntos a sua prudência, em seus interditos, como pode ser o caso da participante em questão.

Estes itens são tidos por Melman (1992, p.33) como principais para que alguns sujeitos venham a adquirir uma língua estrangeira com maior dificuldade ou facilidade e, que esses, sintam-se mais confortáveis no manejo de seus enunciados. A língua estrangeira para o sujeito assim configurado seria como uma busca “a aspiração de sair do exílio que é próprio ao sujeito. A aspiração de encontrar a terra na qual ele poderia dar a escutar esta língua na qual ele finalmente se exprimiria, se articularia claramente o desejo” (*Idem*, p. 57).

Mas que desejo é esse desejado pelo sujeito? Desejo de completude, buscada em diversos lugares, sobre o suporte de vários objetos. Sabemos ser pela mesma operação que assegura ao sujeito o acesso à fala, ou seja, a entrada em jogo do significante Nome-do-Pai na relação dual entre criança e mãe, que também se instaura nele sua condição de desejante. A instância paterna obriga o bebê a abrir mão da única coisa que supostamente o satisfaria plenamente, sua mãe, e a partir de então ele inicia uma busca sem fim para reencontrar seu objeto de desejo. Os objetos que o sujeito está sempre em busca durante sua vida mirando a total completude estariam relacionados às suas relações com sua mãe e com seu desejo, com outros sujeitos e com o Outro. Isso também diz respeito a objetos relacionados às aprendizagens, a coisas que o sujeito tem vontade de aprender, tendo em vista que tal vontade, intitulada por Revuz (2002, p. 216) de desejo de aprender, é “o verdadeiro motor da

aprendizagem”. E esse desejo de aprendizagem ou não de LE, vai depender do seu laço primeiro com a LM.

Ela fala sobre as pessoas de cultura diferente e de língua diferente: “No filme é até assim mesmo, porque eu conheço muita gente que sabe de inglês. Meu marido mesmo ele sabe, ele terminou os estudos, ele fez faculdade. (...) Ele fala assim, eu fico olhando assim....eu acho tão bonitinho. (Risos). Eu acho bonito, eu fico me sentindo burra e tudo. (...) Eu queria fazer, aqueles negócios de inglês, “Fisk”, né? Esses negócios de... Mas como? Sem dinheiro, sem nada?” Dizemos que talvez, quando ela sair da cadeia, ela pode dar continuidade a intensificação dos seus estudos. Ela diz: “É. E começar tudo de novo”. (...) Assim...Eu acho que se ensina muita coisa, porque você aprende né? Você tem novos ares” (LINHAS 94 a 107). Observemos que quando ela fala do marido, ela demonstra admiração, uma vontade de conhecer também esse novo que ele conhece, desejo tal que por não ter tido mais oportunidades de avançar nos estudos, como teve seu esposo, a deixa com a estima baixa. E vejamos também a analogia que ela faz ao querer ‘recomeçar a vida’, pode vir a remeter, o que já tratamos na discussão anterior, à aquisição do idioma novo, dos “novos ares”, do novo sujeito, das novas inscrições, do novo Eu.

Participante 7

P7 tem 38 anos, e o Ensino Médio completo. Torna-se evidente no decorrer da entrevista que P7 tem um apreço pela língua estrangeira. Diz ter interesse pela língua nova. Perguntamos se ela acha importante aula de inglês na cadeia. Ela responde: “Pra mim tá sendo muito importante, porque eu me dedico. Porque eu gosto, eu não sei pra outras pessoas, né?” (LINHAS 57 a 61). Perguntamos também o que tudo isso desperta nela enquanto sentimento, o que é que ela sente quando aprende inglês. Ela diz: “Eu sinto assim, uma coisa dentro de mim, é uma coisa assim que você, quer aprender aquilo ali por amor.” (LINHA 87 e 88) Como já sabemos, a língua estrangeira pode vir a causar dor ou apreço por parte do sujeito. “Pra mim é importante porque eu me dedico. Eu gosto da língua. Estudo porque eu gosto, queria aprender (...) Porque gosto, queria aperfeiçoar melhor.” (LINHAS 2-4)

Perguntamos como foi sua experiência fora da prisão em aquisição de LE, ela diz: “Pra mim foi ótimo, que pena que aconteceu isso comigo e eu cheguei a parar aqui, se não, tinha continuado.” (LINHAS 6 e 7) Compreendemos aqui que o inglês traz um renovo à sua vida.

