

Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”?

Ana Pederzoli Cavalheiro
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: *O sujeito, constituído enquanto tal pelo acesso à linguagem, quando “toma a palavra” na língua estrangeira vivencia algum estranhamento. No entanto, tal experiência também lhe é, de alguma forma, familiar. Vemos que aí os opostos coexistem e se confundem: satisfações e repulsas, risos e desconcertos, estranho e familiar. Outras palavras, outros sentidos, outros sons e movimentos articulatórios diferentes favorecem ao aprendiz regressar ao “infans” e desestabilizar o sujeito de língua materna. Baseando-nos em fundamentos da Análise de Discurso (AD), da Psicanálise freudo-lacaniana e da Teoria da Enunciação (Authier-Revuz), com este trabalho verificamos, no início do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira por alunos adultos, que o estranhamento ou a familiaridade para como a língua estrangeira estão condicionados por aspectos de ordem do inconsciente e da memória histórica.*

Palavras-chave: *estranhamento; familiaridade; língua estrangeira.*

INTRODUÇÃO

Na sala de aula de língua estrangeira, as primeiras experiências com a nova língua provocam atitudes diversas, muitas vezes contraditórias. Alegria e prazer confundem-se com ansiedade, timidez ou vergonha. O riso, ora nervoso, ora demonstrando satisfação, é uma das atitudes naturais no contato inicial com a “língua estranha”, o que evidencia a existência de um conflito nesse processo marcado pela coexistência do que se convencionou designar como opostos. A didática das línguas estrangeiras comumente desconsidera o confronto existente entre a língua materna do aprendiz e a língua que quer aprender, no que tange à constituição de sua identidade enquanto sujeito discursivo. Ocorre que, inevitavelmente, os aprendizes convivem com pontos de bloqueio na hora 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 (cf. Serrani-Infante, 1998).

Partindo de tais considerações nos interessa verificar, na subjetividade do sujeito-aprendiz de língua estrangeira, como ele convive com a experiência do estranhamento para com a língua que aprende. Perguntamos onde residem os “nós” que atravancam o processo, que aspectos bloqueiam e que aspectos facilitam a

aprendizagem dos idiomas. Afinal, que “exílio” (cf. Revuz, 1998) é esse capaz de nos arrastar do gozo ao fracasso de não alcançar nunca a identificação total com um “falante nativo”? Ora, se as palavras vêm a nós – e sabemos bem disso pelo nosso ingresso na língua materna – já com o peso da ideologia, carregadas de Memória¹, caleidoscópicas, como diria Authier-Revuz (1998) ou, por outro lado, estão sempre como totalmente ocas e porosas à espera de algo mais que as signifique, não se poderia esperar que fosse muito diferente apreender uma língua que é quase sempre estrangeira “em todos os sentidos da palavra”, incluindo aí o silêncio de uma falta. Algo da ordem da memória histórica da língua estrangeira poderá ficar em suspenso e muitos dizeres chegarão a nós filtrados por uma memória que pode não ser “nossa”, uma memória legitimamente estrangeira, portanto, caracterizada pela falta e provocadora da falha no sentido. Ou ainda, quando a repetição e a regulação do “mesmo” (Achard, 1999) se quebrem, isto é, quando se rompa o “dicionarizado”, o “literalizado” ou o instituído como tal e o sentido então subverta na língua estrangeira, aí nos perderemos, provavelmente, na falta.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Ao problematizarmos questões de ordem não puramente lingüística referentes, por exemplo, à afetividade do aprendiz para com a língua alvo, à satisfação ou aos bloqueios experienciados na sala de aula, evidencia-se que diferentes aspectos comprometem o processo. Segundo os fundamentos de Christine Revuz (1998), a dificuldade de aprender uma língua estrangeira pode ser compreendida se levarmos em conta que ela exige uma interação de dimensões do sujeito que nem mesmo convivem em harmonia: afirmação do eu, trabalho de corpo e dimensão cognitiva. Para Revuz, o aprendizado da língua estrangeira solicita, a um só tempo, nossa relação com o saber – por exemplo, é necessário interar-se e memorizar novas estruturas lingüísticas, ou seja, novos parâmetros

¹ Cabe lembrar que utilizamos o termo Memória na perspectiva dos estudos da Análise de Discurso, segundo a qual esta se refere aos saberes anteriores/ exteriores que constituem implicitamente os discursos e somente podem ser tocados por meio de relações parafrásticas, remissões, retomadas ou outras associações semelhantes. Portanto, não se refere à memória cognitiva, ou seja, ao armazenamento de informações.

lingüísticos 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” .

