UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

INGRID ISIS DEL GREGO HERRMANN

A RELAÇÃO SUJEITO-LÍNGUA ESTRANGEIRA:
EFEITOS DE ESTRANHAMENTO E FAMILIARIDADE

VERSÃO CORRIGIDA

INGRID ISIS DEL GREGO HERRMANN

**A RELAÇÃO SUJEITO-LÍNGUA ESTRANGEIRA:
EFEITOS DE ESTRANHAMENTO E FAMILIARIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

HH564r Herrmann, Ingrid Isis Del Grego
r A relação sujeito-língua estrangeira: efeitos de
 estranhamento e familiaridade / Ingrid Isis Del
 Grego Herrmann ; orientadora Deusa Maria de Souza
 Pinheiro-Passos. - São Paulo, 2017.
 233 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos e Literários em
Inglês.

1. Discurso. 2. Língua. 3. Representação. I.
Pinheiro-Passos, Deusa Maria de Souza, orient. II.
Título.

HERRMANN, Ingrid Isis Del Grego. **A relação sujeito-língua estrangeira:** efeitos de estranhamento e familiaridade. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Marisa Grigoletto

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Julgamento_____

Assinatura_____

Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Julgamento_____

Assinatura_____

Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Julgamento_____

Assinatura_____

Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares

Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia

Julgamento_____

Assinatura_____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES que, por meio da concessão de bolsa integral de estudos, permitiu a realização da presente pesquisa.

À Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos, por acreditar em mim, incentivar-me e promover o rigor da pesquisa, enveredando-me para os caminhos da descoberta e da alegria. À querida amiga Deusa, pelas palavras de apoio e pela compreensão inenarráveis.

À Profa. Dra. Marisa Grigoletto, pela leitura sempre atenta e criteriosa de meus trabalhos e por todo o acompanhamento de meu percurso acadêmico, desde o primeiro Trabalho de Graduação Individual, em 2006.

À Profa. Dra. Fernanda Ortale, cujos apontamentos durante o exame de qualificação contribuíram para direcionar o andamento desta tese.

Às professoras Anna Maria Grammatico Carmagnani, Cláudia Rosa Riolfi e Carla Nunes Vieira Tavares, pelo aceite da composição da banca de defesa e pelos apontamentos valiosos durante meu percurso de pesquisa e nessa ocasião.

Ao Flavio, por ser meu companheiro nas aventuras da vida e por sua compreensão e carinho infinitos.

A todos os colegas do grupo de pesquisa, pelo diálogo, pelo companheirismo e pelas aventuras nos congressos Brasil afora. Em especial, à Bianca Garcia, pelo diálogo sempre dedicado e motivador. Aos colegas de pós-graduação da USP, particularmente à Neyde e à Roberta, pela partilha de experiências.

À equipe da Fundação Santo André e aos colegas da Faculdade Sumaré, pela compreensão e pelas oportunidades de crescimento profissional.

Aos amigos: à Keiko, pela confiança, pelo apoio e pela ajuda para gravar vídeos para congresso; à Mainly e à Talitha, pela escuta atenta sobre os caminhos desta pesquisa; à Kamila, que me ensinou a compor melhores *slides*; à Claudia, por me receber no Ceará para participar de congresso; à Fabi, por trazer bibliografia do exterior para esta pesquisa.

À minha mãe e à minha sogra, sempre presentes.

À Cléo e ao Zé, sempre ao meu lado, demonstrando apoio incondicional.

Aos meus aprendizes de ontem, de hoje e de amanhã, pela inspiração para este trabalho e para o trabalho de todos os dias.

Canto, e canto o presente, e também o passado e o futuro,

Porque o presente é todo o passado e todo o futuro.

(Álvaro de Campos, 1914).

RESUMO

HERRMANN, Ingrid Isis Del Grego. **A relação sujeito-língua estrangeira: efeitos de estranhamento e familiaridade.** 2017. 233 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprendizes e professores de línguas constituem-se por diferentes representações acerca da língua com a qual mantêm contato e do contexto que a compreende. Desse ponto de vista, analisamos a relação sujeito-língua com o objetivo de examinar como as representações mobilizadas pelos sujeitos produzem efeitos de sentido para os sujeitos e para a relação que eles estabelecem com a língua. Assim, de uma perspectiva discursiva (CORACINI, 2009; GRIGOLETTO, 2013; ORLANDI, 2012), considerando conceitos psicanalíticos (LACAN, 1964; VOLTOLINI, 2011), analisamos os dizeres de quinze entrevistados (aprendizes e professores), envolvidos com uma língua estrangeira: inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês, chinês e russo. Depreendemos, dos dizeres, a regularidade de três formações discursivas, a que nomeamos: língua guarda-roupa (cuja dinâmica é semelhante àquela conceitualizada por Bauman (2005) com a "comunidade guarda-roupa"), língua atraente (sugerindo os efeitos de fascinação que a língua exerce ao sujeito) e língua fragmentada (apontando determinada imagem de segmentação da língua). Na análise, articulamos o conceito freudiano do "estranho" (FREUD, 1919), que se apresenta de modo profícuo para o exame da relação sujeito-língua, pois explica efeitos de "estranhamento", percebidos como desconforto e dificuldade, constitutivos do sujeito e que observamos nessa relação. A partir desse conceito, também examinamos os efeitos de familiaridade, enunciados como bem-estar e conforto na relação sujeito-língua e também relacionados às formações discursivas referidas. A análise da fluidez entre os efeitos de estranhamento e familiaridade destaca a constituição clivada do sujeito e a amplitude de efeitos de sua relação com a língua, contemplando representações constituídas nas condições de produção da hipermodernidade, concernentes ao mundo do mercado e de suas relações líquidas.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Análise de Discurso. Estranhamento.

ABSTRACT

HERRMANN, Ingrid Isis Del Grego. **The relation between subject and foreign language: effects of uncanny and familiarity**. 2017. 233 f. Doctoral dissertation. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Language learners and teachers are constituted by different representations of the language with which they keep contact and also of the context that surrounds it. Bearing that in mind, we analyse the relation between subject and language, aiming at understanding how the representations the subjects mobilise produce different effects upon them and on the relation they establish with the language. Thus, from a discursive perspective (CORACINI, 2009; GRIGOLETTO, 2013; ORLANDI, 2012), considering psychoanalytical concepts (LACAN, 1964; VOLTOLINI, 2011), we examine the interviews made with fifteen learners and teachers, involved with one of the following languages: English, Spanish, French, German, Italian, Japanese, Chinese and Russian. We can see, from their words, the regularity of three different discursive formations: the cloakroom language (whose dynamics is similar to the one developed by Bauman (2005) with the "cloakroom community"), the attractive language (suggesting effects of fascination the language exercises upon the subject), and the fragmented language (indicating certain representations of language segmentation). In our analysis, we articulate the Freudian concept of the "uncanny" (FREUD, 1919), for it explains sensations of discomfort and difficulty, which constitute the subject and can be observed in the relation between subject and language. We also examine its counterpart, the effects of familiarity, uttered as sensations of well-being and comfort in this relation and also related to the discursive formations forementioned. The analysis of the dynamics between the effects of uncanny and familiarity highlight the cleaved constitution of the subject and the range of effects of their relation with the language, contemplating representations constructed in accordance with the circumstances of hypermodernity, concerning the market itself and its liquid relations.

Keywords: Foreign Language. Discourse Analysis. Uncanny.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 A RELAÇÃO SUJEITO-LÍNGUA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: OS SENTIDOS DO "ERRO" E DO "SUCESSO"	29
1.1. OS MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DO "ERRO" NA RELAÇÃO SUJEITO-ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE	31
1.1.1.Representações de "erro" do ensino e da aprendizagem para determinadas correntes psicológicas e filosóficas	32
1.1.2.Discussões sobre o "erro" no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira e para correntes psicológicas acerca do ensino	40
1.2. OS MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DO "SUCESSO" NA RELAÇÃO SUJEITO-ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE	54
1.2.1. Debates sobre o "sucesso" em metodologias e abordagens do ensino de línguas e para certas correntes psicológicas acerca do ensino e da aprendizagem... ..	56
1.3. ENTENDENDO A RELAÇÃO SUJEITO-LÍNGUA: ESTRANHAMENTO E FAMILIARIDADE.....	68
2 A LÍNGUA "GUARDA-ROUPA"?: USO, DESLIGAMENTO E RETOMADA NA RELAÇÃO SUJEITO-LÍNGUA.....	81
2.1.A REPRESENTAÇÃO DE "USO" DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS EFEITOS	83
2.2.O MOVIMENTO DE DESLIGAMENTO NA RELAÇÃO SUJEITO-LÍNGUA.....	104
2.3.A POSSIBILIDADE DE RETOMADA DA LÍNGUA E A DINÂMICA DAS LÍNGUAS GUARDA-ROUPAS	118
3 A LÍNGUA ATRAENTE: O EU E O OUTRO NA RELAÇÃO SUJEITO-LÍNGUA	130
3.1.IDENTIFICAÇÕES E O PLANO DO EU	136
3.2.PROJEÇÕES DA LÍNGUA DO OUTRO	148
3.3. A LÍNGUA NO CORPO	169

4 A LÍNGUA FRAGMENTADA: EFEITOS DA SEGMENTAÇÃO EM "HABILIDADES" PARA A RELAÇÃO SUJEITO-LÍNGUA.....	173
4.1.A SEGMENTAÇÃO DA LÍNGUA NAS DITAS "HABILIDADES"	174
4.2.UM EFEITO DA SEGMENTAÇÃO DA LÍNGUA: O COTEJO COMO PORTUGUÊS	194
4.3.O EFEITO DE INTEGRALIDADE DA LÍNGUA	202
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 210
REFERÊNCIAS.....	217

APRESENTAÇÃO

A RELAÇÃO SUJEITO-LÍNGUA ESTRANGEIRA: EFEITOS DE ESTRANHAMENTO E FAMILIARIDADE

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa contempla, a partir de uma perspectiva discursiva, a relação sujeito-língua estrangeira. Atravessada por diferentes dizeres relativos a múltiplos fatores, tais como a natureza das línguas, os países onde são faladas, o processo de ensino e aprendizagem de línguas, dentre outros, ela é, por um lado, constituída pelos efeitos dessas imagens e, por outro, causa outros efeitos para aqueles que a aprendem ou ensinam. Diante da complexidade do estabelecimento dessa relação, entendemos que seja relevante analisar os modos pelos quais os sujeitos enunciam sua inscrição na língua estrangeira (doravante LE).

Esse movimento se dá como continuidade de nossos estudos, de modo a articular imaginário sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira e seus efeitos de sentido para os sujeitos. Em nossa dissertação — cujo foco consiste no olhar para os dizeres de professores de Português como Língua Estrangeira - PLE e sua relação com o ensino dessa língua, defendida no segundo semestre de 2012 —, analisamos as representações imaginárias de língua, aluno e professor para docentes de PLE e compreendemos que essas imagens produzem efeitos para a relação que o professor estabelece com a língua e com seu lugar de professor. Assinalamos duas conclusões principais, pois elas contribuem para a presente pesquisa:

1) em geral, os docentes de PLE são professores de outras línguas estrangeiras, mas, por serem falantes nativos de língua portuguesa e diante da incipiência do ensino de PLE, passam a também ensinar essa língua; porém, o lugar que se constitui para o ensino desse idioma é muito fluido e, por vezes, causa desconforto ao docente;

2) tal desconforto gera certo estranhamento (FREUD, 1919) causado no sujeito pela própria língua dita materna, que não lhe oferece, em todos os momentos, sensação de plenitude e preenchimento (MELMAN, 1992; MILNER, 1978). Os pontos de estranhamento da língua no sujeito nos fizeram compreender que há uma estrangeiridade da língua materna, diferente da LE, mas também presente. Entendemos que a estrangeiridade da língua dita “materna” difere da estrangeiridade da LE na natureza dos estranhamentos ou das línguas; no entanto, pensamos que haveria o polo “menos estranho/estrangeiro” *versus* o polo “mais estranho/estrangeiro”, tratando-se de um fenômeno contínuo de estrangeiridade, numa relação de ordem subjetiva.¹

Intriga-nos, assim, a relação que o sujeito estabelece com uma língua e com seu processo de ensino e aprendizagem. A partir daí, concebemos, como um desdobramento da dissertação do mestrado, a questão que se apresenta no momento atual: propomo-nos a analisar a relação do sujeito com uma LE, especialmente no que tange aos efeitos de estranhamento nessa relação e, em contrapartida, efeitos de familiaridade entre sujeito e língua — ambos, por vezes, remetem às imagens que temos das línguas, do processo de ensino e da aprendizagem, dentre outras. Observamos se o estranhamento na relação sujeito-língua se constituiria em entrave para o ensino e aprendizagem e, de forma análoga, se a familiaridade, ou seja, se um ponto de identificação com a língua facilitaria a relação do sujeito com esta em seu ensino e aprendizagem.

Desse modo, objetivamos contemplar o docente e o aprendiz, a fim de considerar as representações mobilizadas pelos sujeitos relativos ao processo de ensino e aprendizagem de LE. Seleccionamos aprendizes e professores de diferentes LEs, envolvidos com a língua no âmbito da escola regular, da universidade, em institutos de idioma e também no ensino particular de língua. Acreditamos que diferentes esferas do ensino podem facilitar o contato com línguas modernas distintas e, principalmente, elucidar, múltiplos aspectos da relação dos sujeitos com a língua.

¹HERRMANN, Ingrid I. D. G. **A fluidez do lugar do professor de Português Língua Estrangeira: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2012. pp. 60-61.

A respeito do movimento de análise, a partir da materialidade da língua, observamos as imagens e a maneira pela qual o sujeito significa a falha, o conflito ou o enfrentamento que se constitui na relação com a língua, seja quanto à aprendizagem, seja quanto ao ensino. De maneira análoga, realizamos uma análise daquilo que é representado como desenvoltura ou aproximação do sujeito em contato com a língua. Ao analisarmos as representações e seus efeitos, procuramos vislumbrar a relação entre sujeito e língua — objetivo central desta pesquisa — sem precisarmos nos referir especificamente a metodologias e/ou instituições, por exemplo, mas pensando a língua como “material fundador do psiquismo”, como aponta Revuz (1998), em artigo no qual a autora destaca a língua como a dimensão na qual o sujeito se constitui, cuja natureza se alicerça estruturalmente, organizando o sistema psíquico e, por meio da qual e na qual o sujeito atribui sentidos para si e para o mundo. Vejamos:

(...) o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. (REVUZ, 1998, p. 217).

Dessa forma, para além do aparelho fonador ou do sistema gramatical ou lexical da língua, certos aspectos psíquicos são mobilizados quando há o contato com uma LE. Nessa esteira, Orlandi (2001, p. 27) afirma que “(...) falar é outra coisa que produzir um exemplo de gramática”. Dito de outro modo, há várias dimensões mobilizadas quando falamos, ilustradas pela autora como formações discursivas e formações ideológicas. Assim, em todo ato enunciativo, as palavras significam a partir da região do dizer em relação ao complexo ideológico em que estão inseridas,

e o ato de falar movimenta sentidos e sujeitos. Logo, como explica Celada (2008, p. 149), a aprendizagem de uma LE é um processo de subjetivação que altera as filiações históricas de sentidos da língua em que o sujeito já está inscrito e pode vir a afetar questões identitárias.

É nesta esteira que consideramos a relação sujeito-língua e nos perguntamos: nessa relação, quais são os efeitos de estranhamento e familiaridade no processo de ensino e aprendizagem de LE? Quais seriam sua natureza e seus efeitos para o sujeito? Tais questionamentos nos levam à hipótese que apresentamos a seguir.

HIPÓTESE, PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVOS

Ao tomarmos como pressuposto o fato de o estranhamento (FREUD, 1919) constituir-se como um elemento da relação do sujeito com a língua dita “materna” e a estrangeiridade das línguas compreender todas as línguas, dita “materna” ou estrangeira — de diferentes maneiras —, entendemos que o atravessamento que se dá na relação sujeito-língua é constituído por efeitos de estranhamento e familiaridade. Nossa hipótese é de que os efeitos que os sujeitos experienciam na sua relação sujeito-língua contribuem para representações das línguas com as quais os sujeitos mantêm contato, considerando, também, o processo de ensino e aprendizagem de cada idioma.

Interessa-nos, então, investigar a natureza dos efeitos do contato que o sujeito estabelece com uma língua, cuja relação é permeada pelo processo de ensino e aprendizagem. Analisamos a relação do sujeito com uma LE, especialmente no que se refere aos efeitos de estranhamento e familiaridade que se constituem nessa relação.

Assim dito, as perguntas que guiam esta pesquisa são as seguintes:

- Quais efeitos de familiaridade e estranhamento podem ser depreendidos dos dizeres dos falantes em sua relação sujeito-língua?
- Como se dá o modo de enunciação dos efeitos de familiaridade e estranhamento nos sujeitos?
- Quais efeitos de sentido decorrem desses estranhamentos e familiaridades?

Com a realização de uma pesquisa de cunho discursivo acerca da relação que se configura entre sujeito e língua, objetivamos:

- a) De modo específico, identificar dizeres indicativos dos estranhamentos e das aproximações no processo de ensino e aprendizagem de LE, com vistas a observar a configuração da relação sujeito-língua e vislumbrar aspectos que se configurariam como entraves ou facilitadores para aprender e ensinar línguas;
- b) De modo geral, contribuir para o debate acadêmico acerca da compreensão do processo de ensino e aprendizagem de LE, com ênfase na relação que se constitui entre sujeito e LE.

Essas questões pautam esta pesquisa, que contextualizaremos teoricamente a seguir. Em outras palavras, a fim de explicarmos como pensamos este estudo, apresentaremos uma breve discussão acerca da fundamentação teórica, que contempla os conceitos principais em discurso mobilizados nesta tese e que compõem nossa visão acerca de língua e língua estrangeira, bem como de ensino e aprendizagem de línguas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta breve discussão, trazemos os conceitos que se constituem como arcabouço teórico desta pesquisa e sustentam o modo pelo qual pensamos a língua, o sujeito e os sentidos e se configuram, pois, como conceitos-chave. Demais conceitos que se façam necessários para a análise de determinados pontos do *corpus* serão apresentados no momento oportuno de sua articulação.

Trabalhamos com uma base teórica que analisa os dizeres de um ponto de vista discursivo e que se vale, sobretudo, dos conceitos formulados por Pêcheux (1975) e, no Brasil, por Orlandi (1997). Também consideramos alguns pressupostos da psicanálise, como a concepção do sujeito e de suas dimensões psicanalíticas (LACAN, 1964 [2008]; FREUD, 1901 [1969]).

Enunciar a partir de uma perspectiva discursiva significa contemplar todo dizer levando em consideração que ele está circunscrito por sujeitos inseridos em um momento histórico-social. Os dizeres, em si, carregam uma história e, ao serem mobilizados, mais uma vez, no momento da fala, são atualizados e produzem efeitos

para os sujeitos e para o momento de sua produção. Compreendemos o discurso como o movimento dos dizeres (sua história anterior, seu momento de atualização e seus efeitos subsequentes), em que o momento histórico-social (em sentido amplo ou mais circunscrito) de uma enunciação é parte constitutiva de sua significação e é denominado “condições de produção”.

Em linhas gerais, discurso e condições de produção são os conceitos-base para a compreensão do processo discursivo. Entretanto, esses conceitos se relacionam a outros, compondo o ponto de vista discursivo a que nos filiamos e que explicitamos a seguir.

Ao refletirmos sobre a questão da linguagem, sob o ponto de vista discursivo, entendemos que ela é, para além da abstração, o elemento de mediação e engajamento entre o homem e sua realidade e, desse modo, seus processos de constituição são histórico-sociais (BRANDÃO, 1999). Assim, a linguagem não é “neutra, inocente e nem natural” (BRANDÃO, 1999, p. 11) e constitui lugar de manifestação ideológica, ou seja, os sentidos são historicamente construídos, não somente uma relação que se dê entre conceito e imagem acústica. Os efeitos de sentido produzidos a cada tomada de palavra sugerem a não-transparência da língua, porque não há relação direta entre plano de conteúdo e plano da forma.

É importante, também, articularmos essa concepção de linguagem ao conceito de discurso, uma vez que consideramos linguagem e sociedade como processos históricos — e não produtos. Vejamos como Orlandi (2001) estabelece essa articulação:

O uso que estou fazendo do discurso é o da linguagem em interação, ou seja, aquele em que se considera a linguagem em relação às suas condições de produção, ou, dito de outra forma, é aquele em que se considera que a relação estabelecida pelos interlocutores, assim como pelo contexto, são constitutivos da significação de que se diz. Estabelece-se, assim, pela noção de discurso, que o modo de existência da linguagem é social: lugar particular entre língua (geral) e fala (individual), o discurso e lugar social. Nasce a possibilidade de se considerar a linguagem como trabalho. (ORLANDI, 2001, pp. 157-158).

Se consideramos a linguagem como trabalho, à luz do discurso e de suas condições de produção, entendemos que não se trata de linguagem enquanto instrumento de comunicação, mas como constitutiva dos sujeitos, tornando-os

sujeitos da linguagem e sujeitos à linguagem. Logo, ela é resultado da interação entre o homem e sua realidade natural e social e, portanto, mediação necessária. Uma vez que haja mediação, os sentidos não são fixos, ou naturais, ou transparentes, mas historicamente construídos. Isso significa que, no dizer, há o trabalho ideológico de uma série de tensões.

Quando afirmamos que os sentidos são historicamente construídos, referimo-nos ao movimento de significação discursiva: sujeitos e dizeres estão inscritos em determinadas condições de produção e isso aponta para a língua não como um sistema de formas abstratas, mas uma materialidade linguística que articula história e ideologia, em suas relações de forças. Mais ainda, compreendemos a história e a ideologia concernentes à materialidade linguística: a história articula-se à língua e se constitui como memória, como interdiscurso: aquilo que já foi dito é base do dizer e continua a significar na materialidade linguística, a cada tomada de palavra, que atualiza e ressignifica o dizer.

A ideologia, por sua vez, trata do direcionamento da interpretação para um sentido, e não outros, trazendo efeito de evidência e de naturalidade para o sentido, constituído a partir das condições de produção (PÊCHEUX, 1975 [1988]). Pêcheux explica que a ideologia dissimula sua própria existência ao produzir evidência de transparência do sentido, como se a frase significasse e somente pudesse significar exatamente o arranjo de suas palavras. Isto sugere que linguagem, inconsciente e ideologia estão relacionados: a ideologia produz o efeito de evidência e de unidade do enunciado, recorrendo ao já-dito como efeito do natural, da verdade. Ainda, a ideologia e o inconsciente agem “escondendo” deles próprios sua existência e, desse modo, as formações discursivas, por meio do efeito de transparência do sentido, ocultam sua dependência em relação ao complexo de formações ideológicas. O trabalho ideológico constrói a evidência dos sentidos.

Não obstante, a ideologia constitui o sujeito como evidência de sujeito, ou seja, ao interpelá-lo, produz o efeito de que ele é constituído somente dessa maneira, pois assim se deu naturalmente. No entanto, sabe-se que essa constituição se dá pela linguagem e se compõe historicamente, e não de modo natural.

Uma vez abordada a concepção de ideologia, é preciso explicitar a forma como entendemos sujeito e inconsciente, pois são conceitos que se articulam.

Entendemos que o sujeito se constitui pela interpelação ideológica e também pelo atravessamento do inconsciente. No inconsciente, as “marcas” do discurso ideológico são “sedimentadas” a partir do momento em que o bebê nasce, o que o faz tornar-se sujeito, inscrito em uma discursividade, na historicidade do processo discursivo, pois há o discurso de outras pessoas para e sobre ele. Tais falas constituem o sujeito, marcam-se em seu inconsciente. Porém, à sua revelia, podem irromper na linguagem, como “algum outro tipo de fala” (FINK, 1998) na forma de lapsos, chistes, esquecimentos etc. (FREUD, 1901 [1969]), provenientes de um lugar diferente, do inconsciente ou, dito de outra maneira, do Outro (Lacan, 1964). Assim, compreende-se que a relação entre língua(gem) e ideologia perpassa o inconsciente (PÊCHEUX, 1975 [1988]).

O inconsciente contempla uma dimensão que se constitui via linguagem, compondo-se de imagens, de leis e, também, daquilo com que o sujeito não conseguiu lidar. Como ilustra Laplanche (1981 [1992], p. 22), com o conceito de inconsciente, Freud inaugura o pensamento a respeito de como se estabelece o aparelho psíquico:

Sem dúvida, Freud empenha-se em descrever o funcionamento do que não vacila em chamar ‘o aparelho da alma’ ou ‘o aparelho psíquico’, uma verdadeira ‘máquina’. Mas o que cumpre ver, o que conta, para além de um belo funcionamento e de uma descrição incessantemente refinada das peças de maquinaria, é **a descoberta, no começo, em nós, de algo radicalmente outro, que funciona sem o nosso acordo e nos determina em toda uma série de processos considerados, até então, como fracassos, como refugos do ser, quer se trate de sonhos, atos falhos ou sintomas. Descoberta de outro radical em nós;** não no sentido em que se contraiu o hábito de usar a maiúscula, no ‘Outro’ (o da ‘Palavra’ ou da ‘Lei’...), mas um outro neutro, uma ‘outra coisa’. Essa ‘outra coisa’ (*ein Anderes*) no psíquico, é o termo que Freud retomará explicitamente no texto onde introduz o id. (LAPLANCHE, 1981 [1992], p. 122, grifos nossos).

Assim, o inconsciente trata de processos próprios a nós: os quais, ainda que fujam à nossa consciência (e, por tal razão, tenham permanecido por muito tempo como “refugos do ser”), significam em nós, em nossas ações e palavras.

Em obra comparativa sobre as teorias de Freud e Lacan, Netto (2011, p. 33) explica que o inconsciente surgiu do próprio funcionamento do recalque, do desejo de esquecimento de lembranças consideradas “desagradáveis, perigosas ou

assustadoras” e que precisam ser elaboradas para não voltar a ameaçar o sujeito. Nesse funcionamento, há uma lógica inconsciente significando, porque “(...) nossa linguagem não é aleatória, nosso discurso obedece a uma lógica, não só gramatical, não só consciente, mas, sobretudo, a uma lógica do inconsciente” (NETTO, 2001, p. 33).

Lacan, por sua vez, retomou a questão do funcionamento da lógica do inconsciente e se dedicou a ela. Para os fins desta tese, expomos a caracterização que Lacan faz da constituição do inconsciente, pois é relevante para fundamentar sua interpretação sobre os registros do imaginário, simbólico e real —dos quais nos ocuparemos mais adiante — e, também, para o nosso pensamento a respeito da constituição do sujeito.

Lacan (1964 [2008], p. 27) enuncia sua célebre proposição de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. Tal estruturação se dá nos moldes da teoria do signo de Saussure (1916): sob um modelo de equação, ele exprime que o signo linguístico é composto de significado (conceito, que se apresenta em cima) e significante (imagem acústica, situado embaixo), que são separados por uma barra, porém fechados em um círculo, apontando para sua relação de união. Lacan, por sua vez, posiciona o significante acima do significado e retira o círculo que os une, para, como enfatiza Netto (2001, p. 70), sugerir a primazia do significante e a noção de que significante e significado não estão contiguamente relacionados. Por essa razão, o inconsciente se estrutura como linguagem e se constitui por figuras como metáfora e metonímia, que atraem significante a significado. Logo, os processos do “refugo do ser”, como vimos com Laplanche (1981 [1992], p. 122), como os sonhos e os atos falhos, estruturam-se para trabalhar a relação dos significantes com os significados.

À luz dessas considerações, no campo do ensino e da aprendizagem de línguas, tomar o inconsciente como conceito caro à compreensão do sujeito significa conceber o ensino e a aprendizagem como passíveis de deriva, de equívocos e de sentidos outros. Além disso, ponderar sobre o inconsciente nos leva a entender que o sujeito é não é origem ou fundamento de seus dizeres, pois é afetado pela história e pela ideologia e constituído por um sistema simbólico. Dessa maneira, retomamos o conceito de Pêcheux (1975 [1988]) acerca dos dois “esquecimentos”: o primeiro, da ordem da enunciação, confere uma ilusão ao sujeito de que seu modo de

enunciar seria o único possível para produzir aquele sentido (isto sugere que o modo de dizer significa, contribuindo para a constituição dos sentidos e apontando que não há relação direta entre pensamento e dizer); e o segundo, de caráter ideológico, causa a ilusão de origem do dizer, ou seja, a ilusão de que as palavras têm como ponto de partida o sujeito que fala (enquanto, tal como entendemos, fazem parte de outras formações discursivas e, desse modo, seus sentidos já vêm carregados, inscritos na língua e na história).

Logo, o efeito ideológico e a formação do inconsciente indicam que o sujeito está presente no discurso por um mecanismo enunciativo e que o discurso também se insere nele, tornando-o materialmente dividido: sujeito *de* e sujeito *a*. Em outras palavras, ele é constituído na historicidade do dizer, por meio da interpelação ideológica (ALTHUSSER, 1971), um processo de “chamamento”, pelo qual é recrutado pela linguagem para ocupar certas posições de sujeito e, no momento em que é assumida uma determinada posição de sujeito, funda-se o efeito de unidade imaginária, em que o sujeito se crê uno (NASIO, 1995).

É importante compreendermos, também, as conceitualizações de formação ideológica e discursiva: Pêcheux (1975) explica que os sentidos dos termos mudam de acordo com as posições daqueles que empregadas pelos sujeitos, pois elas estão inscritas em determinadas formações ideológicas. Essas formações se manifestam, no discurso, como formações discursivas, em relação às condições de produção específicas de enunciação: há uma regulação dos sentidos, a respeito daquilo que (não) pode e (não) deve ser dito em uma determinada situação (FOUCAULT, 1971) e, assim, a formação discursiva articula língua e discurso.

Há, ainda, o conceito de formação imaginária (PÊCHEUX, 1975): no momento de fala, o sujeito antecipa uma representação imaginária daquele a quem se dirige, e essas representações relacionam-se a relações de força dos dizeres. Esse conceito refere-se ao conceito lacaniano de imaginário, sobre o qual discorreremos em seguida.

Nesse sentido, entende-se que o sujeito é dividido, descentrado, constituído não somente pela racionalidade, mas também por uma dimensão inconsciente. Ele age e fala sob o efeito de uma ilusão de unidade que o funda na linguagem e está no campo do imaginário. Com efeito, para Lacan (1964), o sujeito é constituído por três dimensões: o imaginário, o simbólico e o real.

Em linhas gerais, o registro do imaginário é, por excelência, o lugar do eu e suas ilusões. A dimensão do simbólico, por sua vez, trata do sistema de representação baseado na linguagem, com significantes que constituem o sujeito, sendo o sistema que contempla uma organização de símbolos que procura abarcar a experiência subjetiva (LACAN, 1955). O terceiro campo é composto pelo real, que abrange aquilo que foi foracluído do simbólico, ou seja, foi impossível de ser simbolizado, de passar por esse sistema (ROUDINESCO e PLON, 1998). (O termo "foracluído" or "forcluído" trata de um conceito elaborado por Lacan para explicar a rejeição de um significante fora do universo simbólico do sujeito. Não há uma integração desse significante ao inconsciente, como se dá no processo de recalque descrito por Freud. Esse significante fica em estado foracluído, podendo retornar de forma alucinatória ou delirante na fala do sujeito, relacionando-se à dimensão do real.)

Apresentamos esses registros sob esta ordem (imaginário, simbólico e real) apenas para poder explicá-los; porém, em toda a dimensão inconsciente, eles se constituem de modo imbricado, representados como a faixa de Moebius. Essa faixa se refere ao experimento do matemático August Ferdinand Möbius (1790-1868), que procedeu à união das extremidades de uma faixa, após ter dado meia volta nela. O efeito produzido é de que frente e verso, início e fim não são reconhecíveis. Essa metáfora é empregada por Lacan para explicitar a imbricação dos registros do simbólico, imaginário e real no sujeito.

A importância da compreensão dessas dimensões identitárias reside no fato de que o contato com a LE é mobilizado por elas e as mobiliza também. Especificamente quanto ao sistema imaginário, sua relevância se dá porque aí se encontram as representações que o sujeito mobiliza a respeito de si, do mundo que o rodeia, e que ele também ajuda a construir, fazendo parte de suas práticas e concernentes aos discursos que circulam e o atravessam. A filiação do sujeito a uma representação, dado que as representações são múltiplas e de diferentes ordens, está relacionada ao seu sistema simbólico, e ela é uma construção que remete ao sujeito descentrado e, também, à constituição, formulação e circulação discursiva.

Diante disso, torna-se importante explicarmos o que entendemos por representação. Trata-se das imagens, crenças, valores, classificações, opiniões, dentre outros, a respeito do mundo que circunda o sujeito e que o atravessam,

constituindo-o, e que ele, ao se enunciar, também contribui para a continuidade de sua circulação. Como explicitam Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 433), as representações funcionam como discursos de conhecimento para o sujeito, organizando e objetivando o real. Os autores explicitam:

Esses discursos de conhecimento e de crença desempenham um papel identitário, isto é, constituem a mediação social que permite aos membros de um grupo construir uma *consciência de si* e que parte de uma *identidade coletiva*. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 433).

Assim, as representações constituem o sujeito e lhe atribuem noção de unidade, posto que se relacionam com o registro do imaginário, suscitado pelo estádio do espelho, bem como a noção de identidade, no sentido de estar idem a certos valores, crenças, entre outros. Para o campo do ensino de línguas, essas representações participam, ao circularem valores a respeito da língua a ser aprendida, da primeira língua do sujeito, dos países em que essas línguas são faladas e do sujeito. No movimento de ensino e aprendizagem, essas representações e também outras (conscientes ou não) são mobilizadas.

No contato com a LE, não somente as representações são mobilizadas, mas também o são as bases identitárias que constituem o sujeito, pois quando o sujeito se inscreve em um processo de aprendizagem de outra língua, essas dimensões participam e já estão carregadas dos sentidos, valores e representações relativos à primeira língua, assim como das imagens relacionadas à língua em questão. No contato com a língua, todas essas formações se envolvem na língua e no sujeito, relacionando-se com os novos sentidos e representações que a outra língua favorecerá. Por essas razões, voltamos aqui à noção de língua como trabalho: na língua há o trabalho do inconsciente e da ideologia que nela atuam, constituindo sujeitos e sentidos.

É necessário, também, precisarmos aquilo que significamos quando nos referimos à língua. Na dissertação de mestrado, observamos que as línguas naturais são, para o sujeito, todas línguas de certo modo estrangeiras, havendo diferenciação em sua natureza e grau de estranhamento. A partir do que expõem Milner (1978) e Melman (1992), entendemos que a língua “materna” não é materna no sentido corrente e imaginário do termo — uma língua de conforto e plenitude —, pois há

sentidos interditados e inscritos em outro lugar. Para nós, esses sentidos estão escritos no inconsciente, na língua do inconsciente: a alíngua (*lalangue*), o que faria das línguas naturais todas, de diferentes maneiras, estrangeiras (HERRMANN, 2012).

Assim, pontos em que a língua se configura de maneira a causar desconforto e/ou dúvida para o sujeito seriam estranhamentos na relação sujeito-língua; e se oporiam ao efeito de aproximação, ponto em que pensamos que a língua parece trazer ao sujeito uma sensação de conforto e/ou bem-estar, aproximando-se dele no sentido de acercar-se dele² e diminuir as tensões (já tantas) entre sujeito e língua. Desse modo, como ressaltamos anteriormente, acreditamos na existência de uma escala de polaridade de estrangeiridade da língua no sujeito — um polo mais estrangeiro e outro menos e, entre eles, variações que se configuram e também causam efeitos na relação entre sujeito e língua. Tal relação, mais estranha ou mais aproximada, é o objeto de estudo na presente tese.

Em suma, contempla-se o *discurso* como efeito de sentido entre interlocutores, ou seja, os sentidos não estão dados, prontos; antes, são construídos entre interlocutores com relação às circunstâncias sociais, históricas e ideológicas no momento da produção (as chamadas *condições de produção*), e leva-se em consideração um movimento de curso do dizer em que há o momento anterior que o constitui (*interdiscurso*), o recorte que se faz para a análise e a sua continuidade (*efeitos de sentido*). Dessa forma, língua é considerada uma dimensão não-transparente, na qual a *história*, a *ideologia* e o *equívoco* (deslizamentos de sentido, falhas, lapsos) operam. Já o *sujeito* não é integralmente consciente, pois é constituído por uma dimensão inconsciente que o atravessa e o constitui, e tampouco é origem de seu dizer, porque é constituído por discursos para e sobre ele.

É nesse âmbito que acreditamos que, por meio de uma análise discursiva, podemos observar os efeitos de estranhamento e familiaridade que buscamos e seus consequentes efeitos de sentido na relação sujeito-língua, considerando-se o atravessamento dessa relação pelo processo de ensino-aprendizagem de línguas

² Ressaltamos que os sentidos referidos de "acercar-se de" e "diminuir as tensões das relações" foram observados na entrada "aproximar-se", conforme o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (Acesso à página <http://www.priberam.pt/DLPO/aproximar-se>, em 28/07/2016).

estrangeiras. Entendemos que pesquisar a natureza da relação sujeito-língua estrangeira se faz pertinente, pois nos permite compreender formações que constituem o imaginário dos sujeitos a esse respeito e, a partir disso, discutir aspectos dessa relação, sob um ponto de vista particular, na medida em que levamos em consideração aprendiz e professor e a maneira pela qual esses sujeitos representam a relação que mantêm com a LE.

CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Constituímos o *corpus* da presente pesquisa com entrevistas orais, semiestruturadas, junto a aprendizes e professores de diversas línguas estrangeiras. Nesta seção, apresentaremos uma discussão acerca da natureza da entrevista e de suas perguntas, bem como uma descrição dos entrevistados.

A. Entrevistas

Realizamos entrevistas orais, semiestruturadas, com sete professores de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e chinês) e oito aprendizes (dos mesmos idiomas e, também, um aprendiz de russo³).

Privilegiamos a entrevista em forma oral (em detrimento de um questionário escrito), pois objetivamos observar a relação sujeito-língua e acreditamos que, oralmente, o sujeito possa estar menos atrelado a diversas convenções (relativas à formalidade da linguagem escrita, por exemplo) e, assim, enuncie com mais abertura e, ao mesmo tempo, mais especificidade a respeito dessa relação. Como sugere Tfouni (2005, p. 7), o relato de narrativas orais (para essa pesquisadora, narrativas de ficção e, para nossa pesquisa, narrativas de memórias) possibilita a inserção da subjetividade nos dizeres e se trata de "um lugar privilegiado para a elaboração da experiência pessoal". Para nós, trata-se de um traço importante a ser considerado, haja vista que objetivamos analisar a relação entre sujeito e língua, que nos é

³Embora tenhamos contatado três professores de russo na área metropolitana de São Paulo, não obtivemos resposta para realização de entrevista por parte de nenhum deles durante nosso período de coleta do *corpus*.

apresentada pela linguagem verbal e não-verbal (tais como gestos e outros aspectos paralinguísticos), de forma a traduzir a experiência subjetiva.

Além disso, a entrevista oral semiestruturada possibilita a disposição de um conjunto de perguntas definidas *a priori* e que podem ser complementadas e esmiuçadas com outras, diante da percepção do entrevistador na ocasião da entrevista.

Apresentamos, pois, quatro perguntas comuns a aprendizes e professores e outras duas somente aos docentes. O conjunto de perguntas é apresentado a seguir:

1) Como você se sente em relação à sua língua materna?

Introduzimos, aqui, o significante “materna” sem utilização de aspas porque, na ocasião da entrevista, tivemos o intuito de não direcionar a resposta do entrevistado, além de considerarmos que a perspectiva teórica de não-diferenciação entre línguas materna e estrangeira não é compartilhada com outras áreas de pesquisa de ensino de línguas e no senso comum.

Com essa pergunta, procuramos analisar a relação do sujeito com sua primeira língua. Destacamos o emprego do verbo “sentir-se” como meio de levar o entrevistado a enunciar sobre a sua percepção a respeito dos efeitos de sua experiência com sua primeira língua. Também esperamos, com as respostas a essa pergunta, observardizeres em relação a estranhamentos e aproximações com a primeira língua que, se pertinentes, possam ser comparados com diferentes pontos da relação do sujeito com as demais línguas.

2) Por que você escolheu estudar essa língua? Como se deu esse momento de escolha?

Nessa pergunta, pedimos aos entrevistados que enunciassem sobre suas ditas “escolhas”, com vistas a observar as representações mobilizadas pelos sujeitos que dizem respeito à língua, à cultura, ao país etc.