Porque se refletirmos logicamente, o que a impede de continuar o curso da cadeia? Só se consegue continuar a aprender inglês fora da prisão? Cremos que esse bloqueio pode se dar aos significantes de LM que ficaram instaurados com mais apreço ou menos apreço por parte do sujeito. Parece que ela liga o fato de ter parado seu curso intensivo de inglês no Senac, com aulas diárias – diferente da prisão, onde se fala inglês apenas uma vez na semana – ao fato de ter sido detida, pois perguntamos o que ela acha das aulas de inglês que participa aqui na unidade prisional, se já participou de alguma, ela diz “Já. Participei de várias aulas e gosto, queria que até fosse melhorada. (...) Um professor específico para a gente se aperfeiçoar melhor na língua, aprender melhor né? Já que foi interrompido meu curso na rua e eu me dedico muito.” (LINHAS 02 a 20) O curso de alto nível de inglês foi interrompido, sua vida de liberdade também foi interrompida, ela agora está encarcerada, não só pelas grades físicas da cadeia, mas pelos cadeados pelos quais somos eternamente aprisionados: a língua materna. Já que antes da cadeia, ela tinha a oportunidade de falar inglês todos os dias (esse curso é intensivo, segunda a sexta).

Quando falamos de interrupção, trazemos à lembrança o fato de que o próprio sujeito é interrompido, interdito, clivado pela própria linguagem, que já vem com o furo próprio do Real. Com essa suspensão de seu curso de inglês que P7 menciona veio a cessar também sua talvez saborosa busca pelo novo, por outros significantes inscritos, já que o sujeito não se cansa de buscar sua completude também no impossível da língua.

Perguntamos se ela conhece ou já participou de outra aula de inglês fora do presídio. Ela diz: “Já sim. (...) Já. Nas escolas onde eu estudei e no Senac quando eu comecei um curso que era uma mini faculdade. (...) Setembro, outubro e novembro. (...) 3 meses, aí teve a parada né? Teve uma parada... (LINHAS 36 a 43) P7 faz aqui uma pausa. Essa ‘parada’ do curso ocorreu devido à sua prisão. “Senac é todos os dias. É uma faculdade de 3 anos. (...) Sai formada. A gente passa 6 meses no período amarelo, aí passa para o outro período (...) 1 ano e 6 meses é o primeiro... a primeira fase, né... onde você vai aprender a parte de verbos, onde você vai aprendendo as palavras básicas, cores, números, né? A formação verbal, pra depois você se aperfeiçoar melhor. Quando chegar com 1 ano e 6 meses você começa a ter contato com o exterior. (...) Tipo um estágio. Aí quando chega mais ou menos 2 anos, aí ele vai ver se você está apto, você já sai de lá direto com um trabalho. Muito bom o Senac. (LINHAS 44 a 56) Não vamos aqui nos ater a questões de metodologia de sala de aula, porém acreditamos que, como no Senac ela vivia a língua inglesa diariamente, hoje percebemos que ela sinta falta dessa liberdade cotidiana que o novo idioma traz para alguns. Aqui, P7 está, no diálogo, se referindo às metodologias das aulas, como se dependessem apenas delas para o processo de aquisição, já

pontuamos com outros excertos que essas questões não condizem com o nosso trabalho, nos atemos ao cunho psicanalítico.