Consideramos, então, a língua estrangeira como objeto de uma prática social baseada na interação, na qual se espera que o aprendiz se assuma como sujeito que fala por si, que deseja, que nomeia, que se posiciona, que constrói significados, que atua na prática social da comunicação. Algo mais que “funções pragmáticas”, como “relacionar-se em situações reais cotidianas”, estão envolvidas com e envolvem o sujeito que aprende uma segunda língua. O “eu falo” acontece desde um lugar social, desde uma posição assumida por identificação e assujeitamento. O sujeito, ao posicionar-se, identifica-se, contra-identifica-se ou ainda desidentifica-se com determinados saberes (Pêcheux, 1995), os quais, por sua vez, transitam em determinada Formação Discursiva. No entanto, esse “espaço” móvel e contraditório que é a formação discursiva tem em si o vazio de uma falta de memória para o aprendiz de língua estrangeira. Então, autorizar-se a falar em primeira pessoa exige bastante em consequência da brecha que separa aprendiz e língua estrangeira no que diz respeito à memória histórica com a qual o sujeito não comunga de todo.

Além disso, as línguas também são objeto de uma prática corporal, ou seja, a língua estrangeira exige o trabalho do corpo. É necessário articular de outra forma do que a que estamos acostumados e que nos parece, até então, como única. E, se “o corpo já fala” quando se fala ou até mesmo quando “se cala” em língua materna, na língua estrangeira o corpo tem que falar muito diferentemente, ou melhor, o aparelho fonador articula de outra forma. Essa nova articulação pode ser mais difícil para uns, mais prazerosa para outros. Christine Revuz chama a atenção não só para a flexibilidade psíquica que o aprendiz tem que ter para aprender uma LE, como também para essa flexibilidade articulatória:

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

Então, para renomear a tudo, dando-se conta de que não há paralelo entre linguagem e mundo e que ambos pertencem, portanto, a ordens distintas, tem-se que “se autorizar como sujeito que fala em primeira pessoa”, responsável pelo que diz, e produzir novos sons através de uma nova forma de articular. São as diferenças na abertura da boca, no movimento dos lábios, na posição da língua, dos dentes, a soltura do ar. Sem dúvida, tem-se que reaprender a falar partindo do que já se fala, diferentemente de partir do zero, como foi ao nascermos. Vemos, então, que para a aprendizagem da língua estrangeira solicitam-se também “as bases mesmas de nossa estruturação psíquica e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna” (Revuz, 1998, p.217).

Entre o estranho e o familiar

O sujeito de língua materna

[...] Ai ela diz assim / agora na última aula mesmo / que a gente vive falando português / a gente fala português pra cacete / ela que manda quanto que a gente pode falar em português / eu tenho achado ela muito boa / se fala português e tá bom / ela conversa com a gente em português / pergunta como foi o fim de semana. (agrônomo, aprendiz de inglês, 43 anos)

Colocamos em pauta a abordagem psicanalítica de um “sujeito de linguagem”, sedimentado afetivamente pelo amor à língua materna. Esse sujeito, que quando criança encontra na linguagem a forma de dizer seu desejo, denominamos “sujeito de língua materna”. Ocorre que a criança, a princípio, impossibilitada de perceber-se como indivíduo, tem-se como algo desestruturado e esfacelado: continuação da própria mãe. Considerando a si como objeto único de desejo da mãe – o falo –, pelo recalque originário² a criança substitui o objeto perdido em uma troca de significantes na qual o pai tem o papel de substituto do significante recalcado que corresponde ao significado do desejo da mãe para o sujeito. Segundo Lacan, é no

² 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*.

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).

O que mais nos interessa entender é que a linguagem primeira, portanto, seria uma forma de o sujeito expressar simbolicamente seu desejo. Nesses termos, vemos parte do porquê de a língua materna ser, para o sujeito, sempre tão carregada de afetividade.

