

# LÍNGUA ESTRANGEIRA: ENTRE A INQUIETAÇÃO E O DESCONFORTO<sup>1</sup>

Ester Dias de Barros (Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras)

Valesca Brasil Irala (Orientadora)

**Resumo:** O presente trabalho consiste em tecer reflexões sobre o que pode significar para o sujeito-aluno se colocar na posição de sujeito falante e/ou de sujeito ouvinte da língua estrangeira. No que tange ao campo teórico, foram mobilizadas a teoria da Análise do Discurso de orientação pecheutiana e a Psicanálise, como teoria da compreensão do sujeito do inconsciente. Para efeito, foram utilizados como objeto de análise registros escritos dos discursos de alunos ingressantes e concluintes do curso de Licenciatura em Letras da Unipampa/Bagé, a fim de verificar se a suposta inquietação e desconforto se fazem presentes quando o aluno assume a posição de sujeito falante e/ou ouvinte de “outra” língua.

**Palavras-chave:** língua estrangeira; discurso; identidade.

**Resumen:** El presente trabajo consiste en tejer reflexiones sobre lo qué puede significar para el sujeto-alumno ponerse en la posición del sujeto hablante y / o el oyente de la lengua extranjera. A lo que se refiere al campo teórico se movilizaron la teoría del Análisis del Discurso (AD) de orientación pecheutiana y el Psicoanálisis, como una teoría de la comprensión del sujeto del inconsciente. En efecto, se utilizaron como objeto de análisis registros escritos de los discursos de los estudiantes ingresantes y concluyentes del curso de Licenciatura en Letras Unipampa / Bagé, para verificar si la aparente inquietud y/o molestia están presentes cuando el sujeto asume la posición de oyente y/o hablante de la lengua del "otro".

**Palabras-clave:** lengua extranjera; discurso; identidad.

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol, orientado pela professora Dra. Valesca Brasil Irala, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé.

## 1- Iniciando o assunto:

(...) “vamos à sala de aula, e a língua está constantemente escapando-se. Esse é um objeto de permanente angústia entre quem se vê na situação de ensinar alguma língua” (NARIO, 2009, p.03. [tradução minha]).

Não é de hoje que discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras ocupam o escopo central de interesse de pesquisadores adstritos a essa área do conhecimento, como lingüistas, lingüistas aplicados, por correntes da psicolingüística, por sócio-interacionistas, etc. Nesse sentido, há uma série de teorias que ancoram distintas reflexões sobre possíveis tessituras que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Recorrendo a tais teorias, não encontro respostas para muitas das minhas inquietações, quando o assunto é ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

Sob tal perspectiva, busco novos contornos teóricos<sup>2</sup> para compreender algumas questões que envolvem o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Ressalta-se, entretanto, que esse processo é considerado aqui um evento discursivo<sup>3</sup>, pelo qual está pautada a idéia de um sujeito que se relaciona com a linguagem e com a história, pois “a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2007, p, 25). Desse modo, parte-se de uma perspectiva de cunho discursivista<sup>4</sup> para pensar na aprendizagem da LE. Considerar essa perspectiva significa, a meu ver, buscar “sentidos outros” que transitam no espaço da sala de aula quando as práticas discursivas são postas em ação.

Assinala-se então, que a linguagem aqui é entendida como precedente ao pensamento, à medida que o estrutura. Corroborando com essa idéia, Tavares (2005, p. 02) salienta que a linguagem não é tida como “algo consciente, advindo do saber; pelo contrário, remete-se primordialmente às traduções dos traços mnêmicos, em grandes partes inconscientes que, por meio das representações, são possíveis de serem enunciados”. Nesse sentido, em busca dessa linguagem não-consciente, tento encontrar os sentidos, a fim de compreender o que significa para o aluno colocar-se como sujeito falante e/ou sujeito

---

<sup>2</sup> A idéia subjacente aqui, não desconsidera a importância e relevância dos estudos da Psicolingüística, entre outros, em que o interesse está pautado no estudo das conexões entre a linguagem e a mente. Entretanto, proponho refletir sobre as perguntas que norteiam o presente trabalho “tendo em vista a importância da relação língua e identidade, a partir da dimensão da alteridade discursiva” (TORRES, 2006, p.2).

<sup>3</sup> Em consonância com essa perspectiva ver Orrú (2010).

<sup>4</sup> Esse conceito aparece em Orrú (2010).

ouvinte da língua do “outro”, do “outro” que supostamente o desestabiliza, e que lhe pode causar a *castração*, através da presença da “língua do pai”<sup>5</sup>. A partir dessas considerações, diremos que o discurso é a via segura para encontrarmos resposta para a pergunta que norteia esse trabalho, pois *no/pelo* discurso as brechas e as contradições são inegáveis, impossibilitando apaziguar as vozes do desejo inconsciente.

## 2- Pressupostos teóricos:

Considerando as inúmeras pesquisas existentes no país em relação ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), percebemos a existência de vários estudos que buscam explicar o processo de aprendizagem da LE meramente através de fatores metodológicos e/ou psicolingüísticos<sup>6</sup>. Dessa maneira, há uma carência em estudos que direcionam a atenção para a aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando-a sob uma abordagem discursiva da linguagem<sup>7</sup>, como sugerem Revuz (2001), Coracini (2007), Celada (2004), Tavares (2005), Orrú (2010), etc.

A perspectiva subjacente nesse trabalho parte da idéia que a aprendizagem de línguas não pode/deve ser explicada unicamente a partir da idéia de um aparato cognitivo responsável pela interconectividade neuronal. Essa linha teórica acima descrita parte de uma abordagem de cunho conexionista, a qual “estuda a aquisição da linguagem como um processo de construção e desenvolvimento orientado pelo insumo e com grande dependência do ambiente”<sup>8</sup> (MÜLLING e ZIMMER, 2008, p. 02). Nesses moldes, a explicação da aquisição de uma língua estrangeira é ancorada por bases teóricas pertencentes ao campo da Neurociência<sup>9</sup>. Além disso, outras correntes teóricas buscam explicar a aprendizagem de línguas através de procedimentos metodológicos, pelo qual são

---

<sup>5</sup> Considerando que “a partir da inscrição do sujeito no universo da linguagem que ele se subjetiva e se torna Eu” (TAVARES, 2005, p. 03). Torna-se válida a analogia da *castração* proposta por Freud, pois a língua estrangeira (a língua do pai) interdita a língua materna, estremecendo a relação de desejo a partir da necessidade de busca por algo que o satisfaça. Isso quer dizer que a satisfação está na língua materna, enquanto a língua estrangeira, de certo modo, provoca a ilusão da ruptura, castrando o deleite da língua dita “sua”.

<sup>6</sup> Essa corrente teórica estuda a relação entre a linguagem e a mente. Ressalta-se que juntamente com a Lingüística e a Psicolingüística, relacionam a Neurolingüística, que é uma área da neurociência que se preocupa em estudar as relações entre linguagens e o cérebro enquanto materialidade fisiológica.

<sup>7</sup> Mais adiante será explicitado o que significa considerar uma abordagem discursiva da linguagem.

<sup>8</sup> Tal abordagem considera que “a aprendizagem ocorre a partir do reforço de certos padrões elétricos, fato este que contribui para a relevância da frequência e da disponibilidade do insumo no processo de construção de um conhecimento” (MÜLLING e ZIMMER, 2008, p.03).

<sup>9</sup> Mulling e Zimmer (2008) citam alguns autores que abordam a questão da aquisição de uma língua estrangeira por vias cognitivas, a partir de explicações da Neurociência.

apresentados diferentes enfoques de trabalho, delineados a partir da concepção de língua que possui o professor<sup>10</sup>.

Não adentrando em outras contingências que ancoram a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas, parto da idéia ainda de que a língua não é mero instrumento para fins comunicativo, mas ela é fundadora do sujeito, uma vez que através dela nos inscrevemos no mundo. Com base nessa perspectiva de língua, busco, nos postulados teóricos da Análise do Discurso, a idéia de que “a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta em termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade” (ORLANDI, 2007, p.19).