Destacamos o fato de que o desejo pela LE, como entendemos, se refere a uma dimensão de identificações, conscientes e inconscientes. Como aponta Prasse (1997), esse desejo é o desejo do outro, o de se exprimir em outra ordem. As motivações que mobilizam o sujeito para a aprendizagem e para o ensino de uma língua são de múltiplas ordens, e pensamos que elas podem se relacionar aos estranhamentos e às aproximações que estudamos, pois se referem a pontos de

identificação do sujeito com a língua e, por isso, também dizem respeito à relação sujeito-língua.

- 3) Como você se sente em relação ao seu aprendizado, não somente neste momento, mas também, a respeito do processo de aprendizagem da língua em si?

Com essa pergunta, esperamos contemplar os efeitos do próprio processo de ensino e aprendizagem das representações mobilizadas sobre ele. A fim de analisar esses efeitos para a relação sujeito-língua, procuramos impelir o entrevistado a discorrer acerca de suas percepções e sensações no que tange a tal processo.

- 4) Existem aspectos da aprendizagem em que você se sente mais à vontade ou há áreas de dificuldade? Se sim, quais e por quê?

Procuramos, com essa pergunta, instigar o sujeito a enunciar a respeito dos efeitos de estranhamento e aproximação de diferentes ordens. Para tal, empregamos os termos “sentir-se à vontade” ou “áreas de dificuldade”, a fim de analisar os pontos que possam se constituir como estranhamentos e aproximações, bem como sua natureza na relação sujeito-língua.

Essas perguntas foram aplicadas aos aprendizes e professores entrevistados. As duas outras perguntas realizadas somente aos professores são:

- 5) Como se deu a passagem para o ensino da língua estrangeira?

Após enunciar sobre o aprendizado da língua que ensina, pedimos ao professor que relatasse o momento em que iniciou sua carreira como docente dessa língua. Procuramos examinar circunstâncias e representações sobre a carreira docente que pudessem vir a trazer efeitos para sua relação com a língua, com seu trabalho e com seus alunos.

- 6) Existem aspectos do ensino de língua em que você se sente mais à vontade e outros em que talvez haja mais dificuldade? Se sim, quais e por quê?

Tivemos o objetivo de comparar se os estranhamentos e aproximações enunciados até esse momento pelo professor, quando discute seu próprio aprendizado, também são mobilizados no gesto de ensino, e quais efeitos decorreriam disso, para seu lugar de professor, para as representações que projeta para o aprendiz e para sua relação com a língua.

Além desse conjunto de perguntas estabelecido *a priori*, o caráter semiestruturado das entrevistas permitiu que especificássemos mais as respostas dos entrevistados, à luz dos objetivos de cada pergunta.

A seguir, descrevemos o modo de seleção dos sujeitos entrevistados, bem como de seus perfis.

B. Entrevistados

Com o objetivo central de analisar a relação sujeito-língua, selecionamos aprendizes e professores envolvidos com línguas estrangeiras diversas, nos âmbitos da escola regular, da universidade, dos institutos de idioma e do ensino particular. Essa seleção se deu à luz de dois pontos fundamentais: LEs distintas e instituições variadas.

Assim procedemos por considerarmos o objeto de estudo desta pesquisa a relação sujeito-língua e, logo, observamos vários idiomas, para analisar a LE como material que funde o psiquismo do sujeito (Revuz, 1997) e atribuir maior relevância a esse ponto que à materialidade específica de cada língua particularmente. Também levamos em consideração diferentes instâncias do ensino de línguas, na medida em que desvinculamos o processo de ensino e aprendizagem de determinadas instituições ou modelos de ensino e podemos nos voltar, como assinalamos, para essa a relação.

Não obstante, entrevistamos professores e aprendizes a fim de proceder a um estudo que discuta, também, a relação diante da mediação que se dá pelo processo de ensino e aprendizagem.

Todas as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2013, na região metropolitana de São Paulo. Os entrevistados foram contatados via e-mail e as entrevistas foram gravadas oralmente, mediante autorização por escrito de todos participantes.

A seguir, apresentamos um quadro com um breve perfil dos entrevistados e no qual utilizamos o seguinte sistema de notação: a letra A inicial representa Aprendiz, enquanto P representa Professor. As demais notações são: AL para

alemão, IN inglês, ES espanhol, FR francês, IT italiano, JA japonês, CH chinês e RU russo, respectivamente.

Tabela I. Notação de siglas empregadas para entrevistados

	<i>A-AL</i>	<i>A-IN</i>	<i>A-ES</i>	<i>A-FR</i>	<i>A-IT</i>	<i>A-JA</i>	<i>A-CH</i>	<i>A-RU</i>
Faixa etária	30- 40 anos	20-30 anos	20-30 anos	20- 30 anos	70- 80 anos	40-50 anos	20-30 anos	20-30 anos
Línguas que estuda/ estudou	inglês espanhol japonês alemão	inglês espanhol	Inglês espanhol	Inglês francês	Inglês francês italiano alemão	inglês francês japonês	inglês chinês	inglês japonês espanhol russo
	<i>P-AL</i>	<i>P-IN</i>	<i>P-ES</i>	<i>P-FR</i>	<i>P-IT</i>	<i>P-JA</i>	<i>P-CH</i>	
Faixa etária	60- 70 anos	20- 30 anos	30-40 anos	20-30 anos	40-50 anos	20-30 anos	20-30 anos	
Línguas que estuda/ estudou	inglês alemão	inglês francês	espanhol	francês inglês	Inglês italiano	inglês japonês espanhol	chinês português inglês	
Línguas que ensina	português alemão	inglês	espanhol	francês	italiano	japonês	chinês	

Os perfis ilustram a variedade das faixas etárias e línguas de contato dos participantes, o que nos permite analisar a relação dos sujeitos com diferentes LEs.

É importante que descrevamos, também, os modos de inscrição dos sujeitos na LEs com as quais mantêm contato, pois há, nos relatos dados a respeito das

línguas, a mobilização de diversos aspectos do imaginário dos sujeitos sobre as línguas e o processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, a que referiremos no percurso analítico.

A seguir, apresentamos uma síntese das formas pelas quais os entrevistados explicam seu interesse e seu processo de aprendizagem (e de ensino, para os professores) das LEs às quais se dedicam:

- **Aprendiz de Alemão (A-AL):** o primeiro contato com uma LE, além da escolarização formal, se deu com a língua inglesa, a partir da filiação à representação do inglês como "língua do mercado". No âmbito do estudo da língua em instituto de idiomas, A-AL iniciou, logo após o inglês, o curso de espanhol, e os manteve, simultaneamente, por um semestre. Interrompeu os estudos dessas línguas e, anos depois, dedicou-se por um semestre à língua japonesa, em um curso de japonês de uma escola bilíngue português-japonês, como consequência da relação que já havia estabelecido com artes marciais e terapias orientais (com as quais atua profissionalmente). Após o japonês, até o momento de realização da entrevista, cursava alemão com professor particular há três anos, considerando, primeiramente, o desejo de conhecer a língua dos avós — proibida por eles na comunicação familiar — e, em segundo lugar, essa região, o que se tornou possível diante da oportunidade de uma viagem à Alemanha em julho de 2011;
- **Aprendiz de Inglês (A-IN):** teve contato com a língua espanhola na infância, quando ouvia essa língua nas casas dos avós espanhóis. Afirmar que compreendia algumas conversas e os acompanhava assistindo a programas de televisão em espanhol. Durante o período escolar, diz ter odiado a língua inglesa, da qual somente entendia a gramática — conhecimento que compara àquele proveniente da língua portuguesa. O interesse por inglês passou a ser mais presente por meio da música, levando-a ao estudo de traduções de canções de uma banda americana. Na ocasião da entrevista, estudava inglês em aulas particulares com o namorado, afirmando estar interessada pela língua que, como afirmava, "é mais fácil que português". Após a língua inglesa, estudou francês por um ano no programa Escola da Família, mas por se considerar "meio dependente de professor", via que a metodologia empregada então, cujo princípio previa que houvesse certo

autodidatismo, não atendia suas expectativas. Logo, solicitou a troca de turma, que somente era possível para o horário do almoço, no qual, após algumas aulas, percebeu que se sentia muito faminta e desatenta às aulas. Estuda inglês, mas quer retomar o francês e iniciar o estudo de italiano;

- Aprendiz de Espanhol (A-ES): estudou inglês em instituto de idioma desde a infância, acreditando que essa língua é "mundial" e "universal". No entanto, afirma não conseguir se expressar tão bem em inglês, posto que ele não tem "a profundidade das línguas latinas", o que torna o inglês uma língua "vaga". As línguas latinas são, segundo a entrevistada, mais "humanas" e dotadas de "calor", e nelas, ela acredita conseguir se expressar melhor. Interrompeu os estudos de inglês e, quando passou a trabalhar em uma empresa que exigiu dela a língua espanhola, iniciou os estudos com professor particular. Pretende retomar os estudos de inglês, por conta de sua área de atuação profissional (jornalismo) e se dedicar ao francês, por conta das músicas, da pronúncia dessa língua e da vontade de visitar países africanos onde se fala francês;
- Aprendiz de Francês (A-FR): deu início aos estudos de inglês aos quatorze anos em instituto de idioma, filiada à representação de que essa língua compreende todo o mercado de trabalho. No momento de seu ingresso no curso universitário, havia decidido estudar outra língua, tendo optado por italiano, por representá-lo como uma "língua cantada". Entretanto, o curso de língua oferecido então foi o de francês, que ela iniciou por considerá-la uma língua bonita. Na ocasião da entrevista, classificava sua performance nessa língua como de nível intermediário e, além de bonita, a língua francesa passou a ser caracterizada, também, como "útil e legal";
- Aprendiz de Italiano (A-IT): o primeiro contato com uma LE se deu na educação formal, no período então chamado de "ginásial", com o francês. No ano seguinte, o inglês foi introduzido no currículo e, para A-IT, o francês era uma língua de que gostava, ao passo que o inglês "não aprendia mesmo". Já anos depois, em meados da década de 1960, passou a trabalhar em uma montadora de veículos de origem alemã e, um mês após sua admissão, matriculou-se em um curso semi-intensivo que a empresa oferecia aos funcionários. Com essa língua, sentia-se motivado

eouviaelogios dos pares diante de sua "boa pronúncia" — o que, por um lado, levou-o ao estudo diário dessa língua e, por outro, contribuiu para seu aperfeiçoamento na língua inglesa, notado e elogiado por seu professor. Recentemente, passou a buscar sua genealogia familiar, em iniciativa que o estimulou a ler artigos em italiano e a escrever para órgãos governamentais e com eles comunicar-se oralmente em uma visita ao país;

- Aprendiz de Japonês (A-JA): iniciou seu contato com inglês na infância, porque, segundo ela, por um lado, seria uma língua "melhor para o futuro" e, por outro, houve um "encantamento" por essa língua, pois as tias cantavam para ela em inglês, aguçando-lhe a curiosidade de compreender o que lhe era cantado. Anos depois, porque escutava as músicas em francês que a mãe ouvia, passou a estudar essa língua, mas interrompeu os estudos quando se mudou para o exterior. Ali, formou-se em Letras-Inglês, e atuou na área por cerca de vinte anos. Quando retornou da Austrália, estava "em voga" o estudo do espanhol, pelo qual afirma ter tido certa "resistência". Porém, diante do contato com a língua, ela afirma ter descoberto "a língua latino-americana", que a levou à identificação com música e literatura em espanhol, causando-lhe o efeito de "acolher uma língua que já estava nela". Após obter uma certificação internacional em espanhol, retomou os estudos de francês, que seguia até o momento da entrevista. O japonês, por sua vez, aconteceu "por acidente": o filho de A-JA é escoteiro em uma comunidade japonesa, que oferece aulas para os pais. Além disso, ela afirma que sempre teve curiosidade por essa língua, pois, em Assis, onde morava na infância, havia uma comunidade japonesa muito forte cuja presença lhe instigava a compreender a escrita em japonês. Na ocasião da entrevista, dedicava-se ao japonês havia um semestre, e caracterizava a língua como "intrigante";
- Aprendiz de Chinês (A-CH): iniciou os estudos de inglês em instituto de idioma aos dez anos de idade, pois os pais lhe diziam que a língua seria "importante para seu futuro". Concluiu-o e, anos após, realizou três meses de intercâmbio nos Estados Unidos, com um programa de estudo e trabalho, que lhe conferiu sensação de satisfação e confiança de que, sempre que quisesse, pode retomar a língua que já aprendeu. O interesse por uma outra LE se deu aos 23 anos, quando procurava uma língua sobre a qual não

soubesse "absolutamente nada", e as opções que se lhe apresentavam eram o árabe e o chinês, que foi selecionado por ser uma língua que lhe ofereceria suposta aplicação no mercado de trabalho;

- Aprendiz de Russo (A-RU): a primeira língua com a qual teve contato foi o inglês, a partir de certa influência de parente, que o expôs a vídeos em língua inglesa durante toda a infância. Realizou um curso de inglês em instituto de idioma, ao mesmo tempo em que estudou autonomamente o espanhol. Dedicou-se a essa língua também por razões familiares: a família é de origem espanhola e, na casa dos avós, A-RU ouvia conversas e música em espanhol, que o motivavam tinha vontade de entender e, aos onze anos, passou a estudá-lo. Também realizou um curso de língua japonesa na época em que jogava xadrez japonês, o que lhe demandava comunicação nessa língua com os demais jogadores que eram japoneses de mais idade e se comunicavam somente nessa língua. Entretanto, quando seu professor de xadrez faleceu, A-RU interrompeu a prática do xadrez e do estudo de língua japonesa. No momento da entrevista, A-RU estudava russo havia três meses por meio de um curso *online*, devido ao seu interesse em conhecer a Rússia, motivada pelos "hábitos e costumes diferentes" do país e, diante do fato de que, segundo A-RU, os russos são um povo muito "fechado", a língua se apresenta como uma oportunidade de acesso à cultura;
- Professor de Alemão (P-AL): de família alemã, P-AL morou em uma comunidade alemã na cidade de Leme (estado de São Paulo) durante a infância. Nessa época, ouvia e falava alemão; porém, quando ingressou na escola, seu pai interrompeu a prática oral familiar de língua alemã, pois acreditava que o sotaque do alemão e a língua em si influenciariam na aprendizagem escolar. Já na universidade, estudou Letras Português-Inglês. No entanto, tinha o desejo de conversar com o pai em alemão, e passou a estudar essa língua com aulas particulares lecionadas por uma amiga. Embora seu pai tenha falecido nesse ínterim e ela não tenha falado com ele em alemão, ela se interessava cada vez mais pela língua, quando percebia que a língua oralizada que ouvia na infância não se relacionava com a língua escrita, gramatical, que estudava então. Seguiu seus estudos em instituto de língua alemã e, após três anos, passou a ensinar alemão. Nesse mesmo

instituto, pleiteou uma bolsa de estudos destinada a professores da rede pública do centro de línguas do estado de São Paulo e permaneceu dois meses na Alemanha para estudar a língua. No momento da entrevista, lecionava português e alemão em escola pública do estado;

- Professor de Inglês (P-IN): começou os estudos de inglês na adolescência em instituto de idioma. Na universidade, iniciou Letras-Tradução, que, após meados do curso, foi encerrado e transferido para Letras-Licenciatura. Nesse curso, assistiu a aulas da habilitação de língua francesa por um ano, que também foi encerrada na mesma ocasião. Na ocasião da entrevista, trabalhava em institutos de idioma desde 2006;
- Professor de Espanhol (P-ES): seu contato inicial com o espanhol se deu, segundo P-ES, por conta de um *hobby*, pois ela acreditava que a língua era bonita e passou a estudá-la por essa razão. Trabalhava como caixa e vendedora em um *shopping* e uma colega de trabalho sabia espanhol, a quem ela pediu que lhe ensinasse o idioma na hora do almoço. Seu interesse aumentou a partir desse momento, e ela decidiu que gostaria de trabalhar em uma área em que pudesse associar o espanhol ao seu dia-a-dia. Afirma ter buscado fazer outro curso universitário, "mas no final" optou por Letras. Estudou Português-Espanhol e, a princípio, não pensava em ensinar, mas em manter contato com a língua. Porém, no primeiro ano do curso passou a atuar como professora em instituto de idioma, e dessa área "não saiu mais" e, à época da entrevista, atuava como professora há mais de dez anos;
- Professor de Francês (P-FR): afirmou que seu primeiro contato com uma língua estrangeira se deu por volta dos onze anos, quando pediu aos pais para estudar outra língua, além do português. Eles lhe sugeriram inglês, mas P-FR explicou que não se sentia muito confortável, porque gostava da língua, mas achava que "era uma língua que todos estudavam" e, então, pensava no francês e no alemão. Pesquisou e escolheu o francês, pois, segundo ele, sempre gostou muito da França, da língua e da história e "poderia falar e as pessoas não o compreenderiam". Tinha aulas diárias com sua professora particular, uma senhora que veio a falecer mas já havia lhe passado o contato de um casal francês, com quem ele fez aulas e o

auxiliava com sugestões e explicações quando ele passou a lecionar francês, também na condição de aulas particulares. O entrevistado também assistiu a cerca de vinte aulas de alemão, mas interrompeu os estudos por ter maior afinidade com o francês. Estudou inglês em um instituto de idiomas e, eventualmente, também passou a ministrar aulas dessa língua. Estudou Comércio Exterior e, paralelamente às aulas que ministrava à época em que a entrevista ocorreu, possuía uma empresa *online* de importação de produtos em geral;

- Professor de Italiano (P-IT): a primeira língua estrangeira com a qual teve contato foi inglês, por intermédio das músicas de Elvis Presley que o pai lhe apresentava. Seu gosto pela língua e pela música levavam-na a comprar discos e a traduzir as letras dos encartes, de modo que somente estudou inglês formalmente quando já trabalhava em uma empresa que contratava professor particular para seus funcionários. Estudou Sistemas de Informação e trabalhava nesse ramo. O interesse pelo italiano se deu após ver o filme "A Vida é Bela" (1997, dirigido por Roberto Begnini) e a sonoridade do filme impeliu-a a matricular-se em um instituto de língua italiana. Afirma que, nessa época, as atividades que realizava já não estavam lhe dando prazer e, quando começou a estudar italiano, percebeu que apresentava facilidade para a língua, acreditando que o italiano "já sabia de uma outra vida" e "parece que a gente já nasce sabendo". Desligou-se da empresa e, ao término daquele ano, inscreveu-se em um curso de três semanas na cidade de Perugia. Após o curso, seguiu em viagem pelo país, o que lhe trouxe uma sensação de que "tudo foi se encaixando" e, assim, ela afirmou que "descobri essa minha identidade em italiano". Quando voltou, passou a ministrar aulas de italiano em um instituto de línguas e, em seguida, começou a trabalhar com aulas particulares;
- Professor de Japonês (P-JA): sua família é composta por pais e por uma irmã que são professores universitários da área de Letras. Seu primeiro contato com língua estrangeira foi com espanhol, pois a mãe e a irmã trabalham com essa língua e, diante dessa influência, P-JA iniciou seus estudos nessa língua, ainda que não gostasse dela, posto que sofresse "uma pequena pressão da família". Entretanto, havia estudado inglês na escola regular e, por

necessidade de leitura de materiais de japonês (em geral, escritos em inglês), retomou os estudos dessa língua, da qual afirmou gostar. Seu interesse inicial não era por japonês, mas por chinês. No entanto, porque morava em Manaus, onde havia uma associação de língua japonesa cujo curso podia ser custeado por sua família, P-JA começou a estudar japonês com o objetivo de "depois migrar pro chinês que aí a escrita é parecida", mas diante dos aspectos da cultura japonesa com os quais teve contato, não realizou essa migração. Veio a estudar Letras Japonês em Assis (SP) e, então, passou a trabalhar em uma escola bilíngue português-japonês pertencente a uma comunidade japonesa no ABC paulista;

- Professor de Chinês (P-CH): chinesa, estudou Letras Chinês-Português na China. Chegou ao Brasil em 2011, por meio de um convênio entre universidades que lhe permitisse cumprir parte de seus créditos do mestrado em linguística aplicada no Brasil ou nos Estados Unidos. Optou pelo Brasil, pois não conhecia nada, porque era "muito longe" e, antes de sua vinda, estudou português por três meses na universidade. Aqui, ensinou chinês para brasileiros em um instituto de divulgação da cultura chinesa, como parte, também, de suas atividades de intercâmbio. Entretanto, estava, na ocasião da realização da entrevista, em união estável com um brasileiro e não pretendia voltar a seu país. No momento da entrevista, já não trabalhava nesse instituto, pois lá, as aulas eram em grupos, e preferiu trabalhar em outro instituto de língua chinesa em que as aulas eram individuais e, desse modo, seria mais fácil conciliar com as atividades do mestrado.

Uma vez caracterizados brevemente perfis dos entrevistados, explicamos que suas falas foram transcritas em se levando em conta seu caráter oral. Por isso, utilizamos as seguintes convenções:

Tabela II. Convenção de marcação para transcrição de entrevistas orais

<i>Sinal</i>	<i>Ocorrência</i>
/	Pausa breve
//	Pausa longa
LETRAS MAIÚSCULAS	Entonação mais forte
:::	Alongamento de sílaba
[]	Comentários do pesquisador

Ao longo da tese, cumpriremos, como notação para os dizeres selecionados, a ordem que segue: número para organizar o aparecimento dos excertos para a análise, seguido pela representação de Aprendiz ou Professor (A/ P) e a língua estrangeira de contato do entrevistado. Assim, um exemplo dessa notação é [1: A-AL].

A respeito dos procedimentos metodológicos, explicamos que, após a transcrição das entrevistas, procedemos à organização e à divisão dos dizeres, que se deu a partir da observação das recorrências temáticas depreendidas das entrevistas e trabalhadas na presente tese.

Cumpra também esclarecermos, por fim, que todas as entrevistas constam integralmente como anexos nos apêndices, em forma de documento digital⁴.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

No **Capítulo 1 -A relação sujeito-língua no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras: os sentidos do “erro” e do “sucesso”**, apresentamos os modos pelos quais a literatura sobre metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de LE concebe a relação estabelecida entre sujeito e LE por meio de representações que sugerem “erro” ou “sucesso” que constituem o processo de ensino e aprendizagem. Apontamos como essas noções foram construídas discursivamente, apoiando-se em imagens de erro, desvio, distúrbio e problema de aprendizagem e êxito metodológico ou talento individual. Em seguida, abordamos o conceito de estranhamento (FREUD, 1919; KRISTEVA, 1988 [1994]) e

⁴ O documento encontra-se disponibilizado na seguinte página:
<https://drive.google.com/open?id=1GmG85OKPwvNo4ORMI5GliHL5oBpfKIIH>

familiaridade, concepções que atravessam toda a análise e sugerem modos da configuração sujeito-língua, nosso objeto de análise.

No **Capítulo 2**, intitulado **A língua guarda-roupa: uso, desligamento e retomada na relação sujeito-língua**, analisamos dizeres que apontam que, para professores e aprendizes, as línguas são representadas como artifícios dos quais se pode fazer uso segundo “interesse” e “motivação” — os quais, para sujeitos de uma sociedade fluida, líquido-moderna (BAUMAN, 2001), são sempre moventes e, como procuraremos assinalar, as línguas parecem assumir uma dinâmica de uso, desligamento e retomada, de modo análogo às “comunidades guarda-roupa” (BAUMAN, 2005), o que nos permite denominar tal relação sujeito-língua como uma relação de “línguas guarda-roupa”.

No **Capítulo 3 - A língua atraente: o eu e o outro na relação sujeito-língua**, realizamos um recorte no *corpus*, a partir da interpretação que realizamos acerca da dinâmica de efeitos de estranhamento e aproximação para a recorrência de representações sobre aspectos da língua que proporcionam a alguns sujeitos fascinação e atração, tais como o suposto caráter de exotismo ou diferentes sotaques de uma mesma língua, por exemplo. Analisamos, também, os efeitos dessas representações para os sujeitos e sua relação com a língua.

No **Capítulo 4 - A língua fragmentada: efeitos da segmentação em "habilidades" para a relação sujeito-língua**, apresentamos nossa leitura a respeito do modo como aprendizes e professores representam a língua por meio das ditas “quatro habilidades” e como esse processo também pode ser um efeito da produção, entre outros fatores, do livro didático enquanto voz de autoridade no processo de ensino e aprendizagem de LE e dos dizeres de institutos de idioma e de metodologias, dentre outros aspectos relacionados à LE, que representam a língua por meio de segmentação entre compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita, produzindo efeitos de estranhamento e familiaridade na relação sujeito-língua. Contemplamos, também, dizeres que apontam para certo efeito de integralidade da língua, indiciando certa tensão entre fragmento e integralidade, e que constitui os sujeitos.

Apresentaremos, por fim, nossas considerações finais acerca da relação sujeito-língua, de forma a apontar deslocamentos e a tecer contribuições que as

análises empreendidas no âmbito desta pesquisa podem oferecer para nós, aprendizes e professores de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO 1 -A RELAÇÃO SUJEITO-LÍNGUA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: OS SENTIDOS DE “ERRO” E DE “SUCESSO”

Neste capítulo, objetivamos examinar os modos pelos quais a literatura relativa a metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras concebe a construção da relação estabelecida entre sujeito e LE. Analisamos domínios do conhecimento que consideram a formação e a discussão do pensamento e das práticas de ensino e aprendizagem de línguas, tais como a linguística aplicada, a psicologia, a história e a filosofia da educação. Acreditamos que o exame desses dizeres é importante, pois contempla interpretações distintas que, ao longo da história do ensino de línguas, ponderaram e ainda ponderam sobre como o sujeito aprende e, por consequência, como o professor “deveria” ensinar. Tais interpretações se desdobram em diversas perspectivas teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem e ecoam em representações no imaginário de aprendizes e professores, tornando-se pontos relevantes para a compreensão da relação sujeito-língua, objeto da presente tese.

Assinalamos que o olhar para a relação sujeito-língua nos direcionou para uma leitura que sugere um atravessamento dessa relação por dizeres que a consideram como uma dicotomia: o processo de ensino e aprendizagem é representado ora como instância de conflito, ora como instância de conforto. Essas representações costumam, em geral, ser traduzidas, no senso comum, em níveis de “dificuldade” e “facilidade” no processo de ensino e aprendizagem de LE, de maneira que professores e aprendizes tendam a classificar diversos aspectos desse processo por essas vias. Imagens correntes no senso comum e que são utilizadas pela mídia de propaganda de ensino de idiomas, por exemplo, remetem à suposta certeza da “dificuldade” de um idioma, como o alemão, ou à “facilidade” de uma dita habilidade em detrimento de outra, como a leitura em relação à escrita. Essas representações produzem efeito de homogeneização das línguas, dos aprendizes, dos professores e do processo de ensino e aprendizagem, como se toda instância de conflito se constituísse como “dificuldade” para todos, e toda instância de conforto

se apresentasse, para a totalidade dos aprendizes e professores de LE, como “facilidade”.

No que diz respeito às reflexões de pesquisadores no meio acadêmico, a dicotomia apontada também parece se manter, porém, não mais por meio de “dificuldade” ou “facilidade”⁵. O exame dos dizeres sobre ensino e aprendizagem de LE indica análises em que a dicotomia se dá como efeito de sentido relacionado ao “erro” ou ao “sucesso” nesse processo; além disso, sob a perspectiva de diferentes abordagens de ensino, a construção da relação entre sujeito-LE parece sustentar-se, por um lado, em representações de erro, desvio e problema de aprendizagem (para aquilo que é referido como “erro” no ensino e aprendizagem) e, por outro lado, em êxito metodológico ou inteligência individual (para o dito “sucesso” nesse processo). Em outras palavras, para diversas abordagens metodológicas, o momento de conflito indicaria “erro” no processo, enquanto o momento de conforto se daria quando houvesse “sucesso” na aprendizagem, ou seja, quando o “conteúdo” fosse aprendido pelo sujeito.

À luz dessas considerações, iniciamos a análise da literatura acerca de ensino e aprendizagem, compondo o capítulo com a seguinte estrutura: nas seções 1.1 e 1.2, examinamos os modos de significação para “erro” e “sucesso” na relação do sujeito com o ensino e aprendizagem de LE, respectivamente, e contemplamos, em ambas, diferentes correntes da filosofia, psicologia e da linguística aplicada. Em 1.3, apresentamos nossa concepção acerca da relação sujeito-LE, numa perspectiva que se encontra amparada nas noções de efeitos de estranhamento e aproximação e que permeará os capítulos seguintes da presente tese.

Iniciamos a investigação da construção das imagens de “erro”, em seção na qual destacamos as contribuições significativas da história e filosofia da educação, da psicologia da educação e da linguística aplicada, no tocante ao insucesso no processo de ensino e aprendizagem de LE.

⁵ Assinalamos, porém, que o termo “dificuldade de aprendizagem” (também, “distúrbio”) é empregado no campo da psicopedagogia, principalmente no que tange a condições neurológicas, socioculturais e psicoemocionais (FONSECA (1995), SCOZ (1994)) e, portanto, não compreende o objetivo deste estudo.

1.1. Os modos de significação do “erro” na relação sujeito-ensino e aprendizagem de LE

Entendemos que a relação sujeito-LE é dinâmica e complexa, na qual incidem diversos aspectos que a constituem, e que também são constituídos nessa relação. Considerando-se as condições de produção (ORLANDI, 1999, 2012), a configuração do contato entre sujeito e LE varia de acordo com o aprendiz, o professor, a língua, o local e momento de aprendizagem, entre tantos outros fatores.

Além disso, sob a perspectiva psicanalítica, sujeitos — e aí estão aprendizes e professores — são cindidos (LACAN, 1964 [2008]), o que significa dizer que são constituídos pela dimensão do imaginário, do simbólico e do real: essas três dimensões indicam que o sujeito, constituído via linguagem, não é totalmente consciente. Há uma dimensão inconsciente presente em seus dizeres, ainda que não tenhamos acesso contínuo a ela (FREUD, 1901). Por se constituir por meio da linguagem, o sujeito é descentrado, dividido, falando e agindo sob efeito de uma unidade imaginária. Essa dimensão do imaginário diz respeito às imagens que o sujeito tem e que são construídas, por via da linguagem, para o mundo que o cerca. Já o simbólico, em linhas gerais, refere-se ao sistema de regras às quais o sujeito se filia e, outras formações e dizeres que não são simbolizados pelo sujeito compõem o real (LACAN, 1964; FINK, 1998).

Se nos ativermos à dimensão do imaginário (com a ciência de que essa é uma dimensão tangível para os estudos linguísticos) sobre essa relação, diferentes representações sobre a própria língua e o país onde é falada, sobre o sujeito a respeito de si mesmo enquanto aprendiz ou professor, sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o ambiente de estudo, entre outras representações, modificam constantemente a relação sujeito-LE. Diante disso, ressaltamos a complexidade da relação sujeito-língua, cujas formas são múltiplas, bem como são os olhares sobre ela⁶.

Assim, na seção 1.1.1., analisamos as imagens de “erro” para certas teorias dos campos da psicologia e da filosofia que se dedicaram ao ensino e aprendizagem e, em 1.1.2., essas representações para a linguística e a linguística aplicada.

⁶ Como já aludimos na introdução deste capítulo, apresentaremos nossa perspectiva sobre essa relação em 1.3, em que lidaremos com a complexidade e fluidez dessa relação.

1.1.1. Representações de “erro” do ensino e da aprendizagem para determinadas correntes psicológicas e filosóficas

Para o campo da história e filosofia da educação (PILETTI, 1994; GADOTTI, 1998), que assume a educação em sentido amplo, a língua estrangeira ocupa o espaço de disciplina escolar. Assim, observa-se uma relação do aprendiz com a língua enquanto conteúdo a ser estudado, ou seja, considera-se, nessa relação, sujeito e objeto de ensino. Ao contemplarmos esse ponto de vista mais geral, acreditamos ser importante considerar as ponderações realizadas pelos estudos de educação a respeito de como se dá a relação sujeito-objeto de estudo, posto que, como procuraremos assinalar, ela permeia a relação sujeito-aprendizagem e se refere à chamada “falha” — e, como discutiremos posteriormente, ao dito “sucesso” — no processo de ensino e aprendizagem.

Piletti (1994) e Gadotti (1998) apontam que a educação se debruça, em diferentes momentos, sobre o aprendiz, sobre o professor, sobre o currículo e sobre muitos outros fatores e temas relativos ao processo de ensino e aprendizagem. Para os autores que analisamos, o chamado “erro”, de maneira análoga à educação em sentido amplo, também parece situar-se no professor, no aprendiz, no processo de ensino e aprendizagem em si ou no sistema educacional, por exemplo.

Neste sentido, gostaríamos de realizar um recorte no domínio da filosofia da educação e destacar as reflexões de John Dewey, pois, a partir de uma revisão dos filósofos que se dedicaram à educação, Dewey é aquele que se voltou para a aprendizagem. Sua obra contempla, de certo modo, a questão da relação do sujeito e o ensino e aprendizagem que, como afirmamos anteriormente, se constitui como uma questão que atravessa a relação sujeito-língua.

Dewey (1859-1952) apresenta uma proposta acerca da educação, na qual debate modelos de ensino e seus efeitos sobre o aprendiz, e concebe um possível problema inerente ao modelo educativo, qual seja, a não-correspondência entre o conteúdo de aprendizagem e a experiência que o aluno vivencia com conteúdo ensinado.

Na obra *Experiência e Educação* (1938 [1971]), o autor discute a “educação tradicional” e promove o modelo denominado “educação progressiva”.

Primeiramente, expomos as características, para ele, da chamada “educação tradicional”, a saber:

- a) As matérias de ensino consistem em conjuntos de informação elaborados no passado, cujo objetivo, ao serem ensinados, é preparar o aprendiz para futuras responsabilidades e êxito na vida;
- b) Os modelos e normas de conduta, desenvolvidos também no passado, pressupõem obediência, receptividade e docilidade por parte do aprendiz;
- c) Os mestres realizam papel de agentes transmissores de conhecimento.

No excerto a seguir, à luz dos aspectos citados, Dewey parece acentuar o que poderia se caracterizar como um “problema” no modelo tradicional de educação:

I have not made this brief summary for the purpose of criticizing the underlying philosophy. The rise of what is called new education and progressive schools is of itself a product of discontent with traditional education. In effect it is a criticism of the latter. When the implied criticism is made explicit it reads somewhat as follows: The traditional scheme is, in essence, one of **imposition** from above and from outside. It imposes adult standards, subject-matter, and methods upon those who are only growing slowly toward maturity. **The gap is so great that the required subject-matter, the methods of learning and of behaving are foreign to the existing capacities of the young. They are beyond the reach of the experience the young learners already possess.** Consequently, they must be imposed; even though good teachers will use devices of art to cover up the imposition so as to relieve it **of obviously brutal features.**(DEWEY, 1938, pp. 18-19).⁷

Compreendemos que, ao caracterizar, desse modo, a relação entre aprendiz e as disciplinas e métodos, Dewey sugere uma não-naturalidade do processo de ensino e aprendizagem. Disciplinas e métodos de ensino são denominados por ele

⁷Tradução livre: Não fiz esse breve resumo [das características da educacional tradicional] com o propósito de criticar a filosofia vigente. O surgimento da chamada educação nova e das escolas progressivas é, em si, o produto de um descontentamento com a educação tradicional. De fato, é uma crítica a ela. Quando a crítica implícita se torna explícita, ela se lê da seguinte maneira: o esquema tradicional é, em essência, um esquema de **imposição** de cima e de fora. Ele impõe padrões adultos, disciplinas e métodos para aqueles que somente estão crescendo vagarosamente em direção à maturidade. **A discrepância é tão grande que as disciplinas requeridas e os métodos de ensinar e de se comportar são estrangeiros às capacidades existentes dos jovens, eles estão além do alcance da experiência que os jovens aprendizes já possuem.** Consequentemente, devem ser impostos; porém, bons professores usarão estratégias para cobrir essa imposição de modo a amenizar suas **características obviamente brutais.**” (DEWEY, 1938, pp. 18-19; tradução livre; grifos nossos).

Ressaltamos que, para fins metodológicos desta pesquisa, citações em língua estrangeira serão acompanhadas por tradução livre nossa, marcada como “tradução livre”, em nota de rodapé.

pelos termos “estrangeiro” e “imposição”, considerados conteúdos “além do alcance da experiência dos jovens aprendizes” e com “características obviamente brutais” (traduções nossas). Ao designar desse modo o ensino de sua época, o autor defende, por meio dessa predicação de tom negativo para a educação tradicional, o que seria, para ele, a educação progressiva ou nova (cujo nome implica que a educação anterior seria regressiva ou antiga, ainda que ele a denomine “educação tradicional”). Dito de outra forma, ao apresentar uma reunião de propriedades negativas para o método de ensino dito “tradicional”, o autor sugere um conjunto positivo de fatores para aquilo que defende: um ensino caracterizado pelo natural, não-imposto, partilhando das experiências próprias da idade dos aprendizes. Com efeito, na continuação do capítulo da referida obra, Dewey apresenta dois conceitos basilares para a “escola nova” ou “progressiva”, quais sejam: a educação enquanto prática de atividades livres e o aprender por meio da experiência (DEWEY, 1938, p. 20).

Para nós, é importante analisar esse movimento dos dizeres, pois, pelo não-dito, o autor afirma suposta positividade para o método educativo que defende. Não obstante, de maior relevância para a questão do “erro” na relação sujeito e ensino e aprendizagem, vemos que é por meio dos mesmos dizeres que o autor elenca fatores do ensino (referidos anteriormente) que considera como formadores da “discrepância” (“*gap*”) entre um método de ensino e o aprendiz e, apresenta-se, assim, um primeiro ponto de reflexão para a questão da relação sujeito-aprendizagem: para Dewey, o “erro” se constitui na “discrepância” entre as experiências do aprendiz e a “imposição brutal” de conteúdos e métodos que lhe são alheios.

É importante destacar que essa “discrepância” pressupõe um modelo de aprendizagem que, por sua vez, espera um tipo de aprendiz ideal. Dewey aposta em um aprendiz cuja experiência, que lhe seria tão cara, fosse pautada por uma consciência para a resolução de problemas. Como explica Piletti (1988), Dewey pressupõe, então, uma escola que se preocupasse em desenvolver processos de pensamento que visassem à melhoria da capacidade do aprendiz em resolver problemas do cotidiano.

Esse modo de compreender o aprendiz e o processo de ensino e aprendizagem é referido na psicologia como pertencente à linha cognitiva de teoria

da aprendizagem. Para essa teoria, o homem, como ser racional, decidiria conscientemente o que quer ou não fazer e a resolução de problemas se apresentaria como a possibilidade de aprendizagem, visto que o aprendiz decidiria como proceder em relação ao conteúdo (isto é, como resolvê-lo, por meio de sua experiência). Assim, compreendemos que a “discrepância” do processo de ensino e aprendizagem residiria, para essa teoria, em não se atribuir certa autonomia ao aprendiz e à sua experiência, baseando-se na suposta consciência inerente ao homem e que figuraria como o “agente”, por assim dizer, da aprendizagem.

Desta maneira, entendemos que embora John Dewey não se dedique diretamente ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sua teoria contribui com reflexões a respeito da concepção de “problema” no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Partindo ainda da perspectiva da psicologia da aprendizagem, qualquer forma de aprendizagem é entendida como mudança de comportamento resultante de uma experiência (HOWE, 1984; PILETTI, 1988). Dessa maneira, além do ponto de vista cognitivo, há outros modelos de aprendizagem⁸ que procuram debruçar-se sobre esse processo e explicam como o sujeito poderia aprender (e ensinar) “melhor”, bem como destacam quais seriam os pontos a serem observados como “problemas” ou “erros” para esse processo.

Para os fins desta pesquisa, analisaremos, a seguir, aspectos da teoria humanista de aprendizagem e, mais adiante —quando contemplarmos o Método Audiolingual —, a teoria do condicionamento. Optamos por discutir as teorias referidas porque, dentre as correntes psicológicas acerca da aprendizagem, essas três correntes contemplam diferentes perspectivas acerca da “falha”: a psicologia cognitiva, como apresentamos, relaciona-se à experiência do aprendiz e também tange a outras teorias como a Gestalt e a abordagem fenomenológica; a teoria humanística, por sua vez, atribui valor ao aprendiz diante do processo de ensino e

⁸Quando discute as teorias de aprendizagem sob a perspectiva da psicologia educacional, Piletti (1988) apresenta as seguintes correntes: teoria do condicionamento (cujo autor mais expressivo é Skinner); teoria da Gestalt (defendida por Köhler, Koffka, Hartmann); teoria de campo (derivada da Gestalt, representada por Lewin); teoria cognitiva (formulada por Dewey e Bruner); teoria fenomenológica (contemplada por Snygg e Combs) e teoria humanística (elaborada por Maslow, entre outros). Já Mizukami (1986), em obra sobre diferentes abordagens de ensino, destaca a importância de Rogers e Neill como pesquisadores da psicologia humanista, cujos trabalhos tiveram maior difusão no Brasil. Ela também acrescenta a perspectiva sócio-cultural, desenvolvida por Paulo Freire e disseminada mundialmente.

aprendizagem; e, por fim, a teoria do condicionamento possui grande influência para o ensino de línguas estrangeiras no que diz respeito à sua articulação ao referido Método.