O sujeito na língua estrangeira

O que me chamou atenção naquilo foi como aquilo me atacou o físico, como eu saía suando todo de tentar fazer aquilo com a boca e que eu sabia o que eu queria dizer. Não queria pronunciar tão certo, apenas ser entendido, apenas conseguir falar, não precisava ser sem sotaque, era só eu conseguir. Pra falar é é é foi uma tranqueira, e ainda é uma tranqueira. (agrônomo, aprendiz de inglês, 43 anos)

Ao tratar sobre o sujeito na língua estrangeira, Revuz diz que o estar-já-aí da 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” (1998, p.215). Isso nos faz pensar que normalmente não tomamos consciência do vínculo afetivo que temos com a própria língua, 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 Christine 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 lingüísticas” (1998, p.217). Enfim, pôr-se na língua estrangeira é transcender, é mexer com uma identidade aparentemente estável, é despertar o confronto com a diferença que já faz parte de nós mesmos. 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 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 (1998) situa como uma experiência de retorno e regressão ao *infans*, pois proporciona novamente a liberdade ao aparelho fonador, privilegiando a oralidade.

Ao “entrar” na língua estrangeira, tomar a palavra “estranha”, a um só tempo se é tomado por ela. Como disse Serrani-Infante (1998), o aprendizado de uma segunda língua “talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras das questões identitárias do sujeito”. Em seus estudos, a autora busca aprofundar questões de ordem não-cognitiva e suas implicações identitárias. Para ela, o encontro com uma língua estrangeira, seja por imersão, não-imersão ou contexto formal em sala de aula, faz parte de um processo amplo e fundamental que é de tomada de palavra. Não no sentido de “tomar” a língua como mais um instrumento a serviço de sua comunicação. “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, 1998, p.256). Nesse contexto, tomados pela língua estrangeira, tem-se que ser sujeito também em língua estrangeira, ou seja, sujeito que constrói significados e atribui sentidos ao mundo em que se insere.

Relembramos que alguma coisa da memória da língua estrangeira mantém-se em suspenso ou apagada para quem a aprende – ou é apreendido por ela –, ou seja, o sujeito não comunga de todo com aspectos que dizem respeito a muitos dos pré-construídos que pertencem à nova língua, por mais que se veja interado da história que a acompanha. Os sentidos se regularizam ou se cristalizam porque se repetem e, quando surge o novo – o acontecimento –, a memória desregula e se reconstrói na enunciação. Conforme Pêcheux,

Tomamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (1999, p.52).

Entendemos que, inevitavelmente, se é alheio a certos valores, cargas morais ou afetivas que acompanham sentidos na língua que se está aprendendo. E isto talvez seja um dos aspectos-chaves, senão o mais significativo, que mantém a língua estrangeira em seu estatuto de “estrangeira”, de sempre mais ou menos estranha ao sujeito. Pode-se encontrá-la de todo na gramática, fluência, musicalidade, mas alguma coisa de ordem da memória histórica ou da “não-comunhão” psíquica com uma língua que não é a da primeira infância – língua da expressão de necessidades e desejos – ficará inapreensível. Por isso, por mais perto que nos sintamos, chamaremos sempre: língua estrangeira.

Aproximando os estatutos de língua estrangeira e língua materna à perspectiva psicanalítica, podemos verificar como estes “opostos” se cruzam. Segundo Bley (2005, p.54), “o interjogo languageiro entre o eu e o Outro,³ entre um e os outros, por vezes põe

³ *Outro* enquanto inconsciente, visto por Lacan como “lugar de desdobramento da fala” onde o “desejo do homem é o desejo do Outro” e na pergunta: “que quer o Outro de mim” o humano interroga sua própria identidade (Roudinesco; Plon apud BLEY, 2005, p.54).

uma distância e escancara ao mesmo tempo em que encobre, aquilo que a análise endereça ao âmago, ou seja, uma complexização necessária do estranho-familiar". Isto se refere à não exclusão dos contrários feitos pelo inconsciente que a psicanálise propõe. Tais considerações provêm do texto freudiano *Das Unheimliche* (1919), no qual *heimlich* refere-se a algo familiar que coincide com seu próprio oposto *unheimlich* – não-familiar, estranho, sinistro, inquietante.