Sob tais considerações, torna-se possível conjugar a língua com a história na produção de sentidos, buscando compreender a língua como acontecimento. Desse modo, considera-se aqui o ensino-aprendizagem de línguas como evento discursivo, considerando que o discurso não é uma “liberdade em ato totalmente sem condicionantes lingüísticos ou determinações históricas” (ORLANDI, 2007, p.22), mas ele é efeito de sentido entre os interlocutores. Nessa perspectiva, podemos pensar na sala de aula como lugar em que os sentidos são mobilizados constantemente via língua, em um espaço em que as vicissitudes identitárias do ato de “deslocar-se” para a outra língua apresentam-se supostamente tensas em função do entrelaçamento da língua com a história do sujeito.

O apelo à Psicanálise dentro da discussão do ensino-aprendizagem da LE se dá através da compreensão de que a ideologia e o inconsciente estão materialmente ligados. A primeira é a função necessária da relação entre linguagem e mundo, e a segunda, pressupõe a existência da “além consciência”, que é o lugar onde repousa nossas pulsões e desejos incontrolláveis. Nessa direção que podemos nos filiar ao pensamento de Coracini (2003, p.153), a qual considerada que a “língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna”.

Considerar essa carga ideológica como inerente ao sujeito aprendiz, significa dizer que “traços ímpares, marcados no sujeito pela língua da primeira infância, não cessam de ressoar e de refletir, também, nas experiências de apreensão dos idiomas diversos, e isso graças à constituição subjetiva e à estruturação do inconsciente, ambas vinculadas ao

---

<sup>10</sup> Nesses moldes, o professor utiliza o método gramática-tradução, audiolingual, comunicativo, etc., dependendo do enfoque que ele pretende dar às suas aulas de língua estrangeira.

campo da linguagem” (GASPARINI, 2010, p.227). Tais questões não podem ser negligenciadas pelo professor de línguas, uma vez elas estão em jogo quando o aluno assume a posição de sujeito falante e/ou ouvinte da língua estrangeira.

## 2.1- Recorrendo à Psicanálise

Durante muitos anos, o famoso apotegma de Descartes: “Penso, logo existo”, perdurou na história e no discurso da filosofia ocidental, operando nesse sentido, a idéia de um sujeito que está no centro do seu dizer, um sujeito logocêntrico, cartesiano, dono de um dizer controlável e conseqüentemente, um dizer predominantemente consciente. Em contraponto a essa noção de sujeito, Lacan faz uma releitura do aforismo de Descartes, reformulando o dito por: “Penso onde não sou, sou onde não penso”<sup>11</sup>, o que pressupõe a existência de um sujeito não dono do seu dizer, mas de um sujeito que diz uma voz sem nome, porque as palavras escapam do seu domínio.

A partir desse ponto de vista, passa-se a considerar então o sujeito como múltiplo e cingido, constituído por muitos “outros” que o cercam no percurso de sua existência. E por que pensar então nessa relação com a aprendizagem de uma língua estrangeira? Diante de tal interrogação, podemos partir da idéia de que a linguagem não advém do saber consciente, de um saber que muitos pensam ser controlável a partir de determinadas estruturas neuronais.

Ao recorrer à Psicanálise, podemos compreender a aprendizagem de uma LE a partir da idéia de *Castração Simbólica* e *Estágio do Espelho*, como preconiza Lacan. Com relação ao primeiro conceito, é possível dizer que a língua da mãe captura o sujeito de tal forma, que o contato-confronto com a língua pai (LE) apresenta uma situação de castração simbólica, que é aceita a partir da renúncia da mãe, no caso, da língua da mãe. Essa intervenção “paterna” implicará uma relação dual no aprendiz de língua, resultando então em uma nova subjetividade.

Em relação ao conceito de *Estágio de Espelho*, esse funciona com a metáfora do discurso do Outro. Assim, do ponto de vista da linguagem, o sujeito aprendiz é capturado pela língua mãe endereçando sua necessidade de completude a ela. Essa que é externa ao

---

<sup>11</sup> Ver ECKERT-HOFF, 2008, p. 36.

sujeito promove em sua constituição o que o autor chama de “Outro Primordial”. A relação desses conceitos torna-se muito importante e relevante para se pensar no aluno aprendiz de uma língua estrangeira, quando assume a posição de sujeito falante e /ou ouvinte, pois o “Outro” (laciano) que o constituiu hipoteticamente passa a ser desestruturado pelo “outro” pertencente a uma língua que não é “sua”. Essa relação língua “do outro” *versus* língua “sua/minha”, também nos leva em direção à Psicanálise. Nesse sentido, acredito que a idéia de “pertencimento” e “não-pertencimento” das línguas pode indicar-nos a compreensão do que significa assumir a posição de sujeito falante e/ou ouvinte da LE.

Como maneira de sistematizar as reflexões propostas, iniciarei o presente trabalho fazendo breves considerações sobre a língua estrangeira e a língua materna. No segundo momento, apresentarei sucintamente a noção de *sujeito, discurso e identidade*, a fim situar alguns conceitos aqui mobilizados. Em última instância, serão articulados os conceitos supracitados às reflexões sobre a língua estrangeira e a língua materna, para que seja possível estabelecer um arcabouço empírico para responder a pergunta norteadora desse trabalho.

## **2.2- A Língua Materna e a Língua Estrangeira: entre o conforto e o desconforto da língua**

Existem vários autores que discutem possíveis imbricações entre a língua materna e língua estrangeira, a fim de situar o professor de línguas (e/ou pesquisador) nas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de “outras” línguas. Nesse sentido, buscamos compreender como várias teorias contribuem para que esse processo seja significativo. Em outras palavras, pretende-se fazer com que o ensino-aprendizagem seja tão eficiente ao ponto do sujeito *falar* a língua do “outro”. Alcançando esse objetivo de falar a língua do outro, indica-se que o ensino-aprendizagem teve êxito, caso contrário, insucesso, fracasso, e quem sabe, inaptidão.

Nessas proposições, o que entra em pauta de discussão não é o papel que desempenha os métodos de ensino, nem o aparato cognitivo inato do sujeito, mas a relação que o sujeito mantém com a língua, com essa língua dita “sua”, essa língua fundadora.

Nessa direção, o tema língua materna *versus* língua estrangeira pode apontar indícios para possíveis explicações do que seria categorizado como: êxito ou fracasso na aprendizagem.

Se considerarmos que “muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (CAVALHEIRO, 2008, p.217), estamos assumindo a idéia que o jogo de *ir* e *vir* na língua materna e na língua estrangeira configura-se para cada sujeito empírico de uma maneira diferente, pois atrelada a noção “nosso psiquismo” e de “nossa vida relacional”, está uma carga ideologicamente fundadora e operante no sujeito, mesmo que ele não tenha consciência dessa relação.

Coracini (2003) ressalta que a língua materna é o lugar do repouso, do conforto e a língua estrangeira, e é o lugar do incômodo, do estranho, do outro. A autora faz uma interessante analogia para pensar na relação entre língua materna e língua estrangeira, partindo de uma concepção freudiana de *medo* e *desejo*. Com relação ao medo, esse reside no medo de despersonalização que implica sua aprendizagem, medo do estranho, do desconhecido, do deslocamento ou das mudanças que podem vir da aprendizagem de uma língua estrangeira<sup>12</sup>. Entretanto, o estranhamento pode provocar tanto o medo quando uma forte atração.

Segundo a autora (op.cit., p.149), por um lado, “o medo pode em circunstâncias particulares, bloquear o aprendiz, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa”, por outro lado, ela destaca que pode ocorrer uma “forte atração” do aprendiz com a língua estrangeira. Essa forte atração ocorre quando há o “desejo do outro”, de esse outro que nos constitui e cujo acesso é interdito, de esse outro que viria a completar o “uno”. Esse desejo é o da completude, por isso a vontade insaciável de alguns sujeitos de aprender línguas estrangeiras.