Quanto à teoria humanista de aprendizagem, é significativo salientarmos que ela assim se intitula por outorgar ao aprendiz o lugar central do ensino. Como destaca Mizukami (1986, pp. 37-38):

Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal.

Assim, a abordagem humanista contempla o aprendiz como "humano", como sujeito que possui dimensões psicológicas e de ordem pessoal, ao mesmo tempo em que também é indivíduo participante na realidade social. Piletti (1988) destaca que o olhar dessa teoria para a constituição psicológica do indivíduo se dá, em primeira instância, por entender que ele seria portador de “necessidades humanas” a serem satisfeitas.

Por consequência, o aprendiz se orientaria em direção à aprendizagem à medida que ela se daria como uma satisfação de certas necessidades de conhecimento. Essas necessidades seriam próprias ao homem e, se situariam entre outras necessidades de naturezas variadas, tais como fisiológicas, de segurança, de realização e de estima. Contudo, o imperativo de conhecimento somente se manifestaria após o preenchimento de urgências primárias (fisiológicas, de segurança, de amor e de realização, especificamente). A seguir, apresentamos excerto em que esse autor explica a relação da atividade escolar e da necessidade de conhecimento, sob a ótica humanista de aprendizagem:

A necessidade de conhecimento e compreensão abrange a curiosidade, a exploração e o desejo de conhecer novas coisas, de adquirir mais conhecimento. Essa talvez devesse ser a necessidade específica a ser atendida pela atividade escolar. Essa necessidade é

mais forte em uns do que em outros e sua satisfação provém de análises, sistematizações de informações, pesquisas, [sic] etc. Se um aluno não está conseguindo aprender, é provável que sua dificuldade seja proveniente da não-satisfação de alguma ou de várias necessidades que antecedem, na hierarquia, a necessidade de conhecimento. (PILETTI, 1998, p. 69).

Há diversos pontos relevantes para considerarmos. Primeiramente, a teoria humanista confere à escola o papel de “atender [à] necessidade” e ao “desejo” de conhecimento do aluno; porém, reconhece o caráter variável e subjetivo desses elementos. Embora expressos de modo a sugerir que essa suposta emergência contenha o desejo (a “necessidade de conhecimento e compreensão abrange a curiosidade, a exploração e o desejo de conhecer novas coisas”), “necessidade” e “desejo” parecem se equivaler e indicam que ela é de natureza interna — assim como o “desejo”. Essa equiparação, que caracterizaria a “necessidade” como interna, explicaria que a “necessidade/ o desejo é mais forte em uns do que em outros”. Atentamos, também, à posição atribuída à escola, a saber: a escola deveria “atender” à urgência e ao desejo do conhecimento do aluno, no sentido de prestar atendimento, serviço, cuidado.

Embora a teoria humanista não tenha surgido como resposta direta à teoria cognitiva, é possível compará-las no que tange ao modelo de aprendiz que pressupõem: enquanto a teoria cognitiva implica um aprendiz consciente, cujo “desejo de aprender” refere-se às suas experiências, a teoria humanista espera um aprendiz cujo desejo é de natureza mais subjetiva, relacionando-se à satisfação, à alegria, ao preenchimento da atividade de aprendizagem.

Outro ponto importante é a forma como a questão do “erro” do processo de ensino e aprendizagem se apresenta nessa perspectiva. Quando Piletti assinala que “se o aluno não está conseguindo aprender, é provável que apresente uma “dificuldade”, o emprego do verbo “conseguir”, no gerúndio e na forma negativa, parece remeter a um esforço contínuo, porém sem sucesso, provavelmente por causa da “dificuldade” que o aluno manifesta. Por sua vez, essa “dificuldade” parece não estar ao alcance do aluno, pois se relacionaria a outras “necessidades” que ele possui — e lembramos que essas teriam caráter fisiológico ou psicológico (de segurança, de amor e de realização, por exemplo). Desse modo, o “erro”, para essa teoria da aprendizagem, denominado como “dificuldade de aprendizagem”, ficaria

alheio a todo o processo de ensino e aprendizagem, pois, por um lado, não se menciona o processo em si, tampouco o professor ou o aprendiz e, por outro, o “desejo” e a “necessidade” seriam internos ao aprendiz e não estariam condicionados a esse processo.

Faz-se relevante destacar esse ponto de vista por duas razões: 1) o dito “erro” no processo de ensino e aprendizagem é nomeado como “dificuldade”; 2) a teoria humanista atribui ao aprendiz essa chamada “dificuldade”. Ao considerar o “erro” uma “dificuldade” do aprendiz, indicando uma possível não-satisfação de uma “necessidade” ou um “desejo” de conhecimento, produz-se, por um lado, efeito de distanciamento dessa teoria em relação ao processo de ensino e aprendizagem e sugere-se, por outro, que a aprendizagem seria um processo complexo, referente à satisfação das chamadas “necessidades” (humanas) e, logo, exterior ao ensino e à aprendizagem da língua em si.

Outra abordagem psicológica que se faz importante para ser discutida aqui é a perspectiva da teoria sociocultural, desenvolvida por Lev Vygotsky (1962, 1978). Nessa abordagem, privilegia-se a interação social na aprendizagem, apostando-se na mediação entre o sujeito e o ambiente, realizada pelo par mais experiente ou por artefatos simbólicos (DAVIS, 2010, p. 61). Interessa-nos observar que, para Vygotsky, a língua desempenha papel importante na interação social, formando e organizando o pensamento complexo e abstrato individual (DAVIS, 2010, p. 56).

Em outras palavras, Vygotsky acredita que a língua, parte de um ambiente social, constitui o pensamento individual e, para nós, parece haver um paralelo aos conceitos de interdiscurso e de inconsciente: há memória social e histórica nas palavras, que é reposta em circulação a cada acontecimento de seu retorno, e essa memória se instala no inconsciente do sujeito, aportando-lhe sentidos.

As implicações dessa abordagem para o ensino de línguas relacionam-se à própria questão dos efeitos trazidos pela interação e pela mediação. Como Paiva (2014, p. 119) aponta,

SLA within sociocultural theory is seen as a matter of collaboration and a process of becoming a member of a community of users of the language one is learning.⁹

Desse modo, compreende-se que a tônica dada à colaboração e à comunidade de usuários da língua promove o ensino e a aprendizagem concernentes a certa partilha de sentidos entre os pares. Como compreendemos, embora Vygotsky não tenha se dedicado à questão particular do “erro” na aprendizagem, a compreensão da natureza interacionista de aprendizagem consideraria o “erro” sob um caráter dialógico — e por que não dizermos histórico e social? Se os significados trazidos pela língua são aqueles divididos por uma comunidade e aprendidos individualmente, a produção do “erro” (e, mais adiante, a caracterização do “sucesso”) dar-se-ia pelo indivíduo, mas representaria uma coletividade.

Ressalta-se, pois, a abordagem sociocultural no contexto de ensino e aprendizagem de línguas no que diz respeito à sua possibilidade de contemplar esse contexto de maneira relativa, ou seja, que relaciona o sujeito ao seu ambiente e aos interlocutores que participam desse ambiente com ele.

Logo, salientamos, até o presente momento, três interpretações acerca do “erro” do processo de ensino e aprendizagem: a primeira, que diz respeito à certa “discrepância” entre o aprendiz e o conteúdo e a experiência promovidos em ambiente escolar; a segunda, que se refere à suposta “dificuldade” do aluno em preencher necessidades que possui; e a terceira, que observa o contexto do ensino e aprendizagem como relativo a diversas condições. Transpostas para o ensino de línguas estrangeiras, essas considerações levantam questões importantes, a saber: tomando-se a LE como conteúdo e experiência do seu processo de ensino e aprendizagem, a “discrepância” entre o aprendiz e esse dito “conteúdo” não apontaria para possível “erro” que residiria na relação entre aprendiz e língua? E as chamadas “necessidades” (internas, fisiológicas ou relativas ao amor, à segurança, à estima etc., e que seriam anteriores à aprendizagem do conteúdo em si e indispensáveis para que a aprendizagem se desse) poderiam ser consideradas

⁹ “(...) no âmbito da aquisição de segunda língua, a teoria sociocultural é ressaltada diante da cooperação e de um processo de tornar-se membro de uma comunidade de usuários da língua que se aprende” (PAIVA, 2010, p. 119; tradução livre).

fatores que sugeririam que o chamado “erro” no processo de ensino e aprendizagem não seria uma noção somente inerente a esse processo, estando sujeita a outros elementos? As diversas condições que compõem a ocasião da interação na língua participam de que modo no ensino e na aprendizagem? Assim dito, que elementos e condições integrantes do contexto da aprendizagem seriam esses e quais efeitos ocasionariam?

Logo, pensamos que uma investigação à luz da linguística aplicada nos auxiliará a compreender esses dizeres e expandir a discussão acerca da relação sujeito e ensino e aprendizagem de LE. Desse ângulo, a noção do “erro” é examinada sob a especificidade do ensino de línguas, e diferentes abordagens de ensino de LE interpretam-no de modos distintos. Logo, analisaremos, a seguir, o ponto de vista de algumas metodologias e abordagens, no que tange à questão do “erro” do processo de ensino e aprendizagem.

1.1.2. Discussões sobre o “erro” no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira e para correntes psicológicas acerca do ensino

Iniciamos nossa análise da perspectiva das metodologias e abordagens de ensino de línguas, procedendo à leitura a partir do método denominado “Gramática e Tradução”, visto que, como nos explica Richards & Rodgers (2001 [2004]), os primeiros registros de uma metodologia organizada de ensino de LE se dão com esse método. Vigente do século XVII ao XIX, tal método objetivava o ensino escrito da língua estrangeira, notadamente latim e grego, para a tradução de textos clássicos. No contexto social da época, estabelecia-se uma relação com o ensino que buscava perfeição na produção escolar, de modo que todo “lapso no conhecimento era, com frequência, punido brutalmente”¹⁰ (RICHARDS & RODGERS, 2001 [2004], p. 4). Compreendemos que diante da severidade do contexto escolar de então, atribuíam-se gravidade ao “lapso”, punindo-o frequentemente, com o intuito de atingir sua supressão. Havia um modelo rígido de

¹⁰ “School learning must have been a deadening experience for children, for lapses of knowledge were often met with brutal punishment.” (RICHARDS e RODGERS, 2001 [2004], p. 4). Tradução livre: “O aprendizado escolar deve ter sido uma experiência sufocante para as crianças, visto que os lapsos de conhecimento eram, com frequência, punidos brutalmente”.

ensino, de aprendizagem e de conteúdo, e qualquer desvio dessa ordem sofria pena.

Atentemos à utilização de “lapso”: trata-se de erro leve devido, geralmente, a esquecimento ou desatenção — termo cujo primeiro emprego se deu em 1526 (Dicionário *Merriam Webster*, 2016). Assim, entendemos que qualquer esquecimento de alguma informação da LE ou erro de conteúdo relativo à sua gramática e à adequação na tradução de termos era considerado problema para a aprendizagem da LE. Havia preocupação com aquilo que poderia se estabelecer como “erro” na aprendizagem, procurando, pois, corrigi-lo.

É relevante abordarmos, também, as contribuições da teoria da análise contrastiva que, como assinala Paiva (2014, p. 113), inaugurou-se com os primeiros trabalhos em aquisição de segunda língua. Realizados por Charles Fries e seu aluno Robert Lado, trata-se de pesquisas que examinavam diversas estruturas entre línguas (fonéticas, fonológicas e morfológicas, dentre outras).

Paiva explica, ainda, que Fries (1945) ressalta a importância do estudo do contraste entre padrões de som entre línguas, pois, para ele, essa comparação levaria à compreensão do padrão estrutural de sílabas e palavras. Isso contribuiria para um processo de aprendizagem em que o aprendiz experencia significados a partir de exercícios estruturais.

Já a respeito das conceitualização teórica de Lado (1957), Paiva ressalta que, ao comparar-se duas línguas, “(...) os professores teriam a possibilidade de prever problemas de aprendizagem e focar seu trabalho na prática de aspectos difíceis”¹¹, na medida em que assumia que conteúdos semelhantes entre línguas seriam mais fáceis de serem aprendidos.

O ponto de vista da análise contrastiva nos é significativo porque aposta em uma representação de suposta “facilidade” para as semelhanças entre línguas e, por consequência, projeta o trabalho docente no tratamento desses “problemas de aprendizagem”, centralizando o “erro” como ponto de exercício da língua. Assim, participa da circulação dos sentidos acerca do “erro” e, também, do “sucesso” do ensino e da aprendizagem de línguas.

¹¹ PAIVA, (2014, pp. 113-114): “He considered that what was similar in both languages would be easier to be learned. By comparing the two languages, teachers would be able to predict learning problems and focus more on the practice of the difficult aspects.”

Quanto à crítica proposta a essa teoria, Paiva esclarece que:

Contrastive analysis was later criticized because: (1) it ignored the developmental phases in SLA and (2) learners did not make all the predicted mistakes, yet made others that had not been predicted. Nevertheless, we can not disregard that students do have some difficulty in mastering some language structures that are different from their native language.(PAIVA, 2014, p. 114).¹²

Nesse excerto, vemos que, ao tratar do “erro”, a teoria da análise contrastiva salienta certos “problemas de aprendizagem” que nem sempre eram produzidos pelos aprendizes, ao passo que também não previa outros “erros” experienciados por eles. Para nós, essa percepção sugere que há, no acontecimento do “erro” uma ordem outra que se faz presente: como procuraremos discutir ao longo desta tese, as naturezas do inconsciente, da língua e das condições de produção integram-se e tornam a relação sujeito-língua única e possível de desvios e equívocos, não antes delineados do ponto de vista do ensino.

Outra metodologia de expressão fundamental na história do ensino de línguas é o Método Direto, que pressupunha ensinar a LE diretamente na própria LE, eliminando-se “interferências” da língua falada pelo aprendiz e enfatizando-se a produção oral. Sua base científica preconizava ensino da língua estrangeira na própria língua e, para tal, considerava-se um conjunto de práticas centralizadas em perguntas e respostas realizadas diretamente na língua-alvo, sem haver referência à tradução (LEFFA, 1988). Esse método esteve amplamente em voga do final do século XIX até, aproximadamente, a década de 30 do século XX. Contudo, ainda nos dias de hoje, há uma rede comercial de escolas de idiomas que se apoia no Método Direto (apontando a inserção mercadológica e o prestígio que lhe envolve) e, a partir de seus dizeres, apresentamos a fundamentação dessa metodologia:

Never translate: demonstrate; Never explain: act; Never make a speech: ask questions; **Never imitate mistakes: correct**; Never speak with single words: use sentences; Never speak too much:

¹²“A Análise de erros foi criticada posteriormente porque: (1) ignorava as fases de desenvolvimento da aquisição de segunda língua e (2) os aprendizes não cometiam todos os erros previstos, e faziam outros que não tinham sido previstos. Não obstante, não podemos desprezar o fato de que os alunos têm dificuldades em dominar estruturas linguísticas diferentes daquelas de suas línguas nativas.” (PAIVA, 2014, p. 11, tradução livre).

make students speak much (...). (in Titone, 1968, pp. 100-101, *apud* RICHARDS & RODGERS, 2001 [2004], p. 12).¹³

É importante ressaltar que o Método Direto tem por base a prática da língua por meio de gestos, de perguntas e de frases completas na língua-alvo e do incentivo da produção oral por parte do aprendiz, sugerindo um contraponto em relação aos procedimentos metodológicos do “Gramática e Tradução”. Para o Método Direto, o obstáculo à aprendizagem consistiria no erro (*mistake*), ao qual se deve responder com a correção direta.

Pensamos que, de uma metodologia à outra, o deslizamento do “lapso” ao “erro” produz implicações. No método Gramática e Tradução, ao ocupar-se de um lapso, o professor fazia uso de correção sistematizada (a punição) para um deslize na produção do aprendiz que, por se tratar de “lapso”, ainda não estava estruturado ou regular na produção em LE. Já no Método Direto, em que há a nomeação de “erro” para a produção de qualquer desvio à regra esperada, resulta-se em um processo para a classificação do erro que deve ser corrigido, o que também produz efeitos nos sujeitos e nas metodologias de ensino de LE. Em outras palavras, acreditamos que o processo de designação do “erro”, por um lado, representa esforço de sistematização do processo de ensino e aprendizagem e, por outro, produz efeitos para o modo de confrontá-lo, objetivando possibilitar sua supressão e alterando, assim, as práticas de professores e aprendizes de LE.

Faz-se necessário, nesse momento, contemplar como outra metodologia que marcou o ensino de línguas estrangeiras tratou a questão do “erro”. O método Audiolingual, amplamente aplicado entre, *grosso modo*, 1940 a 1960, teve forte repercussão na história do ensino de LE. Desenvolvido para fornecer tradutores e intérpretes para o governo dos Estados Unidos da América durante a Segunda Guerra Mundial, o método Audiolingual objetivava o ensino da língua oral e, para isso, trabalhava com grande ênfase a repetição de exercícios estruturais na língua estrangeira. Sua fundamentação teórica contava, principalmente, com estudos da linguística estrutural e do behaviorismo, de modo a cumprir uma metodologia que obedecesse à teoria de estímulo-resposta-reforço por meio de exercícios orais

¹³“Nunca traduza: demonstre; nunca explique: aja; nunca faça um discurso: faça perguntas; **nunca imite os erros: corrija-os**; nunca fale com palavras soltas: use frases; nunca fale muito: faça os alunos falarem muito (...)” (in Titone[#], 1968, pp. 100-101, *apud* RICHARDS e RODGERS, 2001 [2004], p. 12, tradução livre, grifos nossos).

estruturais (*drills*). Com essa base, a aprendizagem era vista como uma formação de hábitos na língua estrangeira, para a qual não se poderia admitir o erro, considerado um problema para a criação e manutenção do hábito “correto” na LE. Rivers (1964) explica que a formação dos hábitos verbais é uma das práticas metodológicas centrais do método Audiolingual:

Foreign language learning is basically a process of mechanical habit formation. **Good habits are formed by giving correct responses rather than by making mistakes.** By memorizing dialogues and performing pattern drills the chances of producing mistakes are minimized. Language is verbal behaviour — that is, the automatic production and comprehension of utterances — and can be learned by inducing the students to do likewise. (Rivers, 1964, pp. 19-22, *apud* RICHARDS & RODGERS, 2001 [2004], p. 57).¹⁴

Para essa metodologia, assim como para o Método Direto, o “erro” na aprendizagem reside no momento de sua produção, que se apresenta como denúncia de que houve um problema no processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, o modo de compreensão do erro era distinto daquele operacionalizado no Método Direto. As condições de produção da época do método Audiolingual (como vimos, o contexto sócio-histórico-político era o da Segunda Guerra Mundial) somadas à base teórica dessa metodologia (estruturalismo e behaviorismo), desdobravam-se em efeitos diversos para a interpretação do erro em LE. Enquanto o Método Direto nomeava o erro como algo a não ser imitado, mas corrigido, o método Audiolingual, ao avaliar a aprendizagem como formação e manutenção de hábitos e levar em conta o contexto extremo e imediatista de uma guerra, atribui um valor também extremo e imediato ao erro: ele deve ser suprimido antes mesmo de que venha a acontecer. Procura-se, como apontamos no excerto, fornecer respostas corretas para formar bons hábitos ao invés de se permitir que o erro aconteça para que depois se realize alguma ação em resposta (*response*) a ele.

¹⁴“O aprendizado de uma língua estrangeira é basicamente um processo de formação mecânica de hábitos. **Bons hábitos são formados ao se dar respostas corretas ao invés de se cometer erros.** Ao se memorizarem diálogos e realizarem exercícios de repetição de padrões, as chances de se cometerem erros são minimizadas. Língua é comportamento verbal – ou seja, produção automática e a compreensão de orações – e pode ser aprendida ao se induzir os alunos a fazerem desta maneira.” (Rivers, 1964, pp. 19-22, *apud* RICHARDS e RODGERS, 2001 [2004], p. 57, tradução livre; grifos nossos).

Há uma imagem de rigidez atribuída à língua, tanto para o professor quanto para o aprendiz, que não têm espaço para a expressão ou criação na LE fora dos modelos, dos hábitos e dos significados estabelecidos para a língua estrangeira.

Entretanto, a fundamentação teórica do método Audiolingual não perdurou: Chomsky, com sua Gramática Gerativa (1966), em oposição às visões estruturalista da língua e behaviorista de aprendizagem, inaugurou um olhar distinto para a aquisição linguística, relacionando-a a uma competência inata a partir da qual se daria uma performance criativa. Embora o autor não tenha contemplado a aprendizagem de LE, os efeitos de seu trabalho também foram extrapolados para o domínio do ensino de línguas estrangeiras, pois a compreensão de que a aquisição linguística requer elaboração criativa recusa a aplicação dos preceitos comportamentalistas para a aprendizagem de língua.

Ao realizarmos uma leitura que observa a construção discursiva do “erro” na aprendizagem de LE, notamos que ele é mais uma vez ressignificado (ainda que Chomsky não lide diretamente com esta questão), visto que a compreensão sobre a natureza da língua se modificou: se a aprendizagem da língua contempla produção inventiva e dinâmica, o “erro”, que era então concebido como uma produção incorreta a ser suprimida, não pode ser mais visto desse modo, pois a criação passa a ser um processo integrado à aprendizagem.

A grande quebra de paradigma ocorrida na história das metodologias de ensino de LE se deu com Hymes e a conceitualização da chamada "Competência Comunicativa" (1972). Essa concepção, operacionalizando a relação entre uso e habilidades necessárias para a comunicação, ao ser associada ao ensino de LE, como sugerido por Widdowson (1978), funda as bases da abordagem comunicativa no ensino de LE. É interessante observar como o autor apresenta a “falha” da aprendizagem, que já não se constituía como lapso, como produção do erro, ou como supressão do erro iminente, tal como vimos com as metodologias mencionadas anteriormente. Vejamos o que Widdowson afirma a respeito da aprendizagem de LE:

Knowing a language is often taken to mean having a knowledge of correct usage but this knowledge is of little **utility** on its own: it has to

be complemented by a knowledge of **appropriate** use.(WIDDOWSON, 1978, p. 18)¹⁵

No referido excerto, Widdowson define o conhecer/ saber uma LE como saber a forma da língua associada ao seu uso adequado em situação de comunicação. Ao sugerir essa visão, Widdowson aborda a questão do “erro” para o ensino comunicativo de línguas: tendo-se em vista que o objetivo da aprendizagem de LE é a comunicação por meio dela, fazer uso inapropriado da língua sem adequação ao contexto e importando-se apenas com a forma gramatical da frase passa a ser inútil para a aprendizagem da LE. Assim, a noção do “erro” passa a se relacionar com a inutilidade, a não-adequação ao contexto de uso.

É relevante destacar que a nomeação de “erro” não é observada na fundamentação pedagógica da abordagem comunicativa de Widdowson, por se tratar de uma abordagem que sugere a adequação língua-contexto, ao invés da busca pela eliminação do lapso, do erro ou da possibilidade de sua ocorrência, como vimos anteriormente. Neste sentido, apresenta-se a obra de Corder (1967, 1981 [1982]), que se detém na observação do erro na aprendizagem de LE. À esteira chomskyniana, Corder entende a aquisição de linguagem como uma atividade criativa. Por isso, aposta na validade do erro, ao compreendê-lo como possibilidade de marcar hipóteses criadas pelo aprendiz durante o processo de ensino e aprendizagem de L2; logo, para ele, o erro constituir-se-ia como indício dos mecanismos internos de aquisição de língua.

Com efeito, ele parte do exame da aquisição da primeira língua e ressalta que os chamados “erros” na aquisição linguística infantil apontam para modelos internos de hipóteses sobre o funcionamento da língua e que, em geral, não são tratados como “erros”, mas como “locuções infantis normais” e, então, reformulados pelos adultos. Nesse âmbito, ele passa a compreender “erros” na aprendizagem de outra língua e observa, para a aprendizagem de línguas, a possibilidade de “erros” de diferentes naturezas, a saber, aqueles provenientes de uma ordem sistemática (que aponta para um programa interno de hipóteses sobre a língua) ou não-sistemática (para, segundo exemplos do autor, lapsos, cansaço e condições psicológicas como

¹⁵“Geralmente considera-se saber uma língua como ter o conhecimento de sua forma correta, mas esse conhecimento é de pouca **utilidade** por si só: ele deve ser complementado por um conhecimento de seu uso **apropriado**.” (WIDDOWSON, 1978, p. 18; tradução livre; grifos nossos).

emoções fortes). Os primeiros ele denomina “*mistakes*”, e os segundos são chamados de “*errors*”. Corder oferece uma explicação para a importância do estudo dos erros de aprendizes de LE:

We must therefore make a distinction between those errors which are products of such chance circumstances and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it his transitional competence. The errors of performance will characteristically be unsystematic and the errors of competence, systematic. As Miller (1966) puts it, 'It would be meaningless to state rules for making mistakes'. It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as *mistakes*, reserving the term *error* to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i. e. his *transitional competence*... (CORDER, 1967, pp. 166-167)¹⁶

Destacamos que, no original em língua inglesa, os termos aqui traduzidos como “falha” e “erro” são, respectivamente, “*mistake*” e “*error*”. *Mistake* indica “erro de julgamento, de identificação, ou confusão”, ao passo que *error* aponta para “erro ou imperfeição estrutural”¹⁷ e, assim, os termos sinalizam a distinção entre não-sistemático e sistemático referida pelo autor. Dessa distinção decorrem alguns pontos relevantes para nossa análise, que trazemos no que se segue.

A primeira implicação que a distinção entre “falha” e “erro” pode trazer dar-se-ia com o efeito de distanciamento que a nomeação “falha” ocasiona. Como pudemos examinar nas perspectivas referidas, o termo “erro” sugere ação de correção, prévia ou imediata (além disso, ainda que no Método Direto o “erro” fosse denominado como “*mistake*”, a concepção que se tinha dele era de que, de caráter ocasional ou não, demandava ação docente.) Sendo assim, a nomeação de “falha” instaura outra concepção a esse respeito, posto que compreende que ela seria produto de alguma performance, sujeita a circunstâncias que, por sua vez, envolvem o falante.

¹⁶“Devemos, portanto, distinguir entre os erros que são produtos de tais circunstâncias e aqueles que revelam o conhecimento subjacente de língua até o momento ou, como podemos chamar, a competência transitória do aprendiz. Os erros de performance serão, caracteristicamente, não-sistemáticos e o erros de competência, sistemáticos. Como Miller (1966) explica, 'Seria insignificante estabelecerem-se regras para a ocorrência de falhas'. A partir desse momento, será útil, portanto, referirmo-nos aos erros de performance como *falhas* e reservarmos o termo *erro* para referirmo-nos aos erros sistemáticos do aprendiz, a partir dos quais podemos reconstruir seu conhecimento da língua até o momento, ou seja, sua *competência transitória*.” (CORDER, 1967, pp. 166-167; tradução livre).

¹⁷ Definições segundo o dicionário Merriam-Webster (2016).

Seguindo essa premissa, vemos que o movimento de compreensão da "falha" como relativa ao contexto (que poderia, por exemplo, encadear emoções fortes ou levar o sujeito a cometer lapsos) sugere que a visão de Corder é consoante àquela de Widdowson no que tange à adequação língua-contexto.

E, além disso, a consideração de uma ordem que escapa ao sujeito e se relaciona com o lapso ou com a emoção aponta que a presença da dimensão inconsciente nos constitui. Acatar sua relevância diante da ocorrência de certas "falhas" na produção em língua estrangeira constitui perspectiva diferenciada em relação ao aprendiz e ao professor: do primeiro, não se exigiria uma dita "perfeição" e, do segundo, eximir-se-ia a ação de correção contínua, posto que se compreende que essa outra ordem participa da aprendizagem.

Dessa forma, para Corder, o exame do "erro"/ "error" tem importância, pois nele repousaria a possibilidade de entender o sistema linguístico do aprendiz e, então, chegar à natureza do "erro". A compreensão da natureza sistemática desdobrar-se-ia em possível supressão e em diferentes propostas para o desenvolvimento do ensino de línguas. Destacamos, também, que a perspectiva piagetiana aborda a questão do "erro sistemático" e o considera como indicador da lógica infantil; assim, "(...) rastrear suas curiosas aparições torna-se a melhor estratégia para elucidar suas fontes bem como seus mecanismos de superação" (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 61). Isso equivale a dizer que, no campo da linguística aplicada e no campo da educação, vemos posições semelhantes.

Outra perspectiva importante acerca do "erro" é trazida pela teoria da interlíngua elaborada por Selinker (1972). Para esse autor, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, certas estruturas que se manifestam na produção da língua-alvo sugerem a existência de uma relação entre a primeira língua e a segunda, apontando para uma "estrutura psicológica latente" (SELINKER, 1972, p. 80), explicada pelos seguintes fatores: transferência linguística, transferência de instrução, estratégias de aprendizagem, estratégias de comunicação e hipergeneralização de regras da língua-alvo. Em outras palavras, certas "marcas" que se apresentam diferentes da produção esperada na língua estrangeira podem ter sido suscitadas a partir de estruturas transferidas da primeira língua, dos modos de ensino, de estratégias desenvolvidas pelo aprendiz para aprender ou para se comunicar, e de generalizações da língua-alvo (que, para nós,

tratar-se-iam, também, de estratégias de aprendizagem). Tais “marcas” indicariam essa “estrutura latente” entre línguas: a interlíngua.

Sob essa ótica, o “erro”, muitas vezes, apresentar-se-ia de modo “sistemático” (p. 88), posto que estaria relacionado a alguma estratégia ou transferência do aprendiz. Logo, notamos paralelismo ao pensamento de Corder, explicitado anteriormente, concernente ao “erro sistemático”. Entretanto, Selinker discute o trabalho com a noção do “erro sistemático” se dá na busca por sua compreensão, apoiando-se no desenvolvimento do conceito da interlíngua.

É na articulação desse conceito que Selinker propõe a definição do processo de fossilização, que se dá com “ítems, regras e subsistemas linguísticos” (p. 85) conservados pelos falantes na interlíngua em relação com a segunda língua. Esse fenômeno, tal como explica mais adiante (p. 85), tende a reemergir na produção quando a atenção do aluno se dirigir a temas novos ou difíceis e em estados de ansiedade, excitação ou relaxamento. Assim, percebe-se que, como Corder, a dimensão psíquica é considerada no que tange ao acontecimento do “erro”, permitindo a compreensão da produção do sujeito como afetada por outra ordem, além da consciente, que é pensada e sustentada por outras metodologias — como o Método Audiolingual, por exemplo.

Para nós, o estabelecimento da noção de fossilização também é relevante por apontar que a produção não apresentada segundo certos padrões linguísticos pode estar associada à relação que o aprendiz desenvolve com a língua, consigo, com o outro (com quem se comunicará ou com quem aprende) e que, para Selinker seriam a transferência linguística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem e de comunicação, bem como a hipergeneralização de regras da língua-alvo, mencionadas anteriormente.

Salientamos também que, para Selinker, a língua estava no âmbito da comunicação e, como complementa Pitarello (2014) à luz de Larsen-Freeman (1986), de acordo com a abordagem comunicativa, os erros são “tolerados”. É também importante compreender que, ainda que “tolerado” ou considerado possibilidade de aprendizagem para o processo de ensino e aprendizagem sob o ponto de vista comunicativo, o “erro” é observado a fim de buscar meios para que se possa (utilizando as palavras de Corder) “erradicá-lo”.

Não obstante, como já notamos, muitos foram os efeitos trazidos pelo paradigma comunicativo para o ensino de LE. Em manuais e livros para professores, por exemplo, os lugares do professor, do aluno e da língua tomam diversos efeitos e o erro, por sua vez, “tolerado”, tem seus sentidos sempre circulando e deslizando. A seguir, ilustramos alguns desses efeitos de sentido com excertos de obras elaboradas para a formação de professores e que selecionamos devido aos diferentes modos de significar o “erro” na relação entre sujeito e ensino e aprendizagem.

A primeira obra que selecionamos, *Dialogue activities: exploring spoken interaction in the language class* (BILLBROUGH, 2007), abrange atividades diversas e sua discussão para a realização do trabalho com diálogos em sala de aula, pressupondo o ensino comunicativo. No excerto que segue, o autor exemplifica um modo de se lidar com o “erro” durante um diálogo em LE e os efeitos pedagógicos desta prática:

Me: *Y cuantos meses tiene el tuyo?*(and how many months old is yours?)

Hombre: *Nueve* (nine)

Me: *Y gatilla?*(and does he ‘pull the trigger?’)

Hombre: *Gatea? Gatea. Si* (crawl? He crawls. Yeah.)

Despite pronouncing the word incorrectly, the other speaker understood what I’d meant, **reformulated** the **inaccuracy**, and continued with the conversation. As a result of this short exchange, I was moved much closer to being able to use the Spanish verb *gatear* **more appropriately** the next time I needed to, in an unsupported environment. (BILLBROUGH, 2007, p. 10).¹⁸

Observamos que a obra citada concebe o “erro” de maneira análoga àquela considerada por Widdowson. Para Billbrough, a “imprecisão” específica ocorrida no diálogo trata de uma pronúncia considerada “incorreta”, à qual se procede a uma reformulação da imprecisão de acordo com o contexto. Tal reformulação, que indica

¹⁸“Eu: *Y cuantos meses tiene el tuyo?*(quantos meses de idade tem o seu?)/ Homem: *Nueve* (Nove)/ Eu: *Y gatilla?*(E já engatinha?)/ Homem: *Gatea? Gatea. Si* (Engatinha? Sim, engatinha.)

Apesar de ter pronunciado a palavra incorretamente, o outro falante entendeu o que eu quis dizer, reformulou a **imprecisão** e continuou a conversa. Como resultado desta pequena interação, eu fiquei muito mais capaz de usar o verbo espanhol *gatear* (engatinhar) de **maneira mais adequada** na vez seguinte que precisei, em um ambiente sem suporte.” (BILLBROUGH, 2007, p. 10, tradução livre, grifos nossos).

busca pela adequação língua-contexto para o uso da LE, relaciona-se com a questão da “forma” X “uso” apresentada por Widdowson, a que já referimos (1978).

Entretanto, há modos distintos de observação da questão da pronúncia (como tratada na última obra citada) e de outros pontos do processo de ensino e aprendizagem de LE. Como exemplo, trazemos os seguintes dizeres que compõem o título de uma obra destinada a professores de língua inglesa: “*Learner English: a teacher’s guide to interference and other problems*”¹⁹ (SWAN e SMITH, 1987 [2001]).

Trata-se de um manual para professores de língua inglesa que objetiva fornecer tipos de erro passíveis de serem encontrados na produção de um aprendiz a partir do olhar para a língua dita materna. A “interferência” é representada negativamente, posto que é equiparada a outros “problemas”. Caracteriza-se, assim, a relação entre a língua-alvo e a língua dita materna como um “problema”, senso possível de classificação segundo a língua e o tipo, a saber: fonológicos, ortográficos, gramaticais, lexicais e paralinguísticos. Entendemos, à esteira de Foucault (1971), que o esforço nessa classificação se dê como tentativa de objetificação de língua com o intuito de controlar dos dizeres e, principalmente, o acontecimento e circulação do suposto “erro”.

Em ensaio que analisa os modos de significação do “erro” na linguística aplicada, Fortes (2013) sugere que a análise contrastiva produz certos efeitos para o ensino e aprendizagem de línguas, como vemos a seguir:

O conceito de língua como um sistema transparente do qual o sujeito-aprendiz deverá apropriar-se constitui uma ressonância dos discursos produzidos pela teoria da Análise Contrastiva, que postula que os ‘erros’ decorrem das diferenças entre as estruturas das línguas. (FORTES, 2013, p. 312).

Como a autora aponta, a análise contrastiva aposta na transparência entre línguas, justamente o traço que possibilita sua comparação (ou “contraste”). Entendemos que essa abordagem produz efeito de nomeação de um dos “problemas” da aprendizagem como “interferência”, tal como visto no título da obra de Swan e Smith: ao apostar na transparência entre línguas, comparam-se e

¹⁹Tradução livre: “O inglês do aprendiz: um guia para os professores sobre a interferência e outros problemas”.

classificam-se suas estruturas e, então, pode-se destacar os pontos em que uma “interfere” na estrutura da outra. A classificação na obra referida é apurada, pois há a apresentação do conteúdo, categorizado sob a equação “Língua x tipo de problema”, que elenca uma série de “erros” de diferentes naturezas e sugere uma ação docente, qual seja, a de contemplar esses erros objetivamente, a fim de que a produção do aprendiz se torne isenta deles.

Ressaltamos que, ao nomear o “erro” como “interferência” da língua dita materna, o autor confere uma função negativa para a língua do aprendiz, diante de sua aprendizagem de outra LE; e ao apresentar a relação da primeira língua com os efeitos que ela produziria para a LE como “problemas”, a interferência negativa é enfatizada e se desdobra em itens a serem extinguidos. Lembramos, também, que o significante “interferência” pode relacionar-se a um efeito da proposta de ensino do Método Direto que, como explicamos anteriormente, repele o uso da primeira língua no processo de ensino e aprendizagem e seu postulado, denominado “Método Científico” (LEFFA, 1988), dispõe de influência até os dias de hoje.

Outra perspectiva produtiva para a análise provém da literatura sobre avaliação pedagógica. Na obra *Avaliação do processo de ensino-aprendizagem*, Haydt (2002) explica a importância da avaliação, levando em conta diversas áreas do processo de ensino e aprendizagem e não somente o ensino de LE. Observemos sua interpretação sobre a avaliação, que incide também no modo de considerar a “falha” no processo:

Mas se um grupo de alunos não conseguiu atingir as metas propostas, cabe ao professor realizar um trabalho de recuperação para tentar **sanar as deficiências** e dar a todos condições para obter êxito na aprendizagem.

Assim, a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus **erros e acertos** e dando-lhe oportunidade para **recuperar suas deficiências**. (HAYDT, 2002, p. 21, grifos nossos).

Sob a perspectiva da autora, a avaliação é um caminho para destacar “erros e acertos” e possibilita o trabalho para que o aluno “recupere suas deficiências” e para

que o professor, por sua vez, tente “saná-las”. Dessa maneira, a “falha” apresenta-se como “erro”, nomeado como “deficiência” e se filia a uma região do dizer que não contempla somente a educação, mas também significa a partir da área da saúde (como se dissesse que o aluno possui uma deficiência), parecendo tornar mais grave e, logo, necessitando de “recuperação”, remediação e eliminação (“sanar” — que, lembramos, deriva etimologicamente de “tornar são”, “curar uma enfermidade”).

É significativo observarmos que metáforas oriundas do campo médico, que produzem efeitos para o “erro” da aprendizagem, parecem ser recorrentes: Fortes (2008), em estudo sobre os sentidos do “erro” para professores de inglês como LE, destaca formulações que também conceitualizam o “erro” como enfermidade, pois apresentam tentativas de “sanar”, “medicar” e “atacar” o “erro”, colocando em funcionamento um “mecanismo de sanção” (2008, p. 95) em relação a ele. Já Andrade (2008), a respeito de representações de aprendizagem e língua para alunos-professores, observa o emprego do verbo “melhorar” (para “melhorar as notas, melhorar a fluência, a escrita” etc.), de modo a configurar, como entendemos, uma “falha” a ser reparada, e a se apropriar, segundo a autora, de um verbo bastante comum da medicina, referindo-se à cura de doença ou mal-estar. Como Andrade salienta, a educação (e também outras áreas do saber) incorpora o vocabulário do discurso médico e psicológico (e, também, de outros discursos) na constituição do discurso pedagógico.

Em suma, a construção discursiva da questão do “erro” no processo de ensino e aprendizagem de LE, sob a perspectiva das metodologias de ensino de LE e da avaliação pedagógica, sugere múltiplos sentidos para o erro, o significante principal para essa questão, e que se desdobra em vários efeitos e práticas respectivas: lapso na produção em LE; a produção do erro em si; a supressão do erro iminente; a inadequação ou inutilidade na relação língua-contexto; a tolerância do erro; o erro como processo inerente e importante à aprendizagem; a interferência da língua materna; o problema de aprendizagem; e a deficiência de aprendizagem, tal como analisados ao longo desta seção.