Conforme Bley (2005, p.55), "o que se tornou alheio, estrangeiro (*unheimlich*) está associado ao processo de recalque, onde como estranho retorna inquietante". E prossegue: "neste sentido, o desconhecido como o não nomeado, separado do familiar, de certa forma, absorvido por alguma representação como no lugar da coisa, abriga algo não identificado como si próprio ou outro". E ainda, "Como resto de imagos, o estranho variável para cada um, não cai, necessariamente, sob um recalque definitivo. Pode estar rejeitado, recusado ou ainda em reserva de ser construído, falado, elaborado".

É relevante relacionar tais postulações de ordem psicanalítica ao estranhamento experienciado no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira por aprendizes já adultos, em vista de que se verificam em sala de aula atitudes contraditórias que mesclam a tranqüilidade compatível a algo familiar, com o desassossego inquietante de algo forasteiro. É justamente esse aspecto ao mesmo tempo estranho e familiar, condicionado por circunstâncias históricas e de ordem do inconsciente que nos importa que seja compreendido. Para tanto, ilustramos nossas reflexões de ordem teórica, comentando, a princípio, sobre alguns relatos de aprendizes de língua inglesa, sobre o falar "em/na" língua estrangeira.

ANÁLISES

Considerações sobre a língua inglesa

Eu/tu enunciador

SDR 1 (Seqüência Discursiva de Referência): *Tu* não tá conseguindo falar / era assim o que *eu* sentia / então *tu* tá com uma tranqueira aqui e para superar essa tranqueira *a gente* faz um esforço. / E aquilo começa a ficar cansado / é que dá uma angústia de *tu* não conseguir / de *tu* ter muita dificuldade / de

ser um parto para *tu* dizeres uma frase simples e banal. / Tanto esforço para conseguir dizer aquilo.

SDR 2: *Eu* como *li* / como aprendi a letra do inglês correndo quilômetros sempre na frente da pronúncia ou do ouvido / coisas que pareciam simples quando *tu* lês tá bom / *tu* não tá pronunciando / não tem ninguém ouvindo / é *eu* com as letras / agora quando *eu* tenho que falar e as outras pessoas... *eu* não posso ficar falando [Ja'pan] / *eu* tenho que falar [Ja'pen] / nem ['Japen] / e isso tem que sair normal ... é aquele negócio do errar.

Vemos, na SDR 1, que o sujeito-enunciador fala de si mesmo tratando-se por “*tu*”, como se houvesse uma parte realmente estrangeira em si. Assume duas posições-sujeito ao falar consigo mesmo como se fosse um outro: *Tu não tá conseguindo falar / era assim o que eu sentia*. Essa alternância de posições, ora “*eu*”, ora “*tu*”, relacionamos ao episódio do estranhamento que sugere Kristeva. Segundo a autora, “estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade” (Kristeva, 1994, p.9). Nesse emaranhado, onde o “*eu*” é o falante de português, o “*tu*” é o que tenta falar inglês, ou seja, o “outro”, a outra parte de si, o “*eu*” fala de um outro lugar para o “*tu*” que *não tá conseguindo, que tá com uma tranqueira*, que sente angústia e tem dificuldade ao se deparar com a possibilidade do erro na oralidade e ao vivenciar suas próprias limitações para “tomar a palavra” na língua estrangeira.

Vemos aqui, além de uma análise de seu próprio “falar em língua estrangeira” ou de uma preocupação com o erro, um sujeito determinado pelo “mito” de um falante-ouvinte ideal, social e historicamente construído como modelo a ser buscado na aprendizagem de qualquer língua estrangeira. O sujeito, no momento em que nega a possibilidade do erro na sua fala que “os outros vão escutar”, designa-se por “*tu*” (SDR 2): *quando tu lês tá bom / tu não tá pronunciando / não tem ninguém ouvindo*. O quê? O seu erro. Ao referir-se aos “acertos”, a forma que usa é “*eu*”: *Eu como li / como aprendi a letra do inglês correndo quilômetros sempre na frente da pronúncia ou do ouvido*. Quando lê, ninguém escuta: nem o outro “outras pessoas”, nem o outro “eu-falante-de-língua-materna”, nem o “*tu*” “eu-falante-de-língua-estrangeira”, ou seja, ao ler silenciosamente o corpo não articula, e a língua *lhe* é mais familiar.