Partindo dessa reflexão, podemos considerar a *dimensão pulsional*<sup>13</sup> da linguagem, como um desejo que não se esgota, mas ao contrário, “pode provocar um comportamento que poderia ser explicado pelo fato de lançar-se, de maneira compulsiva, na aprendizagem de várias línguas” (CORACINI, 2003, p.150). Nessa perspectiva, consideramos então que esse medo de aprender e essa forte atração pela aprendizagem de “língua(s)” mantêm uma

---

<sup>12</sup> Ao falar da despersonalização que implica a aprendizagem, a autora faz referência a Melman (1992).

<sup>13</sup> O conceito de *dimensão pulsional* advém de Lacan. Nesse conceito reside a ideia de impossibilidade de completude do sujeito, a busca incessante por algo, mas que não há satisfação, pois ela está localizada no plano da ilusão.

estreita relação com questões de ordem inconsciente e ideológica<sup>14</sup>, que são constitutivas do sujeito e que, portanto, não há como negligenciá-las.

Considerar o fato de que “o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com a nossa língua” (REVUZ, 2001, p. 215), tornam esclarecedoras questões como: de onde vem o conforto e o desconforto de aprender uma língua estrangeira. Concluímos, em primeira instância, que transitar nesse imaginário de língua “minha” *versus* a língua do “outro” implica um olhar minucioso voltado para o sujeito-aprendiz que (re) visita o “seu” lugar e o lugar do “outro”. E, ainda, que tais deslocamentos entre o “meu” e o do “outro” indicam diferentes compreensões e uma série de indagações sobre a própria subjetividade do aprendiz. Tal fato terá reflexo na apreensão da língua e, por conseguinte, resultará em *medo* ou *atração*, ou ainda, numa *forte atração*, que é o desejo por aprender diversas línguas.

Bem sabemos que o trabalho que o sujeito propõe a si mesmo ao aprender uma língua estrangeira “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” (CAVALHEIRO, 2008, p.217). Porém, quando falamos em aprendizagem de uma língua estrangeira, sabemos essa aprendizagem envolve questões subjetivas, ideológicas e identitárias, uma vez que a aprendizagem de “outra” língua, que não é a “minha”, vem “incidir na relação, amplamente inconsciente, que mantemos com a nossa língua “fundadora”” (REVUZ, 2001, p.220).

Nessa perspectiva, o que fica evidente é que o conflito instaurado entre a língua materna e a língua estrangeira, como sugere Coracini (2003), se faz presente sempre que um sujeito aprende uma língua estrangeira. Entretanto, esse conflito não pode ser visto meramente como categoria negativa, pois como vimos anteriormente, essa “relação de conflito” pode resultar em *medo* pela aprendizagem da nova língua ou em uma *atração*, *desejo* por aprender a língua do “outro”.

Nesse paralelo, compreendemos que embora haja *o desejo*, *a atração* (ou forte atração) pela língua do “outro”, há sempre uma relação conflituosa no processo de ensino-aprendizagem, pois como assinala Revuz (2001, p.217), “toda tentativa para aprender uma

---

<sup>14</sup> Segundo Lacan, o sujeito é constituído pelo inconsciente e pela ideologia.



outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”.

### **2.3– Entrecruzando as noções de sujeito, discurso e identidade**

Discutida a noção de língua estrangeira *versus* a língua materna, em que vimos como a relação subjetiva do sujeito pode promover a vontade de aprender língua(s) ou não, introduzo alguns conceitos que devemos mobilizar quando propomos pensar sobre o sujeito-aluno na condição de sujeito-ouvinte e ou sujeito-falante da língua do “outro”. Dessa maneira, partamos da noção de sujeito, identidade e discurso.

A partir dos preceitos da teoria da Análise do Discurso pecheutiana, o sujeito é heterogêneo, cindido e atravessado pelo inconsciente. Sendo assim, considera-se em um sujeito que acredita muitas das vezes que tem domínio sobre o que diz, mas o controle total do que se diz é uma ilusão necessária, já que somos marcados pela heterogeneidade<sup>15</sup>. Mas qual relação tem a ideologia com o discurso? Até que ponto a noção de sujeito, identidade e discurso estão imbricados? E ainda, que relação existe entre esses conceitos e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira?

Em primeiro lugar, acredito que outra noção deve ser levada em consideração para tornar possível a compreensão da proposta inicial deste trabalho: o conceito de ideologia. Segundo Orlandi (2007, p. 92) “a ideologia é constitutiva tanto do sujeito quanto da produção dos sentidos”, o que nos possibilita dizer que ela nos constitui mesmo antes de termos “consciência” (essa que é a ilusão necessária) do nosso “Eu”. No que tange ao ensino-aprendizagem da LE, compreendemos então, que essa ideologia fundadora do sujeito quando adquire sua língua materna se configurará de maneira bem peculiar de acordo com cada um, já que essa “ideologia” é inerente à nossa constituição.

Segundo Orlandi (2007, p.54), “a ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo”. Mas o que esse fato implica quando colocamos em discussão a

---

<sup>15</sup> (ORRÚ, 2010, p. 111).

subjetividade<sup>16</sup> de um sujeito-aprendiz de uma língua estrangeira? O que pode significar para um sujeito se colocar como falante ou ouvinte de uma língua considerada do “outro”?

Em consonância com a perspectiva teórica aqui evocada, busco em Pêcheux (2008) a idéia que os sentidos são construídos numa interlocução e que a relação sujeito, linguagem (identidade) e história estão entrelaçadas. A partir dessa noção de sujeito, linguagem e história, podemos pensar na aprendizagem de uma língua estrangeira como instância que contempla resquícios desse entrelaçamento, os quais estão diretamente relacionados à questão da subjetividade do aprendiz, de uma construção identitária que não fica de fora quando o sujeito está imerso na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Trazer para a discussão questões inerentes à subjetividade e à identidade do sujeito “não problematizamos somente a constituição identitária de um sujeito falante, mas de um sujeito que, além de falar, produz conhecimento, o que nos encaminha a considerar a travessia por entre línguas como fundamental para a compreensão tanto dos modos de subjetivação, como do discurso desse sujeito” (ROSA, 2009, p.12).

Sob tal perspectiva, Salum (2006, p. 14) destaca que “as questões ligadas à subjetividade ganham relevância, ao entendermos que uma aprendizagem é constituída não só por aspectos cognitivos e interacionais, mas também por aspectos subjetivos constitutivos do sujeito aprendiz”, o que pode ser visto como um paradoxo, porque embora a subjetividade do aprendiz não possa ser negligenciada pelos professores de línguas, como pensar no papel do inconsciente em vias práticas de ensino?

Se considerarmos a perspectiva teórica que estamos adotando, a “dificuldade” ou a “facilidade” pela aprendizagem de um novo idioma é determinada pela relação inconsciente que o sujeito mantém com a língua materna. Corroborando com essa idéia, Cavaliheiro (2008, p. 220), diz que “a maneira pela qual um sujeito se relacionou com a língua é ela mesma sintomática de sua organização psíquica, mas o universo das formas lingüísticas e do psiquismo individual são um e outro, complexos demais para que se possam estabelecer paralelismos ou correspondências estáveis entre os dois”.

A partir dessas considerações, torna-se produtiva a idéia de entrecruzar a noção de sujeito, discurso e identidade para se pensar no papel que esses conceitos possuem para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Podemos que dizer que o elo dos conceitos aqui

---

<sup>16</sup> A noção de subjetividade aqui utilizada configura-se na compreensão que o sujeito tem dele mesmo. Seria então, a compreensão que me faz narrar “eu sou brasileira, eu sou...”.

mobilizados reside na idéia do efeito de sentido que é produzido pelo sujeito quando se apropria das palavras ditas “minhas” para enunciar. Na perspectiva teórica aqui adotada, esse discurso não está vazio, mas carrega consigo sentidos passíveis de descrição e interpretação. A opção pelo apelo à Psicanálise está justamente ancorada na idéia de descrever e interpretar esse sentido, que é considerado não- transparente.