Quando questionada sobre o povo/cultura de língua inglesa, ela responde: “Não, acho que não. Pelo contato que eu tive, o pouco que eu tive, são pessoas idênticas, são pessoas...idênticas não, que ninguém é idêntico a ninguém né?” (LINHAS 73 a 75) O aparelho inconsciente que Freud instituiu, cabe a todos os sujeitos humanos. Todavia, existe uma diferença em seu funcionamento, já que a inscrição dos significantes em cada sujeito ocorre de maneira particular. Cada sujeito responde de uma maneira aos acontecimentos no decorrer de sua vida, já que os significantes foram também inscritos em uma maneira única em cada um.

Perguntamos ainda, quais as mudanças que o inglês poderia trazer à sua vida, P7 responde: “Podia até assim, induzir a minha filha ao mesmo caminho.” (LINHA 123) Faz-se importante lembrar que há na mãe, o desejo que o filho seja sua completude, até o momento em que há o corte desse laço pela figura paterna. Apesar do corte do pai, existem inscrições do desejo da mãe (que também é sujeito clivado) nos filhos ainda por toda a vida.

Vejamos agora uma questão importante. Perguntamos a P7 qual a necessidade que ela sente de falar inglês, se ela sente essa necessidade. Ela diz: “Não, é questão de ego. Satisfazer meu ego. (É...) Assim, satisfazer minha vontade, falar outra língua. (...) Me sentiria bem. Me comunicar com os estrangeiros, assim, saber...pra...tipo ser um guia, ajudar. Entendeu? Eu sou muito ajudadora, assim, então pra mim se eu falasse inglês, pra mim seria muito importante, é questão, assim, do meu ego.” (LINHAS 91 a 99); Perguntamos também se ela acha que o inglês poderia trazer uma mudança boa na sua vida. Ela diz: “Uma mudança boa. Questão assim, até de dentro de mim, para satisfazer um ego meu, o ego do meu pai que ele queria abrir uma agencia de turismo pra mim. (...) Ai ele pediu muito pra que eu fizesse esse curso, e assim, seria um incentivo na minha família né? Pras minhas filhas.” (LINHAS 131 a 136)

Aqui, fica difícil para nós, pesquisadores, entender que a participante conheça o que seja o Ego postulado por Freud (Id, Ego, Superego). Mas nosso enfoque, será na questão onde P7 diz querer “satisfazer o ego do meu pai”. De fato, é inscrito em nós, primeiramente, o desejo Outro, aqui no caso parece ser forte a questão do significante inscrito por seu pai, em realização de análise clínica, talvez descobriríamos o motivo. Abarcando a ideia que, as palavras que são dirigidas a uma criança não são nunca vazias, já que “ (...) o recorte que a língua materna opera no referente está sempre provido de uma carga afetiva, marcada pelo desejo do “porta voz” ” (REVUZ, 2002, P. 223). Afinal, as palavras pelas quais a pessoa é falada, principalmente em seu âmbito familiar, “teceram seu inconsciente, o interdiscurso preponderante na rede de

regularidades enunciativas do âmbito familiar, marcada também pela historicidade social mais ampla” (SERRANI-INFANTE, 2002, P. 146).

Interessante também notar também aqui a comprovação de que o desejo que atravessa nossos pais também foi instaurado por seus antepassados e assim sucessivamente. Vejamos: “Ai ele pediu muito pra que eu fizesse esse curso, e assim, seria um incentivo na minha família né? Pras minhas filhas.” Frente a isso, nos interessou observar o excerto com o objetivo de tentar perceber um pouco o peso do desejo desse Outro na escolha da língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para abriremos essa última parte do trabalho, retomemos a observação de Revuz:

[...] o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado por solicitar 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. Toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. O aprendiz já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira. (2002, p. 217)

Ou seja, as relações que um sujeito pode constituir com a língua estrangeira, ocorrem de forma completamente particular, tendo em vista que essa constituição pode ser considerada uma nova interpretação da língua materna, se assim podemos dizer, que também foi inscrita nesse sujeito de maneira particular e exclusiva, e que está ali, em estado latente. A língua estrangeira se sustenta nos caminhos que já existem, que já foram percalços da língua materna no campo simbólico do sujeito, mas que também será reinscrito de maneira singular (como foi na LM).