Essa alternância, como um “tíque”, revela um sujeito dividido no sentido de que experimenta a identidade desdobrada, tanto é que se assume como dois. Em determinado momento, o “a gente”, com valor retificativo, vem unificar e reduzir a diferença entre o “eu” e o “tu”: *para superar essa tranqueira a gente faz um esforço*. Perguntamos quem é esse *a gente*, para o enunciador. Seriam os alunos todos da aula? Os aprendizes de um modo geral? Ou quem sabe – e essa é nossa hipótese – é justamente o “eu” e o “tu” que compõem o próprio sujeito, sujeito dividido, portanto, clivado pela ordem do inconsciente, que se estranha ao tomar a palavra na língua estrangeira, resvalando entre o “eu” e o “tu” enunciador.

Relacionamos tal episódio à forma de não-coincidência interlocutiva⁴ proposta por Authier-Revuz, por entendermos que o enunciador busca apagar “a não-coincidência do ‘Eu’ e do ‘Tu’, ‘anexando’ o outro ao seu próprio querer, reduzindo, assim, a diferença entre ambos pela assimilação na unidade de um ‘nós-enunciador’” (Authier-Revuz, 2004, p.92) – a gente.

Língua materna, língua da afetividade

SDR 3: Eu imaginava que fosse uma coisa muito mais light esse começo / e é em cima disso que ela tem trabalhado muito: da autoestima e ao mesmo tempo da cobrança. / já nos deu a autoestima e já nos conseguiu fazer a gente falar alguma coisa. Aí ela diz assim / agora na última aula mesmo / que a gente vive falando português / a gente fala português pra cacete (ela que manda quanto que a gente pode falar em português) eu tenho achado ela muito boa / se fala português e tá bom / ela conversa com a gente em português / pergunta como foi o fim de semana.

A língua materna, nesse ingresso bem complexo e nada fácil, vem confortar o aprendiz. Para o aprendizado da língua inglesa, tão diferente na oralidade, na fonética, enfim, tão distante na genealogia,

⁴ A *não-coincidência interlocutiva*, proposta por J. Authier-Revuz, refere-se ao fato de que “um elemento não é imediatamente ou não é absolutamente compartilhado – no sentido comum – pelos dois protagonistas da enunciação” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 83). Em uma abordagem pós-freudiana, o sujeito não coincide consigo mesmo, pela existência do inconsciente. Nessa perspectiva, consideramos que essa alternância de “pessoas” – eu; tu; nós – é reveladora de uma não-coincidência do sujeito consigo mesmo; “*não-coincidência interlocutiva*”.

a língua materna lhe serve de âncora. Ao falar em português, a professora diminui o abismo que separa as duas línguas e colabora, assim, para elevar a auto-estima do aprendiz. É nítido o conforto do aprendiz que louva poder falar em sua língua: *a gente vive falando português; a gente fala português; a gente pode falar em português; se fala português e tá bom; ela conversa com a gente em português*. O sujeito-aprendiz, ao reiterar o “falar português”, o “poder falar português”, comentado como direito, confirma o vínculo que tem com sua língua materna: língua da afetividade, na qual “não erra”. Evidencia-se, portanto, algo da ordem do inconsciente, constitutivo da língua da primeira infância no acesso à linguagem como forma de dizer os desejos e as necessidades.

Entendemos, aqui, a repetição como a confirmação da intenção de um dizer e a relacionamos à forma de não-coincidência entre as palavras e as coisas⁵ inventariada por Authier-Revuz. A reiteração, confirmação enfática do dizer, demarca o caráter intencional do dizer. Na tentativa de capturar o objeto – seu vínculo com a língua materna – pela letra, utiliza-se do “redobramento confirmativo do dizer” (Authier-Revuz, 1998) para assegurar o sentido. Chama-nos a atenção o fato de que o sujeito-aprendiz está falando da experiência da aula de inglês que, no entanto, precisa do apoio da língua materna e, como a língua inglesa é diferente, a mudança de código na aula é necessária e não uma “bondade” da professora. No entanto, poder “ir até sua língua” quando imerso na aula de inglês, é recebido como um presente: *eu tenho achado ela muito boa / se fala português e tá bom / ela conversa com a gente em português / pergunta como foi o fim de semana*.