#### **2.4 – Articulando os conceitos de identidade, discurso e sujeito com a noção de língua materna e língua estrangeira**

Para a teoria da AD, a linguagem que nos permite enunciar, não é vazia, mas possui efeitos de sentidos, porque sujeito e sentido são constituídos mutuamente, graças a sua inscrição no jogo das múltiplas *formações discursivas*<sup>17</sup> “que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos” (ORLANDI, 2002, p. 20). Nesse sentido, nessa perspectiva teórica, a linguagem está imbricada com a identidade do sujeito, por isso a necessidade de tomar como objeto de análise esses discursos manifestos na aula de língua estrangeira, por sujeitos que ocupam a posição de sujeito-aprendiz de uma nova língua.

Se considerarmos então “o sujeito aprendiz como aquele que é singularmente constituído, pluralizado e atravessado pelo inconsciente” (SALUM, 2006, p.14), é possível compreender o discurso: “professora, tu pode falar português?”, como manutenção de uma identidade única, em que não se quer correr o risco de perdê-la. Esse sujeito que busca a completude na interação com o outro, percebe que a língua do “outro” que ele ouve, contrapõe com a ideologia de sua língua materna. Dessa forma, o aprendizado de outra língua colocará sempre o aprendiz em contanto com outra ideologia, o que poderá gerar um conflito permanente com a ideologia de sua língua materna (CORACINI, 2003).

A inserção em uma língua considerada do “outro”, faz vir à tona, de alguma maneira, a relação que o sujeito mantém com sua língua, podendo atrair ou afastar o aprendiz. Segundo Cavalheiro (2008, p.220), o contato com “a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua”. Assim, quando o sujeito-aluno, na

---

<sup>17</sup> Esse conceito é considerado no interior da AD com dupla paternidade. Primeiramente com M. Foucault e posteriormente com por M. Pêcheux. Ver SARGENTINI, 2007.

posição de ouvinte da língua estrangeira, solicita que o professor fale a língua “dele”, pode assinalar que os *movimentos de identificação ou (contra)identificação*<sup>18</sup> estão presentes.

Sob tais considerações, a proposta desse trabalho está baseada na idéia que há um suposto desconforto e inquietação por parte do aluno ao se colocar na posição de sujeito falante ou ouvinte da língua estrangeira. Como dito anteriormente, as perguntas norteadoras surgiram durante meu estágio de Língua Espanhola. Nesse mesmo cenário de aprendizagem, percebi que muitos alunos se recusavam a falar o espanhol. Essa resistência ao falar o idioma, muita vezes, era de forma direta: “eu não quero falar em espanhol”. Nesse mesmo contexto, quando um aluno me pedia para ir ao banheiro e eu lhe solicitava para pedir em espanhol, alguns diziam: “professora, eu não quero pedir em espanhol”.

Na tentativa de compreender esses enunciados, busquei nos campos teóricos supracitados compreender esses sujeitos que aparentemente sentiam-se desconfortáveis em enunciar e escutar a língua do “outro”. Mas será que esse desconforto e inquietação de se colocar na posição de sujeito-falante e/ou ouvinte de uma língua estrangeira, faz-se presente em outros contextos de aprendizagem? Qual relação teria entre os conceitos aqui mobilizados e os discursos que tomo como objeto de análise?

Ressalta-se, sobretudo, que considerar uma perspectiva discursiva da linguagem contrapõe-se a idéia de “linguagem como expressão do pensamento” como sugere *Port-Royal* (CARDOSO, 2005, p. 16), assim como também não a considera como mero instrumento de comunicação, como sugere a perspectiva funcionalista de Jackson. Para “a visão discursiva realça a condição não transparente da linguagem, considerando que nesta não existe fixidez de sentidos” (PEIXOTO, p. 554). Por essa razão, olhar para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira sob um prisma discursiva é considerar a relação da história com o sujeito.

A linguagem, entretanto, é vista como materialização do discurso, pela qual transporta por meio dessa materialização as manifestações ideológicas, que são sempre de ordem sócio-histórica. Sendo assim, podemos dizer que ela “é entendida como efeito de sentidos entre sujeitos historicamente situados, imbricando conflitos, reconhecimentos, relações de poder e constituição de identidades” (STÜBE NETTO, 2007). Em busca desses sentidos, que são derivados das formações discursivas em que se inscrevem as palavras

---

<sup>18</sup> (CORACINI, 2003).

(LIMA, 2006), que analisarei aqui, como o sujeito se coloca quando se assume na posição de sujeito falante e/ou ouvinte da língua estrangeira.

### **3- Metodologia:**

O presente trabalho tem como *corpus* anotações que foram realizadas a partir de observações de aulas de Língua Espanhola em uma Instituição Federal de Ensino Superior localizada no município de Bagé/RS, cidade em que a zona urbana está há 60 km do Uruguai e a zona rural localiza-se na linha de fronteira. O objetivo das observações consistia em registrar os discursos dos sujeitos-alunos ingressante e concluintes do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola quando assumiam a posição de sujeito-falante e/ou ouvinte da língua estrangeira. As observações ocorreram esporadicamente no período de março a junho de 2011.

Meu objeto empírico consiste na análise de seis seqüências discursivas registradas no decorrer das 8 aulas observadas. Cabe ressaltar que os nomes dos sujeitos analisados foram preservados e os recortes de suas falas receberam numerações, aqui denominadas por “seqüência I”, “seqüência II”, e assim sucessivamente, até a última, denominada “seqüência VI”. Sendo assim, utilizarei como *corpus* discursivo o que é chamado aqui de seqüência discursiva.

### **4-Análise e discussões:**

Tendo por base a abordagem teórica aqui assumida, inicio a análise ressaltando que o discurso é entendido como um lugar que o sujeito fala uma voz sem nome, pois atrelada a ela está a ideologia e o inconsciente. Adianto de antemão que é visível verificar no/pelo discurso dos sujeitos analisados a relação direta da língua com a ideologia<sup>19</sup> como fundadora da “sua” identidade de sujeito falante e/ou ouvinte da língua materna. Considero, portanto, que o lugar de onde o sujeito fala é determinado por uma ideologia de sujeito que reflete sua relação com o processo social (MORAES, 1999) e que conseqüentemente,

---

<sup>19</sup> O conceito de Ideologia aqui utilizado não é o que a considera como “visão de mundo”, “conjunto de idéias”, chamada por alguns, como corrente neutra. Ideologia é entendida aqui na concepção de Louis Althusser, o qual a considera como relação imaginária em que se materializa a prática do discurso.

poderá indicar ao professor de línguas o que está em jogo na relação ensino-aprendizagem de uma LE.

### **Seqüência discursiva I:**

A primeira seqüência a ser analisada ocorreu em uma disciplina de Espanhol Avançado, em que um aluno que estava dando sua opinião sobre o tema dos homens metrosssexuais<sup>20</sup> parou de falar em espanhol e disse:

- *“Ah, vou falar em português para ser rápido, não consigo pensar muito bem em espanhol”...*

Através desse discurso podemos observar que o aluno quando assumiu a posição de um sujeito-falante da língua estrangeira, de alguma maneira sentiu que faltava “algo” para suprir sua angústia momentânea de não conseguir “falar rápido” na língua estrangeira. Bem sabemos que esse “falar rápido” na língua estrangeira, implica pensar em estruturas não-pertencentes à língua que o constitui como sujeito, o que possibilita dizer: “não consigo pensar muito bem em espanhol”. O que seria esse “pensar muito bem?”. É curiosa essa relação de causa e conseqüência entre o “não conseguir pensar muito bem em espanhol” e, portanto, “vou falar em português para ser rápido”.