Revuz (2002) assinala ainda que, o estranhamento que a outra língua causa pode ser experimentado tanto como uma perda (...), como uma operação saudável que renova e relativiza a língua materna, “ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade” (p. 224). Dentro da mesma ótica, Melman (1992) acrescenta que a aquisição de uma língua outra cogitaria, para alguns, “a aspiração de sair do exílio que é próprio ao sujeito. A aspiração de encontrar a terra onde ele poderia dar a escutar esta língua na qual finalmente se exprimiria, se articularia claramente o desejo” (p. 57).

Distantes da concepção de língua como instrumento e da ideia segundo a qual a aprendizagem de uma língua estrangeira dá-se apenas pelo processo cognitivo, já que recorreremos à noção de sujeito do inconsciente proposto pela Psicanálise. O contato com o novo idioma “vem questionar a relação do sujeito com sua língua. Essa relação [que] é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros e com o saber” (REVUZ, 2002, p. 220). Ou seja, inserir-se na língua estrangeira é movimentar uma identidade aparentemente constante, mas que na verdade também é repleta de divergências, bem próprias dos indivíduos, que são constituídos de consciente e inconsciente.

O que difere a língua dita materna de uma língua dita estrangeira é que esta tenta capturar um vivo já sujeito à linguagem, já falado por uma língua. Dessa forma, como diz Revuz (Ibidem) a experiência com a língua estrangeira se traduz num confronto, pois o estudante já traz para a sala de língua estrangeira uma história com a língua pelo qual as coisas adquiriram sentido para quem fala. (SILVA, 2012, p. 112)

Nesta etapa do trabalho, propomos comentar sobre o que foi percebido em cada discurso, pois, mesmo em questões que parecem similares nos sujeitos entrevistados, tinham um peso único em cada pessoa.

Uma primeira observação, diz respeito à captura de algumas entrevistadas pelo som. Ao som até sem significado, vazio de sentido. Onde é mostrado fortemente isso é através do discurso de P3, que acha a língua belíssima, canta em inglês, mas não compreende os significados das palavras e muitas vezes, fala/canta palavras que não existem no vocabulário inglês. Mas é interessante, que ela faz questão de rebuscar nos fonemas da LE e, com prazer, canta com afinção músicas de artistas internacionais.

O que o sem sentido do som alude? Sugere que se não temos o sentido para ater a nossa atenção, o que se põe em primazia é um corpo que articula sons. Nessa carência de sentido, no qual corpo se faz presente, é o corpo que age e se põe em primeira condição. Quando hierarquizamos o “como se diz” (forma), em primazia ao “o que se diz” (conteúdo), abandonamos o sentido (FREIRE, MURCE, 2009, p. 80).

Mas vejamos também, que outras participantes demonstram esse conforto sonoro da língua nova. Uma apreciação ao retorno ao *infans* de ‘brincar’ com os sons, de elaborar novos fonemas, antes nunca ditos em LM. A libertação nesses casos, remete ao deleite sonoro da língua. P1 já fala inglês fluente há décadas e diz gostar mais do som do francês, mas se não houvesse algum prazer pelo inglês, talvez ela não conseguisse falar essa língua por tantos anos e nem se casar com um inglês. P2 remete ao quão bom é quando consegue falar inglês, diz que é uma sensação muito boa, é um prazer, é vencer uma batalha. Em sua fala também observamos a sua vontade de querer saber o que falam as músicas em inglês, já que ela diz que eles usam mais a melodia do que a própria letra. Além do gosto pela musicalidade, a melodia do inglês, a participante se diz vencedora, talvez pela dificuldade própria da LE, que, de acordo com Revuz (2002)

O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu **eu** um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das

estruturas linguísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do **eu**, trabalho do corpo, dimensão cognitiva (p. 217)

Em P4 notamos a dificuldade no inglês, ao lado de um discurso de dever, no sentido que ela tem de aprender inglês para se inserir, também observamos a questão da dificuldade da aquisição, segundo ela, ligada ao aprisionamento. P4, P5, P6, P7 dizem sentir falta da oralidade, do som da língua nas aulas, o som que ouvem no rádio, na música em inglês. Dizem que são bonitas as pronúncias.