A melodia da língua

SDR 4: Eu pensava assim que fosse... / porque tu tá falando as frases mais simples / então vai ser uma coisa alegre / vai ser uma coisa tranqüila / eu vou dizer... eu sabia como que era / mas como é que eu faço? Como é que eu faço para falar? / sei como é que tem que sair / sei que tem que ser [a'gronomi] / mas como é que eu faço [aa'gronomi]? / Como é que eu faço

⁵ A não-coincidência entre as palavras e as coisas refere-se, segundo Authier Revuz (2004, p. 83), a uma das formas que evidenciam a heterogeneidade constitutiva do dizer. Trata-se de uma não-coincidência simbólica do sistema da língua e das coisas, marcada por uma distância irredutível, ou seja, sendo de ordens distintas não há paralelo entre ambas.

/ para fazer [a'gronomi]? E aí tu faz! / e depois de toda aquela preparação / FAZ! / saiu errado: falei [agrono'mi] / e ela diz com todo carinho yes! mas só que não é [a'gronomi] é [a'gronomi].

SDR 5: Não queria pronunciar tão certo / apenas ser entendido / apenas conseguir falar / não precisava ser sem sotaque / era só eu conseguir / se a sílaba tônica... / eu não queria errar a sílaba tônica total.

Querer controlar totalmente a língua estrangeira é um objetivo que causa, muitas vezes, a frustração tanto do professor quanto do aluno. Ocorre que a aprendizagem de línguas estrangeiras, comumente, busca ter um molde, um exímio “monitorador krasheniano” (Coracini, 2003), um aluno “falante chomskiano” (Rajagopalan, 2003), fluidez, gramaticalidade, adequação lexical, respostas corretas, espontaneidade, musicalidade, porém se esquece de considerar a subjetividade de um sujeito aprendiz que tem que quase “retornar ao *infans*” desestabilizando aquele sujeito até então de uma só língua: a língua da infância, da estruturação psíquica, enfim, da afetividade. Para Coracini (2003, p.152), como o desejo de controlar a linguagem é cultural, quer dizer, é uma ilusão necessária ao sujeito, a escola e o ensino também se pautam na crença da possibilidade de controle da aprendizagem pelo professor e pelo aluno. É necessário que se revejam esses valores, que não se almeje um aluno “cartesiano”, “tábua rasa” de sons, palavras ou estruturas, nem de línguas perfeitas.

Nas SRD 4 e 5, o erro que o aprendiz não quer cometer diz respeito ao acento tônico, ou seja, quer pronunciar com a entonação correta da língua. As sílabas tônicas marcam as curvas entoacionais características do idioma; dão ritmo e comandam uma melodia que o aprendiz considera completamente inseparável da língua. Por isso, ao errar a musicalidade da língua, o aprendiz vê-se sair da língua, como se fosse o erro mais intolerável nesse começo.

A harmonia da musicalidade que caracteriza a língua é marca forte da língua. Tanto é verdade que podemos falar/imitar uma língua sem que se esteja dizendo algo, simplesmente juntar fonemas característicos ou criar palavras marcadas por determinada tonicidade. E quem vai dizer que não estou “falando russo?” Que não estou “falando grego”?, línguas tão desconhecidas em nosso contexto

social. Em expressões que evidenciam o incomunicável – “falar russo”, “falar grego” –, podemos agora verificar outro efeito de sentido, o de um canto sem sentido: a música do significante.

Considerações sobre a língua espanhola

Para mostrar como podem falhar os sentidos em língua estrangeira, tomamos como exemplo três expressões que se referem ao sentimento de falta, vindo a ser “traduções”, mais ou menos literais, da palavra saudade, a qual não existe em língua espanhola. A análise do uso de tais expressões – “echar de menos”, “sentir nostalgias” e “extrañar” –, sob nosso ponto de vista, serve para que se avalie o limite impreciso entre a palavra em língua estrangeira e os efeitos de sentido que produz, social e historicamente construídos, sentidos esses que, por conta da memória histórica, se (con)formam não enquanto formas fixas, estáveis, nem homogêneas, mas que, antes, estão constituídos pela heterogeneidade, pela falha e pelo equívoco. Perguntamos a falantes nativos de língua espanhola, a professores e a aprendizes de língua espanhola que têm o português como língua materna, se há alguma diferença de uso/contexto/situação emocional ou afetiva para o uso das expressões, quando as usariam e o que lhes motiva a usar cada uma delas.