Tais enunciados parecem sinalizar a existência de duas vertentes que se opõem. Por um lado, parece que há certa comodidade em “falar o português”, pois esse “falar” permite “ser mais rápido”, desenvolver um pensamento que é “seu” sem a necessidade de monitorar o uso de estruturas pertencentes ao universo lingüístico do “outro”. Por outro lado, ele se percebe como sujeito que “não pensa **muito bem** em espanhol”, pressupondo que tornar-se sujeito-falante da outra língua, causa desconforto, conflito, incômodo. Se considerarmos o enunciado: “não consigo pensar muito bem em espanhol” como forma de fuga e justificativa para o sujeito “voltar” para a sua língua “mãe”, caminhamos em direção ao que

---

<sup>20</sup> A proposta da aula consistia em os alunos expressarem suas opiniões sobre as questões apresentadas no texto. Lembrando que, como era uma aula de língua estrangeira, as opiniões eram expressas na língua meta, no caso, na língua espanhola.

nos diz Vaisman (2006), sobre a relação entre o caráter imaginário da ideologia e o inconsciente.

Essa manutenção imaginária da necessidade de “voltar” para a “sua” língua, indica a presença do inconsciente pela busca da completude do sujeito, ao querer expressar o seu “eu”, expressar sua opinião para os demais colegas que ali estão e para a professora. O que ocorre, é que essa opinião bem particular foi construída ao longo da historicidade do sujeito a partir de uma *formação discursiva* que foi constituída no percurso de significações de sua língua materna. Isso quer dizer que as deduções que o sujeito faz sobre qualquer tema que ele conhece já foram construídas de certa forma na sua língua materna. Esse retorno às significações (antes encontradas somente na língua materna) sobre um determinado tema entra em confronto quando o sentido passa a ser produzido na língua do “outro”.

Desta forma, a partir do discurso analisado é possível perceber que colocar-se como um sujeito-falante da língua estrangeira causa uma inquietação tão grande que o sujeito muda o “código lingüístico”<sup>21</sup> ao expressar uma opinião pessoal. Essa inquietação e desconforto estão presentes na própria superfície do discurso do sujeito, em que deixa resvalar a sua identidade de sujeito-falante do português. Sendo assim, ele diz que prefere “falar em português para ser mais rápido”, pois nesse “falar em português” repousa o conforto da sua língua mãe, na ilusão de que pensamento e linguagem se equivalem.

## **Seqüência II:**

A segunda seqüência a ser analisada se passa com alunos que já possuem um nível de espanhol suficiente para utilizar a língua estrangeira na sala de aula durante todo o tempo. O interessante é que na hora do intervalo os alunos em geral trocam o “código lingüístico” e “voltam” a falar português. Entretanto, me chamou a atenção o fato de uma aluna continuar falando em espanhol mesmo a professora não solicitando o uso da língua espanhola, como costuma ser em horário de aula. Assim, uma aluna diz:

---

<sup>21</sup> O termo “código lingüístico” normalmente aparece em estudos da teoria da Pragmática, por exemplo, em que se ocupa do estudo da língua em uso, da interação entre o código lingüístico, a linguagem e o mundo (sociedade). Essa corrente teórica está associada ao estudo do significado da linguagem, inserido em contextos de uso específicos, mas trabalha com um enfoque teórico diferente do assumido aqui. Nesse momento, basta compreender que o nível discursivo apóia-se na gramática da língua e essa gramática possui um determinado “código lingüístico”. Entretanto, utilizo tal termo para sinalizar a alternância discursiva verificada no meu objeto de análise (o discurso).

*“Voy a hablar español. No me gusta cambiar la lengua toda hora. Mi cerebro no funciona”...*

Como dito anteriormente, na hora do intervalo da aula de espanhol, os sujeitos “voltavam” a falar português. Parece-me interessante destacar a idéia de que eles “voltavam” a falar a “sua” língua, pois ratifica a noção de que os *deslocamentos identitários* (BERTOLDO, 2003) a que se submete o aprendiz ao colocar-se como sujeito falante e/ou ouvinte da língua do “outro”, faz vir à tona o laço que ele tem com a sua língua, o que implica na necessidade ilusória de completude, resultando então, em busca por algo que o pertence, no caso, a língua portuguesa. Essa língua “sua” necessita “retornar” nos momentos em que não lhes são cobrados seu uso, como é o caso da hora do intervalo das aulas de espanhol.

Analisar esses sujeitos que paravam de falar em espanhol e falavam somente em português, torna-se válida a reflexão de Coracini (2003), em que a língua materna é o local do repouso, do “bem-estar”, e ainda, fazendo alusão à Psicanálise, é a língua da “mãe”<sup>22</sup>. A relação que esse sujeito da sequência II tem com a língua espanhola se constituiu ideologicamente de maneira diferente dos outros alunos, pois esse sujeito tem a língua espanhola como sua língua materna. Essa língua que interpela o sujeito como tal, não pode ficar muito tempo de lado, pois a idéia de pertencimento da língua dita “sua” se apresenta tensamente em função do medo de perdê-la.

Podemos ver que na seqüência discursiva analisada, esse sujeito não “alterna” o “código” da sua língua “mãe” e continua falando na língua espanhola, essa língua que o interpelou enquanto sujeito no mundo. Sendo assim, nota-se que o repouso, o “bem-estar” encontram-se na língua espanhola, por isso o sujeito diz: “No me gusta cambiar la lengua toda hora”. Esse “gustar” de permanecer na sua língua confirma a hipótese de desconforto em utilizar a língua estrangeira, no caso, a língua portuguesa.

Pêcheux (1999) diz que os sentidos vão se construindo no embate com outros sentidos e, pensando nessa relação, eu diria que para esse sujeito (no caso a aluna), o sentido que estava sendo construído enquanto ela falava na “sua” língua se configurava de

---

<sup>22</sup> Essa idéia da língua materna ser a língua da mãe é uma analogia feita pela autora dos conceitos freudianos.



maneira diferente se ela utilizasse a língua estrangeira, a língua do “outro”, pois o que entra em jogo é o papel da memória, sobre o qual o sujeito não tem controle.

Embora ela já esteja no Brasil há 23 anos, as marcas de sua constituição identitária não foram anuladas, por essa razão que não há como desconsiderar os sentidos latentes no interior de uma dada *formação discursiva*<sup>23</sup> de que a faz enunciar na “sua” língua. Dessa forma, essa pulsão e esse desejo de completude da língua, fazem vir à tona o laço que mantemos com a nossa língua “mãe”. Quando ela diz que o seu cérebro “não funciona”, podemos pensar no recalque<sup>24</sup> pelo desejo de manter a língua materna e ao mesmo tempo o recalque pela tentativa de expelir, “deixar de lado” o que lhe provoca o desprazer, no caso, a língua portuguesa.

O fato de o sujeito ver o outro falando na/pela língua portuguesa, o fez perceber, via inconsciente, que a língua desse outro (embora já familiarizada pela inserção no contexto lingüístico brasileiro), de certa maneira, não é o lugar em que está o conforto, o bem-estar da língua materna. Por essa razão, vemos no/pelo do discurso a justificativa do sujeito ao continuar falando em espanhol. Esse discurso inconsciente é onde repousa às significações e nos possibilita dizer que, por meio dele, capturamos traços que denunciam o lugar de onde o sujeito fala. Nesse caso, o sujeito fala de um lugar de falante constituído na/pela Língua Espanhola. Entendo que independente do que esse sujeito alega sobre sua relação com a “sua” língua materna, podemos compreender que, de certo modo, no momento em que enuncia, traz à sua memória recordações do conforto, da língua mãe.

Pensar sobre essa questão nos faz compreender que por mais que o sujeito negue em outros momentos a relação afetiva que mantém com a língua estrangeira (no caso o português), naquele momento em que materializou seu discurso se fazia presente a manifestação do inconsciente, “que se dá via simbólico, através da linguagem, materializado pela língua.” (CORACINI, 2007, p. 150). Essa língua que possibilita dizer “*no me gusta cambiar la lengua...*”

---

<sup>23</sup> Ressalta-se que o sujeito produz uma seqüência discursiva sempre dominada por uma Formação Discursiva determinada. Desse modo, essas seqüências discursivas em que o sujeito enuncia são os objetos de que esse enunciador se apropria para fazer deles objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, por meio das quais o sujeito enunciador dará ilusória coerência a seu propósito no interior do *intradiscurso*.