Notamos que os múltiplos efeitos de sentido acerca do “erro” e os diferentes gestos pedagógicos que eles engendram suscitam, por sua vez, efeitos para a relação sujeito-língua. Ao representarem o “erro” com significantes como “erro”, “interferência”, “problema”, “deficiência” (anteriormente referidos), as teorias

analisadas parecem atribuir ao aprendiz uma univocidade na responsabilidade (talvez culpa, se observarmos o caráter negativo desses significantes) pela aprendizagem da língua, como se lhe coubesse suprimir esse “problema” para uma relação com a língua sem “erros”. A língua, por sua vez, estaria numa dimensão de dentro-fora do sujeito, pois se trata de uma “interferência”, que por ele passa; também pode se tratar de “deficiência”, como se o aprendiz a tivesse e devesse lidar com ela. Por fim, o professor é caracterizado do lugar de “corretor”, de “eliminador do problema”, apagando de seu lugar a tarefa do ensino e transformando-a unicamente em “correção”.

Enfim, a relação sujeito-língua, sob o viés do “erro”, é referida para essas teorias — excetuando-se os trabalhos citados de Widdowson (1978) e Corder (1967), que defendem, respectivamente, a adequação do “erro” e sua participação no processo de aprendizagem — com ares de objetividade, como se houvesse uma sequência a ser cumprida da seguinte maneira: emissão do “erro” na língua, seguida pela intervenção para eliminá-lo e a aprendizagem dar-se-ia como o produto correto desse processo.

Acreditamos que o percurso que realizamos de análise da construção discursiva do “erro” no ensino e aprendizagem de LE se faz necessário para compreendermos como essa noção se apresentou em diferentes momentos da história da pedagogia de LE e, também, podermos compreender os ecos dessas representações nos dizeres de professores e aprendizes de LE. Assim, passamos para a seção seguinte deste capítulo, em que traçaremos uma análise do processo discursivo a respeito do “sucesso” na relação entre o sujeito e o ensino e aprendizagem.

1.2. Os modos de significação do “sucesso” na relação sujeito-ensino e aprendizagem de LE

Diferentemente da seção anterior, em que analisamos a construção discursiva do “erro” no processo de ensino e aprendizagem e com certa multiplicidade de efeitos de sentido para esse significante, nesta seção, em que contemplamos a

constituição dos dizeres acerca do “sucesso” nesse processo, os registros a esse respeito são em menor número do que as referências acerca do “erro”.

Além disso, o exame dos dizeres da literatura concernentes ao ensino e aprendizagem de LE (a saber, a filosofia, a história da educação, a psicologia da educação e a linguística aplicada) sugere que as alusões ao “sucesso” no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem parecem caracterizar positivamente dois elementos desse meio: o conjunto de procedimentos metodológicos ou o aprendiz. Nesta seção, objetivamos, pois, examinar os efeitos dessa caracterização em relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

1.2.1. Debates sobre o “sucesso” em metodologias e abordagens de ensino de línguas e para certas correntes psicológicas acerca do ensino e da aprendizagem

Iniciamos nossa leitura sobre o “sucesso” para as abordagens de ensino de LE ressaltando, primeiramente, que cada metodologia responde às condições de produção de seu tempo e investe em representações distintas de aprendiz, língua e ensino. Diferentes condições de produção associadas a representações diversas acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas possibilitam a multiplicidade de métodos e abordagens de ensino de LE, atendendo a certa pluralidade de aprendizes, de professores, de injunções institucionais, de necessidades individuais e, também, mercadológicas. Logo, o êxito no ensino e aprendizagem trata de uma condição relativa (analogamente ao que notamos com referência à construção discursiva da noção de “falha” nesse processo).

A fim de observarmos como abordagens de ensino importantes apreciam tal questão, retomamos nossas considerações acerca do Método Gramática e Tradução, do Método Audiolingual e da Abordagem Comunicativa, pois compreendermos que suas perspectivas sobre o dito “sucesso” no processo de ensino e aprendizagem são relevantes e influentes para a história da pedagogia de línguas e, além disso, sugerem modos dessemelhantes de interpretação desse chamado “sucesso”. Trazemos, também, as contribuições da abordagem das

Inteligências Múltiplas, à luz das considerações que tece sobre o aprendiz e que se relacionam a essa temática.

Ilustrando nossa interpretação com o Método Gramática e Tradução, lembramos que seu objetivo residia em leitura e tradução de textos clássicos e contemplava certa necessidade de compreensão e produção escrita própria do século XIX, bem como pressupunha um aprendiz cujo conhecimento de língua compreendesse vocabulário e gramática da LE. Havia, como procuramos ressaltar na seção anterior, uma representação de certa rigidez para a língua e para o ensino e aprendizagem, na medida em que procurava suprimir o *lapso* da produção do aprendiz, considerando-o como “erro” a ser abolido.

Para essa metodologia, como explicam Richards e Rodgers (2001 [2004]), o processo de ensino e aprendizagem de língua obteria êxito, ou seja, alcançaria bons resultados com a produção de boas traduções. De fato, o esperado era que houvesse altos padrões de tradução por parte dos alunos, dado que os tais padrões indicariam um valor moral intrínseco àquela produção e constituiriam requisito para muitos exames escritos aos quais os alunos deveriam se submeter. A conjunção das condições de produção (século XIX, produção escrita, textos clássicos, entre outros) promovia rigor para o ensino da língua e, portanto, a “precisão da tradução é enfatizada”²⁰ (RICHARDS e RODGERS, 2001 [2004], pp. 5-6) e essa precisão era tomada como “sucesso” no processo de ensino e aprendizagem. A fim de alcançá-la, pressupunha-se prática de vocabulário, gramática e traduções para e da língua-alvo, de forma a integrar um conjunto de atividades que levariam à exatidão esperada como “sucesso” na produção escrita.

Quando comparamos a metodologia citada ao Método Audiolingual (desenvolvido na década de 1940 nos Estados Unidos da América e amplamente

²⁰ No original: “5. Accuracy is emphasized. Students are expected to attain high standards in translation, because of ‘the high priority attached to meticulous standards of accuracy which, as well as having an intrinsic moral value, was a prerequisite for passing the increasing numbers of formal written examinations that grew up during the century’ (Howatt 1984, p. 132).” (Richards e Rodgers (2001 [2004], pp. 5-6).

Esta citação faz parte de um conjunto de sete características elencadas pelos autores como a base do Método Gramática e Tradução. Apresentamos, brevemente, as sete características, a fim de situar o leitor: 1) o objetivo do estudo da LE é aprender a língua para se estudar sua literatura, a fim de beneficiar-se da disciplina mental e do desenvolvimento intelectual que resultam do estudo linguístico; 2) o foco é a leitura e escrita; 3) a seleção lexical é baseada nos textos utilizados; 4) a frase é a unidade básica de ensino e prática de língua; 5) a precisão é enfatizada; 6) a gramática é ensinada dedutivamente; e 7) a língua nativa do aluno é o meio de instrução para a língua estrangeira.

empregado até meados da década de 1960, como salientamos anteriormente), sabemos que as condições de produção diferem, assim como as representações de aprendiz, língua e ensino. Esse método, contrariamente ao Método Gramática e Tradução, promove o ensino da língua oral e tem por finalidade modelar os hábitos dos aprendizes na LE de modo a evitar-se a produção de "erro", buscando o discurso oral "imediato e preciso" na língua estrangeira²¹.

Embora se trate de língua oral (enquanto o Método Gramática e Tradução compreendia a língua escrita), há semelhança nas expectativas de êxito: toma-se a precisão da produção como objetivo e, por consequência, ela é compreendida como o fim a ser alcançado no processo de ensino e aprendizagem (se esse for submetido aos procedimentos recomendados pelas metodologias abordadas).

Para o Método Audiolingual, os procedimentos metodológicos compreendem, em linhas gerais, diálogos e diferentes exercícios de *drills* (exercícios orais de estrutura frasal, como repetição, substituição de palavras, transformação de modo, tempo etc.), que assegurariam bom treino de compreensão oral e de pronúncia. A precisão imediata na produção oral em LE dar-se-ia, portanto, com escuta e pronúncia claras em língua estrangeira.

Assim, um primeiro aspecto relativo ao êxito atribuído às metodologias refere-se à "precisão" na produção escrita ou oral na LE, fim interpretado enquanto resultado bem-sucedido do processo de ensino e aprendizagem e que cada metodologia pretendia obter a partir da proposta de seu conjunto de atividades.

A imagem de exatidão para a produção em LE é desconstruída com o ensino comunicativo, que fomenta a relação de adequação entre língua e contexto, como já discutimos, e promove procedimentos metodológicos com esse objetivo. Para essa abordagem, o "sucesso" está na realização da comunicação, como sugerem os dizeres a seguir:

CLT methodologists consequently recommend that learners learn to see that failed communication is a joint responsibility and not the fault of speaker or listener. Similarly, **successful communication**

²¹ No original: "The focus of instruction is on immediate and accurate speech; (...)"(RICHARDS e RODGERS, 2001 [2004], p. 64).

is an accomplishment jointly achieved and acknowledged.²²
(RICHARDS e RODGERS, 2001 [2004], p. 166, grifos nossos).

É interessante notar, primeiramente, que a representação de “sucesso” em ensino e aprendizagem distancia-se da precisão escrita ou oral porque há estímulo à adequação constante ao contexto. Por sua vez, a adequação contextual contribui para que se reconheça que, se houve uma falha na comunicação, ela se relaciona a todo o contexto do ato comunicativo, não cabendo “culpabilizar” o aprendiz (no lugar de falante ou de ouvinte). Por conseguinte, quando ocorre a chamada “comunicação bem-sucedida”, trata-se de um fenômeno em que todas as partes cooperaram.

Essa perspectiva aponta para uma representação diversa de “sucesso” do processo de ensino e aprendizagem, posto que relativiza o “sucesso” e, também, a “falha”, de forma a contemplar o aprendiz, os procedimentos metodológicos e o professor. É possível inferirmos isso, pois, na afirmação de que “a comunicação bem-sucedida é reconhecida em conjunto”, parece estar implícita a ideia de que “o conjunto” compreende todos os participantes do ato comunicativo — que, em se tratando de uma aula de língua estrangeira, refere-se ao aprendiz, aos demais colegas de aula e ao professor.

É importante, entretanto, salientar que o professor possui um lugar, na abordagem comunicativa, de “facilitador”²³ do processo comunicativo — discutiremos a propósito da representação de “professor facilitador mais adiante neste capítulo — e que a tônica da “comunicação bem-sucedida” parece residir nos procedimentos metodológicos, possibilitadores de comunicação adequada a ser cumprida pelo aprendiz.

Nesse sentido, notamos que as três grandes abordagens metodológicas discutidas (o Método Gramática e Tradução, o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa de Ensino) apostam em certo êxito do processo de ensino e aprendizagem de línguas, representado sob diversas formas, tais como precisão escrita, precisão oral, ou realização de comunicação contextualmente apropriada,

²²“Os metodologistas da Abordagem de Ensino Comunicativa, conseqüentemente, recomendam que os aprendizes aprendam a entender que a comunicação com falhas é uma responsabilidade conjunta, e não culpa do falante ou do ouvinte. De modo análogo, **a comunicação bem-sucedida é uma realização cumprida e reconhecida em conjunto.**” (RICHARDS e RODGERS, 2001 [2004], p. 166, tradução livre, grifos nossos).

²³ Breen e Candlin (1980, p. 99), *apud* RICHARDS e RODGERS (2001 [2004], p. 167).

por exemplo. É importante ressaltar que elas parecem assegurar que seus conjuntos de procedimentos metodológicos produzem esse sucesso, apagando outras dimensões da relação sujeito-língua.

Ressaltamos o êxito metodológico caracterizado pela abordagem de ensino denominada “Inteligências Múltiplas”, que assume olhar diferenciado, pois atribui o dito “sucesso” no processo de ensino e aprendizagem de línguas ao conjunto de procedimentos que professa; porém, esse conjunto se articula com certa adequação às diferenças individuais do aprendiz, já tomado como um aprendiz, de diferentes modos, propenso ao “sucesso”, por assim dizer.

A motivação de Howard Gardner (1993), responsável pelo desenvolvimento dessa abordagem, deu-se na observação de que os tradicionais “testes de inteligência” compreendiam somente lógica e língua, baseando-se no conceito de que a inteligência é uma capacidade inata humana. Gardner, por sua vez, aposta em outras inteligências tão importantes quanto essas, e assume que se trata de diferentes “competências” que todos possuem, diferindo apenas quanto à sua força e combinação e, assim, compreendem as seguintes “habilidades”: inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal (GARDNER, 1993).

No ano de 1998, Gardner acrescentou outras duas inteligências à lista: naturalista e existencial. Ele argumenta que as inteligências podem ser aperfeiçoadas mediante prática e, para o ensino de línguas (e também para a pedagogia em geral), sua perspectiva contribuiu para uma valorização das diferenças individuais no processo de ensino e aprendizagem. Richard e Rodgers (2001 [2004]) explicitam esse ponto:

MI thus belongs to a group of instructional perspectives that focus on differences between learners and the need to recognize learner differences in teaching. Learners are viewed as possessing individual learning styles, preferences, or intelligences. Pedagogy is most successful when these learner differences are acknowledged, analysed for particular groups of learners, and accommodated in teaching. (RICHARDS e RODGERS, 2001 [2004], p. 115).²⁴

²⁴“A abordagem das Inteligências Múltiplas pertence a um grupo de perspectivas instrucionais que foca nas diferenças entre aprendizes e na necessidade de se reconhecer, no ensino, as diferenças entre eles. Os aprendizes são vistos como possuidores de estilos individuais de aprendizagem, de preferências, de inteligências. A pedagogia é mais bem-sucedida quando essas diferenças dos

Vemos, aí, o emprego do termo “bem-sucedido”, referindo-se à pedagogia que reconhece o aprendiz e suas diferenças de aprendizagem. É interessante observar que o movimento dos dizeres predica a noção de “inteligência”, associando-a a diversas (“múltiplas”) habilidades ou saberes humanos e, também, ao reconhecimento da individualidade no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo o “sucesso” nesse processo, a partir da articulação entre a abordagem metodológica e a “inteligência” do aprendiz.

A associação do chamado “sucesso” do processo de ensino e aprendizagem à suposta “inteligência” do aprendiz é, também, uma noção que aponta para diferentes regiões do dizer, como a psicologia educacional, a psicologia da aprendizagem e o senso comum. Como exemplo, notamos que o senso comum, de certa maneira, se apropria dos dizeres *psi* e afirma: “Tal pessoa aprende(u) língua(s) porque é inteligente”, o que produz efeito de apagamento do processo de ensino e aprendizagem, bem como do professor, de modo a naturalizar dita “inteligência” de alguns aprendizes como sinônimo de “sucesso” e a interditar aprendizes que, supostamente, não a teriam, o direito a serem “bem-sucedidos”.

Diante da investigação acerca da questão da “inteligência” e sua inserção na literatura especializada, faz-se necessário retomarmos, ainda que brevemente, os trabalhos de Piaget. Biólogo de formação, os eixos de seu trabalho convergiam para a epistemologia, no que tange ao conhecimento e desenvolvimento humanos (SMITH, 2006) e seu conceito de “inteligência” (recorte que examinaremos) trouxe implicações para o campo da educação.

Como explica Smith (2006), em um artigo que descreve as contribuições teóricas da obra de Piaget para a educação²⁵, Jean Piaget (1896-1980) tinha por objeto central de interesse a maneira pela qual o conhecimento se desenvolveria, e acreditava que o melhor modo para compreender o fenômeno seria por meio de estudo do crescimento do conhecimento durante a infância, tendo em vista que ele não emerge pronto na mente da criança. Piaget postulou, assim, que o

aprendizes são reconhecidas, analisadas para grupos particulares de aprendizes e acomodadas no ensino”. (RICHARDS e RODGERS, 2001 [2004], p. 115, tradução livre).

²⁵SMITH, Leslie. “Jean Piaget, 1896-1980.” In: PALMER, Joy A. *50 Grandes Educadores Modernos: de Piaget a Paulo Freire*. (coordenadora). Trad. Mirna Pinsky. SP: Contexto, 2006. pp. 55-63.

conhecimento se desenvolve por meio de normas, que apresentam duas naturezas: normas culturais e intelectuais, e debruçou-se sobre o estudo das últimas.

Para Piaget, as normas intelectuais de constituição do conhecimento seriam a universalidade (o que tornaria o conhecimento válido em múltiplas instâncias), a intersubjetividade (a possibilidade de ser válido para o outro), o vínculo (o conhecimento anterior e necessário ao desenvolvimento do novo conhecimento) e a autonomia (a habilidade de desenvolvimento do próprio conhecimento), que integram o mecanismo de desenvolvimento do conhecimento, constituído por meio do equilíbrio com o ambiente: a criança o desenvolve como resposta própria (“equilibrada”, adaptada ao meio) a certas etapas de seu desenvolvimento. Em outras palavras, para o autor, a inteligência trata do processo de equilíbrio ao meio via processos cognitivos de normas culturais e intelectuais: a criança, possuidora de inteligência, aprenderia com suas descobertas²⁶. É importante observar que o conceito de que o aprendizado é construído pelas descobertas do próprio aprendiz fundou a corrente construtivista de ensino, amplamente divulgada em território brasileiro.

No entanto, a afirmação de que a aprendizagem depende do desenvolvimento da criança como resposta ao ambiente sugere um processo que parece depender unicamente do aprendiz, cuja inteligência marcaria as fronteiras do próprio aprendizado — o que nos permite realizar leitura segundo a qual o êxito no processo de ensino e aprendizagem é próprio do aprendiz, tendo em vista que, para Piaget, ele passará por certos estágios de desenvolvimento que, em conjunção com suas normas intelectuais, apresentam-no como aprendiz autônomo. Mais uma vez, notamos o apagamento do professor e do processo de ensino e aprendizagem no

²⁶A esse propósito, Kornhaber, em artigo acerca das contribuições de Gardner para o campo de educação, destaca a influência desse conceito de descoberta do próprio aprendiz para as pesquisas de Gardner: “O trabalho experimental de Gardner sobre cognição humana foi estimulado por seu contato com o trabalho de Jean Piaget durante o projeto de Bruner. Os requintados experimentos de Piaget atraíram a mente agudamente lógica de Gardner. Ao mesmo tempo, Gardner reconheceu que a teoria das etapas do desenvolvimento humano de Piaget era equivocada. A concepção central do trabalho de Piaget era que a criança seria um cientista incipiente. Mas a educação musical anterior de Gardner, assim como seu fascínio por todas as formas de arte, indicava que o cientista não exemplificava necessariamente a forma mais alta de cognição humana. O que era para significar ‘desenvolvido’ precisava ser informado por:(...) atenção às habilidades e capacidades de pintores, escritores, músicos, dançarinos e outros artistas. Estimulado (em vez de intimidado) pela perspectiva de ampliar a definição de cognição, achei confortável julgar que as capacidades dos que se dedicam às artes fossem plenamente cognitivas – não menos cognitivas do que as habilidades dos matemáticos e cientistas, como vistas por meus colegas desenvolvimentistas’ (GARDNER. *Intelligence reframed*, p. 28)” (KORNHABER, 2006, p. 332).

que concerne ao êxito na aprendizagem, marcando somente o aprendiz (e sua “inteligência”, do domínio do desenvolvimento humano, algo fora do controle) como bem-sucedido.

Para a perspectiva da psicologia da aprendizagem, o “sucesso” do processo de ensino e aprendizagem e a “inteligência” do aprendiz produzem certos efeitos de sentido, relacionando-se a representações diversas, concernentes ao ensino e aprendizagem em si e, também, ao aprendiz. Examinemos alguns dizeres a respeito do “sucesso”, extraídos da obra *Introdução à Psicologia da Aprendizagem*²⁷(HOWE,1984 [1986]):

Em relação ao assunto [da **efetivação da aprendizagem**], é importante observarmos que nem sempre os alunos aprendem o que lhes é ensinado. Isto ocorre, principalmente, por causa das diferenças individuais, pois **certos alunos aprendem com mais facilidade em menos tempo** do que outros.” (HOWE ,1984 [1986], p. 23, grifos nossos).

Neste excerto, observamos que o “sucesso” é predicado como “efetivação da aprendizagem” e, segundo a obra, há alunos que obtêm essa “efetivação” com mais “facilidade” e rapidez. É interessante observarmos que, no intradiscursos, os dizeres são empregados de modo a causar um efeito de sentido que escapa ao lugar do ensino propriamente: a “efetivação” de algo em “menos tempo” constitui atributo do mundo mercadológico, próprio das indústrias e da produção de artigos em massa e, transposto para a aprendizagem, sugere o atravessamento dos valores do mercado para a educação.

Ressaltamos, também, que a obra data de 1984 e a tradução para o português ocorreu dois anos depois. Nesse período nosso país contemplou a abertura democrática após um período que acentuou um caráter técnico-científico (e

²⁷Faz-se fundamental salientarmos que, como havíamos assinalado no início desta questão, o “sucesso” (ou “eficácia”) no processo de ensino e aprendizagem oferece menos registros que a “falha”, o “erro”. Ativemo-nos, principalmente, à obra citada (HOWE, 1984), tendo em vista que ela oferece um panorama conciso sobre o modo como a psicologia considera a aprendizagem e nos auxiliou na compreensão de representações sobre o aprendiz dito “bem-sucedido”. Outras obras e estudos mais recentes sobre a perspectiva psicológico-educacional relacionam-se à psicopedagogia e às chamadas “dificuldades de aprendizagem” sob o ponto de vista neuropsicológico, não tratando do “sucesso” do processo de ensino e aprendizagem, tampouco da relação entre o sujeito e o ensino e aprendizagem, objeto de estudo do presente capítulo.

mercadológico) para a educação, por meio de acordos como os MEC-USAID, firmados entre 1964 e 1976²⁸.

Além disso, perguntamo-nos: se o resultado esperado do processo de ensino e aprendizagem é a “efetivação” da aprendizagem mais “rapidamente” e com mais “facilidade”, o que teria a psicologia da aprendizagem a dizer sobre os aprendizes que não respondem desse modo?

A partir dessa pergunta, atemo-nos a outro trecho da mesma obra, em que o autor explicita o modo como a psicologia da aprendizagem da época (década de 1980) sugere que se possa lidar com os aprendizes que não apresentam “facilidade”, tampouco atingem “rápida efetivação da aprendizagem”:

A pesquisa dos efeitos na aprendizagem das atividades mentais do indivíduo mostra que **o aluno de sucesso é, simplesmente, o aluno que faz as coisas corretamente**. Já que não é difícil descobrir o que os **bons alunos** fazem, a natureza das estratégias e procedimentos que formam suas atividades de aprendizado ou ensinar alunos de menos sucesso a fazerem as mesmas coisas, é evidente que proporcionar aos estudantes **treinamento apropriado em como aprender**, pode ser extremamente benéfico. (HOWE, 1984 [1986], p. 58, grifos nossos).

Aqui, Howe explica que o aprendiz que baliza o pensamento educacional seria o “aluno de sucesso”, o “bom aluno”; ainda, a partir da observação de suas atividades, seria possível ter acesso a procedimentos metodológicos a serem copiados como treinamento para os alunos ditos “fracos”²⁹. Compreende-se, assim, que o êxito no processo de ensino e aprendizagem residiria, logo, na exaltação do “bom aluno” (aquele que possui facilidade e rapidez) e na reprodução de seu modelo de atividades (que seria o modelo de quem “faz as coisas corretamente”) para os demais. Para essa perspectiva oriunda do campo da psicologia da aprendizagem, parece não haver, portanto, a contemplação do aprendiz que não obtém o esperado “sucesso”, mas o investimento na representação de que as atividades e os

²⁸MENEZES, Ebenezer T. de et SANTOS, Thais H. dos. Verbete MEC/USAID. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mec-usaid/>>. Acesso em: 18 de ago. 2016.

²⁹Mais adiante na mesma obra, Howe explica: “Indubitavelmente, **algumas pessoas têm maior sucesso do que outras, em atividades específicas de aprendizagem: neste contexto, é realista classificar ‘bons alunos’ e ‘alunos fracos’**. Mas, seria errado assumir que as diferenças entre tais pessoas são causadas pelas diferenças fundamentais na medida que eles são capazes de aprender.” (HOWE, 1984 [1986], pp.103-104, grifos nossos).

procedimentos considerados “benéficos” e bem-sucedidos para o “aluno de sucesso” serão, certamente, “benéficos” para o restante.

É possível depreender dos dizeres que há, também, aposta na positividade e consciência do aprendiz, que possam conduzi-lo ao “sucesso” do processo de ensino e aprendizagem, pois isso envolveria reproduzir “estratégias e procedimentos” já bem-sucedidos com os “bons alunos”. Em artigo que discorre acerca da formação de professores de língua estrangeira, Andrade (2013, p. 214) toca na questão do que venha a ser o “bom aluno” ou a “boa aprendizagem”:

Refletindo sobre o papel dos agenciamentos sobre a educação, estes impõem certos modos, modelos 'corretos' de aprender e ensinar, certas condutas do que é ser um **bom aluno** e um bom professor, do que é, enfim, um **aprendizado eficiente** ou conveniente ao sistema como um todo. Nesse pensar que se torna hegemônico, desconsidera-se que os processos de ensino-aprendizagem não são autônomos, conscientes ou controláveis. (ANDRADE, 2013, p. 214).

Compreende-se, pois, que o modelo do “bom aluno” é amplamente repetido, desconsiderando-se a especificidade de cada relação professor-aluno, aluno-língua. Perpetuam-se certas práticas educacionais, sem o crivo do bom-senso (que poderia levar à adequação a cada contexto), em nome de um dito “aprendizado eficiente”.

A esse respeito, fazemos referência à psicologia cognitivista que, como aponta Piletti (1988), é uma corrente acerca da aprendizagem que assinala a importância dos procedimentos para se atingir a “aprendizagem de sucesso” e culmina na valorização da experiência na aprendizagem, sugerida por Dewey. Analisemos os dizeres que seguem:

‘O desejo de aprender é um motivo intrínseco, que encontra tanto sua fonte como sua recompensa em seu próprio exercício. O desejo de aprender torna-se um ‘problema’ apenas sob circunstâncias específicas, como nas escolas em que um currículo é estabelecido e os alunos são obrigados a seguir um caminho fixado. O problema não existe na aprendizagem em si, mas no fato de que as imposições da escola frequentemente falham, uma vez que esta não desperta as energias naturais que sustentam a **aprendizagem espontânea** – curiosidade, desejo de competência, desejo de competir com um modelo e um compromisso profundo em relação à reciprocidade social...’. (Bruner, 1956, *apud* PILETTI, 1988, p.

66,grifos nossos).

É significativo notarmos que Bruner, teórico da corrente cognitiva, apresenta o “sucesso” na aprendizagem como se fosse construído por natureza “espontânea”. Em seus dizeres, há o efeito de que a aprendizagem se dá de forma natural, simples, instintiva, pois o aprendiz, sozinho, é causa e efeito dela. A instituição escolar é, inclusive, representada como fator negativo, causador de “problema” ou “erro”³⁰. Logo, a psicologia cognitivista confere “sucesso espontâneo” ao aprendiz que, sob condições de curiosidade, desejo de aprender e de competição, também assumidos como inatos e comuns a todos, tomaria como certa a aprendizagem de sucesso.

Curiosidade, desejo de aprender e competição parecem ser elementos que remetem à natureza do sujeito e, como pensamos, também à relação que ele estabelece com a língua — que, por sua vez, já é atravessada por um imaginário complexo a seu respeito. Nesse sentido, é interessante considerarmos aspectos acerca dessa natureza, no que tange à curiosidade e ao desejo de aprender. Para tanto, trazemos a discussão realizada por Gardner (1985) sobre atitudes e motivação diante da aprendizagem de língua estrangeira.

Em seu trabalho, Gardner propõe que algumas atitudes em direção à língua estrangeira e à respectiva comunidade podem resultar em melhor realização linguística, justificada pelo conceito de motivação (1985, p. 39). O autor defende que atitudes motivadas em relação à língua proporcionam certas realizações nessa língua. Além disso, ele conceitualiza a motivação sob quatro aspectos, como veremos a seguir:

In short, motivation involves four aspects, a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes towards the activity in question. These four aspects are not unidimensional, however, and they in turn group themselves into two conceptually distinct categories. The goal, although a factor involved in motivation, is not a measurable component of motivation. That is, although the goal is a stimulus which gives rise to motivation, individual differences in motivation itself are reflected in the latter

³⁰Discutimos, a este respeito, as considerações de Dewey, também cognitivista, anteriormeneste capítulo.

three aspects listed above, effort expended to achieve the goal, desire to achieve the goal and attitudes toward the activity involved in achieving the goal.³¹(GARDNER, 1985, pp. 50-51).

Entende-se, assim, que a motivação se apresenta como elemento subjetivo na relação entre o aprendiz e a língua, a depender de seu objetivo, do esforço, do desejo de atingi-lo e de atitudes com as atividades na língua. Como o autor afirma, o objetivo é o fator que mais se destaca em relação à origem da motivação; porém, são os demais fatores que asseguram sua continuidade. Em outras palavras, o estudo de Gardner sugere que o objetivo inicial que parece direcionar o sujeito à língua não o mantém em contato com ela³² e, ademais, ele aponta que o “sucesso” na aprendizagem de uma língua não é “unidimensional”, ou seja, é relativo a diversos fatores por parte do aprendiz (para ele, esforço, desejo e atitudes) que, quando combinados, garantem melhor “realização linguística”.

Deste modo, se comparamos os registros sobre o “erro” e o “sucesso”, observamos que, acerca do “erro”, trata-se de uma referência ao aprendiz (como se fosse o responsável pela produção do dito “erro”) ou ao professor (que deveria “sanar as deficiências” ou “recuperar o aluno”). Todavia, ao contemplar o dito “sucesso”, este residiria na “eficácia” dos procedimentos metodológicos ou na “inteligência” ou “facilidade” ou “motivação” do aprendiz, produzindo efeito de supressão do professor no processo de ensino e aprendizagem. Nessa esteira, observamos os dizeres de Passos (2013):

Saber é ter habilidade, aptidão (você tem habilidade/ você tem aptidão para que se for necessário você falar com alguém), que, em geral, são características associadas ao conhecimento. Na história das metodologias de ensino, habilidades são passíveis de serem ensinadas e estão ligadas a noções como capacidade, competência,

³¹“Em resumo, a motivação envolve quatro aspectos, um objetivo, comportamento de esforço, um desejo de atingir o objetivo e atitudes favoráveis em direção à atividade em questão. Entretanto, esses quatro aspectos não são unidimensionais, e, por sua vez, agrupam-se em duas categorias conceitualmente distintas. O objetivo, embora seja um fator envolvido na motivação, não é um componente mensurável da motivação. Ou seja, embora o objetivo seja um estímulo que dê origem à motivação, diferenças individuais na própria motivação refletem-se nos últimos três aspectos listados: esforço gasto para atingir o objetivo, desejo para atingir o objetivo e atitudes em direção à atividade envolvida para atingir-se o objetivo”(GARDNER, 1985, pp. 50-51, tradução livre).

³²Retomaremos essa discussão acerca do objetivo com a língua no próximo capítulo, em que tratamos da relação do sujeito com a língua “guarda-roupa”, como denominamos.

talento, dom... Encontramos aí ecos de um discurso das metodologias.(PASSOS, 2013, p. 158).

Como ressalta a autora, outra dimensão do chamado "sucesso" da aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente, é a contemplação do conhecimento ou aptidão do aprendiz como resultado das habilidades que lhe foram ensinadas pelas metodologias de língua. Produz-se o efeito, então, de capacidades desenvolvidas ou talentos ressaltados, bem como de supressão do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Voltolini, na obra *Educação e Psicanálise* (2011), argumenta a respeito do lugar do professor no discurso pedagógico atual:

Em 'Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar', ao destacar essa aura transferencial com a qual os mestres são investidos, Freud ressalta que estes são mais decisivos no aprendizado dos alunos do que as disciplinas que ensinam. Não é raro, por exemplo, que um aluno escolha uma dada profissão, ou fuja dela, em função de um professor que teve ao longo da vida.

Interessante observação, também, para o discurso pedagógico contemporâneo, que, de regra, tende a esvaziar o espaço da subjetividade do professor, reservando-lhe um lugar abstrato de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, sabemos os múltiplos nomes reservados ao lugar do professor, que mudam conforme as teorias adotadas, sem variar contudo, o seu nível de esvaziamento: intermediador, facilitador, instrumento de aprendizagem. (VOLTOLINI, 2011, p. 32).

Nesse excerto, Voltolini destaca a fundamental importância do professor no processo de ensino e aprendizagem e, também, em outros aspectos da vida do sujeito, de modo a haver participação de certa maneira mais decisiva do professor para o aprendizado. O esvaziamento do docente no discurso pedagógico contemporâneo tende a apagar não somente sua importância mas também sua subjetividade no processo de ensino e aprendizagem, ao lhe atribuir lugar de "mediador" e/ou "facilitador", dentre outras designações. A título de ilustração, a abordagem comunicativa assim representa o professor, considerando-o "facilitador" da comunicação dos aprendizes de língua estrangeira (RICHARDS, 2006).

Entendemos que a imagem de professor "mediador" ou "facilitador" possa ter se dado como efeito das representações citadas de "aprendiz de sucesso", de "bom

aluno”, “inteligente”, pois produz o efeito de colocação do aprendiz como protagonista natural de sua aprendizagem, projetando para o professor um lugar de mediador desse processo.

É importante destacar que o aprendiz e a língua possuem naturezas complexas e essa relação se torna sujeita a toda sorte de efeitos, relativos ao aprendiz, à língua, aos procedimentos metodológicos, ao professor etc. A relação que se estabelece entre o aprendiz e a língua é perpassada pelo professor e pelo processo de ensino e aprendizagem em si e, portanto, entendemos que o docente participa do êxito nesse processo.

À luz dessas considerações, passamos à terceira seção deste capítulo, em que apresentamos os conceitos de efeito de estranhamento e familiaridade e contemplamos, na relação do sujeito com a língua estrangeira, diversas dimensões que podem afetar o processo de ensino e aprendizagem de língua ea relação sujeito-língua.

1.3. Entendendo a relação sujeito-língua: estranhamento e familiaridade

Gostaríamos de iniciar esta seção retomando as representações de “erro” e “sucesso” e seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de assinalar os pontos principais analisados anteriormente e estabelecer sua relação com a leitura que apresentaremos sobre o estranhamento (FREUD, 1919) e a aproximação na relação entre o sujeito e a língua.

Procedemos à análise dessas representações, após o exame dos dizeres do *corpus*. Com o objetivo de assinalar a relação do sujeito com a língua e com o que se apresentaria como momentos de conflito ou conforto na LE, notamos, nos dizeres, certa dicotomia que se constituía entre “dificuldade” e “facilidade” para alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem de língua. Ao direcionarmos nosso olhar para a literatura especializada, contemplamos a manutenção dessa dicotomia, porém, indiciando “erro” ou “sucesso” no processo de ensino e aprendizagem.

Por um lado, examinamos que os dizeres analisados representam o “erro” como:

- a) *Discrepância* entre o aprendiz e o conteúdo apresentado na escola;
- b) *Dificuldade de aprendizagem* referente à satisfação de certas *necessidades* humanas internas ao sujeito mas exteriores ao processo de ensino e aprendizagem em si;
- c) *Elemento* a ser suprimido antes de sua produção, ou corrigido, quando acontece, ou *sanado*;
- d) *Interferência* de outra língua (a língua dita materna);
- e) *Inadequação* entre língua e contexto.

Por outro lado, os dizeres produzem efeito de que o “sucesso” no processo de ensino e aprendizagem é considerado como:

- a) *Precisão* na produção escrita ou oral;
- b) *Articulação* dos procedimentos metodológicos às diferentes habilidades do aprendiz;
- c) *Realização* efetiva da comunicação em língua estrangeira, possibilitada pela abordagem metodológica;
- d) *Inteligência* do aprendiz, ou do *aluno bem-sucedido/ aluno de sucesso/ bom aluno* ou do aprendiz cuja aprendizagem se dê de modo *espontâneo*.

O exame dessas representações indicia que “erro” e “sucesso” são representados como momentos de conflito e de conforto, respectivamente, configurando-se, como nos parece, sob ordem semelhante àquela das ditas “dificuldade” e “facilidade” e, portanto, não se constituindo de modo muito distante daquele enunciado pelos entrevistados da pesquisa (modos que analisaremos nos capítulos seguintes).

Além disso, o “erro” e o “sucesso” assinalados contemplam o aprendiz (notadamente quanto ao “erro”) e os procedimentos metodológicos e produzem, como compreendemos, o efeito de apagamento do professor (excetuando-se quando o professor deve ser responsável por *sanar o erro* já produzido pelo aprendiz) e do ensino e aprendizagem de língua como fatores participantes desse processo.

Também, à exceção da representação de “sucesso” depreendida dos dizeres a respeito da abordagem comunicativa e das Inteligências Múltiplas³³, as outras

³³Vf. páginas 64 e 65.

representações analisadas sugerem que tanto “erro” quanto “sucesso” se constituiriam como fenômenos “unilaterais”, no sentido de que não assumiriam a relação estabelecida entre o sujeito e seu processo de ensino ou aprendizagem de língua, entre o aprendiz e o professor (e vice-versa), entre o sujeito e a língua.

No entanto, pensamos que seria exatamente nessa relação que incide um caminho produtivo para se pensar o “erro” e o “sucesso” no processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois compreendemos que o insucesso ou o êxito nesse processo se dá diante de toda a gama de efeitos de sentido que se constituem no contato com a língua, com o docente, com o material didático, com dizeres a respeito da língua, entre outros.

Ainda, se consideramos o sujeito (aprendiz ou professor) como aquele em que atuam dimensões inconscientes³⁴, todos os efeitos referidos incidem em sua subjetividade - o que explicaria, inclusive, a importância do professor como influência mais considerável que a disciplina escolar que ensina, como já ressaltamos, à esteira de Voltolini (2011).

Neste sentido, trazemos a afirmação de Serrani (2010), no que concerne à importância de se tomar a subjetividade como fator determinante para o processo de ensino e aprendizagem. Vejamos:

“Em reconhecidos trabalhos sobre o ensino de línguas, manifestam-se, frequentemente, preocupações com a dimensão afetiva (entre outros, Brown, 1987; Stern, 1993; Coste, 1995). Não é raro, entretanto, que ao mesmo tempo em que se sublinha a importância dos fatores afetivos, seja apontado que noções como empatia, agressão, introversão e semelhantes são difíceis de operacionalizar, na pesquisa e na didática. Assim, a abordagem destes fatores costuma ficar em segundo plano ou ser banalizada na prática. Penso que apesar da natureza esquiva dos conceitos envolvidos, é preciso pesquisar formas de tratar esses fatores de natureza afetiva na aula de língua. Pois, eles são condicionantes importantes do sucesso ou insucesso na produção lingüístico-discursiva.” (SERRANI, 2010, p. 119)

Acreditamos, em conjunção com a autora, que a dimensão afetiva se apresenta como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem de língua e atribuímos, inclusive, a essa dimensão da subjetividade relevância concernente à relação que o sujeito (aprendiz ou professor) estabelece com a

³⁴Como ressaltado na apresentação deste estudo.

língua. Não está nas fronteiras deste estudo operacionalizar noções citadas como empatia, agressão, introversão, etc., porém, entendemos que elas fazem parte (como causas e efeitos) dos ditos “erro” e “sucesso” da relação do sujeito com o ensino e aprendizagem e com a língua. Logo, o exame dos dizeres a respeito da constituição do suposto conflito ou conforto nesse processo se apresenta produtivo para compreendermos essa relação, levando-nos à investigação do processo de ensino e aprendizagem considerando a perspectiva psicanalítica.

Com efeito, é importante destacarmos que, embora frutíferos para o campo da educação, os trabalhos de Freud não contemplaram esse campo de estudos. Em suas formulações, ele assinalava que a educação (assim como a cura e o governo³⁵) estava na ordem do impossível.

Como aponta Voltolini (2011), essa “impossibilidade da educação” não se refere, contudo, a algo impossível de ser realizado, ou que se referiria à não-execução da educação pela instituição da escola ou do Estado, por exemplo (aspectos reais desse impossível, mas não àquele contemplado por Freud). Trata-se, sim, da dimensão estrutural do inconsciente que torna a educação impossível de ser atingida, ou seja, há superposição entre linguagem e realidade, pois, no gesto do ensino, duas perspectivas se imbricam: há aquilo que queremos emitir e aquilo que transmitimos à revelia de nossa vontade, “(...) mas que igualmente influi na comunicação com o outro e é ponto decisivo na questão educativa.” (VOLTOLINI, 2011, p. 36).