Para o professor de espanhol

SDR 6: [...] *não acho que* seja uma questão contextual, mas sociolingüística. “sentir nostalgias” com certeza eu não utilizaria. *Acho que* “sentir nostalgia” é mais direcionado a uma situação e não a uma pessoa. “Te estoy echando de menos” *acho que* aparece mais na Espanha e “extrañar”, mais na América. Eu usaria “extrañar”, num contexto de conversação ou numa carta [...]

O uso das expressões *não acho que*, *acho que* e *eu acho* mostra uma dúvida, ou seja, ainda que o professor tenha conhecimento que há uma diferença, esta diferença se mantém oculta para ele; apagada por conta de uma memória que desconhece. Logo, as expressões e seus efeitos de sentido mantêm-se estáveis, desligados de qualquer laço com a memória da língua, seja esta formadora de aspectos de ordem afetiva ou ideológica. Ao citar as regiões como ponto de

referência para sinalizar que existe uma diferença, mostra que o contexto sócio-histórico, de fato, forma e (con)forma os sentidos. Ainda assim, se mantém o estatuto de uma língua “estranha”, pois a diferença não encontra ponto de apoio para justificar-se.

Para outro professor de espanhol

SDR 7: [...] a utilização dessas expressões [simplesmente] traduzem um sentimento de saudade, e é nesse contexto que costume utilizá-las.

Vemos que, aparentemente, há um total desconhecimento de valor ou cargas afetivas que diferenciam as expressões. Ao entender que as expressões *traduzem um sentimento de saudade*, o professor generaliza na tentativa de ocultar o seu desconhecimento. O que se percebe é a inexistência de qualquer valor emocional, afetivo ou moral com relação às diferentes expressões.

Para o falante nativo de espanhol

SDR 8: Yo usaría “Te extraño” si es comunicación oral [...]. Jamás usé “Te estoy echando de menos”. *La siento castiza, culta, inexpresiva y absurda*. La expresión “siento nostalgias” no la usaría en una situación de relación cara a cara. Más bien la referiría a una situación, a algo que no va a volver más o difícilmente volverá: la infancia, un barrio en el que no vivo más, amigos en un país extranjero, alguien muerto, personas que ignoro dónde están ahora. Sí, creo que es eso. Nostalgia se siente en relación a cosas difícilmente recuperables.”Se extraña” aquello que falta, pero es posible volver a ver o tener si quiero o puedo.

O falante nativo consegue determinar sentidos ligados à memória histórica da língua. Aproxima-se dos valores afetivos e morais que as expressões “carregam”, sob um contexto sócio-histórico do qual realmente faz parte: *La siento castiza, culta, inexpresiva y absurda*. Ao “sentir” uma expressão, sente por força de uma memória, ou seja, de um sentido anterior, constitutivo, recuperável. Retomando Pêcheux, “a memória viria a restabelecer os implícitos” (da língua, diremos) “de que sua leitura” (aqui em língua estrangeira, lembramos) “necessita” (Pêcheux, 1999).

Para o aluno aprendiz de espanhol

SDR 10: Acredito que as três expressões são utilizadas para expressar saudade de alguém. Não sei se há diferença de uso em determinado contexto mas acredito que para a primeira expressão a tradução seria “estou te tendo de menos = saudade”, para a segunda “sinto nostalgia = saudade” e para a terceira “extrañar” seria “sentir falta de algo/alguém = saudade”.