<sup>24</sup> Para Freud, recalque é uma operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representação (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão. Para o teórico, “o recalque produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão – suscetível de proporcionar prazer por si mesma – ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências” (LAPLANCHE, 2001, p.430).

### Seqüência discursiva III

No primeiro dia de aula Espanhol do nível inicial, uma aluna chega atrasada na aula e senta na cadeira. Ao sentar ela percebe que a professora somente fala em espanhol. A aluna diz:

*“Ela só fala assim? Ela não sabe fala português?”*

Considerando que “pôr-se na língua estrangeira é transcender, é mexer com uma identidade aparentemente estável” (CAVALHEIRO, 2007, P.43), é possível compreender as sucessivas interrogações que reforçam a idéia do desconforto de inserir-se na língua do “outro”. Para esse sujeito, especificamente, colocar-se na posição de sujeito-ouvinte da língua estrangeira é aparentemente conflitante, elucidada por seqüências discursivas interrogativas: “Ela só fala assim?” e “Ela não sabe fala português?”. Nessas proposições, considero tais interrogações como (re)afirmação de uma identidade brasileira, em que o confronto com um outro “código” lingüístico do “outro” causa desestruturação na compreensão que o sujeito tem dele mesmo. Assim, o imaginário de “sua língua” está sendo ameaçada pelo atravessamento de outra voz, essa que é estranha, do estrangeiro, do “outro”.

Segundo Grigoletto (2007, p.04), “ao se identificar com determinados saberes, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e passa a ocupar, não mais o lugar de sujeito empírico, mas sim o de sujeito do discurso”. Sendo assim, ao ocupar essa posição de sujeito do discurso em um contexto de aprendizagem da língua estrangeira, ele passa a vivenciar um confronto aparentemente não consciente, expressando via língua o estranhamento sentido ao escutar a professora falando a Língua Espanhola. A pergunta: “Ela não sabe falar português?” vai ao encontro do anseio da língua materna, faz vir à memória o desejo de não deixar escapar a língua que a pertence. Esse pertencimento de língua dita “minha”, só passa a fazer sentido em contextos em que o sujeito está entre-línguas, isso porque “não tomamos consciência do vínculo afetivo que temos com a própria língua, a não ser quando nos deparamos com outra, de corpo e alma” (CAVALHEIRO, 2007, p.43).

O curioso é a relação consciente-inconsciente imbricada na aprendizagem da língua estrangeira. Embora o sujeito tenha a “consciência” que irá até a aula para aprender a língua estrangeira, quando ele assume a posição de sujeito-ouvinte, expressa em seu discurso o incômodo e a inquietação do contato-confronto com essa língua. A partir dessas considerações, é possível perceber o latente desejo de completude<sup>25</sup> da língua é expresso por interrogações que demonstram a *pulsão*<sup>26</sup> pela a “sua” língua, denunciada pela seqüência: “Ela só fala assim?”.

#### Seqüência discursiva IV

A seqüência discursiva que segue abaixo ocorreu no momento em que a professora solicitou que a aluna respondesse uma das questões que ficou para ser feita em de casa. A aluna responde a pergunta em Espanhol e a colega que estava ao seu lado ri. Em seguida, a aluna diz:

*“Eu não gosto de falar, eu não sei falar direito”.*

É interessante ressaltar que o ato de buscar um espaço para aprendizagem de uma língua estrangeira (no caso, a Universidade) pode ser considerado como um ato voluntário, e mais ainda, como um ato consciente. Cabe assinalar que esse ato que eu chamo aqui de consciente, não se refere unicamente a uma “vontade” própria do sujeito pela aprendizagem de outra língua, já que ele pode estar na sala de aula para cumprir alguma exigência e/ou vontade de outras pessoas, como amigos e/ou familiares ou mesmo simplesmente a concebe como uma exigência institucional. Entretanto, a fato de esse sujeito estar na sala de aula, e mais ainda, em um curso de licenciatura (o que indica a formação de um professor, independente da opção que ele fará no futuro), sinaliza um ato aparentemente consciente de aprendizagem da língua estrangeira, ou seja, o sujeito está naquele espaço supostamente para aprender outra língua.

<sup>25</sup> Essa noção de completude advém da corrente psicanalítica que traz a ideia de que o sujeito busca completude no “Outro”. Infante utiliza a noção de *identificação* (que também advém da Psicanálise) para pensar sobre a incompletude da identidade, no caso do “ser-entre-línguas” (ver INFANTE *apud* CAVALHEIRO, 2007).

<sup>26</sup> A pulsão se refere a vontade de preencher algo que falta. Lacan fala sobre a *dimensão pulsional* como a busca pela satisfação, pela completude, mas, segundo ele, essa satisfação não é nunca totalmente preenchida.

Torna-se relevante apresentar a dicotomia consciente e inconsciente como maneira de atribuir à linguagem seu *status* de “lugar de interpretação”. Nesse *lugar da interpretação*, “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2007, p. 43). Essa posição ideológica que assume o sujeito e que o faz dizer que *não gosta de falar* na língua espanhola, denuncia um incômodo ao se (re)conhecer como um sujeito falante da língua do “outro”, mesmo tendo “optado” por aprender a língua estrangeira.

Nesse caso, podemos dizer que assumir a posição de sujeito-falante da língua do outro significa, para esse sujeito, algo inquietante e perturbador, o que o faz buscar a sua língua, a língua do “gozo”, a língua em que a plenitude/completude repousa no *saber falar direito*, e claro, possível “apenas” com as palavras de “sua” língua materna.

### **Seqüência discursiva V**

A seqüência discursiva que segue aconteceu durante alguns segundos depois que terminou a aula de espanhol. Nesse momento, uma aluna falava sobre um trabalho de espanhol que fez em um semestre anterior. Ela continuava a falar em espanhol. A outra aluna que interagira com ela também utilizava a língua espanhola. Não demorou muito e a aluna se percebeu como falante da língua estrangeira, dizendo:

|  |
|--|
| “La clase de español ya terminó, ¿no? Podemos falar português (risos)” |
|--|

Como dito anteriormente, o momento de “relaxamento”, “bem-estar” da língua materna mais uma vez se verifica quando, via língua, o sujeito denuncia a pulsão pelo “retorno” à sua língua mãe. Segundo Orlandi (p. 33/34, 2007), “para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas palavras’”. Nesse sentido, podemos observar claramente em um momento que aqui chamo de “descontração”, deslizar sentidos que (re)afirmam o fato de a língua estrangeira ser o lugar do incômodo e da inquietação. O que início desse trabalho chamo de “suposto” lugar

do desconforto de falar na língua estrangeira, mais uma vez é elucidada no discurso do sujeito falante.

Sabemos que o sujeito quando não sofre de nenhuma limitação auditiva, ao falar com/para o outro, ouvirá ele mesmo suas palavras em uma cadeia de significado que lhe permite reformular o dito, recorrer a determinados vocabulários e construir sintaticamente (a partir das estruturas da sua língua materna), para que “suas palavras” façam sentido para o outro. Porém, esse “fazer sentido” para o outro ocupa em primeira instância em assumir uma determinada identidade. Assim, como diz Moita Lopes (2003), quando usamos a linguagem, não a usamos simplesmente como um usuário ou interlocutor, mas como um jovem, um brasileiro, um homem mulato, etc. Nesse sentido, nós somos membros de vários discursos e em cada discurso apresentamos nossos matizes identitários.

Tendo por base a seqüência discursiva analisada, é possível dizer que a identidade assumida é de um sujeito falante e ouvinte da língua estrangeira, que na posição de sujeito falante, denuncia o desejo por “falar em espanhol”, transferindo o seu desejo de “retorno” a língua materna para o seu interlocutor. Nesse sentido, ela diz que a aula de espanhol já terminou e que, portanto, elas agora podem voltar a falar a língua materna. Embora o interlocutor continuasse a falar em espanhol, é possível perceber no discurso analisado que o sujeito “convida” de certo modo ao interlocutor para compartilhar de um mesmo “código” lingüístico. Esse “código” que elucida o conforto do sujeito falante é expresso pela seqüência: “podemos falar português”.