Essa noção é análoga à concepção da constituição dos dizeres sob a perspectiva discursiva que assumimos. No momento de sua enunciação, os dizeres manifestam certo sentido, porém, esse não é o único, pois está em conjunção com suas condições de produção. Logo, os dizeres se relacionam à sua memória, o interdiscurso, apontando para outros sentidos que os constituem e assinalando a existência de opacidade nos dizeres.

Em outras palavras, o ato educacional, para Freud, é da ordem do impossível, visto que, na relação professor-aluno (dupla herdeira da dupla pais-filhos, como sugere o mesmo autor), pesam o investimento do professor e a transferência

³⁵ Como assinala Voltolini (2011, p. 34), é conhecido o aforismo freudiano sobre a impossibilidade: “Há muito adotei o dito espirituoso dos três ofícios impossíveis, isto é, educar, curar e governar.”

estabelecida nessa relação. Desta forma, não é possível controlar o que o professor ensina, tampouco o que o aprendiz toma a partir do gesto de ensino.

Kupfer, na obra *Freud e a educação: o mestre do impossível* (1989), ressalta a importância da transferência para a constituição da aprendizagem:

“Da visão psicanalítica decorrem as seguintes posições:

Ao professor, guiado por seu desejo, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos.

A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via de transmissão única aberta entre ele e o professor – a via da transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente.

Se um professor souber aceitar essa ‘canibalização’ feita sobre ele e seu saber (sem, contudo, renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Pela via de transferência, o aluno ‘passará’ por ele, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tornou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos.” (KUPFER, 1989, pp. 99-100)

Assim, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a teoria psicanalítica, envolve uma relação estabelecida entre professor e aprendiz: por um lado, há o desejo de ensino por parte do docente; e, por outro, há o desejo do aprendiz, que, por meio da transferência, projeta-o no professor, conferindo-lhe o lugar de sujeito suposto saber e enganchando seu desejo no processo de ensino e aprendizagem. Todo esse processo é de natureza inconsciente e torna a aprendizagem possível, atribuindo-lhe sentido, “transferindo” “conteúdo”, desejo de saber e, também, como compreendemos, representações múltiplas sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem, entre outras.

Salientamos a definição de Voltolini (2011, p. 33) para a transferência : “(...) transferência, esse processo inconsciente que faz com que uma dada pessoa funcione, para nós, mais de acordo com uma suposição que temos dela do que a partir de seus atos ou inclinações reais (...)”. Nesta esteira, vemos que o processo de ensino e aprendizagem se dá de maneira complexa, contemplando uma dimensão subjetiva cuja importância reside na relação que se constitui com o saber/aprendizado e, por conta disto, a aprendizagem não se reduz, unilateralmente, à

abordagem metodológica ou ao aprendiz (seja quanto ao dito “erro”, seja em referência ao chamado “sucesso) e, tampouco pode apagar o lugar do professor nesse processo.

Quanto à língua em si, sabemos que a relação estabelecida entre o sujeito e língua envolve, também, certa complexidade, abrangendo diversas dimensões, discutidas anteriormente. Como entendemos, o sujeito, constituído via linguagem, é fundado sob o efeito de unidade imaginária e se crê uno (NASIO, 2005). Entretanto, essa unidade é de natureza fantasiosa, visto que sua constituição pela linguagem o faz descentrado, dividido pelo inconsciente e, “pelo efeito de fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais que uma metade de si mesmo” (LACAN, 1964, p. 184). Assim, compreendemos que o sujeito é constituído por uma falta (LACAN, 1985; FINK, 1998), que lhe instaura uma incompletude, impelindo-o à busca, ao desejo de completar-se. Uma das formas de configuração desse desejo do outro se expressa pelo desejo da língua do outro, da língua estrangeira, a fim de preencher essa falta como, imaginariamente, o outro o faz – e, supostamente, melhor (PRASSE, 1997).

Logo, o desejo da língua mobiliza um investimento subjetivo: a inscrição do sujeito na discursividade de outra língua demanda-lhe novo rearranjo subjetivo, diante do contato-confronto (BERTOLDO, 2003) entre a subjetividade da língua dita “materna” (CORACINI, 2003, 2007; HERRMANN, 2012) e da nova língua. A este propósito, citamos a afirmação de Coracini (2003, p. 153): “Inscrever-se numa segunda língua é *re-significar* e *re-significar-se* nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, “saber” essa língua, isto é, ser falado por ela.”

O processo de ensino e aprendizagem, observado a partir da ótica psicanalítica, sugere a importância fundamental dessa “ressignificação” de si, ou como sugere Voltolini (2011), do “apreender” algo no campo do Outro. Vejamos sua argumentação no excerto que segue:

“(...) o essencial do que a psicanálise revela sobre a aprendizagem: que ela não se dá atrelada ao ensino, através do par ensino-aprendizagem, conforme todo discurso pedagógico tende a formular.

O processo de aprendizagem implica a-prender, ou apreender, como se diz com frequência, mas nem sempre compreendendo o

que se quer dizer com isso. Apreender indica muito mais uma operação ativa, de ir lá e pegar algo no campo do Outro, do que receber passivamente algo do outro que me ensina. Não há dúvidas de que há ensino, ação deliberada de alguém que visa pôr *en-signos* alguma coisa, mas o que se aprende não está condicionado estritamente por isso.” (VOLTOLINI, 2011, p. 33)

Assim, aprender/ a-prender/ apreender uma língua trata de resgatar(-se) (nos) sentidos no campo do Outro, de modo que esse “apreender” se apresenta como um investimento na língua, que pode causar estranhamentos ou preencher novas identificações. O processo de inscrição na discursividade da outra língua que implica em processo de ressignificação mobiliza, não somente aquilo que se compõe como conteúdo da língua para aprendizado, mas todas as bases identitárias do sujeito, sua dimensão afetiva, suas identificações e, portanto, trata-se de um processo permeado por novos sentidos, por vezes, configurando sensação de conflito ou de conforto/ bem-estar.

Pensamos que essas sensações se referem ao modo de relação sujeito-língua. Considerando que as identificações do sujeito com a língua e suas diferentes representações são moventes, os contornos dessa relação são fluidos e constitui-se um trabalho contínuo de identificação-"desidentificação" e com efeito de conforto-efeito de conflito. Logo, diante desse trabalho contínuo, manifestam-se, na materialidade linguística, passagens que indicam momentos de conforto assim como pontos em que esses conflitos parecem emergir.

Seguindo essa premissa, faz-se importante trazer as contribuições de certos estudos que contemplam o sujeito aprendiz ou professor de línguas em sua constituição por um trabalho de sentidos entre línguas que, por sua vez, pode irromper na materialidade linguística. Celada (2013) argumenta a respeito de formas linguísticas que apontam para um jogo de linguagem pelo qual passa o sujeito:

"Nesse sentido, cremos que progressivamente haverá um impacto menor do imaginário mediante o qual essa língua (inglês, francês, italiano) é idealizada ou amaldiçoada; aproveitando o jogo, observamos que em ambos os casos, roçar-se-á o mal dizer, pois na enunciação aparecerão formas que não coincidirão com a memória da língua. Muitos insistem em abordar tais formas como erro, nós insistimos em interpretá-las como fatos de linguagem: um sujeito deixa marcas relativas a sua língua materna (ou às outras que o habitam) na elaboração que faz da estrangeira.

Por isso, faz-se procedente frisar a necessidade de realizar pesquisas ao longo do processo de ensino-aprendizagem para poder conhecer quais são as imagens que estão em jogo, pois muitas delas estarão dando corpo à elaboração simbólica dessa língua estrangeira por parte desses sujeitos." (CELADA, 2013, p. 71)

Em outras palavras, a posição de Celada contribui para a visão da estrangeiridade que nos constitui e se manifesta na produção linguística- na língua dita "materna" ou nas demais línguas com as quais o sujeito mantém contato. Para além de uma concepção de "interferência" entre línguas (como observada em certos campos da linguística, como já assinalamos), entende-se que há um jogo (inconsciente) entre as línguas e que a memória de uma se relacione com a outra, habitando sua produção. Assim se forma a noção de "fato de linguagem": um fato que acontece na materialidade linguística marcando essa co-habitação entre línguas e a elaboração linguística existente nesse processo.

Destacamos que o "fato de linguagem" sinaliza a presença das línguas e seus imaginários na constituição do sujeito, apontando para um trabalho linguístico que, como entendemos, se relaciona à dinâmica contínua de identificações experienciadas por ele. Não se trata, portanto, de pontuá-lo negativamente como o chamado "erro", por exemplo.

Motta e Payer (2013), dialogam com Celada, elucidando a noção de entremeio e apontando para a constituição do fato de linguagem como constitutivo do sujeito, como vemos a seguir:

"Para especificar o que estamos querendo interrogar, consideremos o fato corriqueiro de que muitos aprendizes mobilizam a memória em língua materna quando produzem estruturas como 'I have sixteen years'. Nós não interpretaremos a ocorrência dessa diferença em relação à estrutura esperada 'I am sixteen years old' como uma simples transferência direta do modo de dizer da língua materna para a língua estrangeira, mas como resultante de um movimento que indica um sujeito no trabalho dos sentidos na relação com a língua inglesa, sujeito que está formado mas pondo em movimento a memória que o constitui, com suas bases em língua materna." (MOTTA et PAYER, 2013, p. 248)

Percebemos o movimento e do jogo contínuo das memórias das línguas que, co-habitando o sujeito, mobilizam suas bases identitárias, ao mesmo tempo em que

estão sendo mobilizadas pelo sujeito na sua relação com as línguas. O sujeito está em um movimento sempre constante, no que tange às suas identificações que, ora se identificam com a língua alvo, ora com a língua dita "materna", num caminho "errante" (MOTTA et PAYER, 2013, p. 265) entre esses lugares.

Considerando-se, assim, essa constituição plural com que contamos enquanto sujeitos entre-línguas, além da análise do fato de linguagem sugerindo línguas diferentes em uma mesma produção, pensamos que a análise da materialidade linguística sob essa perspectiva nos permite entrever que a produção que se apresenta ao sujeito de modo satisfatório para ele, também aponta para a co-habitação entre línguas que, dessa vez, se sucedeu de maneira a conferir-lhe bem-estar. Nesse sentido, pensamos que a dinâmica entre o estranhamento e a aproximação passa a desenhar-se de maneira mais distinta, pois vemos que sua constituição se dá no próprio processo da relação entre o sujeito e as línguas que o habitam.

Essa constituição, portanto, pertence à ordem identitária, referindo-se a movimentos de identificação imaginária que respondem à natureza simbólica do sujeito. Logo, pensar nos fatos de linguagem que se manifestam na materialidade linguística é, para nós, um caminho ilustrativo de como se dá essa dinâmica de efeitos de estranhamento e aproximação. Lajonquière (1992) respalda nossa afirmação, apoiando-se no conceito de que o "erro" indicia mecanismos inconscientes da aprendizagem. Vejamos sua explanação:

"Ilustrar, o quê? Que os erros// as vicissitudes do aprender// os sintomas, nada têm de arbitrário, pois são o 'indício de alguma coisa' que opera conforme mecanismos específicos, isto é, são o produto de um laborioso funcionar. Este transcende a pontualidade de seus efeitos inteligentes ou desiderativos mas, por sua vez, é imanente à ordem do real." (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 147)

O autor coloca em paralelo as denominações de erro, vicissitude de aprender e sintomas, indicando que esse trabalho da linguagem (como compreendemos) é contingência sintomática, ou seja, apresenta-se como indício da ocorrência de algum fenômeno.

Na obra citada, Lajonquière coteja as teorias de Piaget e de Freud, a fim de analisar como seria a constituição de conhecimento e saber para esses autores. A partir de seu ponto de vista psicanalítico, a colocação em paralelo de "erro" com "sintoma" sugere que os "erros" são sintomas de algo de natureza inconsciente. Como o próprio autor assinala em outro momento da mesma obra, "O erro era seu, entretanto, não lhe pertencia: suas chaves de produção (e remoção) cifram-se no interior do Outro." (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 236).

Trata-se, então, de observarmos a relação com a aprendizagem sob a ótica do Outro, que estimula o desejo a irromper na materialidade linguística: na forma de "estranhamento", apresenta-se no conflito entre-línguas, na forma de "aproximação", exterioriza-se como conforto na língua- ou também entre-línguas.

Assim, por compreendermos que o sujeito constitui-se em uma posição entre-línguas e seu processo de identificação com diversas representações sobre a língua e com sua materialidade é fluido e constante, acreditamos na dinâmica de estranhamento e aproximação, que remete aos momentos de conflito e conforto experienciados pelo sujeito em seu contato com a língua.

A esse respeito, é mister retomarmos o que compreendemos por efeito de estranhamento, haja vista que ele compõe um conceito a ser articulado nesta pesquisa e, também, forma a base do pensamento do que entendemos pela sensação de aproximação.

O efeito de estranhamento trataria do desconforto causado no sujeito quando do contato com a língua, considerando-se toda a constituição identitária do sujeito: sua falta constitutiva, seu desejo do outro e o rearranjo subjetivo que continuamente acontece nesse contato com a língua. O estranhamento, como compreendemos, pode se configurar de diferentes modos, relacionando-se à própria materialidade linguística ou a aspectos culturais da língua ou do país em que é falada (GREGO, 2007), podendo atravessar o corpo do sujeito que passa por ele (HERRMANN, 2012). Em outras palavras, trata-se da sensação de "estranheza", de "conflito", ou, como afirma Andrade (2008), de "sofrimento" que se dá quando, no processo de ensino e aprendizagem (e, também, fora dele, no contato com a língua em geral), algum aspecto linguístico (referente, por exemplo à pronúncia, ao léxico, à construção gramatical) ou cultural (acerca de representações sobre a língua e seu país de origem) se apresenta como desconfortável, fora do lugar, difícil de se lidar

ou mobilizar. Por vezes, esse efeito de estranhamento atravessa e se inscreve no corpo (não somente psíquico, mas também físico) do sujeito, sendo enunciado por meio de metáforas que sugerem a dificuldade conduzida pelo sujeito diante da sensação de estranhamento que se lhe configura³⁶.

O estranhamento também se refere ao “estranho” (*unheimlich*), conceito freudiano (1919), referente à sensação de estranheza conferida, por vezes, a algum elemento que é familiar ao sujeito mas, em seu acontecimento de retorno, a percepção de familiaridade se dissipa, dando lugar ao “estranho”. Pensamos que esse movimento é significativo para nosso estudo, pois nos leva à consideração de que essa configuração do estranhamento possa não ser estanque: se aquilo que é familiar pode vir a se apresentar como estranho, talvez seja possível que aquilo que se configura como estranho possa se constituir como familiar.

Julia Kristeva, na obra *Estrangeiros para Nós Mesmos* (1988 [1994]), apresenta a relação do estrangeiro com a língua do outro: no início, trata-se de uma “língua artificial”, de uma “prótese” de sua língua e que, por vezes, se apresenta por meio do silêncio da resistência. Porém, essa relação pode assumir outra configuração, diante da liberdade da sonoridade, da audácia possível decorrente do desamarrar-se do interdito da língua dita “materna”: consiste, aí, o emprego da linguagem obscena, por exemplo. O que ressaltamos, com esta ilustração, é a dinâmica dos efeitos de estranhamento-aproximação na relação sujeito-língua, produzindo efeitos de mal-estar e de prazer. Nessa mesma obra, Kristeva assinala: “Nada a dizer, nada é para ser dito, nada é dizível. No início foi uma *guerra fria com o novo idioma, desejado e rejeitador*: depois a nova língua lhe cobriu com a calma das águas estagnadas.” (1988 [1994], p. 24)

Quanto à sensação de familiaridade, portanto, sugerimos a noção de aproximação, como elemento de contraponto ao estranhamento: o ponto em que a língua confere ao sujeito sensação de bem-estar, prazer e completude (ainda que essa completude seja finita e, de fato, nunca completa), trazendo elementos de identificação do sujeito com a língua. Apesar de associada, geralmente, à língua dita

³⁶Ilustramos esse atravessamento do estranhamento no corpo de um sujeito com uma passagem de nossa dissertação de mestrado: “e::: dependendo do nível é bem desgastante assim fisicamente mesmo/ precisa de esFORço pra falar” - enunciou um dos professores entrevistados então, argumentando a propósito de sua sensação quando ensina português como língua estrangeira para os níveis iniciantes, indicandosensações de “desgaste físico” e “esforço”. (HERRMANN, 2012, p. 57)

“materna”, esse efeito de preenchimento não é garantia dessa língua (CORACINI, 2003; HERRMANN, 2012) e, como vemos, os momentos de bem-estar também, por vezes, são referidos no contato com línguas estrangeiras.

Pensamos que a aproximação contempla pontos de conforto com a língua, nos planos já referidos para o estranhamento (linguístico e cultural), produzindo efeito de bem-estar ao tratar e lidar com a língua.

Vale, aqui, lançar o olhar para a ótica da Teoria da Complexidade para a Aquisição de Segunda Língua (LARSEN-FREEMAN et CAMERON, 2008), pois ela nos apresenta um ponto de vista interessante para a aprendizagem. Sob essa perspectiva, professor e aluno estão envolvidos em uma "abordagem complexa"³⁷ de coadaptação contínua e a aprendizagem se dá em movimentos de "estabilidades temporárias". Traçamos, portanto, um paralelo com a maneira que entendemos a sensação de aproximação: talvez esses momentos de "estabilização" possam apontar, para nós, o ponto de bem-estar e conforto diante do lugar entre-línguas em que o sujeito está.

Por fim, entendendo estranhamento e aproximação como movimentos fluidos, vemos a existência de um vínculo com a relação sujeito-língua, podendo apresentar-se como pontos em que o sujeito se sente mais distante da língua (na acepção de estranho – do latim *extraneum*- estar fora) ou próximo dela (no sentido de identificação, de *estar idem*). A investigação dessa configuração pode nos indicar os efeitos que esses pontos constituem para a relação sujeito-língua.

Assim, a “falha” e o “sucesso” no processo de ensino e aprendizagem de LE, embora considerados, pela literatura acerca do ensino de línguas em geral, como “resultados” dependentes do aprendiz (tratando-se da suposta “falha” se houver “erro” em sua produção ou de um caso de “talento” ou “inteligência” individual se a produção estiver isenta deles), eles podem estar, para nós, relacionados a outras dimensões da relação sujeito-língua, a exemplo dos referidos estranhamentos e aproximações. Como procuramos assinalar, o professor e o próprio processo de ensino e aprendizagem são apagados do contexto “falha” e “sucesso” e, no entanto, fazem parte da relação sujeito-língua: o professor ali está participando a partir do

³⁷ Em linhas gerais, essa abordagem aposta na aprendizagem como um fenômeno complexo que se concretiza diante de quatro elementos: "(...) (1) conectividade mente e corpo na aprendizagem; (2) dinamicidade da linguagem; (3) coadaptação em sala de aula e (4) centralização na aprendizagem." (BORGES et MENEZES, 2011, p. 349)

ponto de vista do outro e promove ((in)conscientemente) identificações com seu lugar e com a língua que ensina e o processo de ensino e aprendizagem, por sua vez, ao constituir-se como uma ressignificação identitária, traz instâncias de combate e calma nesse processo.

Desta forma, os significantes “falha” e “sucesso” são importantes a serem considerados, pois, em geral, são vistos como efeitos de “dificuldade” (“falha”) e “facilidade” (“sucesso”), consagrando como “problema” aquilo que se constituiria como “estranho” e como “natural” aquilo que fosse “próximo” ao sujeito.

Logo, ao longo da presente tese, procuraremos destacar, por meio do percurso analítico, como a dinâmica fluida do estranhamento-familiaridade contempla a relação sujeito-língua e o processo de ensino e aprendizagem de LE, cumprindo uma análise de três categorias que saltaram aos nossos olhos a partir do exame dos dizeres do *corpus*: 1) a língua guarda-roupa; 2) a língua desconhecida e 3) a língua fragmentada.

Assim dito, passamos ao segundo capítulo, em que contemplamos a relação sujeito-língua diante da dinâmica apresentada em relação aos dizeres acerca da *Língua Guarda-Roupa*.

CAPÍTULO 2 - A LÍNGUA “GUARDA-ROUPA”?: USO, DESLIGAMENTO E RETOMADA NA RELAÇÃO SUJEITO-LÍNGUA

Vislumbrando nosso objeto de pesquisa, a saber, a constituição da relação sujeito-língua, analisamos as representações mobilizadas nos dizeres dos sujeitos acerca da língua e da relação do sujeito com o ensino e a aprendizagem de línguas. Notamos que essas imagens, por um lado, parecem proporcionar possibilidades para que o sujeito enuncie sobre como se sente a respeito das línguas com as quais mantém contato e, por outro lado, contemplam, principalmente, identificações de diferentes naturezas e seus efeitos. Essas identificações, por sua vez, relacionando-se à própria questão do contato com a língua, apresentam-se como pontos relevantes concernentes à interpretação dos efeitos de estranhamento e familiaridade, como explicitados no capítulo 1.

Desse modo, analisamos, neste capítulo, um recorte de representações depreendidas dos dizeres dos sujeitos e que sugerem, especificamente, diferentes pontos a respeito de sua motivação para o contato com uma língua estrangeira. A partir dos dizeres selecionados, percebemos a regularidade de determinada representação que atribui o interesse pela língua a certo “uso”, que lhe é conferido em conjunção com diferentes imagens acerca, por exemplo, do uso de língua estrangeira para fins comunicativos, da necessidade de língua no mercado de trabalho, entre outras.

Contudo, conforme apresentaremos, depreendemos dos dizeres dos sujeitos certa dinâmica que parece se estabelecer por meio de suposto “uso” de uma língua estrangeira que se segue a certo movimento denominado por nós como “desligamento” e “retomada”. Os dizeres sugerem que a língua se constitui de modo a se oferecer como artifício de que o sujeito pudesse lançar mão, diante de suposta “necessidade” que, por sua vez, se apoia em construções nomeadas pelos sujeitos como “interesse” e “motivação”.

Do nosso ponto de vista, os significantes “interesse” e “motivação” são, para sujeitos de uma sociedade fluida, líquido-moderna (BAUMAN, 2001), sempre moventes e, como procuraremos assinalar, as línguas parecem assumir o mesmo caráter de mobilidade e fluidez, contemplando certo “desligamento” e “retomada”

(por vezes, contínua), de modo análogo às relações compostas nas “comunidades guarda-roupa” (BAUMAN, 2005), possibilitando-nos estender a essa configuração da relação sujeito-língua a denominação de “línguas guarda-roupa”.

Assinalamos que Bauman, ao conceitualizar as “comunidades guarda-roupa”, refere-se às identidades pós-modernas e ao seu caráter líquido e fluido. Por meio dessa metáfora, o autor explica que, devido à crise pós-moderna de pertencimento a identidades e comunidades, os sujeitos se agrupam em comunidades que perduram enquanto há “espetáculo”, e delas se desligam ao término deste, retirando seus casacos dos cabides do “guarda-roupa”. A metáfora traça um paralelo com o público ao se dirigir a um espetáculo e deixar seu casaco na chapelaria, enquanto assiste o espetáculo ou participa dele. A seu término, o indivíduo retoma seu casaco e assume outras atividades.

É importante destacar que, no original, trata-se de um “*cloakroom*” (“*cloakroom communities*”, 2004, p. 30), cuja tradução também pode ser “vestiário” ou “chapelaria”, possibilitando a compreensão de que a comunidade fica “pendurada”, enquanto o sujeito está filiado a ela. Entretanto, após o processo de desligamento, o sujeito tem a possibilidade de retomá-la, visto que o “cabide” estará sempre disponível para que ele se “pendure” ali. Logo, enquanto o “espetáculo” se mantiver, o sujeito permanece filiado a essa comunidade, desprendendo-se dela em seguida.

Essa dinâmica de pertencimento temporário, associado ao desligamento e à sempre possível retomada, consiste no movimento em direção à língua que os sujeitos entrevistados parecem seguir. Logo, pretendemos explicitar essa dinâmica, apoiando-nos no conceito desenvolvido por Bauman e realizando sua articulação ao campo da relação sujeito-língua.

Para tanto, o presente capítulo compreenderá três seções: na primeira, 2.1., analisamos as representações sobre a filiação do sujeito às línguas estrangeiras, pontuando a imagem do chamado “uso” da LE e seus efeitos subsequentes. Em 2.2., estudamos os dizeres relacionados ao funcionamento de certo desligamento das línguas para os sujeitos entrevistados. Em seguida, em 2.3., apresentamos a discussão acerca dessa dinâmica de “uso” e “retomada” das línguas, fundamentando-nos em Bauman (2001, 2005, 2010) e assinalando, também, sua

relação com o par de efeitos de estranhamento e aproximação na relação sujeito-línguas.

2.1.A representação de “uso” da língua estrangeira e seus efeitos

A análise que se segue examina excertos do *corpus* cujos dizeres se referem à filiação do sujeito à língua estrangeira. As representações selecionadas sugerem regularidade acerca da motivação para o contato com a língua que, para os sujeitos entrevistados, parece se estabelecer por meio de suposto “uso” que ele possa fazer da língua. Vejamos o primeiro excerto, a esse respeito:

[1: A-AL] “é eu conheço e sei usar mas SE alguém me perguntasse sobre teoria::: das regras como isso funciona eu ia deixar a desejar/ mas de modo geral eu consigo usar bem a língua materna”

Em [1], o aprendiz de alemão entrevistado enuncia acerca da língua portuguesa, língua dita “materna”, afirmando que essa língua ele *sabe usar/ consegue usar*. Primeiramente, ressaltamos os verbos *saber* e *conseguir*. *Conseguir* remete a uma formação discursiva que aponta para um sentido de esforço (como em “conseguir fazer algo”, um resultado de esforço e dedicação), e, também, analogamente a *saber*, depreende-se um efeito de *conseguir/ saber* como “ter a habilidade/ conhecimento de”.

Assinalamos que o sujeito enuncia que ele *sabe usar* a língua, porém *deixaria a desejar* se lhe fosse perguntado sobre suas regras. Isto implica que a gramática (*regras*) trata de um saber sobre a língua que não se refere ao *uso*, permanecendo no campo da *teoria*, como afirma. A partir disso, compreende-se que o *conseguir usar* refere-se à aplicabilidade da língua no dia-a-dia, causando efeito de que o *uso* (atentemos, inclusive para o fato de o sujeito afirmar: *consigo usar bem*, ou seja, destacando seu sucesso por meio do emprego do verbo *conseguir*, somado ao advérbio *bem*) apagaria o conhecimento de ordem linguística, como o é a gramática.

Vale lembrar que, como se sabe, o “uso” (leia-se a prática) versus a “teoria” contempla uma antiga discussão epistemológica, também levantada quanto aos conteúdos escolares em geral. Inclui-se, aí, a língua portuguesa, língua “materna” do

entrevistado e que, portanto, nos é de maior relevância. Não se pode esquecer de que nessa discussão prática versus teoria, o português, especificamente, parece ser dicotomizado entre o português oral, cotidiano versus o português escrito, escolar. Para alguns, essa dicotomia engendra efeitos reconhecidos na literatura, como, por exemplo, o preconceito linguístico (BAGNO, 1999). Por outro lado, essa dicotomia, em ensino de língua estrangeira, participa dos princípios do paradigma comunicativo, como destacamos no capítulo anterior.

É importante ressaltarmos que essa dicotomia depreendida dos dizeres do aprendiz de alemão, ainda que não se refira à língua estrangeira, parece atravessar seu imaginário quanto às razões pelas quais ele se direciona para uma língua. Não obstante, essa imagem de “uso” como uma dimensão que se refere ao dia-a-dia (e, também, à oralidade que decorre dessa situação) parece permear os dizeres de outros sujeitos entrevistados. A seguir, trazemos um excerto do aprendiz de chinês, porém, quando enuncia a respeito da sua relação com a língua inglesa:

[2: A-CH] “e daí eu quando tava com dezoito anos/ no primeiro ano da faculdade/ eu já tinha parado de estudar inglês na escola mas eu queria ter uma experiência internacional para saber pra mim mesmo que eu poderia me virar com inglês em outro país/ daí eu fiz um programa de intercâmbio nos Estados Unidos/ desses que você trabalha/ e fiquei três meses lá usando muito inglês/ e voltei feliz”

Vemos que o “uso” atribuído à língua estrangeira relaciona-se à representação mencionada da dita prática do dia-a-dia, justificando a inscrição em um programa de intercâmbio que pudesse conferir ao sujeito a *experiência de poder se virar*, ou seja, de lidar com situações cotidianas, porém, em outra língua. É interessante observar que o “uso” a que o sujeito se refere é de natureza temporária, pois contempla uma situação específica de intercâmbio e inicia e encerra um ciclo: há o desejo (revestido de necessidade) da língua (*eu queria ter uma experiência internacional para saber pra mim mesmo que eu poderia me virar com inglês* - em que examinamos os verbos *querer* e *ter* articulados) que, quando realizado, lhe trouxe satisfação (*eu voltei feliz*), levando o sujeito a concluir esse ciclo de “uso” da língua estrangeira (a ser “retomada” em outro momento – como veremos adiante, em 2.3).

Outro ponto relevante para a análise se refere à formulação "*saber para mim mesmo*": após o contato com o chamado "inglês da escola", A-CH afirma possuir o desejo de efetuar certa "experiência internacional" para "saber para si mesmo" suas possibilidades com a língua. Daí depreende-se o atravessamento de determinada representação de língua, operando uma distinção entre a língua ensinada ("o inglês da escola") e aquela praticada no dia-a-dia (o inglês da "experiência internacional").

Essa distinção, por sua vez, indica a constituição de algumas imagens a respeito do ensino de línguas. Em uma primeira instância, sugere a representação de certa artificialidade no ensino da língua e, pode, assim, fazer referência aos métodos e às abordagens desenvolvidos em sala de aula, revestidos, muitas vezes, de atividades e exemplos que se distanciam da língua experienciada entre interlocutores³⁸, ou, também, pode referir-se às condições de produção desse ensino, que não se dá em uma nação cuja língua oficial é a inglesa. No último caso, desdobra-se outra imagem, qual seja, aquela de que a língua estrangeira de modo "correto" e "efetivo" somente em seu país de origem, configurando as demais manifestações e práticas da língua com ares de artificialidade. Ambas as representações, contudo, impelem o sujeito à busca de certo contato "real" com a língua, como modo de obtenção de uma prova de que sua performance na língua superou a artificialidade imaginada ou experienciada.

Ainda, a representação de "uso" da língua estrangeira não abrange somente as línguas portuguesa e inglesa para os aprendizes de alemão e chinês, respectivamente. Há outras línguas, para esses mesmos sujeitos, que também assumem essa representação. Em [3: A-AL], o sujeito enuncia a respeito do inglês e apresenta seu suposto "nível" de conhecimento na língua. Vejamos:

[3: A-AL] "tenho um nível de inglês intermediário um pouquinho enferrujado por falta de uso"

No excerto [3], um primeiro aspecto que ressaltamos é a questão de o sujeito estar filiado a certa formação discursiva relativa ao ensino e aprendizagem de línguas, pois ele representa o inglês como divisível em *níveis* – uma característica

³⁸ Aprofundaremos a análise acerca dessa distinção no capítulo 4 "A língua fragmentada: efeitos da segmentação em 'habilidades' para a relação sujeito-língua", à luz de Coracini (2009), com a conceitualização da "língua imaginária" e a "língua fluida".

própria ao ensino, como em institutos de idioma, entre outros âmbitos do ensino - e, dentro dos quais, ele se considera *intermediário*.

Todavia, somente a formação discursiva relativa ao ensino de idiomas não é capaz de ilustrar os diversos aspectos da configuração de sua relação com a língua, e a divisão em níveis não lhe é suficiente para categorizar sua performance, a qual ele modaliza com *um pouquinho enferrujado*. Assim, há a construção do efeito de sentido de um *inglês intermediário* com falhas, lacunas, momentos de demora ou parada, como quando de uma máquina com ferrugem. Por sua vez, a ferrugem dessa máquina resulta de sua *falta de uso*.

Há, aí, o atravessamento da imagem de “uso” para a produção (oral/ escrita) em língua estrangeira. O efeito produzido é que *usar* (muito ou frequentemente) a língua apontaria para um *nível* considerado “avançado”, apagando muitos outros elementos que abrangem a produção de um aprendiz em estágios mais aprofundados no processo de ensino e aprendizagem, tais como a relação professor-aprendiz, aprendiz-material didático, aprendiz-língua e seus estranhamentos e aproximações, por exemplo. Em outras palavras, o “uso” apresenta-se como efeito de medida da proximidade do sujeito em relação à língua.

Para A-AL, o *uso* se constitui como elemento significativo de sua relação com as línguas: na língua dita “materna”, o “uso” marcava o *saber* prático, o *conseguir* fazer uso da língua; no inglês, assinala a imperfeição, relacionando-se à ausência de contato com a língua³⁹. Já para A-CH, por sua vez, o “uso” do chinês não se constitui como elemento determinante para a caracterização de “nível” em língua estrangeira. Por outro lado, esse “uso” indicaria uma dimensão da língua, que manifesta, para ele, outra natureza:

[4: A-CH] “a escrita é a língua assim/ é onde você pega a fluência da língua/ então o processo de aprendizagem se deu principalmente na assimilação da língua escrita/ nesse período que eu fiquei na China/ só que a parte oral é muito mais prática/ é a parte mais legal/ que você usa e se faz entender/ então digamos assim que é a parte *light* da coisa”

³⁹Retornaremos, em 2.3, quando apresentarmos nossa leitura acerca da “retomada” da língua estrangeira, às possíveis razões para essa ausência de contato com o inglês.

Observamos, assim, a dicotomização da língua (oral *versus* escrita), como enunciada por A-CH, configurando efeitos para a oralidade e para a escrita na língua. Em um excerto imediatamente anterior na entrevista⁴⁰, ele explica que as diversas características de pronúncia e de léxico de diferentes dialetos chineses não garantem a comunicação entre um chinês habitante do norte do país com outro do sul. Isso impele o uso da comunicação escrita em mandarim, que, por um lado, confere a essa escrita a posição de “comunicador comum” e, por outro, causa o efeito de valoração dessa habilidade linguística, em detrimento a outras.

Esse fenômeno, por sua vez, não é sem consequências. É por essa razão que o “uso”, a *parte oral*, por sua vez, constitui-se para o entrevistado como a *parte mais legal* na relação do sujeito com a língua, pois *você usa e se faz entender*, e isso indicia prazer na língua – e, para nós, destaca um movimento que sugere efeito de aproximação do sujeito em relação à língua estrangeira.

Também, diante da atribuição positiva à comunicação escrita, A-CH passa a outorgar a essa habilidade o lugar da desejada “fluência” na língua estrangeira. (Vale a comparação (e por que não provocação?) com a esperada “fluência” em outras línguas modernas - notadamente, em língua inglesa. Ser/ estar fluente é poder quebrar as barreiras que impedem a comunicação com outrem, ou aperfeiçoar-se na habilidade oral, no que tange à pronúncia e ao léxico? Ou, como avalia A-CH, a fluência estaria na relação de domínio da escrita e de suas regras e léxico que, por sua vez, remetem a certo padrão já esperado na língua?)

Como observamos, há o atravessamento de dizeres associados ao ensino de LE e que circulam em institutos de idiomas, por exemplo, pois os sujeitos enunciam sobre o “uso” da língua referindo-se a certa divisão da língua em níveis [3: A-AL], pontuando sua produção [3: A-AL e 4: A-CH] e destacando que o “uso” da LE se dá, em geral, para a comunicação [2: A-CH e 3: A-AL].

⁴⁰ O excerto imediatamente anterior enunciado por A-CH é o seguinte: “tem muita gente inclusive que vai pra China pra trabalhar e acaba conseguindo se comunicar oralmente/ mas a rigor ainda é considerado analfabeto na língua/ porque não consegue escrever/ e é o caso exemplo de você pegar um chinês que fala um dialeto/ sei lá/ do norte e um chinês do sul e eles não vão conseguir se comunicar oralmente/ talvez eles falem mandarim e vão se comunicar/ mas talvez eles não falem mandarim/ e aí como eles se comunicam?/ escrevendo/ porque a escrita é padrão/ ou seja/ a escrita é a língua assim/ é onde você pega a fluência da língua”.

Em outros excertos de nosso *corpus*, a representação de "uso" da língua para comunicação também irrompe, porém, suas nuances particulares levam à produção de efeitos variados, os quais analisamos no que se segue:

E: "e a respeito dessas três línguas/ você se recorda de aspectos do seu aprendizado em inglês/ espanhol/ japonês?/ como era APRENDER?//"

[5: P-JA] "de todas eu acho que o inglês era o mais fácil/ porque o contato com a língua inglesa::: né/ devido a todos os fatores é muito mais simples porque você acaba conseguindo relacionar o uso dela e é mais:::/ acho que é mais fácil"

Pode-se entrever, nesses dizeres, a representação, já bastante corrente, da língua inglesa como hegemônica, sustentando efeito de naturalização para a aprendizagem dessa língua. Para o sujeito, a aprendizagem de inglês relaciona-se ao contato com essa língua, que se torna "*simples*". É, portanto, devido à recorrência da língua, que se produz efeito de "facilidade" para ela: "*o inglês era o mais fácil/ porque o contato com a língua inglesa::: né/ devido a todos os fatores é muito mais simples*". É relevante notar que a naturalização da necessidade da aprendizagem do inglês é reforçada sem que se especifique por quais razões: "*devido a todos os fatores*", porém, não são elencados os fatores que fazem do inglês uma língua de contato "mais fácil". Ademais, esse efeito de naturalização circula e se repete, tornando-se sempre efeito de verdade, para todos. Discutiremos a esse respeito no que se segue.

Também, ao observar-se a qualificação que é enunciada pelo sujeito para seu contato com a língua, certos efeitos dos dizeres destacam-se. Primeiramente, o "uso" da língua para a comunicação é representado como um ponto que torna a língua corrente, referindo-se, assim, à certa "facilidade" que, supostamente, retorna para esse "uso". Em segundo lugar, do ponto de vista do sujeito, a língua, hegemonicamente constituída, tornada uma língua de "uso" mais "fácil", por conta das diferentes relações que ela estabelece, leva o sujeito a manter seu uso, apostando em certa "facilidade" na aprendizagem, que provém dessas mesmas relações. E o terceiro ponto se constituiria na suposição de que esse "uso" corrente e fácil afeta outros, reforçando a representação de preeminência da língua inglesa.

Assim, acentua-se um caráter de continuidade e circularidade para o "uso" da língua para fins comunicativos.

Logo, um dos efeitos do "uso" da língua que se atribui ao inglês é aquele que é permeado por imagens do senso comum acerca da língua "necessária para comunicação", "língua do mundo" e "necessária para o mercado de trabalho", apresentando-se uma perspectiva que demanda o "uso" sob a ótica mercadológica. Para os sujeitos entrevistados, essa representação é recorrente, incitando-os à filiação à língua.

Robert Phillipson, na obra *Linguistic Imperialism* (1992), trabalha na compreensão da construção da hegemonia da língua inglesa. O autor ressalta que a estruturação do inglês se deu por várias frentes: a partir das conquistas, colonizações e comércio britânicos dos séculos XVII a XIX, bem como decorrente do poderio militar e tecnológico estadunidense após a Segunda Guerra, condições que fizeram do inglês uma língua de comunicação internacional (1992, p. 7). Entretanto, houve, também, iniciativas de cunho privado e governamental (em ambos os países) cujo interesse residia em propagar a língua, a fim de que a supremacia que já lhe era associada (e, por consequência, à Inglaterra e aos Estados Unidos da América) fosse conservada, mantendo-se, assim, diversas questões de poder político e econômico (1992, p. 7; 1992, p. 137). Desse modo, formou-se uma imagem da língua inglesa como uma língua de "promessa", como destaca o autor:

"English has been marketed as the language of development, modernity, and scientific and technological advance. It has also held out a promise which so far has been only marginally fulfilled." (1992, p. 11)⁴¹

Essa "promessa" atribuída ao inglês, língua que possibilitaria o acesso ao desenvolvimento, à modernidade e aos avanços científicos e tecnológicos, como assinala Phillipson, habita o imaginário dos sujeitos, impelindo-os ao estudo dessa língua. Contudo, a recorrência de nossos entrevistados que se direcionam a outra língua após terem se dedicado ao inglês nos sugere que essas representações despertam o sujeito, porém, não sustentam a relação sujeito-língua inglesa. Em

⁴¹"Tem-se feito a propaganda do inglês como a língua do desenvolvimento, da modernidade e dos avanços científicos e tecnológicos. O inglês também tem sustentado uma promessa que, até os dias atuais, tem somente sido realizada marginalmente." (1992, p. 11. Tradução livre nossa.)

outras palavras, a promessa que a língua oferece é cumprida parcialmente, ou como afirma o autor, "marginalmente": como interpretamos, as representações de avanço e modernidade da língua inglesa atraem o sujeito, mas não produzem efeitos de modo a motivar, suportar e fortalecer o desejo do sujeito pela língua inglesa. Permanece uma relação mediada pela representação hegemônica, mas que não traz efeitos de completude para o sujeito, constituindo-se, como nos parece portanto, uma relação sujeito-língua que resiste nas "margens" (fazendo referência à metáfora utilizada por Phillipson).