Uma segunda observação, concerne à questão que quase todas as participantes, que tinham dificuldades com o inglês, atrelavam isso ao fato de estarem presas. As participantes que tinham dificuldades com a nova língua e que tiveram contato com LE antes de serem presas foram: P2, P3, P4 e P6.

P2 diz que quando era menor (antes da prisão), o inglês para ela era um ‘trabalho de touro’, que não iria aprender, mas que hoje em dia eu não penso assim, diz que se tivesse estudado mais teria conseguido aperfeiçoar-se mais. Constatamos aqui que sua dificuldade advinha de antes da prisão. Já P3 relata que antes de ser presa, tinha aulas de inglês, mas era pouco, que eram as aulas básicas e rápidas e que não dava muito pra aprender. Em P4 encontramos contradições em relação a essa temática. Diz que não falta tempo para aprender inglês e logo após que é complicado para aprender devido ao pouco tempo que tem na cadeia. P6 diz que parou de estudar (não sabia inglês nessa época), porque engravidou com 15 anos, e só voltou aos estudos na prisão a estudar agora a pouco. Partimos do pressuposto que, se a cadeia fosse sinônimo de impossibilidade de aprendizagem (mesmo com a estrutura física das celas da prisão deste estudo serem precárias, o ambiente escolar, diferente das celas, é refrigerado com ar condicionado, cadeiras, quadro branco, bons professores, retroprojeto e material escolar completo.), a participante não conseguiria adquirir conhecimento algum. Nem matemáticos. Todas elas apresentavam dificuldades de aquisição de língua inglesa, carregavam esse entrave antes da prisão, o que é um indício que o problema tratado não se restringe ao fato de elas estarem encarceradas. Mas pode advir, do fato de como foi instaurado o laço específico em língua materna.

Ainda em se tratando de LE, dentre as participantes, a partir do que elas disseram, podemos notar que todas citaram sua mãe, pai, tio ou filho (a). O mais interessante, é que em nenhum dos questionamentos que foram feitos eram atrelados a questões familiares, apenas sobre língua/linguagem/aprendizado, elas simplesmente iam se colocando, essa foi a finalidade

da entrevista semiestruturada. Exceto a Participante 5 que não mencionou nenhum de seus parentes (é importante lembrar que P5 é a única que tem uma incomensurável dificuldade com a nova língua, a ponto de não conseguir falar nem os simples cumprimentos em inglês, apesar de estar matriculada na turma).

Outra questão importante a ser observada em nosso trabalho, volta-se para o fato de que, todas as participantes da pesquisa, fazem menção, em algum momento da entrevista (o mais interessante, sem serem instigadas para assuntos de conteúdo sobre suas famílias) a alguém que faça parte de seu laço familiar. Seja por mãe, pai, tio, filhos, etc. Uma diz que sua mãe é portuguesa e o pai italiano, e que tem um sonho em sua vida de ter várias cidadanias, outra faz menção a sua mãe em um longo relato sobre máquinas de costura e como começou a trabalhar no presídio com isso e como sua mãe a influenciou na profissão, logo após, ela mesma, sem nenhuma interrupção da entrevistadora, faz uma comparação disso com o inglês, outra lembra sobre o tio que lhe ensinou português em casa, e outras fazem questão de quererem ensinar inglês aos seus filhos. Para terem mudanças de vida. É importante recordar com Revuz (2002) que “aprender uma língua, é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (p.227) E que isso pode estar relacionado ao além das grades materiais da prisão, mas que pode englobar o próprio aprisionamento da LM. P7, especificamente, fala também sobre satisfazer o seu ego e o ego do seu pai.

Assim percebemos que os significantes dos outros inscritos nesses sujeitos e o desejo da completude, muitas vezes no filho(a) vai tomando formatação nas falas. A partir disso, também podemos notar as relações com os laços de LM para com a aquisição da língua estrangeira, que, se forem realizadas análises clínicas talvez chegássemos às questões sobre esse laço.