No discurso analisado, percebemos que o sujeito não diz que “ele” pode voltar a falar o português, mas ele conjuga o verbo no plural, “podemos falar o português”, como se estivesse buscando no “outro” a falta que a língua mãe estava fazendo naquele momento, no momento de ocupar a posição de sujeito falante e ouvinte da LE. Isso porque, segundo Morales (2002), a atividade do aparelho psíquico tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer. Nesse sentido, conclui-se que para esse sujeito, colocar-se tanto na posição de sujeito falante quanto na posição de sujeito ouvinte causa uma tensão, originada do desejo que “funda-se na demanda por algo que o satisfaça, e esta demanda manifesta-se na linguagem” (TAVARES, 2005, p. 02) em forma de *transferência*<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Esse conceito é designado pela Psicanálise como o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com ele (LAPLANCHE, 2001). Nesse caso,

## Seqüência discursiva VI

A seqüência discursiva que segue ocorreu no momento em que uma aluna percebe que a professora está solicitando que os alunos respondam as perguntas em espanhol, a fim de fazer o uso da língua estrangeira em sala de aula. Ao ouvir a solicitação da professora, uma aluna diz:

*“Ah, ela quer que a gente fale espanhol? (Risos)”*

Do ponto de vista da psicanálise, o conflito é constitutivo do ser humano, o que se manifesta em diversas perspectivas: conflito entre o desejo e a defesa, conflito entre as pulsões, etc<sup>28</sup>. No discurso que tomo para análise, podemos perceber a relação conflituosa que a língua estrangeira instaura no aprendiz. Previamente, consideramos que a busca pela aprendizagem de uma língua estrangeira se dá pela vontade de conhecer, de certo modo, a língua do outro. Manejar o “código lingüístico” do outro, seja pela compreensão escrita, seja pela expressão oral, seja expressão escrita e/ou compreensão oral, a *priori*, pode-se dizer que é o que o aprendiz busca quando está em uma aula de língua estrangeira. Desse modo, ele está em busca de algo que deseja, algo que lhe falta aprender<sup>29</sup>.

O curioso é que mesmo supostamente “desejando” aprender essa língua, o sujeito estranha o fato de a professora solicitar para que os alunos tentem falar na língua estrangeira. Parece que esse sujeito não quer correr o risco de estranhar-se. Segundo Orrú (2010), para aprender uma língua estrangeira o sujeito tem que correr riscos, risco de estranhar-se, de estranhar a própria língua, de estranhar a língua do outro, em uma via de mão dupla de conflitos.

Quando o sujeito percebe que ele ocupa naquele espaço a posição de aluno aprendiz da língua estrangeira e se vê ameaçado a ocupar a posição de sujeito falante da língua

---

podemos dizer que o sujeito transfere a sua vontade de “falar em português” ao evocar ao outro o pedido da interação ser estabelecida pela língua da mãe.

<sup>28</sup> Sobre esse assunto ver Laplanche (2001).

<sup>29</sup> Esse desejo não se restringe às aulas de língua estrangeira. Como sabemos, Lacan fez que a “falta” por algo que faz com o sujeito busque aprender. Assim, somos sujeitos da falta, da incompletude, sujeitos que estão em busca o tempo todo, para preencher o que acreditamos que nos “falta”. Essa é, numa perspectiva lacaniana, a nossa “válvula propulsora” que nos lança para conhecer o desconhecido.

estrangeira, ativa seu mecanismo de defesa<sup>30</sup>, através da interrogação: “Ah, ela quer que a gente fale espanhol?”. Essa relação aparentemente contraditória de buscar a aprender e ao mesmo tempo recusar no primeiro momento a tentativa de colocar-se como sujeito falante da LE, vai ao encontro do que nos diz Coracini (2005, p.202), de que “nem tudo é racional” ou “passível de explicação” e sim que “há razões inconscientes ou subconscientes que não conseguiríamos atinar”.

Nessas proposições, a seqüência discursiva interrogativa exemplificada aqui, demonstra-nos que sentir-se “ameaçado” pela professora (que é um sujeito que ocupa um determinado poder simbólico no espaço da sala de aula), ao ocupar a posição de falante da língua estrangeira, é algo tão perturbador e inquietante que faz com que o sujeito “demore” a acreditar que ele terá que falar a língua do outro, por isso ele pergunta para o companheiro que está ao lado: “ela quer que a gente fale espanhol?”.

O riso que “encerra” essa seqüência discursiva reforça o fato de um “não-querer-acreditar” que necessita falar na/pela estrutura sintática, semântica e fonológica da língua que não o constituiu, e que, por conseguinte, é a língua do estranhamento. Entretanto, esse medo de assumir a posição de sujeito falante na língua do outro só é possível de compreender na superfície do discurso, se consideramos a existência de “um sujeito que *falha em dizer*, porque *as palavras extrapolam seu domínio*” (TEIXEIRA, p. 16, 2009 [grifo da autora]).

Segundo Cavaleiro (2008, p.491), “não tomamos consciência do vínculo afetivo que temos com a própria língua, a não ser quando nos deparamos com outra, de corpo e alma”. Sendo assim, esse vínculo afetivo que vem através de uma memória discursiva<sup>31</sup> constituída a partir língua da primeira infância, é reforçado pelo aparente medo de percorrer territórios estranhos através do uso da língua do “outro”. Nesse sentido, cabe ressaltar, a partir da leitura da autora, o que Freud diz no seu trabalho sobre as afasias: “não podemos ter uma sensação sem antes associá-la”.

---

<sup>30</sup>Mecanismo de defesa a partir da leitura de Freud significa certo grau de elaboração do conflito defensivo. São diferentes tipos de operação em que a defesa pode ser especificada. Ver Laplanche (2001). Nesse caso, quando o sujeito percebeu que estava sendo ameaçada ao fazer o uso da língua do “outro”, ativa esse mecanismo a partir do apego à estrutura da língua materna. Sobre essa questão ver Tavares (2005).

<sup>31</sup> A memória discursiva faz parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos.

Propondo uma analogia dessa idéia freudiana no seu trabalho sobre as afasias, podemos pensar na aprendizagem de uma LE, entendendo assim que essa aprendizagem se dará por meio de associação da língua primeira (ou língua mãe), essa língua que dependente das sensações mobilizadas ao significar nela e por ela “necessita” (ilusoriamente) permanecer intacta, sem correr o risco de perdê-la. Se essa sensação de língua “intacta”, a língua dita “minha” for ameaçada, poderá surgir na materialidade lingüística (essa que é sempre ideológica), a seqüência discursiva interrogativa: “*Ah, ela quer que a gente fale espanhol? (Risos)*”.

Numa perspectiva freudiana, não há nenhuma sensação anterior à linguagem, o que vem reforçar a idéia de que colocar-se como sujeito falante e/ou ouvinte da língua estrangeira pressupõe colocar-se entre o lugar da inquietação e do desconforto em termos conscientes e inconscientes. Contudo, podemos dizer que a relação que o sujeito terá com a LE se delineará por fatores de sua própria constituição identitária, isso porque “a língua estrangeira será tomada em redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagem por interação” (CELADA, 2004, p.38 [tradução minha]).

## **5 - Considerações finais:**

Levando em consideração os postulados teóricos aqui mobilizados e as seqüências discursivas analisadas, foi possível verificar que na aprendizagem de uma LE estão presentes tensões da alteridade discursiva, através dos processos de identificação. Desse modo, percebemos que aprender uma LE é confrontar com o “outro” e conseqüentemente se (re)significar através desse permanente processo.

Sob tal perspectiva, é possível compreender as seqüências discursivas apresentadas em que verificamos que há um ato que poderíamos chamar de “consciente” pelo qual possibilita os sujeitos ingressarem em um curso de Licenciatura em Letras com habilitação numa língua estrangeira, e conseqüentemente, a ocupar a posição de sujeito falante e ouvinte da língua estrangeira. Porém, ao mesmo tempo, verificamos através das seqüências discursivas apresentadas, que quando os alunos estão na aula de LE, se sentem confortáveis ao falar na/pela língua materna, demonstrando via língua, o incômodo de colocar-se como sujeito falante e/ou ouvinte da LE.