Assim, a seguir, consideramos excertos nos quais os sujeitos enunciam sobre suas relações com o inglês – língua por meio da qual tiveram um primeiro contato com uma LE e que, posteriormente, seguiu-se ao estudo de outras línguas. Vejamos os dizeres de AF a esse respeito:

[6: A-FR] “eu sempre gostei de línguas estrangeiras e culturas diferentes desde pequena/ então:: eu comecei/ eu sempre quis estudar línguas estrangeiras e eu comecei com o inglês porque:: é o que mais pede no mercado de trabalho/ ainda mais eu escolhi fazer Relações Internacionais então PRECISA ter o inglês e para qualquer outra área hoje em dia é necessário/ e o francês eu escolhi porque eu acho que é uma língua muito bonita E também é muito útil para a área/ talvez não tanto como o espanhol mas é bem útil também nessa área/ então além de gostar me ajuda no meu sonho”

Em [6], depreende-se a representação da língua inglesa como primordial, *necessária* sob o ponto de vista mercadológico. É interessante notar que a força do pré-construído de hegemonia do inglês se expande, de modo que o aprendiz enuncia que *PRECISA ter o inglês e para qualquer outra área hoje em dia*, ou seja, universaliza essa representação como válida, extrapolando a suposta necessidade específica inerente à área de Relações Internacionais, não considerando distintas condições de produção e que se relacionam com diferentes sujeitos, momentos históricos e processos de inscrição em uma língua estrangeira.

No imaginário do sujeito, a língua inglesa encontra-se em um patamar superior em meio a outras línguas, visto que ele enuncia que o francês (língua à qual dedica seus estudos) *também é muito útil*: há a utilidade do inglês, e há o francês que *também* ocupa lugar parecido; porém, para o sujeito, parece tratar-se de um

lugar ainda abaixo da posição que ocuparia o espanhol - *E também é muito útil para a área/ talvez não tanto como o espanhol mas é bem útil também*. Compreende-se, assim, a existência de uma imagem de língua hegemônica para o inglês que justificaria, fortemente, seu “uso” corrente e indiscriminado.

É significativo analisarmos, também, a possibilidade atribuída à língua inglesa por A-FR, que enuncia: “então além de gostar me ajuda no meu sonho”. Entende-se que há, aí, imbricamento entre a representação do uso da língua e o desejo por ela, marcado pelo termo “sonho” e a formulação, anteriormente enunciada, de que “eu sempre quis estudar línguas estrangeiras”. Para A-FR, o uso e o desejo da língua do outro constituem um amálgama que afeta a relação sujeito-língua, motivando efeitos de bem-estar para o sujeito.

Na sequência, vemos que, similarmente para o aprendiz de espanhol, a imagem de hegemonia da língua inglesa produz efeito de universalidade, que lhe vale a alcunha de *língua mundial*, como se lê em [7]:

[7: A-ES] “com o inglês/ que foi a primeira língua com que eu tive contato depois da minha língua materna/ é:::eu acho comum porque é algo que::: é uma língua mundial né?/ universal/ então comum no sentido de qualquer lugar/ se eu estiver num país e falar inglês a maioria vai me entender/ os países mais acessíveis né?”

Vê-se, mais uma vez, a representação de preeminência do inglês, demandando suposto “uso” dessa língua, que, aqui, não mais se refere ao mercado. O “uso” já é excedido para *qualquer lugar* (e não somente países onde a língua inglesa é oficial: *se eu estiver num país e falar inglês a maioria vai me entender/ os países mais acessíveis*) e para uma relação com a língua inglesa que parece ser de natureza turística ou cotidiana, pois o sujeito associa *estar* em um país à possibilidade de ser compreendido pela *maioria* (da população local) em inglês, ou seja, em experiência turística ou cotidiana. Faz-se importante assinalar que aí pode estar imbricada uma representação de inglês como língua para comunicação – imagem corrente a respeito do ensino contemporâneo de línguas estrangeiras, e que também se apresenta como relativa às condições de produção que temos hoje acerca desse âmbito.

Intriga-nos, inclusive, o emprego de “países mais acessíveis”: como entendemos, nosso país, por exemplo, parece ser “acessível” a outros povos que queiram visitar-nos. Do ponto de vista geográfico, não há guerras, as fronteiras da nação não se encontram fechadas para outras, etc. Mas tampouco é possível afirmar-se que, se algum estrangeiro iniciar uma conversa em língua inglesa, a “maioria” possa entendê-lo. Entrevemos, portanto, o efeito dessa representação do inglês como língua hegemônica, que se manifesta de modo abrangente e cristalizado.

É importante, aqui, destacarmos o conceito de “espaço de enunciação” (GUIMARÃES, 2002): um espaço habitado por falantes, em que sujeito e língua são interdependentes, heterogêneos, divididos, politicamente constituídos. A heterogeneidade sugere que a constituição desse espaço se dá com a presença de outras vozes, de outras línguas e, aqui, também, de outros espaços. Ao enunciar que o inglês seria “*uma língua mundial/ universal*”, apostando que “*a maioria vai me entender/ os países mais acessíveis*”, o sujeito indicia a presença dessa língua em espaços de enunciação múltiplos. Há, portanto, o encontro entre discursividades distintas e espaços de enunciação também diversos, produzindo esse efeito de generalização e naturalidade da hegemonia da língua inglesa.

Ainda, outro efeito produzido é de que a primazia da língua inglesa impele o sujeito a seu “uso”, para diferentes situações (como apontamos) e locais, produzindo efeito de naturalidade, a que o sujeito remete quando diz: *eu acho comum* [o inglês ter sido a primeira língua estrangeira com a qual teve contato, pois se trata da *língua mundial*].

Vemos que a representação de superioridade da língua já se engancha no “uso” que se *precisa* [6: A-FR] fazer dela, parecendo partir de uma posição mercadológica, de contornos aparentemente definidos (o mundo estritamente de negócios) que, entretanto, ultrapassa esses limites, inserindo-se em outras regiões do dizer, tais como as viagens e a comunicação cotidiana em outro país. Há um movimento dos dizeres que segue o curso cada vez mais difuso acerca desse “uso” da língua, porém, sem perder sua força enquanto representação de superioridade para o inglês. Vejamos os dizeres em [8]:

[8: A-JA] “o inglês sempre foi talvez alguma/ assim pensando na minha aprendizagem do inglês/ eu diria que foi para o futuro/ eu vou aprender essa língua porque vai ser melhor para o meu futuro”

Em [8], compreendemos que o sujeito é atravessado por essa imagem de hegemonia e “uso” da língua inglesa. Esse processo se dá generalizadamente, de maneira que o sujeito não é capaz de precisar a razão pela qual se dedicou a essa língua, apenas qualificando-a como *melhor* e *para o futuro*. Aqui, já não há mais menções ao mercado de trabalho, a viagens ou a situações de comunicação em língua estrangeira. A força da representação engloba todo o tempo futuro da vida do sujeito, indiscriminada e abstratamente.

É importante assinalarmos que A-JA (Aprendiz de Japonês) é professora de língua inglesa e, além do inglês, estudou francês, espanhol e japonês. Assim, é significativo pensarmos que, quando perguntada sobre sua dedicação ao estudo da língua inglesa, domínio de seu trabalho e o qual deve estar atravessado por muitas outras representações, A-JA argumente baseada na representação de língua para o futuro. (Em outro momento da entrevista, A-JA explica que também tinha curiosidade em entender a conversa entre familiares quando diziam-lhe algo em inglês e ler livros em língua inglesa, pertencentes ao pai. Porém, a primeira representação é aquela que ela traz como representativa de sua relação inicial com essa língua.)

Também relevante é observamos que a língua inglesa, embora seja a língua com a qual trabalha, e que, de fato, participou e participa de seu “futuro”, não é a única com a qual ela mantém contato, manifestando interesse por outras - fenômeno similar a outros sujeitos entrevistados e a respeito do qual abordaremos na próxima seção.

Em resumo, compreendemos que os excertos analisados enunciam o “uso” da língua apontando para um contínuo que trata da representação da língua para comunicação e parece culminar na imagem generalizada de que a língua se projeta indiscriminadamente para o futuro. Como assinala Orlandi (1990 [2008], p. 263), assim se dá o funcionamento do pré-construído: ao ser dito, há o efeito de “já-dito absoluto”, sobre o qual não se discute e o próprio sentido sustenta sua universalidade - como ressaltamos com as representações da hegemonia da língua inglesa.

Essas imagens de língua que remetem ao mercado de trabalho, historicamente relacionadas ao ensino de inglês devido à sua posição hegemônica, possuem grande expressividade, de modo que também se associam a outras línguas, como entrevemos nos dizeres [9: P-IN], a seguir:

[9: P-IN]: "olha/ além do mercado de trabalho porque no Brasil é uma segunda língua bastante requisitada né/ depois do::: inglês é o espanhol/ eu vejo pela::: pelas turmas de espanhol que tem onde eu trabalho/ né/ tem turmas grandes turmas cheias/ e eu como tenho bastante facilidade/ acho que eu teria mais/ conseguiria aprender o espanhol mais::: mais rápido né/

Há, nesse excerto, duas representações significativas que convergem para a mesma noção do "uso" da língua como resposta para a ordem mercadológica, ou seja, para as condições de produção em nível macro nas quais esses dizeres estão inseridos. Nota-se que P-IN nomeia seu interesse pela língua espanhola qualificando-a como uma língua "bastante requisitada" pelo mercado, após o inglês. "Requisito" aponta para uma demanda, uma obrigação a que o sujeito é convocado e, portanto, sente-se impelido a cumprir. Inscrito nessa ordem, ele é atravessado pela imagem de que no, mercado de trabalho, procura-se efetuar alguma produção, em grande quantidade e maior velocidade.

Esses efeitos são entrevistados por meio dos exemplos aludidos por P-IN, conferindo à língua um caráter de objetificação, como se dá com diversos objetos sob a ordem mercantil. No excerto, a língua é categorizada pelo seu número de alunos: "turmas grandes/ turmas cheias" (que sugere a inserção do espanhol no horizonte das línguas com valor mercadológico por conta da quantidade de interessados e, por consequência, da suposta quantidade de aulas que isso ocasionaria) e, também, pela necessidade de suprir esse "requisito" e que, assim, demanda que a aprendizagem seja um acontecimento "mais::: mais rápido né". (Notamos, também, o marcador "né", que sugere ao interlocutor a naturalidade da necessidade de aprendizagem veloz, como se fosse uma solicitação comum esperada de todos atualmente.)

Destacamos que essa imagem de língua do mercado parece orientar o sujeito ao contato com essa língua e à sua aprendizagem, como se houvesse o início de certo movimento de aproximação em direção à língua. Em excerto mais adiante na

entrevista, P-IN procura apresenta mais justificativas para essa escolha por outra língua estrangeira, como vemos no que se segue:

[10: P-IN]: "é que nem no italiano/ o pessoal fala italiano aonde?/ na Itália/ é LINDO a pessoa falar italiano só que:::/ eu fico pensando na parte de mercado mesmo/ e pra ter um emprego como professora onde eu vou ter mais oportunidade?/ dando aula de alemão ou dando aula de francês e espanhol por exemplo?/ ALÉM DO INGLÊS/ / porque inglês você encontra professor muito por aí/ então você dar uma segunda ou terceira língua você é um profissional diferenciado né/ então eu fico pensando nessa parte financeira também//"

O efeito dos dizeres de P-IN é a de uma representação de que as línguas espanhola e francesa encaminham-se para o que seria um nível - abaixo do inglês - dentro de um suposto conjunto de línguas de valor mercadológico e hegemônico. Apoiada nas imagens discutidas acima, de número de aprendizes e possível rapidez na aprendizagem, ela defende sua dedicação futura (assinalamos, mais uma vez, o efeito de projeção causado pela representação de mercado) à língua espanhola, apagando a importância econômica da língua alemã, citada, inclusive, por P-IN. Percebe-se, portanto, uma circularidade nos efeitos das representações de mercado quando envolvem também outras línguas, além do inglês, justificando sua inserção apostando em certa grandeza e fazendo uso dessa mesma grandeza para fundamentar sua inserção.

Grigoletto (2013, p. 37), em artigo sobre subjetividade e língua, discute a relação que se dá entre sujeito e ideologia, sujeito e linguagem e sujeito e poder. A esse respeito, a autora acentua:

"No que tange ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o que a mídia e a publicidade constroem é a imagem de língua como uma roupa que o indivíduo deve portar ou um adereço a ser exibido, sob a ótica da língua-mercadoria: a língua como objeto a ser adquirido (comprado) e instrumentalizado, que trará ao indivíduo vantagens materiais, sobretudo, profissionais."

Assim, a partir da explanação da autora, é possível compreendermos que P-IN filia-se a representações acerca da língua estrangeira que circulam nas esferas da mídia e da publicidade e, como pensamos, se entremeiam em domínios diversos, permeando, também, o senso comum a esse respeito.

Desta forma, P-IN se encontra atravessada por esse imaginário de objetificação da língua que passa a ser desejável à medida que se apresenta como "adereço" que se porta (em seus dizeres: *"ALÉM DO INGLÊS/ / porque inglês você encontra professor muito por aí/ então você dar uma segunda ou terceira língua você é um profissional diferenciado né"*) ou como possibilidade de satisfação econômica (para ela, *"eu penso nessa parte financeira"*).

Logo, o cumprimento do "requisito" e a possibilidade de satisfação financeira reforçam a representação de "língua-mercadoria". Essa imagem, de larga abrangência, estende-se de modo a delinear a relação entre sujeito e língua como se ela fosse de ordem estritamente de "uso" do objeto, como pode-se entrever nos dizeres de outro entrevistado, a que aludimos a seguir:

[11: A-AL] "o::: espanhol/ eu::: fui aprender numa época que eu tinha acabado de sair de um emprego e aí tinha um curso pelo Estado de inglês e espanhol básico gratuito né/ e::: aí eu me me::: cadastrei e fui fazer/ o espanhol eu fui e fiz:::"

A relação que A-AL estabelece com a língua espanhola parece ser atravessada essencialmente pela representação de "língua-mercadoria", pois ele enuncia que se dirigiu para essa língua diante de uma oportunidade (curso grátis quando estava desempregado, portanto, possuía tempo para dedicar-se e, como compreendemos, poderia estar filiado à representação da língua como mais um "adereço" para portar no mundo do trabalho) e, sendo assim, "foi e fez".

Os dizeres suscitam o efeito de apagamento da filiação do sujeito à língua e de todo seu processo de aprendizagem, como se esse tivesse se dado de maneira neutra, não havendo estranhamentos e aproximações - como entendemos - e, assim, esse apagamento desistoriciza a língua e a relação que o sujeito constitui com ela. Logo, a relação sujeito-língua é representada como a mera utilização de um objeto, à esteira de uma mercadoria qualquer.

Sob essa ótica, a relação estabelecida pelo sujeito com a língua se assemelha a outros vínculos que ele constitui ao longo de sua história. É importante analisar, contudo, a natureza dessa relação e, para tanto, ancoramo-nos no pensamento de Bauman (2014, p. 23), que explicita:

"A variedade líquida moderna da adiaforização [exclusão do domínio da avaliação moral] tem como modelo o padrão da **relação consumidor-mercadoria, e sua eficácia baseia-se no transplante desses padrões para as relações inter-humanas**. Como consumidores, não juramos lealdade permanente à mercadoria que procuramos e adquirimos para satisfazer nossas necessidades ou desejos; e **continuamos a usar esses serviços enquanto eles atenderem às nossas expectativas, porém não mais que isso – ou até que deparemos com outra mercadoria que prometa satisfazer os mesmos desejos mais plenamente que a anterior**. Todos os bens de consumo, incluindo os descritos como “duráveis”, são intercambiáveis e dispensáveis; na cultura consumista – inspirada pelo consumo e a serviço dele –, **o tempo decorrido entre a compra e o descarte tende a se comprimir até o ponto em que as delícias derivadas do objeto de consumo passam de seu uso para sua apropriação**. A longevidade do uso tende a encolher, e os incidentes de rejeição e descarte tendem a se tornar mais frequentes à medida que se exaure com mais rapidez a capacidade de satisfazer (e de continuar desejáveis) dos objetos. Uma atitude consumista pode lubrificar as rodas da economia, e ela joga areia nos rolamentos da moral." (BAUMAN, 2014, p. 23. Grifos nossos.)

Compreende-se, portanto, o caráter da relação "consumidor-mercadoria" na esfera da modernidade líquida, em que se consome o objeto rapidamente, exaurindo a satisfação que se extrai dele e promovendo, na sequência, seu descarte. Como explica o sociólogo, essa natureza das relações é transplantada, também, para as relações inter-humanas e, como temos visto, também para a relação sujeito-língua, associando-se, nos dizeres dos entrevistados, principalmente no que tange à satisfação das expectativas, ao uso (termo de que Bauman também se serve) e ao descarte das línguas.

Por conseguinte, parece-nos que assim se constitui a dinâmica entre sujeito e língua, tornando essa relação descontínua, breve e sempre demandante de certa compensação - seja via mercado (atravessada, desse modo, por um imaginário

nessa esteira), seja por regozijo do sujeito - como veremos mais adiante nesta seção.

É interessante perceber, ainda, que a relação "consumidor-mercadoria" articula-se ao apagamento da dimensão histórica para algumas línguas - como depreendemos dos dizeres dos entrevistados e discutimos anteriormente. Diante das atuais condições de produção, os professores sustentam a imagem de "língua-mercadoria", estando filiados a ela e reduzindo a língua a esse âmbito somente. Vejamos os excertos que se seguem:

[12: P-ES] "o aluno particular/ ele sabe o que ele quer/ ele busca isso/ ele te contrata porque ele tem um tempo/ ele tem um prazo/ ele quer aprender/ ele estipula pra ele/ eu preciso aprender o idioma em tanto tempo para que me ajude profissionalmente/ então assim ele mostra essa dificuldade e ele se esforça pra isso/ pra aprender/ já na escola regular o aluno infelizmente não tem noção do que um idioma pode ser útil pra ele futuramente/ então ele faz as tarefas/ tudo/ mas ele não se empenha"

Em [12], P-ES compara a filiação ao espanhol por parte de seus alunos particulares e dos alunos da escola regular. Para ela, o aluno particular dedica-se à língua por conta de seu atravessamento pela representação de língua para o mercado ("para que o ajude profissionalmente"), o que o estimula a inscrever-se, também, nas injunções de tempo do mercado ("preciso aprender o idioma em tanto tempo"), a que já nos referimos.

Por outro lado, para ela, na escola regular o aluno não está filiado a essa imagem ("um idioma pode ser útil para ele futuramente"), provocando, inclusive, seu não-empenho na aprendizagem da língua. Isso produz o efeito, portanto, de que o tempo da escola não acompanha o tempo do mercado, ou seja, a fluidez da pós-modernidade não dispõe de resposta na escola, distanciando o aprendiz da língua. Logo, P-ES aposta na "língua-mercadoria" como possibilidade de engajamento (e aproximação, talvez) do sujeito em relação à língua.

Processo similar se desenvolve com P-JA, que, filiada a essa representação, procura instigar seus aprendizes por esses meios à língua japonesa. Consideremos os dizeres a seguir:

[13: P-JA] "então na minha escola eu acho que a maior dificuldade é fazer o aluno querer ter aquilo/ porque::: somente trinta por cento é descendente/ setenta por cento não tem qualquer ascendência e:::/ eles não conseguem/ como eu disse anteriormente/ né o inglês/ eles não conseguem visualizar a utilidade/ que o japonês é mais difícil pra eles/ irem ter uma criança do terceiro ano do fundamental um/ pensei que eu vou fazer com japonês?/ pra que eu vou usar?/ é::: acho que essa é a maior pergunta/ a pergunta que ganha de todas"

E: "e o que você responde?/"

P-JA: "e a gente tem sempre que falar/ não mas olha que legal/ o japonês/ sabe quantas crianças aprender japonês?/ é muito difícil ter uma criança que aprenda japonês/ então você é uma criança diferente das outras/ você pode falar pros seus amiguinhos que você aprende japonês/ então a gente sempre tenta incentivar por esse lado/ falando que é uma língua diferen:::te/ que nem todo mundo sa:::be/ e pro fund dois e pro médio a gente já foca mais/ ah quando você for trabalhar em uma empresa/ você ter japonês no currículo é muito bom:::/ tanto que a gente faz/ realiza na escola/ e incentiva o aluno realizar um exame de proficiência internacional/ então é algo muito::: bom pro currículo/ então dependendo da idade/ porque lá o japonês começa desde o infantil e vai até o médio/ então dependendo da idade a gente foca/ nessa::: nesses defeitos//"

Vemos que P-JA entende que a relação que o sujeito mantém com a língua depende de certa multiplicidade de fatores: primeiramente, ela assinala a importância da dimensão volitiva do aprendiz ("*maior dificuldade é fazer o aluno querer ter aquilo*"), também assumindo a língua como mercadoria, pois emprega o verbo "ter" para fazer referência à relação sujeito-língua. Em segundo lugar, ela focaliza na língua para o "uso" ("*eles [os aprendizes] não conseguem visualizar a utilidade*") e, com o objetivo de explicar esse "uso" para os aprendizes, P-JA atribui à língua a qualidade de ser "diferente" e "muito boa no currículo", inscrevendo o aprendiz nessas representações.

O elemento que nos intriga nos excertos [10], [12] e [13] é que esses professores, filiados à imagem da "língua-mercadoria", reproduzem-na para seus aprendizes, talvez sem atentar-se às diversas outras representações e dimensões culturais que as línguas constituem e oferecem. Isso pode sugerir que a força dessa representação é tão intensa que produz apagamento de outras imagens a respeito das línguas e, por consequência, circulará com ainda maior intensidade entre os

aprendizes, pois é a principal imagem que lhes é oferecida por seus docentes (e, como sabemos, também pela mídia, pelo livro didático e, por conseguinte, pelo senso comum). Entretanto, é interessante observar que, ainda que pertencente a essa ordem e reproduzindo-a, P-JA manifesta certa distância em relação a esse discurso mercadológico, pois o nomeia como "esses defeitos".

Acerca desse ponto de vista da língua-mercadoria, assinala Grigoletto (2013, p. 37):

"Nesses casos [de desejo das línguas estrangeiras], o sujeito passa a se ver dividido entre a lógica do seu desejo, em que a falta primordial é que leva à busca de satisfação num movimento único para cada um, e as imagens que se cristalizam pela ideologia, provocando o sujeito a se colar nas imagens disponíveis para todos e a querer o mesmo que todos os outros."

Torna-se, portanto, a representação de "língua-mercadoria" uma imagem de ampla circulação e que supõe engancha os sujeitos em direção à língua. Sabemos, contudo, que o prazer na língua é de natureza subjetiva e, como pensamos, também o são as aproximações e estranhamentos na relação sujeito-língua. Logo, diferentes efeitos podem ser suscitados nessa relação: uma perspectiva é de que os sujeitos possam se sentir encorajados e entusiasmados como decorrência dessa representação e, assim, enlaçar-se na outra língua; outra possibilidade, porém, é de que as imagens que são, muitas vezes, "vendidas" da língua não satisfariam aos sujeitos e não os manteriam filiados a ela.

Pensamos que a relação sujeito-língua depende de certa dinâmica que se dê entre os efeitos de estranhamento e aproximação com a língua e que aponte para a dimensão da satisfação de alguma natureza. Vejamos os dizeres de A-FR, que acreditamos sugerir a interpretação a esse respeito:

[14: A-FR] "ah eu/ por mim eu aprenderia todas [risos]/ é bem:::/ eu depois do francês/ eu acho que eu quero fazer italiano ainda/ e até algumas línguas que não são muito usadas/ latim mesmo eu acho muito legal/ o grego eu sei que na faculdade aqui tem alguns livros que eu já vi na biblioteca pra dar uma olhada/ então eu tenho muita curiosidade por outras línguas então/ por mim/ as que aparecerem para eu ter oportunidade de estudar eu acho que eu vou querer//"

Entendemos que um primeiro movimento em direção ao processo de inscrição na língua se dê por meio dos efeitos que certas representações provocam, instigando interesse ou curiosidade, por exemplo. Como se observa em [14], até mesmo "algumas línguas que não são muito usadas" podem apresentar-se como relevantes e significativas para o sujeito.

Atentemos novamente ao emprego de "usadas", que irrompe nos dizeres categorizando as línguas entre aquelas que são e que não o são. A esse respeito, trazemos, ainda que brevemente, um excerto de P-JA, classificando as línguas entre "usuais" ou não, remetendo ao "uso" que se é feito delas: *"e quando você entra numa::: universidade/ principalmente na área de línguas/ e línguas como o japonês e o alemão que não são línguas muito usuais/ é::: geralmente a ideia assim dos alunos é trabalhar em empresa"*. Automaticamente, após a classificação entre língua usual X não-usual, engendra-se o efeito de que essa língua, se aprendida, servirá ao mercado de trabalho, contribuindo para a circulação da representação de "língua-mercadoria".

Como afirmamos há pouco, o estabelecimento da relação sujeito-língua compreende os efeitos de diversas imagens, as aproximações de interesse e curiosidade - por exemplo -, os estranhamentos que podem vir a ocorrer, entre outros fatores. Essa dinâmica nos parece ser renovada e ressignificada a cada contato com a língua ou sobre a língua.

Logo, a representação de língua para o "uso" também participa do imaginário e promove seus efeitos. É interessante, portanto, notar como ela pode se conjugar a outras representações, aproximando o sujeito à língua, como vemos no excerto [15]:

[15: A-ES] "o espanhol já foi diferente porque foi por uma necessidade/ mas foi porque eu queria ter uma segunda lín:::-terceira língua né/ como é:::/na minha visão é melhor eu saber um pouco das duas do que eu não saber nenhuma né?/ então eu decidi e eu também gosto muito de línguas latinas né?/ e aí eu me senti motivada a fazer espanhol/ eu também tava num momento assim já tinha acabado a faculda:::de/ tava só trabalhan:::do e arranjei um emprego que eu ia precisar do espanhol/ então juntou o útil ao agradável necessário então/ e o meu processo ao aprender o espanhol é bem interessante porque como eu diria/ eu

nunca tinha o foco em aprender o espanhol/ mas depois a língua foi me cativando né"

Em [15], entrevemos representações e situações sobre as quais discutimos: a língua necessária para o mercado de trabalho ("*O espanhol já foi diferente porque foi por uma necessidade*") e que se torna explícita em um momento em que o sujeito pode dedicar-se mais a ela ("*também tava num momento assim já tinha acabado a faculda:::de/ tava só trabalhan:::do*"). Contudo, o que atrai nossa atenção é a dimensão da satisfação na língua ("*eu me senti motivada*", "*a língua foi me cativando*") e sua união à já conhecida necessidade da língua: "*juntou o útil ao agradável necessário*". Em outras palavras, a representação da língua "útil" ao mercado engendrou efeito de aproximação no sujeito, enganchando-o à sua aprendizagem.

Lembramos que o emprego de "útil" refere-se ao uso futuro que possa vir a ser feito da língua e que, aí, se concilia com o agrado, o deleite na língua e/ ou em sua aprendizagem. O "necessário", por sua vez, manifesta-se ambigualmente: podendo ser o deleite necessário para uma aprendizagem bem-sucedida, ou o âmbito da necessidade da língua, a que já nos referimos. Assim, entende-se que a representação de "uso" e seus efeitos, ainda que aparentemente estável, sofre deslocamentos e rupturas.

Como pudemos destacar, os contornos do "uso" da língua parecem, cada vez mais, tornar-se fluidos, abstratos e generalizados. Entendemos, à esteira de Pêcheux (1988 [2008]), que a cada retorno dessa representação, ela se modifica e se atualiza, constituindo-se um novo "acontecimento". Além disso, a força da representação de hegemonia e "uso" para a língua inglesa não se perde: ao tornar-se difusa, ela reforça seu poder – analogamente, talvez, ao micropoder (FOUCAULT, 1979 [2005]), que está presente e constitutivo nas relações de poder e, aqui, na relação entre sujeito e língua inglesa. Esse movimento dos dizeres ainda parece trazer outros efeitos:

1) para os sujeitos entrevistados, a representação de "uso" que se atribui ao inglês também se estende a outras línguas estrangeiras, tais como o espanhol, o francês e o japonês;

2)essa mesma representação de superioridade do inglês não se sustenta como um possível gancho que pudesse manter o aprendiz diante do contato com essa língua. É fundamental destacarmos que não é nosso propósito tratar das condições de produção históricas, sociais e econômicas que levaram a língua inglesa a constituir certo lugar de prestígio no horizonte das línguas estrangeiras; porém, discutimos os efeitos decorrentes desse processo. Assim, ressaltamos que, ainda que se apresente como uma imagem de grande força representativa (visto que se difunde para diversos âmbitos e diferentes línguas), a hegemonia e o “uso” de uma LE não mantêm a filiação do sujeito a essa língua: contrariamente, os sujeitos entrevistados direcionam-se a outras LEs, configurando-se uma dinâmica de “uso”, “desligamento” e “retomada” dessa língua, que também se desdobra para outras línguas estrangeiras, como procuraremos apontar.

Em outras palavras, defendemos que a aproximação do sujeito à língua por meio dessa representação de “língua-mercadoria” não parece se sustentar em relação ao suposto prazer que a mercadoria lhe ofereceria, o que causa efeito de reforço à amplitude da imagem da língua como “requisito” a ser cumprido. Por mais forte que seja a representação da língua como “uso” por necessidade para o mercado, ela não permanece como elemento de aproximação do sujeito à língua, de modo que ele se desliga dessa língua ou se dirige à outra⁴².

Ainda a respeito da representação de “uso” por necessidade da língua, trazemos dois excertos da entrevista com A-RU, que sugere outra natureza para essa suposta injunção a que os sujeitos são submetidos. Vejamos tais excertos a seguir:

[16: A-RU] “eu cheguei a estudar um tempo também de japonês/ mas o japonês eu estudei mais por necessidade porque eu jogava *shogi* que é o xadrez japonês/ e os jogadores não falam português/ eles vivem na Liberdade e falam muito mal português e eu precisava me comunicar e entender o que eles tavam dizendo então foi mais assim por necessidade mas como sempre tinha alguém falando português ao lado eu entrava no ritmo”

[17: A-RU] “ah eu cheguei a estudar um pouquinho de latim também mas::: foi só pra:::/ era só pra entender algumas coisas de:::/ eu dava aula de ensino religioso então eu peguei um livro que tá lá em casa”

⁴² Discutiremos acerca desse aspecto da relação sujeito-língua na próxima seção, 2.2.

A-RU defende seu interesse pelo japonês relacionando-o à "necessidade" de comunicação que se lhe era exigida diante do jogo que praticava: o xadrez japonês. Já a motivação pelo latim se deu pela busca de maior compreensão em relação ao ensino religioso. Porém, ele se desligou das duas línguas, afirmando que a suposta necessidade se esvaiu, visto que seu instrutor de japonês faleceu e sua professora do Ensino Médio lhe disse que ele voltaria a estudar latim caso seguisse para a carreira de Direito e que, portanto, não haveria "necessidade" naquele momento.

É interessante observar, portanto, que, ainda que a "necessidade" se apresente como um possível fator de aproximação sujeito-língua, ela não se mantém integrando língua e sujeito, de modo que ele interrompe seu contato com a(s) língua(s). Como pudemos ver em [15], a dimensão da aproximação à língua é importante para que o sujeito mantenha-se enganchado a ela, talvez sob efeito de certa completude nessa relação. Pensamos que, na ausência desse efeito de aproximação, o sujeito pode desligar-se da língua, como depreende-se dos dizeres em [16] e [17], acerca das línguas japonesa e latina para A-RU.

Assim, dedicar-nos-emos, na próxima seção do presente capítulo, à configuração do movimento de desligamento da língua por parte do sujeito. Destacaremos e analisaremos excertos nos quais observam-se certas representações na relação sujeito-língua, que circulam de modo a produzir determinado efeito de afastamento do sujeito em relação à língua, como procuraremos assinalar.

2.2. O movimento de desligamento na relação sujeito-língua

Como assinalamos na seção anterior, os sujeitos direcionam-se à língua estrangeira atravessados por diversas representações. Dos excertos selecionados, pudemos depreender que imagens da ordem do uso da língua para o mercado não se constituem como alicerces que engancham e ancoram o sujeito em determinada língua. Desse modo, nesta seção, investigamos o movimento de desligamento que se dá, por vezes, por parte do sujeito em relação à língua. Não obstante, conscientes de que esse movimento produz sentidos para a relação estabelecida

entre sujeito e língua, procuramos compreender, também, quais seriam essas implicações.

Discutiremos, nessa esteira, a natureza do pertencimento que se dá nos tempos líquidos pós-modernos (BAUMAN, 2009), pois entendemos que os modos de vínculo dos dias atuais associam-se ao movimento identitário nos quais os sujeitos se constituem, e que, por sua vez, contemplam uma relação de desligamento ou desprendimento e retomada com inúmeros elementos, dentre os quais, a língua estrangeira.

Percebemos, nos dizeres, a presença de certas formações discursivas que parecem contemplar a relação do sujeito com seu desligamento da língua. Dentre os excertos nos quais os sujeitos enunciam a respeito da pausa ou da descontinuação do contato com determinada língua, em geral, há três grupos de "justificativas", por assim dizer: os dizeres que se referem a alguma representação sobre a materialidade da língua propriamente dita, aqueles concernentes a imagens acerca de como transcorreria a aprendizagem e os relativos à inscrição da língua na esfera capitalista. Todos os dizeres têm em comum o efeito de se indiciarem como possíveis fontes de distanciamento por parte do sujeito da língua com a qual mantinha contato.

No campo da materialidade linguística, trazemos os dizeres [18] em que P-JA trata da substituição do chinês para o japonês. Vejamos:

[18: P-JA] "o japonês::: foi por um acidente [risos]/ eu::: desde criança sempre tive a vontade de aprender chinês/ só que quando eu era criança não tinha nem ideia de como é que era/ dialeto que existe mandarim cantonês/ e::: na minha cidade era muito difícil professor de mandarim ou cantonês/

E: e qual era sua cidade?//

P-JA: Manaus/ sou de Manaus/ e::: por um acaso minha mãe viu no jornal que tavam::: a associação de língua japonesa tava ensinando japonês e era um preço muito bom e::: como era uma instituição filantrópica certo?/ pra minha mãe era algo que ela podia bancar/ então eu decidi começar a estudar japonês para depois migrar pro chinês que aí a escrita é parecida/ mas acabei adorando a cultura japonesa e foi::: assim::: eu comecei a estudar língua e me apaixonei pelo japonês/ acabei ficando no japonês e nem quis mais saber//

Como explica P-JA, seu interesse inicial estava direcionado à língua chinesa. No entanto, essa língua não era ofertada em sua cidade, o que a levou a buscar

outras alternativas e a dirigir-se à língua japonesa. Segundo P-JA, a cultura japonesa promoveu-lhe atração, de modo que abandonou a possível dedicação ao chinês, "*ficando no japonês e nem quis mais saber [da outra língua]*".

É importante assinalar que, embora a ausência da língua componha as condições materiais da relação da entrevistada com o chinês, outra representação atravessa seus dizeres: há a aposta em uma semelhança entre línguas (chinês e japonês), produzindo o efeito de que a materialidade de ambas pudesse se associar e, assim, uma futura "migração" entre elas seria viável.

Como se sabe, a crença em certa semelhança entre línguas desdobra-se em vários efeitos, dentre os quais, na produção de material didático, na organização de cursos (CELADA, 2002, HERRMANN, 2012) e, aqui, na corroboração para o desligamento da língua por parte do sujeito.

Outro aspecto relacionado a representações sobre a materialidade linguística diz respeito à associação entre línguas e ao modo como o aprendiz espera que essa associação (não) se dê. Em [19], A-JA enuncia sobre o seu desligamento da língua francesa. Examinemos o excerto a seguir:

[19: A-JA] "então eu morei muito tempo fora do país e eu já tinha começado a aprender francês/ eu gostava muito da música do francês/ porque minha mãe escutava francês::: músicas em francês/ e eu acho que eu fui contaminada por esse gostinho de aprender outra língua e comecei a aprender francês e eu morei fora e parei de estudar francês/ eu morei na Nova Zelândia/ e aí eu parei com o francês porque eu tinha que me dedicar aos meus estudos//"

A-JA explica que seu interesse pelo francês se deu devido ao "gostinho de aprender outra língua", que, como interpretamos, foi motivado pela sonoridade que o francês apresenta ("*e eu já tinha começado a aprender francês/ eu gostava muito da música do francês*"). Entretanto, seu desligamento dessa língua é relatado diante da comparação realizada entre se viver em outro país (cuja língua oficial é o inglês) e aprender uma terceira língua estrangeira (o francês).

Há, portanto, uma imagem de possível conflito na aprendizagem simultânea de línguas estrangeiras diversas, motivando o efeito de que não se poderia aprendê-las, pois o contato entre línguas seria contraproducente nesse processo. Ainda, percebemos que essa representação de contato não-producente entre línguas

parece relacionar-se à imagem analisada anteriormente a partir dos dizeres [18], qual seja, a da semelhança entre línguas. Nessa aposta de semelhança e, também, de conflito entre línguas, o efeito produzido é de certa aprendizagem sujeita a falhas e que parece, por isso, não valer a dedicação à língua. Em [20], trazemos os dizeres de P-IN, alusivos a essa representação, nos quais ela discute seu desligamento da língua italiana:

[20: P- IN] "eu achei legal eu achei bastante interessante né/ mas eu confundi muito com o francês/ vocabulá::rio estrutu::ra/ isso não tem cara de italiano/ tem cara de francês/ né porque é muito parecido né"

Em excerto imediatamente anterior, P-IN explica que compareceu a somente um mês de aulas de italiano, e então mudou de emprego, não tendo mais a possibilidade de dedicar-se às aulas⁴³. Entretanto, apresenta embates na aprendizagem do italiano ("eu confundi muito"), fator que também pode ter fortalecido seu desligamento dessa língua.

É notável atentarmos que ela atribui certa dificuldade à semelhança entre línguas, decorrente de aspectos como vocabulário e estrutura e que isso, para ela, causou-lhe grande confusão ("*eu confundi muito com o francês*"). Por outro lado, para outra professora entrevistada, P-JA, é nessa aposta de semelhança entre estruturas a que ela se filia ("*aí a escrita é parecida [entre chinês e japonês]*") e que é, também, muito recorrente no imaginário da relação entre português e espanhol, por exemplo. Em outras palavras, a representação de semelhança entre línguas aponta para diferentes consequências, relacionando-se, nos dizeres dos entrevistados, de diversos modos a seu desligamento de uma língua.

Interessa-nos, também, examinar o trecho: "*isso não tem cara de italiano/ tem cara de francês*". Apoiada em um imaginário sobre o italiano (sua "cara" - já tomada como senso comum, pois P-IN não vê exigências de delimitações sobre as características dessa "cara" -), P-IN possuía expectativas construídas sobre essa

⁴³O excerto a que fazemos referência é o seguinte: [P-IN] "então, o italiano foi assim:::/ é::: a minha mãe prestou um serviço para uma contadora e ela ajudou a professora de italiano que ela tem uma:::/ como se fosse uma salinha/ e a minha mãe ajudou ela por causa da firma né/ ela falou assim já que você quer- você pode vir me ajudar eu vou dar uma aula de italiano pra sua filha/ e ela me ofereceu uma aula de italiano/ mas o que que aconteceu/ eu fiquei um mês::: tendo as aulinhas de italiano MAS eu troquei de emprego/ e aí eu precisei parar por causa do meu outro emprego/ eu achei legal eu achei bastante interessante né/"

língua, que podem ter sido dissolvidas diante da representação de semelhança entre línguas. O contato com o italiano remeteu ao francês, talvez permeando e enviesando seu imaginário sobre a "cara" da língua, isto é, a invalidação de suas expectativas (lembramos, sempre imaginárias) sobre a materialidade linguística poderia contribuir, portanto, para seu desligamento da língua italiana.