Ainda que as traduções sejam diferentes “ao pé da letra”, o sentido atribuído é o mesmo, o que se explicita pelo uso do símbolo da igualdade (=); as três expressões são igual a “saudade”. O aluno se situa à margem de qualquer valor afetivo, emocional, moral, etc., o que se evidencia em suas palavras: *acredito que... não sei, mas acredito que...*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos possibilitou, ao “dar-se escuta ao outro lugar onde a segunda língua fala: lugar do desejo de falar uma outra língua, que não a materna” (Serrani-Infante, 1998, p.257), verificar, no ingresso do sujeito à tomada de palavra em LE, que determinados aspectos do inglês como língua estrangeira, pelo fato de ser uma língua histórica e socialmente presente nas mais diversas formas – como recurso de *marketing*; nos bens de consumo; na mídia; nas instituições de ensino e até mesmo como sinônimo de *status*, é historicamente familiar ao aprendiz, tão familiar que “já a sabe”: *eu vou dizer... eu sabia como que era*. No entanto, ao falar, o reverso evidencia-se e junto ao familiar vem à tona a estranheza, a distância, o alheio que deseja. O aprendiz vivencia o *heimlich/unheimlich* enquanto comunhão solidária dos contrários, isto é, o estranho e o familiar convocando-se solidariamente.

Já para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, a proximidade genealógica e prosódica parece diminuir o confronto e amenizar a estranheza, ou seja, mesmo sempre estrangeira, o espanhol carrega algo a mais de familiar. No entanto, por conta da Memória da língua estrangeira, alguns sentidos se mantêm em suspenso para quem aprende a língua; são os valores, as cargas morais ou afetivas que as palavras “carregam” e que o dicionário não tem o “poder” de acompanhar.

Ao inglês, então, atribuímos o estatuto de uma língua mais estranha em vista de que é necessária mais flexibilidade psíquica e articulatória. Estatuto de estranha que é discursivizado a partir do corpo; corpo que estranha; corpo enquanto morada do sujeito clivado pelo inconsciente, afetado pelas línguas – materna e estrangeira – e pela Memória. Sujeito este que não parte do zero, que não regride “tão literalmente” ao *infans*, pois parte de um sistema discursivo dado de antemão, ou seja, desde antes mesmo do nascimento. Em vista disso, a reelaboração/readaptação do corpo e da psique à nova forma de falar parece ser menos difícil para a língua genealógicamente mais próxima.

Ainda que tais deduções pareçam óbvias, lembramos que o trabalho constitui-se em um ponto de partida de verificação das formas como o sujeito-aprendiz descreve sua relação com a nova oralidade, na relação corpo/linguagem em língua estrangeira e sobre o papel da Memória nesse processo. No entanto, não será regra que a distância genealógica seja barreira para aprender qualquer língua como também que a proximidade seja sinônimo de facilidade. Das duas formas – aprender inglês ou espanhol – é necessário desestabilizar o ponto de vista único sobre a nomeação do mundo que a língua materna carrega, “desconstruindo o sujeito de língua materna”.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: _____ (Org.) *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. *Palavras incertas. As não-coincidências do dizer*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1998.

BLEY, Sonia Maria. Familiaridade estranha da violência. In: HARTMAN, Fernando; ROSA Jr., Norton Cezar Dal Follo da (Org.). *Violências e contemporaneidade*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005.

CORACINI, Maria José R. Faria. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____ (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

DOR, Joël. *Introdução à leitura de Lacan. O inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KRISTEVA, Júlia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

LACAN, Jacques. Las formaciones del inconsciente. In: MASOTTA, Oscar. (Org.). *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión S.A.I.C., 1976. (Colección Lenguaje y Comunicación).

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre (Org.) *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.231-264.

Recebido em abril de 2007
e aceito em outubro de 2007.

Title: *The "exile" of the foreign language learner*

Abstract: *The subject, constituted by the access to language, experiences strangeness while "taking the floor" in a foreign language. However, such experience is also, somehow, familiar. We see that opposite feelings coexist and mix: satisfaction and repulsion, laughter and awkwardness, strangeness and familiarity. Other words, other meanings, other sounds and different articulatory movements cause the learner to regress to the "infans" and destabilize the subject of the mother tongue. Based on Enunciation Theory (Authier-Revuz), we verify that, at the beginning of the foreign language learning process by adult students, the strangeness or familiarity with the language are conditioned by aspects of the subconscious mind and historic memory.*

Keywords: *strangeness; familiarity; foreign language.*