Essa dicotomia conforto/desconforto está latente na superfície do discurso quando o sujeito diz que quer “falar português para ser rápido” (como na seqüência I), ou quando ele diz que “não quer mudar a língua” (como vimos na seqüência II), ou ainda quando ele pergunta para a companheira se a professora “só sabe falar espanhol” (como exemplifica a seqüência III), etc. Contudo, esse exercício de análise vem confirmar os aspectos teóricos aqui mobilizados, dando indícios ao professor de línguas de que quando planeja sua aula a fim de desenvolver as habilidades necessárias para a aprendizagem da LE, deve-se atentar para o fato de que é necessário também considerar a subjetividade do aprendiz.

A pergunta que fica é: como considerar a subjetividade de cada aprendiz da LE, levando em conta todos os processos descritos na abordagem aqui assumida? Frente à complexidade do assunto, não tenho a pretensão de prescrever um método para ser seguido pelo professor de línguas, mas proponho que pensemos na possibilidade de que os alunos de LE possam conhecer algumas reflexões sobre o ensino-aprendizagem da mesma, a fim de que haja uma nova compreensão do seu próprio Eu (*estágio do espelho*). Conclui-se então, que a projeção da sua situação (lugar no mundo) para sua posição no discurso transforma a situação social (empírica) em posição sujeito (discursiva) (LIMA, 2006), o que pode diminuir o abismo da incompreensão da posição discursiva que o sujeito assume quando está na aula da LE.

## 6- Referências bibliográficas:

BERTOLDO, E. O contato-confronto com uma língua estrangeira: A subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003.

CARDOSO, Silvia H. B. **Discurso e ensino**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica/FALEUFMG, 2005. 168p.

CAVALLARI, J. S. **Identificação e/ou apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino de inglês como língua estrangeira**. Sínteses (UNICAMP) v. 7, p. 49-57, 2002.

CAVALHEIRO, A.P. Que exílio é este, o da “língua estrangeira”? **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, p.487-503, jul./dez, 2008.

CELADA, M. T. **Lengua extranjera y subjetividad**: apuntes sobre un proceso. Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. Estudos Lingüísticos XXXIII, p. 38-52, 2004. [ 38 / 52 ].

CORACINI, Maria José. **Língua estrangeira e língua materna**: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Ed.) *Identidade e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p.139-149.

\_\_\_\_\_. Sujeito, identidade e arquivo – entre a impossibilidade e a necessidade de dizer (-se). In: \_\_\_\_\_. **A Celebração do Outro**: Arquivo, Memória e Identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a, p. 15-26.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de Si e Identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GASPARINI, D. S. R. **Língua materna, língua estrangeira e psicanálise: um olhar outro para a questão da aprendizagem**. Anais do SETA, número 4, 2010.

GRIGOLETTO, E. . Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. (Org.). **A Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Clara Luz, 2007, v., p. 123-134.

LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário da psicanálise**/ Laplonche e Pontalis: sob a direção de Daniel Lagache: tradução Pedro Tamen. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA, Vânia Carmem. **Percursos de leitura em Baudrillard e Pêcheux**: O real, o social, a linguagem e suas implicações no trabalho com a língua- o não aparar das arestas. Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás 2006. Disponível através do link: <http://www2.jatai.ufg.br/ojs/index.php/itinerarius/article/viewFile/198/180>, acesso dia 15/04/2011.

MAURÍCIO, R. M. S. **Discurso e representações de língua francesa**. Disponível em: [http://www.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes\\_orais/artigorose\\_mary\\_soares.pdf](http://www.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes_orais/artigorose_mary_soares.pdf), acesso em 26/11/2010.

MOITA LOPES, L. P. **Discursos de Identidades**. Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade profissão na escola e na família. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

MORAES, M.R.S. **Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua**. 1999. 137f. Tese de Dissertação de doutorado - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

MULLING, L. T. ; ZIMMER, M. C. . **Notar e aprender: o efeito da instrução explícita na percepção de inadequações pragmáticas.** In: 8 Encontro do CELSUL Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 2008, Porto Alegre. Anais do 8º Encontro do CELSUL [CD - ROM]. Pelotas: EDUCAT, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 7 ed. Campinas, S.P: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 5. ed. Campinas. 2002.

ORRÚ, C. M. S. F. **Língua Materna e Língua Estrangeira: reconsiderando as fronteiras.** In: 6º Seminário de Pesquisas em Lingüística Aplicada, 2010, Taubaté. Anais do 6º SePLA. Taubaté, 2010.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: Achard, P. *et al.* **Papel da memória** (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 1999.

PEIXOTO, C. R. C. **Leitura Discursiva na Aula de Língua Estrangeira: Relato de uma Experiência.** Disponível em: [http://www.revistaautomia.com.br/volumes/Ano2-Volume1/linguistica-artigos/Leitura-Discursiva-na-Aula-de-Lingua-Estrangeira\\_Cesar-Roberto-Campos-Peixoto.pdf](http://www.revistaautomia.com.br/volumes/Ano2-Volume1/linguistica-artigos/Leitura-Discursiva-na-Aula-de-Lingua-Estrangeira_Cesar-Roberto-Campos-Peixoto.pdf), acesso em 4/05/2011.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e Identidade.** 2a ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. pp. 213-230.

ROSA, Marluza Terezinha da. **Entre uma língua e outra: desdobramentos das designações língua materna e língua estrangeira no discurso do sujeito pesquisador da linguagem.** Dissertação do mestrado, Santa Maria, 2009.

SALUM, A. C. C. **O processo de inscrição de uma língua estrangeira: da reprodução ao inesperado.** 2006. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://www.letras.ufg.br/pos/uploads/files/AnaClaudia-dissertacao.pdf>, acesso em 15/03/2011.

SARGENTINI, V. M. O. Formação discursiva: uma estreita relação entre formação discursiva e arquivo. In: BARONAS, R.. (Org.). **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção do conceito de Formação discursiva.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, v. , p. 215-222.

TAVARES, C. N.V. **Entre o lançar-se na conversação e o apego à estrutura: subjetividade em conflito na aprendizagem de uma língua estrangeira.** In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso: o campo da Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. Porto Alegre: UFRGS, 2005. v. 1.

TAVARES, C. N. V. **O desejo de um outro lugar na aprendizagem de língua estrangeira.** In: II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso - Discurso, Ação e Sociedade, 2002, Belo Horizonte. II Simpósio Intenacional sobre Análise do Discurso - Discurso, Ação e Sociedade - Programas e resumos. Belo Horizonte : UFMG, 2002. p. 129-129.

TORRES, M. E. A. C. Aprender Língua Estrangeira: Uma perspectiva Discursiva. **Revista da Puc Minas, Poços de Caldas.** DOXO, volume 1 / número 2, 2006. Disponível em, [http://www.pucpaldas.br/revista/doxo/vol1/num2/artigos/maria\\_emilia.pdf](http://www.pucpaldas.br/revista/doxo/vol1/num2/artigos/maria_emilia.pdf), acesso em 08 de abril de 2011.

VAISMAN, E. **Althusser: Ideologia e aparelhos de estado** – velhas e novas questões. Projeto História, São Paulo, n.33, p. 247-269, dez. 2006.

VASCONCELOS, E. L. A. **Uma análise da identidade do sujeito-aluno a partir do enunciado “ser bom aluno”.** Ano 2, Volume 4 – p. 141-151– jul-dez de 2008. Disponível em:[http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista\\_forum\\_identidades/revistas/ARQ\\_FORUM\\_IND\\_4/SESSAO\\_L\\_FORUM\\_Pg\\_141\\_151.pdf](http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/SESSAO_L_FORUM_Pg_141_151.pdf), acesso em 04 de maio de 2011.