No que tange às representações sobre a materialidade linguística, outra imagem relevante para a análise refere-se à perspectiva de unidade e completude dos estudos de uma língua. Consideremos o excerto [21], que transcrevemos na sequência:

[21: A- JA] "daí depois de um tempo quando eu já tinha terminado entre aspas porque a gente nunca termina/ já tinha terminado meu curso de espanhol/ eu tirei o diploma DELE e tudo o mais/ eu falei ah agora eu vou começar a estudar de novo o francês e estudo até hoje/ entendeu"

A-JA explica, nesse excerto, seu desligamento da língua espanhola (seguido de retomada do francês e posterior início do japonês). Como a entrevistada destaca, ela "terminou" o curso de espanhol, ainda que enuncie que *"a gente nunca termina [uma língua]"*. Avaliamos que, por ser professora de língua (inglês), A-JA possa estar filiada à concepção de que a língua, enquanto fenômeno discursivo-histórico, é viva e solicita contínua dedicação daquele que se propõe a estar em contato com ela. Por outro lado, também por ser professora de língua, ela é atravessada por dizeres que circulam na escola, no instituto de idioma, ou se materializam no formato do material didático e outros aspectos do ensino e aprendizagem, que determinam que a língua é dividida em níveis e há início, meio e fim (ou iniciante, intermediário e avançado, entre outras nomenclaturas) em sua aprendizagem e, portanto, o ingresso ao suposto último livro, ou último nível ou o acesso ao diploma (DELE - Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira - no caso específico de A-JA) ou qualquer certificado internacional atestariam o "término" do estudo da língua. Para A-JA, esse atestado significou o desligamento do espanhol e a viabilidade do estudo do francês (talvez, também, como efeito da representação de semelhança entre línguas e conflito entre elas, como já discutimos).

Como pensamos, a relação sujeito-língua é permeada por muitos fatores - considerados na apresentação desta tese - e, entre eles, inscreve-se o processo de

ensino e aprendizagem. Porém, acreditamos que o efeito dessa representação é de redução da relação sujeito-língua a somente esse aspecto, o que justificaria o desligamento do sujeito, pois, na ocasião de encerramento do curso, encerrar-se-ia, também, o contato com a língua. Para A-JA, esse processo se dá com a língua espanhola, mas não com a francesa, que é retomada a partir dessa oportunidade. Essa distinção ratifica nosso pensamento de que a relação sujeito-língua envolve outras dimensões, além do processo de ensino e aprendizagem, podendo haver contribuição dos efeitos de estranhamento e de aproximação entre sujeito-língua, como procuraremos explicitar mais adiante, na seção 2.3.

Mais um efeito a ser analisado trata do imaginário sobre os embates que a materialidade de uma língua específica pode instaurar. A esse respeito, aludimos ao excerto [22], reproduzido no que se segue:

[22: A-RU] "o japonês é uma língua é:::/ ela é BEM simples/ você escreve por sílaba no japonês ou então por ideograma/ o ideograma já é mais difícil porque você tem que memorizar/ e a maneira de escrever no japonês/ o que me incomodou muito no japonês era a maneira de escrever e memorizar ideograma/ porque::: a conversação é bem simples/ eles não têm encontro consonantal então você não vai se perder/ como no russo que são QUATRO/ são quatro consoantes na mesma palavra/ então é difícil/ mas quatro consoantes jamais aconteceria no japonês/ eles separam tudo por sílaba/ então eles não conseguem falar o português com 'pr' 'tr'/ o japonês ele sempre vai ter que separar com vogais/ o japonês ele era muito mais simples/ só a escrita que:::/ o alfabeto japonês/ eles têm três alfabetos/ um pra escrita usual/ o hiragana/ o katakana para escritas estrangeiras e o kanji que é o ideograma/ então dificulta para você memorizar/ mas uma vez que você memoriza e tem interesse em continuar a língua/ já não fica tão difícil/ o difícil mesmo é o ideograma/ um dos motivos para eu abandonar o japonês é pela dificuldade com o ideograma para ler//"

A fim de explicitar possíveis razões para seu desligamento da língua japonesa, A-RU avança o problema, para ele, da memorização dos ideogramas. Em dois momentos nesse excerto, ele explica que a língua japonesa é "simples", mas sua escrita é "difícil", pois se dá em diferentes alfabetos, dentre os quais, os ideogramas. Eles se constituem como o maior embate para A-RU, visto que essa escrita *"dificulta para você memorizar"*.

Em primeiro lugar, esse jogo de afirmações entre a suposta simplicidade da língua *versus* a dificuldade relatada por ele é pertinente para a análise, posto que

assinala certo conflito que pode se entrever nos dizeres: a língua é representada como "BEM simples" (inclusive, nota-se maior intensidade conferida ao adjetivo "simples", modalizado com o advérbio "bem" pronunciado enfaticamente) e "muito mais simples" (em comparação a outras línguas, como o russo, a língua a que A-RU se dedicava na ocasião da entrevista), porém, essa língua provoca, com sua materialidade, certo enfrentamento por meio da escrita. A insistência de A-RU em manifestar essa duplicidade da língua (simples x difícil) sugere que esse embate com a materialidade da língua japonesa é fortemente experienciado pelo sujeito, pois apresentar-se-ia como o único elemento que desconstrói essa suposta simplicidade do japonês.

Compreendemos que esse enfrentamento possui certa força para o sujeito, pois, segundo A-RU, são os ideogramas que o conduzem ao "abandono" da língua japonesa. É notável ressaltar que o "abandono" da língua parece manifestar ação definitiva em relação ao japonês: "abandonar" implicaria não haver retorno à língua, e sustentaria, portanto, uma carga mais forte que "largar", "largar mão", "desistir", "deixar de fazer", "parar por um tempo" (como se depreende de outros excertos do *corpus* a esse respeito). Essa dificuldade que se manifestaria de modo mais intenso na relação do sujeito com a materialidade do japonês pode estar associada ao emprego lexical da expressão "abandonar a língua". E estimamos, também, que esse estranhamento na relação sujeito-língua apresenta-se de forma contundente para o desligamento por parte do sujeito, pois parece fornecer o efeito de estímulo do processo do desligamento da língua japonesa para A-RU.

Ainda acerca da materialidade linguística, vemos que o imaginário sobre a língua provoca efeitos relevantes para o desligamento por parte de alguns sujeitos. Em [23], P-FR expressa suas premissas para a desistência do estudo do alemão. Vejamos o excerto:

[23: P-FR] "tava estudando inglês e entrei no alemão/ então não tava levando muito a sério/ e aí eu fiquei pensando/ pra fazer/ falei poxa/ eu cobro isso dos meus alunos/ e EU não tô fazendo isso comigo?/ levando a língua nas coxas/ não tô estudando/ não tô me dedicando/ eu não vou aprender/ então eu acabei meio que desistindo do alemão/ mas pretendo um dia talvez voltar a fazer/ gosto/ acho uma língua FORTE né?/ deve ser bem difícil"

P-FR explica que não se dedicava suficientemente à língua alemã e, por essa razão, não se encontrava em conjunção com as recomendações dadas a seus aprendizes de francês, a quem ele "cobra" que "levem a sério" e se concentrem no estudo de uma língua. Assim, segundo P-FR, o desligamento da língua alemã teria se dado diante do não-empenho à língua. No entanto, destacam-se, nos dizeres, o imaginário sobre o alemão, e, como vemos, essas representações parecem causar efeitos para esse desligamento.

Segundo ele, o alemão é uma língua "FORTE" (como vimos, a intensidade do adjetivo é marcada pela entonação dada ao vocábulo), e por isso, ele supõe ("deve ser") que seja "bem difícil". Parece-nos que não somente por ser "forte" que a língua deve ser "bem difícil", mas também, por já existir essa dita dificuldade atribuída à língua alemã no senso comum, a língua se tornaria "forte". Como nos explica Bohunovsky (2005, pp. 333-334), essa representação de complexidade e dificuldade relaciona-se à determinada visão de "língua de cultura", reforçada, inclusive, pelo Ministério alemão das Relações Exteriores. A autora ressalta:

"Há muito tempo, a língua alemã tem sido apresentada para o mundo como uma língua de "cultura" (essa concepção é proposta inclusive pela política oficial alemã através de documentos do Ministério das Relações Exteriores). E não é apenas no Brasil que o alemão tem a fama de ser uma língua "cult", "exata" e difícil. Esses adjetivos reforçam a visão da suposta superioridade não só da língua, mas também da cultura alemã. A suposta impenetrabilidade do universo lingüístico alemão assegura prestígio a quem tiver "conseguido" aprender essa língua fazendo com que este seja visto como uma pessoa culta e distinta." (BOHUNOVSKY, 2005, pp. 333-334)

Logo, compreende-se que a circulação da imagem de complexidade da língua alemã relaciona-se à representação de "língua de cultura" que contribui para a atribuição de concepção de cultura para seu país e, também, estimula a representação de "complexidade" da língua (referente a uma representação de cultura como suposta manifestação elevada de um povo). Essa representação incide no reforço da superioridade dessa nação e, em conjunção com as condições de produção socioeconômicas atuais, confere à Alemanha ao *status* de potência mundial.

Como entendemos, portanto, para A-RU, a representação de língua difícil do alemão desdobra-se em dois efeitos: por um lado, trata-se de uma língua que *"deve ser bem difícil"* e, assim, ele se desliga dela; por outro lado, há a imagem de superioridade para essa língua e para sua respectiva nação e, portanto, a língua alemã continua a exercer atração para o sujeito: *"mas pretendo um dia talvez voltar a fazer"*.

Dito anteriormente, essa representação de complexidade da língua alemã apresenta-se grandemente difundida. P-IN, ao argumentar sobre o seu desligamento dessa língua, aponta seu atravessamento por essa imagem - assim como por outras. Vejamos os dizeres [24], no que se segue:

[24: P-IN] "bom eu fiz um::: um ano de alemão BÁSICO/ achei bastante difícil/ na época eu tava fazendo um pouco de francês então eu achei mais fácil seguir para o francês né/ e aí eu fiz latim na faculdade e isso me ajudou um pouco a entender o alemão/ só que eu fico pensando assim num::: no::: alemão em relação ao mundo né?/ vamos pensar/ o francês você tem no Canadá na França na África tem na::: Oceania/ então você tem oportunidade/ até aqui na América do Sul para você falar MAIS francês/ e o alemão é muito concentrado ali na Europa né/ não que não seja importante mas em escala de importância eu optaria pelo francês e para o espanhol/ que eu poderia um dia ter mais oportunidade para trabalhar/ além disso o aprendizado de um alemão vai demorar muito mais tempo do que voltar a estudar um francês ou estudar um::: espanhol//"

Inicialmente, entrevê-se, no excerto, a representação de alemão como língua difícil, já discutida. Aqui, ela está imbricada também em representações que circulam a partir da posição-sujeito de professor de línguas, pois P-IN caracteriza a língua por níveis ("alemão BÁSICO") e procura inserir o alemão num horizonte de oportunidades econômicas para o ensino. Em seu imaginário, há um cruzamento da abrangência geográfica com as possibilidades de trabalho que a língua poderia oferecer - o que a leva a decidir pelo estudo do francês. Nesse cruzamento, também entendemos que produz efeito a representação de complexidade da língua alemã, pois contribui para a escolha pela língua francesa (*"então eu achei mais fácil seguir para o francês né"* - em que "né" espera a concordância por parte do interlocutor e sugere o compartilhamento comum dessa conclusão). Logo, a percepção de língua

difícil se associa a outras representações, sustentando o desligamento de P-IN do alemão.

Ainda, é importante destacar que a concepção de complexidade da língua alemã motiva também outro efeito: é por ser considerada difícil e complexa em relação a outras línguas (como o francês e o espanhol - numa aposta, como pensamos, na imagem de semelhança entre línguas partindo-se do ponto de vista de um falante de línguas latinas), que o imaginário de seu processo de aprendizagem é concebido como analogamente complexo, custoso e, portanto, longo: *"além disso o aprendizado de um alemão vai demorar muito mais tempo do que voltar a estudar um francês ou estudar um::: espanhol"*, como enuncia P-IN. Em tempos de modernidade líquida (BAUMAN, 2001, 2005, 2010), relações longas (como estabelecer-se-ia a dedicação à língua alemã, sob essa ótica) demandariam uma filiação de caráter mais sólido e fixo por parte do sujeito a seu objeto (aqui, o alemão), fenômeno que ocorre com raras exceções. Mais uma vez, portanto, a representação da complexidade da materialidade da língua alemã, em seu universo de imbricações, suporta o desligamento do sujeito, cuja constituição identitária contemporânea estabelece laços rápidos e fluidos que, por sua vez, engendrem respostas momentâneas e correntes.

Devemos assinalar, também, a referência às línguas: "um alemão", "um francês" e "um espanhol" (*"além disso o aprendizado de um alemão vai demorar muito mais tempo do que voltar a estudar um francês ou estudar um::: espanhol"*). Ao empregar "um", percebemos que o sujeito numera a língua, o que corrobora nossa análise acerca da objetificação da língua sob os moldes do mercado: tratar-se-ia, aí, de mais "um" objeto com o qual o sujeito teria de lidar, sob condições de produção e velocidade (*"vai demorar muito mais tempo"*), próprias da ótica mercadológica.

Assim, é perceptível que há aspectos da materialidade linguística e do imaginário sobre ela que atravessam os dizeres referentes aos desligamentos das línguas por parte dos sujeitos. Ademais, o imaginário sobre a própria aprendizagem de línguas também permeia alguns excertos enunciados pelos entrevistados a esse respeito. Vejamos o excerto [25], de A-RU, a seguir:

[25: A-RU] "o latim/ eu- eu comecei a estudar latim também/ essas-essas-essas línguas/ o latim e o japonês eu comecei mas nem dois meses/ o latim eu comecei/ o professor de ensino religioso me indicou por eu gostar de etimologia/ e porque eu ia fazer direito também ele achou que seria interessante/ mas logo no primeiro ano/

E: você ia/ não vai mais?//

AR: não não vou mais/ no ensino médio minha professora comentou que não seria necessário/ não é nem útil no dia-a-dia/ e não seria necessário estudar porque na faculdade no primeiro ano eu teria latim/ então eu estaria adiantando uma coisa que não era necessária e eu acabei largando mão"

Em [25], A-RU explica que sua inscrição na língua latina se deu diante de sua aplicação em relação ao ensino religioso ao qual ele se dedicava na ocasião e, também, da perspectiva futura de seu estudo na área de direito. Entretanto, em outro momento, ele foi interpelado por uma professora questionando a necessidade e a utilidade dessa língua na contemporaneidade. Aqui, entrevemos, novamente, a representação de uso da língua estrangeira, discussão a que procedemos em 2.1.

Além dessa representação, compreendemos que também há certa imagem acerca da sucessão de aprendizagem, ou seja, espera-se que haja determinada ordem para o processo de ensino e aprendizagem (*"não seria necessário estudar porque na faculdade no primeiro ano eu teria latim"*). Essa concepção refere-se à esfera da circulação escolar, que trata a aprendizagem como constituída por conteúdos que encerram uma sequência a ser seguida. Desse ponto de vista, o sujeito "estaria adiantando" a aprendizagem, tirando o conteúdo de sua suposta sequência correta e já esperada como eficaz.

Não obstante, esse "adiantamento" passa a ser relevante a ser ponderado pelo sujeito, pois tratar-se-ia de um "conteúdo" "não necessário" atualmente. Em outras palavras, a representação do "uso" da língua associa-se à expectativa de sequência de conteúdos da aprendizagem, produzindo o efeito de não-necessidade da língua no momento presente e, assim, favorecendo seu desligamento pelo sujeito, à luz da ótica capitalista.

Sob essa ótica, o desligamento da língua dar-se-ia no tocante ao imaginário de alternativas econômicas de "uso" que a língua possa oferecer. Isso se relaciona, de certo modo, às representações sobre a aprendizagem e seus efeitos, pois, nessa área dos dizeres, a imagem de "uso" da língua também permanece significativa,

como procuraremos assinalar. Vejamos os dizeres [26], em que A-AL reúne certas justificativas às línguas das quais se desligou:

[26: A-AL] "bom/ o espanhol eu parei porque já não tinha muito interesse e também não vi necessidade então eu parei// O japonês eu parei por falta de tempo né mas pretendo voltar pra aprimorar um pouco mais porque também ainda pretendo ir para lá algum di::a/ para poder me comunicar lá né pelo menos um Básico eu gostaria de lidar bem/ o inglês/ eu parei porque não tava encontrando necessidade embora no último ano como eu tive mais contato com pessoas/ é:: estrangeiras e que no caso a língua que nos mantinha EM comunicação era o inglês/ aí eu acabei tendo que usar mais ele/ e aí eu percebi bem mais o quanto ele tava tava:: enferrujado/ e aí eu encontrei uma:: nova necessidade de voltar a praticar/ só que hoje eu não encontro o tempo pra isso//"

A-AL encadeia uma série de imagens que, para ele, estão associadas ao seu desligamento das línguas citadas: para o espanhol, o desinteresse e a não-necessidade do uso da língua; para o japonês, a ausência de tempo e, para o inglês, a não-necessidade e a ausência de tempo para se ocupar dos estudos.

Primeiramente, é notável apontar que momentos de não-necessidade da língua inglesa, como aludido por A-AL ("*o inglês/ eu parei porque não tava encontrando necessidade*"), sugerem que há furos nos efeitos do pré-construído do inglês para o mercado de trabalho, para viagens, para o futuro (como discutimos anteriormente neste capítulo). Entretanto, a sustentação dessa imagem de universalidade se dá nos efeitos que o nível discursivo produz para as condições de produção, ou seja, cumpre-se um efeito de circularidade: a força da representação da língua inglesa como "língua do mundo" promove circunstâncias que reforçam a representação em si ("*eu parei porque não tava encontrando necessidade embora no último ano como eu tive mais contato com pessoas/ é:: estrangeiras e que no caso a língua que nos mantinha EM comunicação era o inglês*") e, assim, promove-se posterior retomada da língua inglesa por parte do sujeito.

As causas reportadas por A-AL (não-necessidade e, também, desinteresse) parecem imbricar-se na representação de língua para o "uso", como já discutimos. Entretanto, também em outros momentos do *corpus* esse atravessamento ocorre, levando-nos a notar a sua recorrência e sua importância para a dinâmica conferida nas línguas guarda-roupa, como denominamos. Nesse sentido, portanto,

contemplamos os dizeres [27], em que A-RU refere-se à não-necessidade da língua japonesa, a seguir:

[27: A-RU] "bom e o japonês/ como o meu professor de xadrez/ de shogi/ o meu professor de shogi ele faleceu/ e como eu não tinha contato com o resto da associação de xadrez/ eu já nem voltei mais/ faz quase dois anos que eu não jogo em campeonato/ com ele eu cheguei a ganhar/ bicampeão brasileiro/ e no grande ABC três vezes consecutivas/ só que depois eu nunca mais joguei/ até os outros jogadores vão:::/ também são senhores de mais idade/ têm os hábitos deles/ e a maioria deles não mora por aqui/ muitos deles moram em Ribeirão Preto e eles trabalham/ então é difícil encontrá-los/ e por isso/ como eu não tinha mais essa necessidade de usar o japonês em algum lugar/ E eu até comentei com uma amiga minha de estudar japonês e a gente ia estudar junto/ e ela largou as aulas e eu acabei largando junto com ela"

A-RU vincula a língua japonesa à prática do xadrez japonês em círculo estritamente dividido por sujeitos que partilha(va)m do mesmo interesse. Quando ocorre o falecimento de seu professor, seus laços com o esporte se afrouxam (apontando para sua fluidez constitutiva) e se estendem ao grupo e à língua, suportando seu desligamento do japonês.

Porém, é interessante observar que essa fluidez se reveste de não-necessidade (*"eu não tinha mais essa necessidade de usar o japonês em algum lugar"*), trazendo certa posição geralmente conferida ao mercado e a representação do uso da língua com fins econômicos para uma língua que se apresentava no âmbito do lazer e do prazer que ela proporcionava ao sujeito. Desse modo, levantamos a suposição de que a fertilidade da imagem do "uso" e da necessidade da língua para o mercado (como atribui-se à língua inglesa, mas não somente, como vimos) age de modo a se auto-reforçar, contemplando certa circularidade dos dizeres e, também, incorporando-se a outras representações.

Assim dito, vemos que a representação da necessidade da língua opera de várias maneiras, isto é, em sua forma de "necessidade", ela produz o efeito do "uso" da língua, impelindo o sujeito a ocupar-se dela para sua suposta comunicação; porém, em sua forma de "não-necessidade", ela sustenta um possível desligamento da língua por parte do sujeito, que se des-filia dela. Nesse imaginário, articulam-se dizeres sobre o mercado e sobre a materialidade linguística às dimensões

subjetivas, sugerindo a dinâmica da língua guarda-roupa: seu uso, desligamento e (sempre possível) retomada.

Esse movimento também se relaciona com certo processo, próprio das relações humanas da modernidade líquida, assinalado por Bauman como um processo de "apego e desapego" (2010).

Na obra *Capitalismo Parasitário* (2010), Bauman discute vários temas da atualidade, mantendo o prisma da efemeridade das relações na pós-modernidade. No trecho que citamos a seguir, ele argumenta sobre a constituição do vínculo do sujeito pós-moderno com as redes e esse contexto contribui para entendermos a dinâmica da língua guarda-roupa. Vejamos:

"Essa [a qualidade do apelo universal, que permite a cada um que entre e saia de um programa de TV segundo suas preferências] é sem dúvida uma qualidade elogiável e conveniente numa sociedade em que as redes substituem as estruturas, em que um jogo de apego/ desapego e uma infinita sucessão de conexões e desconexões substituem a atividade de 'determinar' e 'fixar'." (BAUMAN, 2010, p. 35)

O autor explica que o sujeito constitui-se nessa configuração de redes, ou seja, entrelaçam-se "fios" das relações estabelecidas por ele. A metáfora da rede também articula-se ao conceito da rede social, em que indivíduos se conectam a outras pessoas e comunidades. Conectar-se permite criar um vínculo de relacionamento, porém, este pode ser desfeito a qualquer momento: como vimos anteriormente, enquanto houver espetáculo, o sujeito filia-se à comunidade, mas a seu término, desconecta-se dela. Nessa esteira, Bauman defende que as relações da pós-modernidade compõem-se por conexões efêmeras, nas quais o sujeito se "apega" por um instante e "desapega" em sequência, delineando infinitos movimentos de conexão e desconexão.

"Apego" e "desapego" sugerem certa aderência ou união a algo, que é temporário, pois pode-se "des"-fazer essa ação. Essas conexões e desconexões contínuas remetem à dinâmica do guarda-roupa, que, para nós, apontam para a filiação - desligamento - retomada, um processo sempre corrente e fluido.

Compreendemos, assim, ao longo da análise dos excertos, que os desligamentos na relação sujeito-língua compreendem certa fluidez, constitutiva das

relações contemporâneas (como já argumentamos). Também, essa relação é atravessada por imaginário de diversas ordens, como representações sobre a materialidade linguística, crenças sobre a aprendizagem e dizeres sobre o mercado, por exemplo.

Não obstante, a participação de uma dimensão de bem-estar e conforto que a língua possa oferecer parece não constituir o fenômeno do desligamento, levando o sujeito a manter-se na língua. É nessa esteira que pensamos sobre a fluidez dessa relação, à luz de certo movimento de "apego" e "desapego" (BAUMAN, 2010), como discutimos e portanto, faz-se necessário, dedicarmo-nos à questão da retomada da língua, pois integra a dinâmica da língua guarda-roupa e, como procuraremos destacar, essa esfera aponta para a dimensão da subjetividade e para os efeitos que estranhamento e aproximação podem suscitar.

A partir dessas considerações, prosseguimos para a seção 2.3., em que nos debruçamos sobre a (possibilidade da) retomada da língua e procuraremos concluir nossas suposições a respeito de como se efetua a dinâmica da língua guarda-roupa.

2.3.A possibilidade de retomada da língua e a dinâmica das línguas guarda-roupas

Nesta seção, discutiremos a constituição do movimento das línguas guarda-roupas, no tocante à perspectiva que elas ofertam ao sujeito. A partir da análise de nosso *corpus*, percebemos que, para os sujeitos entrevistados, há determinada dinâmica que se dá na relação entre sujeito e língua(s), de modo que se suscita o efeito de certa possibilidade perene de retomada da(s) língua(s), ou seja, o sujeito parece sustentar a língua, nessa relação, numa posição de espera, ou de prontidão, para que possa ser retomada por ele quando houver necessidade, desejo, oportunidade, entre outros.

Como já indicamos anteriormente neste capítulo, essa análise baseia-se na metáfora da comunidade guarda-roupa, de Zygmunt Bauman (2005), em que ele pontua que, na sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2001), os laços são sempre moventes e duram enquanto seu espetáculo se mantiver, permanecendo sob um caráter de suspensão - até nova exibição do espetáculo, em que os laços podem ser retomados.

Esse atributo de suspensão também se manifesta na relação sujeito-língua, relacionando-se ao desligamento das línguas, analisado anteriormente. Nos dizeres a seguir, reproduzimos excertos de nosso *corpus* em que os sujeitos expressam certas propriedades desse caráter de suspensão para línguas com as quais eles já haviam mantido contato e que, portanto, sugerem, para nós, traços que se apresentam em sua relação sujeito-língua.

No primeiro excerto, trazemos os dizeres [28], em que A-IN explica seu desligamento das línguas francesa e italiana, para que possamos entender, na sequência, sua relação com o inglês. Vejamos:

[28: A-IN] "e era com essa professora que dava francês pra mim/ porque eu gostava- eu gosto dessa professora/ só que ela tava no italiano mais do que no francês incentivando o autodidatismo/ e a gente tava lá não pra isso/ a gente queria professor/ e ela começou assim/ só que ela tinha uma amiga no [xxx] e ela pegava o material do [xxx] pra explicar pra gente/ então o conteúdo era bom/ mas era muito assim/ ah isso aqui pra se aprofundar mais entra no site tal/ e aí a gente acabou se enchendo e parou"

Compreende-se, portanto, que a ligação que A-IN constitui com o francês e italiano é mediada pela sua estima à docente, de modo que a tônica na aprendizagem autodidata dada por essa professora provocou, em A-IN, certo conflito na relação estabelecida com ela e, por consequência, também com as línguas que ela ensinava. Assim, percebemos que a filiação a essas línguas deu-se de maneira frágil e instável, a despeito de determinadas imagens de beleza e prazer sobre essas línguas a que A-IN se refere e que, em princípio, favoreceriam certa aproximação de A-IN ao italiano e ao francês.⁴⁴

É intrigante, então, contemplar que sua relação com a língua inglesa se dá de modo dessemelhante aos demais sujeitos desta pesquisa. Enquanto os outros entrevistados relatam o uso e a necessidade dessa língua, como já argumentamos, e em certos momentos se desligam do inglês, A-IN também é atravessada por essas imagens, porém sua filiação parece se dar em outra natureza, que procuramos investigar no que segue:

⁴⁴ Acerca dessas representações, A-IN enuncia, primeiramente sobre o francês: "então foi uma coisa assim que eu achei muito legal e é uma pena eu ter parado" e, também, sobre o italiano: "e eu gosto do italiano também/ eu acho que é uma língua BELÍSSIMA/ *più bella*".

[29: A-IN] "o inglês eu me SALVEI no Fundamental por causa das regras/ de aprender que *since* é pra tal *for* é pra tal/ o *may* o *can* essas coisas assim/ e eu decorava eu fingia/ eu memorizava que isso usava pra tal e pra tal/ e quando chegava na hora da prova eu conseguia fazer/ mas o meu terror era exercício que assim/ eram vários tempos verbais juntos e aí eu lendo o texto eu tinha que interpretar o contexto pra saber que tempo que é/ eu ia muito bem/ mesmo assim eu sofri/ eu penava pra fazer/ então o meu processo no inglês no começo foi assim/ obrigatório porque tinha na escola então tinha que fazer/

Ela assinala que sua aprendizagem de língua inglesa na escola regular aconteceu por meio de "memorização" e "fingimento" de que estivesse aprendendo, caracterizando esse processo como um "terror", obrigatório, em que havia sofrimento e que ela "penava pra fazer". Entrevê-se que havia conflitos na relação sujeito-língua, e que esses embates causavam efeito de resistência e repulsa pela língua, como se vê em momento posterior na entrevista: *"em inglês minha maior dificuldade foi perder aquela birra de eu não conheço então eu não gosto"*. Por apenas fingir que aprendia, A-IN não estabelecia alguma espécie de contato que a conduzisse a conhecer mais a língua, trazendo a sensação de que nada sabia a esse respeito e essa língua desconhecida parecia propor-lhe confronto. De sua parte, ela manifestava "birra" com o inglês, ou seja, a resistência a que aludimos.

Esse cenário, em tese, direcionar-se-ia para o desligamento da língua, pois compreende certo fenômeno que vimos se realizar com outros sujeitos: a representação sobre a dificuldade da materialidade da língua, somada a determinada distância que se dá na relação sujeito-língua permeada pelo âmbito escolar (*"tinha na escola então tinha que fazer"*- manifestando a repetição do verbo "ter", marcando a obrigatoriedade desse ato) e a rejeição que é tecida nessas condições de produção convergem ao desligamento da língua.

Porém, o inglês se manteve presente na escola por decorrência de seu caráter de obrigatoriedade (um dos efeitos da representação de língua hegemônica), não lhe sendo ofertada a possibilidade de desligar-se dele e, desse modo, o "terror" que ele ocasionava também perdurou, como ela explica nos dizeres que reproduziremos a seguir. O ponto de virada é ocasionado quando ela é atravessada por um novo olhar diante da língua, proposto fora da esfera escolar, como se lê em [30]:

[30: A-IN] "mas a parte- atividade de interpretação de texto para mim era a morte/ a professora tinha que ficar do meu lado e me tranquilizar/ porque eu ficava com o dicionário/ eu ia traduzir as coisas e eu não conseguia entender que *give* é uma coisa *give up* é outra/ eu surtava/ eu entrava/ eu ficava nervo::sa/ eu entrava em pânico/ aí eu juntava com um colega que era bom de interpretação e eu tentava ajudar/ mas eu falava/ eu só posso te ajudar no passado porque eu não sei o que quer dizer isso/ mesmo com o dicionário/ até que um dia um vizinho meu/ ele foi fazer faculdade de informática e ele foi consertar nosso computador e falando sobre isso eu mencionei que eu detestava inglês/ ele falou olha a gente detesta muito o que a gente não entende/ eu vou te dar uma dica que foi o que me ajudou/ começa a ouvir música em inglês e tentar aprender pela tradução/ começa a ver filme legendado/ começa a prestar mais atenção que você vai ver que isso vai te ajudar/ aí você vê se dentro de um ano não vai ter te adiantado/ e eu comecei a gostar muito de *Green Day* nessa época/ e aí com as músicas do *Green Day*/ eu colocava as músicas do CD *American Idiot* com a tradução/ eu deixava duas janelas abertas/ e eu ia comparando/ bem assim mesmo/ comparando o que estava escrito aqui do lado e eu ia aprendendo expressões:::/ e aí eu comecei a gostar de inglês assim/ fui uma coisa meio do nada/ e::: daí pra frente eu comecei a achar que é uma língua muito interessante"

Nesse excerto, A-IN continua a caracterização de sua relação inicial com a língua inglesa, adicionando certas particularidades, tais como a comparação da interpretação de texto em inglês com a morte e suas reações de "surto", "pânico" e "nervosismo" que demandavam "tranquilização" por parte da professora. Entendemos que o embate era de natureza linguística, referente à materialidade do inglês: "*give é uma coisa give up é outra/ eu surtava/ eu entrava/ eu ficava nervo::sa/ eu entrava em pânico*" (assinalamos, aqui, que os verbos se encadeiam no intradiscursotrazendo o efeito de gradação e enfatizando suas sensações de desconforto e resistência), principalmente no que tange a expressões, pois com a ordem mais estrutural da língua, por assim dizer, A-IN reporta que lidava com maior tranquilidade.

Essa conjuntura é alterada quando um vizinho lhe sugere cotejar inglês e português com músicas e filmes, e ela segue essa recomendação acompanhando um grupo musical estadunidense. Com as músicas, A-IN principiou outra ordem para seu contato com a materialidade linguística, no ponto em que o embate se dava de forma mais contundente, quais sejam, as expressões da oralidade. Parece-nos que,

em um primeiro momento, a resistência inicial (a "birra") se desfez, abrindo possibilidade para que uma comparação com a língua portuguesa fosse feita, o que, para ela, amenizou os conflitos e a caracterização da língua passou de "terror" a "interessante". Não somente esse efeito lhe trouxe bem-estar, como também parece ter lhe causado certa aproximação à língua, de modo que no inglês ela mantém sua filiação, atribuindo à língua outros valores, como aponta o excerto [31]:

[31: A-IN] "pra mim a aula de inglês me desestressa/ é uma diversão/ eu vou eu me divirto/ porque assim é conversação e tem fundamentos da parte gramatical de vocabulário/ por na prática/ escutar o outro/ poder falar e aprimorar a fala/ conseguir falar mais rápido/ não::: falar::: assim:::/ então sabe é/ me ajuda muito também como um momento de desestressar/ com tanta coisa da faculdade/ então é um momento de relaxamento pra mim a aula de inglês também serve pra isso/ e as outras línguas a mesma coisa assim/ eu escuto mú:::sica/"

Em [31], vemos uma língua atravessada por sensações de prazer, manifestas no emprego dos termos de "desestresse", "diversão" e "relaxamento". É importante destacar que esse entusiasmo com a língua parece estar relacionado, primordialmente, com a esfera da oralidade, apresentada em primeiro lugar após a explicação da diversão: *"eu vou eu me divirto/ porque assim é conversação"*, reforçada pela repetição da "fala" como o exercício realizado em aula, seguido pela gramática e vocabulário, aspectos da língua com que ela afirmava já ter familiaridade mesmo na época em que o inglês se apresentava como "terror".

Há, nesses efeitos de bem-estar e conforto com a língua, o atravessamento de outras representações, importantes para serem discutidas aqui: trata-se das questões de "diversão" na aula de língua inglesa e da "música" como parte integrante da relação sujeito-língua. Sobre a primeira, vemos que a "diversão" atribuída à aula de inglês é, muitas vezes, parte de dizeres que circulam na esfera das escolas de idiomas, por exemplo, associando as aulas à certa diversão e atraindo consumidores para a venda de cursos. Realizando seu curso em caráter particular, há a probabilidade de que A-IN seja atravessada por esses dizeres, qualificando uma "boa" aula de língua como aquela em que o aprendiz se "divirta".

Já acerca do tópico da música, lembramos que, para A-IN, a relação de conforto com a língua inglesa é inicializada e mediada pelo contato com a música, e

que essa dimensão linguística constitui essa relação, estendendo-se, inclusive, às outras línguas das quais já se desligou: *"é um momento de relaxamento pra mim a aula de inglês também serve pra isso/ e as outras línguas a mesma coisa assim/ eu escuto mú:::sica/"*. O ato de escutar música aproxima A-IN da língua, causando-lhe conforto, prazer e, também, "relaxamento" (como analisamos, esse "relaxamento" apresenta-se em oposição ao "terror" e "pânico" iniciais). Ressaltamos que a dimensão da sonoridade personaliza a língua, conservando certa noção de identidade a uma comunidade (MELMAN, 1992) e, logo, é um aspecto suscetível a promover efeitos de harmonia e unidade, entre outros⁴⁵. Em meio a todos os efeitos de uma língua que lhe oferece bem-estar, A-IN não se desliga dela.

Outro excerto relevante para a compreensão do caráter de suspensão em que a língua é colocada é aquele que transcrevemos em [32] parte da entrevista com a Professora de Japonês. Nesses dizeres, ela relata sua retomada com a língua inglesa e as razões para tal, como veremos no que se segue:

[32: P-JA]: "depois de oito anos parada que eu não gostava muito de inglês e tive a necessidade de voltar a estudar porque:: eu comecei a estudar japonês e a maioria dos materiais em língua japonesa/ as explicações as traduções todas são para o inglês/ então você precisa do inglês como uma língua pra- pra intermediar o aprendizado do japonês"

P-JA enuncia acerca da "necessidade" da língua inglesa, a que já nos referimos, porém, apresenta um desdobramento diferente dessa representação: há circunstâncias materiais (aqui, a produção de livro didático de japonês escrito em língua inglesa) que incitam o sujeito a manter o contato com o inglês. Para ela, isso significou uma retomada da língua, anteriormente "parada" durante oito anos. A partir desse excerto, é interessante analisarmos duas construções: a primeira, sobre a posição da língua inglesa como "intermediária" do aprendizado do japonês. A segunda, a respeito da língua inglesa manter-se "parada" para P-JA.

Quando P-JA explica sobre a atribuição conferida à língua inglesa, aponta para mais um dos efeitos do poder da representação de sua hegemonia: apostando-se em certo conhecimento de inglês que seria "comum" a todos, livros didáticos de diversas línguas são redigidos em inglês, o que lhes permitiria suposto contato mais

⁴⁵ Ocupar-nos-emos especificamente do tópico da sonoridade e seus efeitos no próximo capítulo.

abrangente com vários falantes interessados em outras línguas e, conseqüentemente, maiores vendas. Também, nesse contexto, intensifica-se a autoridade da língua inglesa no horizonte das línguas, pois é ela que trata de intermediar a aprendizagem das demais.

Como compreende-se a partir do excerto, a língua inglesa não parecia proporcionar bem-estar à P-JA e relacionava-se à obrigatoriedade e à necessidade, sendo então retomada com a aprendizagem de japonês. É importante ressaltar, nesse contexto, o estado em que essa língua permaneceu para P-JA, no período em que já havia desligado-se dela até o momento de seu recontato: *"depois de oito anos parada que eu não gostava muito de inglês e tive a necessidade de voltar a estudar"*. Entendemos que o adjetivo "parada" refere-se ao estado da relação entre P-JA e o inglês, apresentando-se de forma bastante significativa, pois a "parada", como nos parece, implica o movimento de retorno. Vemos tal efeito à luz da comparação com outras expressões empregadas pelos entrevistados, tais como, "largar" ou "desistir", que indicam o desprendimento da língua, a que já nos dedicamos. Entretanto, a "parada" parece deixar a língua como se estivesse à disposição do sujeito - como de fato se deu, diante de sua retomada para a aprendizagem de japonês.

Outras imagens que se referem a essa propriedade de suspensão das línguas sugerem certa sequência na aprendizagem, como depreendemos dos excertos [33] e [34], a seguir:

[33: P-IN] "então sempre tem alguma coisa me levando pro inglês/ então eu falo francês fica pra próxima e acaba ficando/"

[34: A-JA] " e o francês ficou no meu desejo de aprendê-lo/ daí depois de um tempo quando eu já tinha terminado entre aspas porque a gente nunca termina/ já tinha terminado meu curso de espanhol/ eu tirei o diploma DELE e tudo o mais/ eu falei ah agora eu vou começar a estudar de novo o francês e estudo até hoje/"

Em ambos os excertos, percebemos a recorrência do verbo "ficar", apontando para o sentido de "permanecer na espera". É relevante assinalar as formas que esse verbo assume: "ficar pra próxima", "acabar ficando", "ficar no desejo", que indiciam o estado de adiamento em que a língua permanece, enquanto se espera que outra se

cumpra ("*sempre tem alguma coisa me levando pro inglês*") ou se "termine" ("*eu tirei o diploma DELE e tudo o mais/ eu falei ah agora eu vou começar a estudar de novo o francês e estudo até hoje*"). "Ficar para próxima" sugere a sequência entre línguas, ao passo que "acabar ficando" manifesta o próprio estado de permanência e suspensão, com tempo indefinido, sugerindo certa corroboração para a liquidez e movimento da relação que se dá com a língua, que "acaba ficando" até a cena do "próximo" espetáculo.

Já em "*[a língua] ficar no desejo*", observamos certa qualidade da espera, que parece opor a língua com a qual A-JA mantinha contato e a língua por vir, ou seja, uma língua que oferece atração para o sujeito na projeção de relação que se estabeleceria com ela.