Quem fala dos filhos, parece remeter a um desejo de dar continuidade ao seu próprio desejo (que também é clivado).

Quem fala sobre pais (tios) parece vir a tratar sobre a instauração dos primeiros significantes, dos primeiros Outros que foram os constituintes de desejos atuais.

Existe a hipótese de que a experiência da linguagem em uso vivenciada pela criança vem antes do conhecimento linguístico solicitado para tal, é uma resignificação para de Lemos (2007).

A língua materna vem carregada de predicados e afetos, é o agente da constituição do psiquismo, e é a responsável pelos laços sociais com o outro.

Os traços de subjetividade só podem ser inscritos num sujeito humano através de sua língua materna, de forma única, de maneira particular. Uma língua se caracteriza como materna,

trazendo consigo todas as propriedades que já citamos, nas relações do bebê (sujeito que está por se estabelecer através das primeiras inscrições do significante), com os adultos que estão ao seu redor, que desempenham a função de Outro. E desse laço com a LM dependerá sua captura ou não pela LE.

A língua mãe, de acordo com Coracini (2007) é a língua da prisão, do encarceramento. Julia Kristeva diz que “estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade [...] o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades” (1994, p.9). Para Kristeva, a única liberdade do estrangeiro como peregrino que se aparta de suas raízes, é exatamente a própria liberdade. Afrouxado o laço que o liga a sua língua materna, sente-se “completamente livre”.

[...] o caráter cercador dessa língua [**materna**], responsável pela subjetividade e, portanto, pela inserção do sujeito no mundo simbólico da linguagem, mas, [...] aponta para a possibilidade – e não a contingência – de que a língua possa se transformar, de materna (lugar de repouso, de segurança, de realização do desejo fundamental de completude), em madrasta (com todas as conotações que a palavra carrega: interditos, censura, punição, desconforto, angústia, castração, mal-estar...)” (CORACINI, 2007, p. 137, **acréscimo nosso**)

A adjetivação “materna” traz à tona a característica sitiada desta língua, patrocinadora primeira da constituição do sujeito em sua subjetividade. Em nossa pesquisa, sondaremos as possibilidades de este lugar de conforto, comodidade, tranquilidade que subjaz a língua mãe e passa a ser um lugar de punição, angústia e desconforto. E o sujeito chega a se sentir estrangeiro em sua própria casa. Freud já discutia essa função da linguagem chamando-a de *Unheimlich* (1919) o estranhamento do familiar ou o familiar estranho.

Esse sujeito psicanalítico, clivado, barrado “[...]transita num espaço em que as fronteiras do consciente e o inconsciente são tênues e movediças, em que a possibilidade de (auto) controle esbarra a todo momento com a sua impossibilidade. ” (CORACINI, 2007, p. 135)

P2 diz uma frase extraordinária para nosso trabalho onde menciona que quando consegue falar inglês é como se, para ela, chegasse um alvará de soltura. O alvará aqui podemos inferir como a liberdade que é própria da LE, mesmo que esse livre-arbítrio total seja impossível, mas a sensação de seres livres nos faz outros, já não somos mais os mesmos, porque já não nos inscrevemos nos mesmos significantes de outrora em LM. Ainda que isso faça parte do impossível ao sujeito, pois a unidade é sempre uma ilusão. Mas uma “(...)sensação de totalidade que nutre o imaginário do sujeito, o tranquiliza” (CORACINI, 2007, 153). Kristeva

(1988, pp.22-26) discorre acerca da relutância dos imigrantes à incorporação da língua e da cultura do outro: mesmo que esse outro o tenha recepcionado, é, em geral, o ódio que nutre seus encadeamentos. Aliás, como mais uma vez já lembra Coracini (2007): “É sempre o desejo do outro, desejo da plenitude que mobiliza o amor ou o ódio, a aprendizagem ou a resistência de uma língua.” (p. 154).

Aprender uma língua com o objetivo de desencadear modificações no imo do sujeito, não depende apenas da metodologia utilizada pelo professor. Isso mais dependerá da condição do sujeito se dispor a hospedar, receber, acolher o outro, que se deixa modificar, de modo não passivo, mas reflexivo e argumentador.

Em se tratando de apropriação de língua, se o impossível a esta se torna presente na língua estrangeira, também o é na língua materna. Pois qualquer um de nós pode constatar que nossos escapes linguísticos (inconscientes) são corriqueiros, dados em Português. Quantas vezes nos pegamos encurralados em situações em língua mãe onde não nos (re) conhecemos? Basta lembramos dos atos falhos, dos chistes, dos próprios sonhos, que quando são relatados são também figura textual. Na verdade, esses escapes são referentes às inscrições que causaram efeito em nós, mas que foram recalçadas pelo fator cultural e social. Por isso, reiteramos, que a língua estrangeira pode vir a trazer uma novidade libertária, antes não conhecida em nossa língua natal. Então, fecharemos esse parágrafo com o seguinte questionamento e tom de resposta: como poderemos conseguir a unidade perfeita da língua em LE, a completude esperada e que todos nós buscamos, se não o realizamos em LM? Impossível. É a simples resposta, para ambas. Para todos nós. Mas conseguimos sim, encontrar na estrangeiridade, com comprovação nos casos que relataremos a seguir, a identidade que nos causa renovação, reboliço, e outra maneira de vislumbrar o mundo e o outro. E por que não dizer, sentir de novo, o sentimento do nirvana na/pela língua inscrita pela segunda, terceira...décima vez em nós. A busca não para.

“Saber uma língua é ser falado por ela” (MELMAN, 1992, p.18), ou seja, deixar que o inconsciente encontre frechas por onde posso colocar para fora o verdadeiro desejo do sujeito (desejo clivado, mas são dessa forma os desejos pelo qual o sujeito é constituído),

[...]permitindo, assim, a constituição de uma identidade híbrida, heterogênea, em constante movimento, identidade que, cada vez mais híbrida, só poderá trazer benefícios para uma sociedade como a nossa, que precisa se afirmar como povo que pensa e que é capaz de encontrar soluções ‘criativas’ para seus problemas complexos...Se pensarmos que não se cria do nada, mas da articulação singular do que já existe à nossa disposição, então, criar significa construir o novo a partir do velho, do já-dito[...] (CORACINI, 2007, 158-159)

Apontamos aqui para uma sociedade que abafa cada vez mais esse sujeito desejante, desejo constituída pelo Outro/outro. Num universo que cada vez mais afoga os homens num contexto visual, econômico e material. Imaginário constante quase sem limites no nó borromeano. Temos aqui uma problemática deste século: o sujeito inconsciente continua desejante, em busca de sua completude, e parece encontrá-la nos bens materiais. Vale-se o que se tem, e não mais por seus valores. Por isso, em se tratando da ganância e da desigualdade social, vivemos um dos grandes males do século: a violência, que haverá de ter menores índices quando nossos valores, instituídos socialmente forem invertidos de preconceito para auxílio, de dinheiro para pessoas, de individualidade para dignidade coletiva.

O que, algumas das nossas participantes buscam é uma língua libertadora, que traga ao sujeito a (impossível) completude tão procurada, mas algumas parecem não conseguir por estarem tão seguramente fincadas no ‘aprisionamento’ da LM.

O que poderia então ser transformado nesses sujeitos, a partir do processo de aquisição de LE, que se encontram à margem de toda a população, por não seguirem as leis que regem uma sociedade, transgredindo-as. A língua materna constituiu nossa vida, e muitos de nossos atos são consequências de significantes de atravessam nossa subjetividade, que vão passando de um para outro através dos eixos de concatenação na linguagem e no inconsciente. Será que se as participantes dessa entrevista estivessem em outro idioma, cometeriam também delitos sociais?²⁴ Será que estariam reclusas? Deixamos aqui essa interrogação, certas de que esta pesquisa está longe de exaurir todos os enigmas ligados aos efeitos que outra língua pode vir a trazer ao sujeito. cremos que as entrevistas realizadas possam revelar mais elementos da aquisição de LE. Já que existem poucos estudos sobre esses efeitos que a LE pode, inconscientemente, vir a causar nos sujeitos. Mas acreditamos trazer algumas contribuições para a área. Muita coisa ainda pode ser explorada como estudos de caso, por exemplo, que podem ser investigados por outras pesquisas.

²⁴ Precisamos aqui dizer ao leitor que nosso objetivo não foi o de questionar às detentas qual foi crime cometido. Mas em P1, que fala fluentemente em inglês, tomamos a liberdade de questioná-la se o crime foi cometido em língua inglesa ou em português, (pediu que desligasse o microfone) ela respondeu: “Em português, mas o que tem isso a ver?”

REFERÊNCIAS

- ARRIVÉ, M. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BOUQUET, S. **Introdução à leitura de Saussure**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/pcn.html>> Acesso em: 30 de julho de 2012.
- CARVALHO, G. VILAR DE MELO, M. F. **Corporeidade e o não limite da palavra no insulto**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental (Impresso), v. 17, p. 626-637, 2014.
- CAVALHEIRO, A. **Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”?** Universidade Federal de Pelotas. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.11, n.2, p.487-503, jul./dez. 2008.
- CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan**, v.1: o inconsciente estruturado como uma linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, N. **Jacques Lacan: apropriação e subversão da lingüística**. Ágora (PPGTP/UFRJ), Rio de Janeiro, v. V, n.1, p. 113-131, 2002.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, S. M. ; MURCE, N. F. **O ensino e a aprendizagem de línguas: algumas questões sobre o corpo**. Revista Solta a Voz, v. 20, p.73-86, 2009.
- FREJ, N.Z.; VILAR DE MELO, M.F.V. **Psicanálise e linguagem: entretecendo um texto**. In: ACIOLI, M.; VILAR DE MELO, M.F.; COSTA, M.J.G. (Org.) **A linguagem e suas interfaces**. Olinda/PE. Editora Livro Rápido, p. 221-238, 2006.
- FREUD, S. **A Interpretação dos Sonhos**, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1987.
- **A Interpretação das Afasias**. Trad. Antônio Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- FREUD, S.; BREUER, J. **Estudos sobre a histeria**. ESB, v. 2. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1987.
- GASPARINI, D. **Reflexões sobre língua materna e língua estrangeira a partir da incidência de lalange**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

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

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

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

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

..... **O Seminário, livro 5**: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

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

LEMOS, C. T. G. **Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio**. Substratum,1,n.1, 121 - 135. Barcelona, 1992.

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

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

LUCAS. Português. In: **Bíblia sagrada**. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueiredo. Edição Ecumênica. Bíblia. Rio de Janeiro: Encyclopédia Britânica, 1980

MALISKA, M. **Entre Linguística e Psicanálise**: o real como causalidade da língua em Saussure. Curitiba: Juruá, 2010.

MELMAN, C. **Imigrantes**: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País. São Paulo: Editora Escuta, 1992.

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

MILNER, J.C. **O Amor da Língua**. Trad. Paulo Sérgio de Souza Jr. São Paulo: Editora Unicamp, 2012.

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

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

..... **Materna/Estrangeira**: o que Freud fez da Língua. In: Trabalhos De Linguística Aplicada. - Vol. 38, p. 47-58, dez/jul, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Administration of justice, rule of law and democracy**: Working Paper by Florizelle O'Connor. EUA. Biblioteca Eletrônica dos Direitos Humanos, 2004. Disponível em: <<http://www.refworld.org/docid/4152eea14.html>> Acesso em: 24 de julho de 2012.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Linguagem e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

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

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

SILVA, S. **As interferências subjetivas da língua materna no processo de aquisição da língua francesa**: entre a captura e a resistência. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2012.

SILVEIRA, E. **A ordem própria da língua**: um desejo inconfesso. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1997.