Ainda, em outro excerto de nosso *corpus*, esses efeitos de sequência e projeção da retomada que o caráter de suspensão das línguas promove também parecem estar relacionados a imagens sobre dificuldade na relação com a materialidade linguística. Vejamos os dizeres [35], no que se segue:

[35: A-RU] "o- o japonês eu tenho interesse em voltar/ mas assim/ é uma coisa mais a longo prazo/ acabando o russo/ que eu acho que é uma língua mais complicada que a gente pode aprender agora/ que eu acho que é uma língua mais complicada e é melhor aprender agora jovem porque com o passar do tempo fica mais difícil de estudar/"

No imaginário de A-RU, a língua russa oferece certa dificuldade com a qual seria mais fácil se lidar no período de juventude. Ele está filiado, portanto, a uma representação de que a aprendizagem de línguas se daria com mais desembaraço o quanto antes ela pudesse ser realizada pois, supostamente, mais tarde, ela seria mais "complicada". A esse respeito, é relevante assinalar as considerações de Garcia (2011), em que a autora estuda as representações sobre o ensino bilíngue para crianças pequenas e aponta que há aposta no imaginário de que "quanto mais cedo, melhor" a aprendizagem aconteceria. Para nós, essa representação parece estender-se não somente à aprendizagem de língua para crianças, mas também, para o público em geral, como depreende-se de [35].

A partir dos dizeres de A-RU, entrevemos que essa representação de aprendizagem facilitada "o quanto antes" imbrica-se em imagens que representam dificuldade para a materialidade linguística do russo e facilidade para a materialidade do japonês. Sustentando-se em suposta ordem de dificuldade de aprendizagem "com o passar do tempo" (como sugere A-RU), promove-se o efeito de sequência dessas línguas, projetando-se a suspensão do japonês "mais a longo prazo".

Analizamos, assim, construções que apontam para a possibilidade de retomada da língua. Em [36], trazemos um excerto de A-IT que sugere a natureza da sua relação diante da efetivação dessa retomada. Vejamos:

[36: A-IT] "aí fui pra Alemanha/ passar a lua-de-mel na Alemanha e na Áustria/ países que tinham a língua alemã/ e me dei bem/ não tive tanta dificuldade/ enfim/ aí voltei mas não levei pra frente o curso/ aí mais tarde eu saí da [XXX] e perdi o contato com a língua/ mas eu acho incrível que ainda hoje/ passado sei lá quanto tempo aí/ de 1970 até hoje/ eu ainda consigo manter um pequeno diálogo/ com pronúncia boa/ sem modéstia/ que minha pronúncia em alemão é boa/ sim ainda hoje/ eu gravei/ acho que até por conta de ter aprendido jovem ainda/ mas esse foi meu contato com alemão/ vamos dizer assim/ esse foi meu primeiro contato pra valer com uma língua"

Em [36], A-IT manifesta certa satisfação acerca da sua produção oral em língua alemã, pois, segundo ele, *"ainda consigo manter um pequeno diálogo/ com pronúncia boa"*. Esse diálogo a que ele se refere apresenta-se como a materialização da retomada da língua, que se mantém suspensa (desde meados de 1970) e é, recuperada, por vezes, nesse período. Também há, aqui, o atravessamento da imagem da aprendizagem precoce como sendo, alegadamente, mais vantajosa e duradoura: *"sim ainda hoje/ eu gravei [a pronúncia boa]/ acho que até por conta de ter aprendido jovem ainda"*.

Também, o excerto [37], de A-IN, aponta para outra representação desse efeito de suspensão da língua, como vemos a seguir:

[37: A-IN] " então tem o inglês mas o francês é uma língua que tá na caixinha esperando [risos]/ e o italia::no/ (...)/ vai ficar na caixinha também/ assim esperando uma oportunidade que eu tiver

com um tempo maior assim pra aprender/ pra poder fazer/ e só também/ quatro já tá bom [risos]//"

A imagem que é trazida por A-IN para a natureza da espera da língua é a de uma caixa, que permanece a dispor do sujeito até o momento em que ele considerar sua retomada conveniente: *"é uma língua que tá na caixinha esperando"*, ou *"vai ficar na caixinha também"* (como já vimos, há o efeito de "ficar", da permanência por tempo indeterminado". É interessante notar que a caixa é designada no diminutivo, podendo indiciar afeto na relação sujeito-língua e a língua, por sua vez é colocada, pelo sujeito, na posição de desencadeadora de ações, passivamente "esperando" pela retomada do sujeito.

Também, A-IN explica o objetivo da suspensão da(s) língua(s) (para ela, o francês e o italiano), a saber: *"esperando uma oportunidade que eu tiver com um tempo maior"*. A-IN refere-se a quatro línguas nesse excerto: trata-se do espanhol, língua da família, do inglês, que ela estuda, e do francês e do italiano, as línguas que se mantiveram "na caixinha". Como entendemos, A-IN concebe essa espera da língua como "oportunidade", ou seja, a adequação de circunstâncias favoráveis em que ela possa conjugar a língua ao seu possível tempo de esforço que seria designado para ela.

Por fim, mais um efeito dessa possível retomada é inferido dos dizeres do Aprendiz de Chinês, que enuncia, sob sua perspectiva, a existência de um "local", por assim dizer, para a retenção da suspensão do inglês. Vejamos os dizeres [38]:

[38: A-CH] "eu já tinha parado de estudar inglês na escola mas eu queria ter uma experiência internacional para saber pra mim mesmo que eu poderia me virar com inglês em outro país/ daí eu fiz um programa de intercâmbio nos Estados Unidos/ desses que você trabalha/ e fiquei três meses lá usando muito inglês/ e voltei feliz porque eu falei/ ah beleza o inglês tá aqui/ tá dentro e a hora em que eu precisar dele eu exercito um pouco ele e ele sai/"

É bastante significativo analisarmos o excerto de A-CH, pois, aí, ele desenvolve a articulação de representações que já percebemos em outros dizeres, reproduzidas e discutidas nesta seção. A saber, A-CH apresenta a "parada" que o sujeito exerce sobre a língua (*"eu já tinha parado de estudar inglês"*) e o "uso" dela (*"e fiquei três meses lá usando muito o inglês"*). Na associação entre esses dizeres,

já é possível entrever um movimento de desligamento e retomada, observando-se a disposição que a língua parece "ficar" para o sujeito.

É, então, que A-CH explica-nos a respeito de como se dá, para ele, essa retomada: *"ah beleza o inglês tá aqui/ tá dentro e a hora em que eu precisar dele eu exercito um pouco ele e ele sai"*. Depreende-se uma relação em que há aproximação com a língua, de modo que ela oferece ao sujeito certo bem-estar na condição de espera, pois encontra-se "dentro" dele, trazendo, inclusive, efeito de repouso e calma: *"o inglês tá aqui/ tá dentro"*. Esse repouso sofre ruptura quando há "necessidade" e solicita, ao sujeito, determinado trabalho: *"a hora em que eu precisar dele eu exercito um pouco ele e ele sai"*, como se essa saída da língua significasse sua produção, no sentido de pós-trabalho - trabalho de ordem linguística, mas também física, como apontaria o "exercício". O inglês que "sai", parece-nos, sai do corpo do sujeito, como parte desse processo de retomada. Assim, essa retomada se trata, como entendemos, não somente da língua que fica em suspensão externa para ser tomada pelo sujeito, mas também repousa internamente nele e é, então, resgatada em um movimento que expressa repouso e retomada da língua.

Logo, compreendemos que a imagem de suspensão da língua é representada, pelos entrevistados, por imagens como a de língua "parada", língua que "fica para a próxima", "acaba ficando", "fica no desejo" ou "fica na caixinha esperando" e a língua que "está aqui, dentro". Essas imagens caracterizam a natureza da suspensão a que as línguas permanecem no movimento de guarda-roupa, ou seja, enquanto ficam à disposição do sujeito.

Examinamos, assim, a relação sujeito-língua, observando sua constituição, análoga às demais relações contemporâneas: fluida, em constante dinâmica de desligamento e retomada e, especificamente para as línguas, suspensa no cabide do guarda-roupa (ou na caixinha, ou no desejo...) à disposição do sujeito e sob os efeitos de estranhamentos e aproximações que ele experiencia. Assim entendemos que se desenrola esse prisma da relação sujeito-língua, mas pensamos que também há outras dinâmicas que constituem essa relação.

Portanto, destinamos o próximo capítulo, *A língua atraente*, a outro movimento dos dizeres e de seus efeitos, a saber, a relação sujeito-língua permeada por imagens tangentes à sonoridade das línguas e seus sotaques, suas supostas

propriedades de exotismo, entre outras. Essas representações parecem promover efeitos de estranhamento e familiaridade, atravessados por dizeres remetentes à fascinação e atração pela língua.

CAPÍTULO 3 - A LÍNGUA ATRAENTE: O EU E O OUTRO NA RELAÇÃO SUJEITO-LÍNGUA

É possível afirmarmos que as línguas proporcionam prazer e conforto ou conflito e embate quando do contato sujeito-língua, como discutimos nos capítulos anteriores. A partir desse olhar e, na esteira do estudo cumprido no capítulo 2, pretendemos analisar outros sentidos aos quais os sujeitos se filiam e que, de certo modo, produzem efeitos de aproximação ou estranhamento para a relação estabelecida com a língua.

Logo, procedemos à reflexão a partir do *corpus*, que destaca certa reincidência de representações que se referem a efeitos de atração e fascinação pela língua. Esses efeitos, por sua vez, parecem ser atravessados por diferentes imagens dessa língua, de sua nação e cultura e de aspectos de sua materialidade. Examinamos, assim, quais representações produzem esses efeitos e como eles se configuram na relação sujeito-língua.

Observamos que os efeitos de atração e fascinação depreendidos dos dizeres parecem corresponder a três diferentes ordens: há dizeres que contemplam identificações do sujeito com a língua, expressos em supostos traços da história individual do sujeito; outros estão permeados por certo imaginário sobre aspectos da língua de modo a empreender projeções no outro e, também, dizeres nos quais se examina que a atração pela língua se dá via certo atravessamento da língua no corpo do sujeito, produzindo efeitos diversos.

Assim, sustentamos nossa análise, articulando-a à perspectiva psicanalítica (LACAN, 1964) para compreender as identificações e projeções experienciadas pelo sujeito. Aprofundamo-nos no exame da questão cultural com Bauman (2014) e Said (1978), a partir da percepção de que as maneiras de representação cultural apresentam-se como índices acerca da suposta cultura do outro nos excertos destacados, mas também, referem-se ao próprio conceito de cultura ao qual o sujeito se filia. Já para a reflexão da imbricação da língua no corpo, consideramos Melman (1992), que ampara a conceitualização dessa relação, e Mizubayashi (2011), para melhor ilustrar os efeitos que se dão nesse atravessamento.

Este capítulo está organizado em três seções, a saber: 3.1., intitulado Identificações e o Plano do Eu, em que analisamos efeitos de reconhecimento e identidade na relação sujeito-língua; 3.2. Projeções da Língua do outro, em que discutimos o imaginário sobre aspectos de cultura e língua e, 3.3. A Língua no Corpo, em que examinamos a relação sujeito-língua à luz de dizeres que indicam certo atravessamento do sujeito pela língua, causando-lhe efeitos em seu corpo.

3.1. Identificações e o plano do eu

As representações de língua atraente, como entendemos, são atravessadas por outras imagens sobre a língua e, também, manifestam pontos de identificação entre sujeito e língua, produzindo o efeito de fascinação, de entusiasmo e, por vezes, de afinidade nessa relação. Nos dizeres em que se percebe a exteriorização desse efeito de afinidade, parece haver a imbricação com outro efeito, qual seja, o de identificação entre sujeito e língua, como procuraremos discutir a seguir.

Em [39], A-AL discorre sobre seu interesse pela língua alemã, relacionando-a com sua história familiar. Como explica, o acesso ao alemão lhe era interdito no círculo familiar - e isso, para nós, produziu determinados efeitos para a sua relação com essa língua. Vejamos os dizeres:

[39: A-AL]: "bom o alemão é:: eu sempre tive o interesse até por uma:: herança genética eu acho porque:: meus avós vieram da AleMANha é:: dentro da minha casa sempre teve o mito do que ah:: na na casa da minha vó e do meu avô que eu não cheguei a conhecer se falava o alemão mas eles não/ meu avô não deixava ensinar o alemão pros Filhos né/ e:: porque falava que não preciSAva e aí depois de uma:: bastante tempo né ultimamente assim eu consegui entender o porquê/ por outras vias né até conhecendo pessoas que conviveram no mesmo período no país e eu fiquei sabendo que quem falava o alemão:: o italia::no o:: japonês na época da segunda guerra era mal-visto aqui né e era até renegado pela sociedade/ tinha uma série de é:: interferências aí no convívio social por conta da língua e:: decorrente da segunda guerra/ aí eu vim a entender o porquê que não deixava ou que ele não queria que ensinasse o alemão pros filhos então eles usavam só dentro de casa né/ é:: e acho que daí surgiu o inteREsse em aprender/ por ser eu sempre tive é:: uma:: afiniDAde com a história/ com o tentar identificar minha história né/ e:: acho que essas essas [silêncio] FALHAS né/ é:: dentro da minha história me levaram ao interesse por essa língua//"

Intriga-nos, nos dizeres de A-AL, a primeira imagem atribuída à língua alemã, qual seja, a de que essa língua seria uma "herança genética". Entendemos que, diferentemente de algum outro traço que remeta à genética (tais como aparência física ou comportamentos biológicos), a língua constitui-se entrecruzando as dimensões psíquica, histórica e cultural, porém, não se trata de um fenômeno genético. Compreende-se, portanto, que a formulação construída no intradiscurso concerne ao vigor da representação familiar que a língua possui para A-AL, que representa sua filiação a essa língua como se esse processo tenha se dado de modo "genético", ou seja, algo que se constitua como natural, imutável e, também, relativo à sua história (especificamente quanto aos avós e não aos pais - a que uma imagem de genética primeiramente remeteria).

Esse poder da suposta genética do alemão para A-AL parece ser reforçado pelo fato de que a língua tinha sido proibida aos filhos e, conseqüentemente, aos netos: *"dentro da minha casa sempre teve o mito do que ah::: na na casa da minha vó e do meu avô que eu não cheguei a conhecer se falava o alemão mas eles não/ meu avô não deixava ensinar o alemão pros Filhos né"*. Logo, provocou-se o imaginário de mistério e encantamento para a língua, que passa, inclusive, a ser adjetivada com a qualidade de "mito", apontando, mais uma vez, para a atração que oferece ao sujeito, diante da dimensão do desconhecido e do interdito em sua história.

A nomeação de "mito" para determinadas circunstâncias constitutivas do sujeito nos direciona à investigação da formação e dos efeitos dessa questão no âmbito subjetivo.

Na obra *Mito e Psicanálise*, Azevedo (2004) assinala eixos para a compreensão do mito. Segundo a autora, há dicotomia expressa entre "verdade" e "mito": "(...) de um lado, verdade, razão, conhecimento; de outro, mito, falsidade, fantasia, engano." (2004, p. 7), o que sugere a dualidade que configura essa noção: em oposição à suposta verdade, o mito dar-se-ia por certa lógica do engano e da fantasia. Essa dicotomia entre verdade e mito é também observada etimologicamente (*mýthoi*, em grego, é um termo que designa "fábulas" ou "relatos", em oposição a *alethê*, referente à verdade, como assinala a autora) e no senso comum concernente a esses termos. No entanto, do ponto de vista psicanalítico, o mito figura-se de modo ambivalente para o sujeito, não mais oferecendo oposição à

verdade: sob a consideração de que o inconsciente estrutura-se como linguagem (LACAN, 1964), metáforas e metonímias o constituem, e o mito apresenta-se como relato que, fantasioso ou não, constitui o sujeito. Azevedo, na obra citada, destaca esse funcionamento do mito:

"Tal como o poeta arcaico, o analisante dedica-se ao relato (uma das traduções possíveis de *mythos*). Muitas vezes pleno de ficções, de fantasia, de *psêudes*, o relato o leva a trazer à luz, a ver, a revelar, sob a égide de Memória, ou do trabalho da rememoração, dimensões de sua verdade, de Verdade." (2004, p. 23)

Portanto, entende-se que o mito, ao constituir o sujeito, causa-lhe efeito de verdade, dissolvendo sua aparente dicotomia. Para A-AL, especificamente, o "mito" dessa suposta língua que não se deixava ensinar aos descendentes e que, então, se apresentava como "proibida", causa-lhe efeito de verdade em relação à sua origem imaginada, promovendo-lhe, então, outro impacto, qual seja, o de identificação com essa língua e decorrente fascinação por ela.

Grigoletto (2003, pp. 46-47) argumenta a respeito da questão da identificação, como vemos no excerto que segue:

"A busca de filiação legítima como tentativa de resgate de uma falta forneceria explicação para o discurso do fascínio e da paixão pelo estrangeiro ou pela língua estrangeira: seria a própria nostalgia do pai europeu produzindo sentidos em outros dizeres do brasileiro. A língua estrangeira e seu domínio dariam aos sujeitos que enunciam seu fascínio e sua paixão a ilusão de uma filiação legítima." (2004, p. 23)

Assim, entende-se que essa narrativa de origem mítica produz, para o sujeito, o sentido de filiação, que, notadamente europeia, resgata, imaginariamente, um pai mítico (colonizador). Como vemos, esse pai colonizador é representado pelo sujeito no âmbito da proibição, contribuindo, portanto, para o resgate da falta e sua busca por completude e, assim, acentuando o desejo pela língua estrangeira.

Novamente da perspectiva psicanalítica, é importante compreendermos como se dá o processo de identificação, portanto. Roudinesco et Plon (1998, p. 363), elucidam que, sob o ponto de vista freudiano, esse é "o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-

chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam". Em outras palavras, trata-se da identificação com certo traço que promove a "recuperação" ou a aproximação do objeto de desejo (anteriormente perdido - processo que se dá decorrente dos complexos de castração e de Édipo). Logo, percebe-se que as identificações ocorrerão ao longo da vida do sujeito, em relação a diversos traços que se lhe apresentarem, suscitando-lhe vários efeitos.

Portanto, é importante trazermos, ainda que brevemente, a conceitualização desses complexos. O complexo de castração é, segundo Freud (1923), os sentimentos experienciados pela criança diante da descoberta da diferenciação sexual. Esse complexo ocorre de modo diverso para o menino e para a menina. A criança imagina que todos os indivíduos são possuidores do falo. No complexo de castração, o menino, diante da constatação da diferenciação sexual, rememora o medo de perdê-lo, atualizando a ameaça de castração. A menina, por sua vez, atribui a castração à mãe, responsável por tê-la privado do falo. Para o menino, como explicam Roudinesco e Plun (1998), o complexo de castração assinala "(...) a saída do Édipo e a constituição, através da identificação com o pai ou seu substituto, do núcleo do supereu" (1998, p. 106) e, para a menina, sob o efeito do complexo de castração, há a entrada no complexo de Édipo, levando-a a afastar-se do objeto materno e dirigir-se para o desejo do pênis paterno (1998, p. 106).

Já com o Complexo de Édipo, tomado a partir da tragédia de Sófocles, Édipo Rei, Freud (1900) assinala um processo psíquico atravessado pelo sujeito e constituinte de sua identidade. A estrutura desse mito desenrola-se de modo que, por conta de seu destino, Édipo mata seu pai e casa-se com sua própria mãe, ainda que desconhecesse sua relação real com eles. Freud orienta-se por esse mito e ilustra a relação entre bebê e mãe: o bebê possui a ilusão de amor e proteção totais provenientes da figura materna, e a mãe constitui-se como o primeiro objeto de amor do sujeito. Essa ilusão se conserva até meados dos três anos de idade, quando o bebê compreende não ser o único objeto das atenções maternas, pois, há, também, o pai. A partir daí decorrem-se certos processos identitários que diferem entre os sexos: a menina, após esse processo de compreensão - o complexo de Édipo -, transfere seu objeto de amor para o pai e a mãe, que o possui, passa a ser o objeto de identificação para a menina. Para o menino, o desejo inicial pela mãe se mantém, porém, após o complexo de Édipo, acresce-se ódio pelo pai, com quem há

identificação por possuir a mãe. Assim, do complexo de Édipo, entende-se que a escolha de objeto refere-se ao querer ter o outro, e a identificação relaciona-se ao querer ser o outro.

Lacan, por sua vez, ao retomar a problemática da identificação (1960), ressalta sua relação com a busca do traço unário ("essência do significante" - com explicam Roudinesco et Plun (1998, p. 363)) e com a demanda do desejo do desejo do Outro, "marca da dependência incontornável do sujeito" (1998, p. 363). Essa dependência aponta para a constituição e condição subjetivas, que fazem o sujeito se situar na falta e no seu decorrente desejo de completude.

Isso não é sem consequências. Retomando a análise dos dizeres [39], de A-AL, há atravessamento do sujeito pela imagem do mito, de maneira que essa representação se organiza, para ele, com efeito de verdade, como vimos com a discussão de Azevedo. A-AL filia-se à imagem de sua suposta "herança genética", que lhe oferece efeito de vínculo a determinada comunidade e à língua, pois esta compõe o valor desse mito por ter sofrido suposta proibição, por motivos políticos e históricos, no cenário familiar.

É interessante observar, no intradiscurso, os efeitos desse mito para A-AL. Ele assinala sua filiação a esse mito de sua origem, indicando, porém, a presença de "falhas" em sua história: *"uma:: afiniDAde com a história/ com o tentar identificar minha história né/ e:: acho que essas essas [silêncio] FALHAS né/ é:: dentro da minha história me levaram ao interesse por essa língua"*. Percebemos certa ambiguidade quanto à menção das "falhas" pelo sujeito: por um lado, elas podem referir-se a deslizos e incorreções no interior do relato domito em si e, por outro, podem contemplar a própria questão da proibição da língua na família, que se apresentaria como uma "falha" na sua história, como um problema com o qual tem de lidar.

Essa suposta "herança genética" narrada para o sujeito forma um imaginário sobre sua origem, desdobrando-se, por sua vez, na identificação com sua "herança" (dado que ela é capaz, imaginariamente, de uni-lo a seus familiares, inclusive àqueles com quem não teve contato: *"dentro da minha casa sempre teve o mito do que ah::: na na casa da minha vó e do meu avô que eu não cheguei a conhecer se falava o alemão mas eles não/ meu avô não deixava ensinar o alemão pros Filhos né"*). A partir da identificação com essa "herança", a busca do sujeito passa a se dar

em relação à língua, que se torna símbolo material daquilo que pode uni-lo, mais uma vez, a essa suposta origem.

É interessante atentar para o atravessamento existente nessa identificação com a língua. Há, aí, certa representação sobre essa "origem mítica" que circunscreve A-AL e cinge a língua alemã. Em outras palavras, há o funcionamento de certa noção de nação à qual o sujeito se filia. A esse respeito, argumentamos com Hall (2002):

"(...) Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos - *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica (...)." (HALL, 2002, p. 49)

Assim, a representação de nação opera fornecendo determinados símbolos aos sujeitos. Entendemos que esses símbolos, por sua vez, constroem e compõem os sentidos dos mitos associados às representações nacionais e produzem efeitos de identificação, como pudemos depreender dos dizeres de A-AL. Mais adiante nessa mesma obra (2002, p. 51), Hall explica que as histórias e memórias contadas sobre a nação regulam a relação entre passado e presente e trazem imagens e sentidos de "identificação" para o sujeito.

Com A-AL compreendemos que, ainda que ele não caracterize detalhadamente as imagens que representa para a Alemanha, ele aponta esse país como nação de origem dos avós e esse ideal de nação e de história (com "falhas") constitui-se como objeto de desejo, de busca, de recuperação.

Essa dada origem, de natureza mítica, é atravessada, como vimos, pela interdição e pela censura e, passa a configurar-se, no tempo presente, como materialidade capaz de resgate dessa origem. Portanto, nessa esfera, a língua oferece uma atração para o sujeito: é a possibilidade - no nível imaginário - de completude que se manifesta.

Percebe-se, portanto, nos dizeres de A-AL, a disposição do alemão como língua atraente a partir de uma representação de origem familiar, que estimula, por sua vez, efeito de identificação à língua. Esta, na condição de objeto de desejo, apresenta-se como possível elemento de completude imaginária do sujeito.

Nessa direção, entendemos que esse primeiro efeito de atração que a língua oferece ao sujeito reside em certo domínio cuja ordem é mais pessoal e subjetiva: a língua fascina por fazer-se possibilidade e expectativa de auto-compreensão, isto é, de entendimento individual de si.

Em outro excerto do *corpus*, levantamos, também, a identificação à língua manifesta pela atração mediada por imagem de "afinidade familiar" que é perpassada, como entendemos, por certa representação nacional. Vejamos os dizeres [40], a seguir, em que A-IT expõe as razões pelas quais acredita em certa "facilidade" que goza no que se refere à aprendizagem da língua italiana:

[40: A-IT]: "bom o italiano eu sinto que tenho uma facilidade maior/ mas por conta da afinidade que tenho com a língua/ por conta da história familiar né?/ então acho que isso é uma coisa que está muito enraizada em mim"

Vê-se, em [40], imagens de "afinidade" e "história familiar", fomentando a filiação à língua. Essa filiação, por sua vez, exerce forte estímulo ao sujeito, posto que ele passa a investir na língua italiana e a representa como uma língua que nele já fincou raízes.

Uma análise da imagem da língua "enraizada" nos conduz à consideração de que o italiano, para A-IT, parece fundamentar-se como a língua da qual ele não poderia mais evadir-se, pois suas raízes são fortes ("é uma coisa que está muito enraizada em mim"). Portanto, a língua apresenta-se como elemento de forte atração e afinidade ao sujeito, dado seu atravessamento pelo efeito que essas "raízes" lhe oferecem e o constituem. Analogamente a A-AL (que exaltava sua suposta "herança familiar"), a metáfora das "raízes" relacionada à história familiar pode referir-se às representações e aos símbolos que foram aprendidos (ou "herdados", para A-AL) da relação paterna e materna, por exemplo. O efeito produzido a partir dessa comparação da língua à raiz é de maior reforço para sua qualidade de afinidade ao sujeito e para atração que ela exerce sobre ele: a representação da raiz evoca a história do sujeito (ainda que não descrita por ele) e sinaliza determinada inalterabilidade nessa constituição, promovendo sentido de inevitabilidade na relação sujeito-língua. Dito de outro modo, por estar permeada

pelo sentido de raiz, a língua italiana intensifica seu sentido de atração para o sujeito, pois dessa "raiz", rígida e inalterável, ele não pode desprender-se.

Essa atração promovida pela língua se dá, então, no âmbito de uma relação qualificada como inescapável, qual seja, a da história familiar. É relevante compreendermos que, nesse domínio, a língua é envolta em certos aspectos de naturalidade (posto que se constituiria como "raiz" do sujeito) e esses aspectos, por sua vez, atribuem-lhe o sentido de "facilidade", referido por A-IT: *"bom o italiano eu sinto que tenho uma facilidade maior/ mas por conta da afinidade que tenho com a língua/ por conta da história familiar né"*. Há, como pensamos, investimento por parte do sujeito na imagem dessa "raiz" que a língua representa, o que lhe causa efeito de certo desembaraço com a língua italiana.

Entendemos que esse efeito de desembaraço relaciona-se à caracterização da suposta origem imaginada por A-IT. Como vimos anteriormente com Hall (2002, p. 51), os sujeitos participam da noção de comunidade da nação e esse sistema de representações confere sentidos para a nação e para os sujeitos. Entrevemos, dos dizeres de A-IT, que esse sistema de representação, em seu funcionamento constitutivo no sujeito, confere, também, sentido de "facilidade" à língua. É possível que essa "facilidade" seja comparável à suposta desenvoltura relatada no senso comum em relação à produção oral na dita "língua materna", o que sugeriria filiação do sujeito à representação de aptidão natural na "língua materna".

Em vista disso, observa-se, nos dizeres do *corpus*, o movimento de identificação com a língua atravessado por certa origem imaginada pelos sujeitos. Para A-AL, trata-se da "herança familiar" dos avós a ser resgatada e, para A-IT, a *"história familiar"*, *"uma coisa que está muito enraizada"* nele. Parece-nos, assim, que a dinâmica dos dizeres se desenrola de modo abstrato, operando sob a ótica de crescente imprecisão: da suposta herança marcada pelos avós, há a história que abarca todos os familiares. Assim, reproduzimos, a seguir, os dizeres de P-IT, cuja relação com a língua italiana é referida por uma origem excepcionalmente indefinida, como percebemos nos dizeres [41]:

[41: P-IT]: " eu comecei em fevereiro e já tinha sido avisada que em outubro a escola faria uma viagem para a Itália/ isso foi em 2006/ bom eu falei/ não quero nem saber/ eu vou estudar esse ano aqui e

eu vou pra Itália/ só que eu comecei a estudar e o livro pra mim/
tudo o que eu lia ali parecia que eu já sabia de uma outra vida/ não
sei/ parecia pra mim/ e muita gente fala né?/ o italiano parece que a
gente já nasce sabendo/ e acho que é mais ou menos isso/ essa é
a impressão que a gente tem/

Em [41], depreende-se determinada identificação com a língua experienciada pelo sujeito, que compreende intensa fascinação por essa língua. Para entender esse efeito de fascinação, é fundamental analisarmos os excertos "*tudo o que eu lia parecia que eu já sabia de outra vida*" e "*o italiano parece que a gente já nasce sabendo*", pois, nessas passagens, os dizeres se movimentam de modo que deixam entrever a imprecisão dessa identificação sujeito-língua.

Como se examina nos dizeres, o italiano desempenha grande atração para P-IT, produzindo efeito de origem que parece estar além daquela origem imaginada de nação e família e que se supõe ser resgatada (como vimos anteriormente). Para P-IT, há também esse resgate da origem de sua identificação com a língua, que se projeta, para ela, em tempos imemoriais: tratar-se-ia de um saber que lhe seria inato, pois "*sabia de outra vida*", considerando-se que a sensação experimentada e declarada é a de haver nascido já sabendo essa língua.

Grigoletto, em artigo (2003) já reportado em outro momento aqui, contempla a percepção do sujeito acerca de sua relação com a língua. Vejamos sua análise a seguir, relativa a dizeres colhidos em sua pesquisa:

"P2 enuncia a sua paixão como um sentimento profundo (*vem// vem a fundo né*) e que contribui (provavelmente entre muitas outras coisas) para a constituição de sua subjetividade, ajudando a dar sentido a sua vida (*pretendo ainda fazer pós-graduação...*). Estamos na esfera do que é enunciado como subjetivo, singular, que pode ser compreendido como a busca de um significante que supra a falta." (2003, p. 47)

Logo, entende-se que a atração oferecida pela língua constitui o sujeito, conferindo sentido para sua dimensão subjetiva e intensificando os laços da relação sujeito-língua.

Compreendemos que esses dizeres referem-se a efeitos de natureza inconsciente para o sujeito. A identificação com a língua organiza-se concedendo percepção de completude ao sujeito que, na busca pelo entendimento dessa

sensação, experiencia esse efeito de plenitude, porém, aliado à certa dimensão de incerteza. A identificação, portanto, desloca o sujeito, causando-lhe sensações de vacilação e ambiguidade, importantes de serem ponderadas.

Freud, em *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (1921), desenvolve a caracterização da identificação e aponta, por um lado, para o papel que ela desempenha no complexo de Édipo (a que já nos referimos anteriormente) e, por outro, para os eixos sob os quais ela pode constituir-se. A saber, a identificação pode se dar (1921 [1996], p. 117): 1) como expressão de um laço emocional com um objeto; 2) como forma de introjeção do objeto no ego, ou seja, quando o ego assume aspectos desse objeto; e 3) como percepção de qualidade comum com outra pessoa, a qual, quanto mais forte se distinguir essa identificação parcial, maiores possibilidades há para que essa identificação se torne um novo laço.

Parece-nos, assim, que P-IT goza de determinada experiência com a língua italiana concernente à sua percepção de atributos partilhados com essa língua, ou seja, ao relacionar-se com a língua, P-IT experiencia percepções de identificação parcial nela e, na língua, ela se reconhece. Assim, esclarecer-se-ia sua sensação de "já saber de outra vida", pois, sua identificação se dá de modo a (re)ver-se na língua italiana, como um conhecimento (um saber) que ela já possuía.

Ainda, é fundamental trazermos outra assinalação freudiana a respeito da identificação: há, no bojo da teoria edipiana, a esfera da identificação (do domínio do *ser*) e a escolha de objeto de desejo (do âmbito do *ter*) (1921 [1996], p. 116). Vemos que para P-IT, essas dimensões parecem estar imbricadas, conferindo para o sujeito efeito de plenitude: no movimento de identificação com a língua, P-IT se reconhece e, portanto, contempla-se certo preenchimento no domínio do *ser* e que, no acesso e contato com a língua, promove sensação de completude quanto ao campo do *ter*, considerando-se que, para o sujeito, a língua constitui-se como objeto de desejo, ao qual ele se orienta e dirige sua pulsão, a fim de, imaginariamente, procurar preencher a falta que lhe constitui.

Depreendemos que o funcionamento da identificação empreende certos efeitos que incidem no contato com a língua: quando experienciado, o acesso à língua retoma e intensifica a identificação, impulsionando o desejo pela língua e pela possibilidade de tê-la. Há, portanto, um movimento circular, promovendo e

acentuando as dimensões de *ser* e *ter*, considerando-se que uma leva à outra, alimentando-se continuamente.

Na obra *Une langue venue d'ailleurs* (2011), o autor Akira Mizubayashi, de nacionalidade japonesa, discute sua relação com o francês e elucida, em certa passagem, efeitos dessa imbricação entre *ser* e *ter*, como vemos a seguir:

"*Habiter* le français (...), en faire un lieu de vie, mon espace vital, ma demeure permanente, mon paysage intime, mon milieu environnemental, c'était là précisément l'objectif prioritaire et non négociable." (MIZUBAYASHI, 2011, p. 119)⁴⁶

Mizubayashi metaforiza a língua como uma morada e, assim, ilustra a imbricação e o movimento de *ser* e *ter* sobre o qual temos argumentado, pois "habitar" a língua expressa uma relação pautada no trato e convívio diários, apontando para o desejo de travar e manter o contato com a língua, na tentativa de tê-la consigo e, também, a compreensão da língua como "morada" ("*demeure*") sugere a aproximação de "fazer-se morada em algo", trazendo as sensações de bem-estar e conforto que a "morada" pode favorecer. Entendemos que, para Mizubayashi, assim como para P-IT, a relação com a língua os atravessa de modo a proporcionar efeito de contiguidade sujeito-língua. Esse efeito se fortalece com a caracterização da língua em relação ao nascimento, imaginário presente nas duas falas: para P-IT, trata-se da língua que já era conhecida "de outra vida", e que já se "nasce sabendo" e, para Mizubayashi, "habitar" a língua apresenta-se como um "segundo nascimento", de ordem distinta ao primeiro:

"Apprendre le français n'est pas l'affaire de quelques années universitaires, trouées, ça et là, de courtes et de longues vacances... C'est, au contraire, le projet invraisemblable, hallucinant et gigantesque qui engage toute une existence. (...) si j'étais prêt à me lancer dans une telle aventure, à m'imposer une discipline de fer, à me livrer à un terrible exercice d'endurance, à m'offrir **le luxe ou le risque d'une deuxième naissance**, d'une seconde vie impure, hybride, sans doute plus longue, plus aléatoire, plus exposée à des ébranlements imprévisibles, plus obstinément questionneuse que la première, suffisante, auto-référentielle, peuplée de certitudes, tendanciellement repliée sur elle-même et,

⁴⁶ "*Habitar* o francês, fazer dele um lugar de vida, meu espaço vital, minha morada permanente, minha paisagem íntima, meu meio ambiental, isso era precisamente meu objetivo prioritário e não negociável." (MIZUBAYASHI, 2011, p. 119. Tradução livre nossa.)

par cela même, parfois infatuée d'elle-même. Ma réponse fut, sans une second d'hésitation, oui." (MIZUBAYASHI, 2011, p. 32)⁴⁷

Esse "segundo nascimento" oferecer-se-ia como uma possibilidade de perseguir os caminhos da identificação que o sujeito estabeleceu com a língua, abrindo-se para os efeitos que diferenciam a língua primeira e o nascimento primeiro. É interessante considerar que não se prescinde dessa primeira língua, pois trata-se de uma "vida híbrida" (em que se está "entre-línguas", como afirma Coracini, 2009), na qual, como entendemos, os sentidos constituídos junto à primeira língua associam-se à segunda.

Vê-se, portanto, que os efeitos dessa identificação experienciada por P-IT (e, também, por Mizubayashi) suscitam-lhes certa percepção de "unidade" ou "união" à língua, levando essa língua à representação de naturalidade e familiaridade ao sujeito.

Compreende-se, portanto, que a identificação empreendida pelo sujeito circunscreve-se no campo do eu e encerra, como vimos, representações de língua e de nação, porém, que se referem à esfera subjetiva nomeada, por eles, como aquela referente à "história familiar", à "raiz", à "afinidade" e ao "nascimento" com/ na língua. Esses âmbitos promovem encantamento e fascínio, aproximando e atraindo o sujeito à língua.

Não obstante, o exame dos dizeres do *corpus* sugere que não somente a dimensão das identificações no plano do "eu" promove efeitos de atração à língua, mas também o imaginário sobre a língua do outro afeta a relação sujeito-língua, incidindo em maravilhamento e sedução por ela. Procuraremos discutir esses efeitos em 3.2., *Projeções da Língua do outro*.

⁴⁷ "Aprender o francês não é uma questão de alguns anos universitários, interrompidos, aqui e ali, por curtas e longas férias... É, ao contrário, um projeto inacreditável, alucinante e gigantesco que engaja toda a existência. (...) se eu estivesse pronto à me lançar à tal aventura, à me impor uma disciplina de ferro, à me entregar a uma exercício terrível de resistência, à me oferecer o luxo ou o risco de um segundo nascimento, de uma segunda vida impura, híbrida, sem dúvida, mais longa, mais aleatória, mais exposta a agitos imprevisíveis, mais obstinadamente questionadora que a primeira, suficiente, auto-referencial, povoada de certezas, tendenciosamente dobrada sobre ela mesma e, por isso mesmo, às vezes, apaixonada por ela mesma. Minha resposta foi, sem um segundo de hesitação, sim." (MIZUBAYASHI, 2011, p. 32. Tradução livre nossa.)

3.2. Projeções da língua do outro⁴⁸

A análise do *corpus* destaca dizeres em que se observa o atravessamento da relação de atração do sujeito em direção à língua por representações acerca da alteridade e da língua que ocupa e participa desse espaço do outro. As imagens referem-se a supostos aspectos culturais que habitam o imaginário dos sujeitos e, para compreender os efeitos de sentidos aí motivados, articulamos Bauman (2014) à discussão anteriormente empreendida a respeito da identificação, e examinamos a perspectivadas representações culturais e seus efeitos na percepção de encantamento e fascínio da língua.

O primeiro eixo de formações imaginárias que abordaremos aqui concerne a relação de determinadas representações de língua que, imbricadas em certa concepção de nação, também produzem efeito de auto-reconhecimento, como anteriormente argumentado a partir dos dizeres [41]. Entretanto, é possível depreender-se que há outra representação que atravessa esses dizeres, referindo-se ao campo do outro que, posteriormente, pode vir a tornar-se seu, como em [42], a seguir:

[42: A-JA]: "eu comecei o espanhol/ que era uma língua que eu tinha uma certa resistência/ e daí eu acho que foi um processo bem legal porque eu descobri a língua latino-americana/ daí foi MU:::ITO legal porque eu comecei a ler outros autores/ Bor:::ges/ comecei a escutar as músicas da Mercedes Sosa/ e depois as obras do Gabriel García Marques/ então teve uma aproximação com a América do Sul/ entendeu/ então foi também muito legal/ um acolhimento né?/ eu acho que eu acolhi essa língua que tava em mim"

É interessante assinalar a comparação imaginada por A-JA: ao referir-se ao espanhol, ela o nomeia como "língua latino-americana". Percebe-se, portanto, que há determinada concepção de cultura que atravessa a noção de língua, ou seja, certa representação de união - imaginária - da América Latina produz efeito de unificação de uma possível - e também imaginária - língua "latino-americana". O

⁴⁸ Assinalamos a escrita de "outro" em letras minúsculas com o intuito de distingui-lo do "Outro" - conceito psicanalítico desenvolvido por Lacan, em que designa a ordem da linguagem, do inconsciente, "(...) que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo" (ROUDINESCO et PLON, 1998, p. 558). Nesta seção, trataremos da discussão do imaginário em relação ao outro, à alteridade, em oposição ao eu, tema a que dedicamos a seção 3.1.

apagamento das particularidades de cada país componente da América do Sul, por sua vez, favorece uma imagem positiva para essa "língua latino-americana", de modo que seu processo de aprendizagem é adjetivado como "bem legal" e "muito legal" (em que "bem" e "muito", como sabemos, apresentam-se como intensificadores do bem-estar experienciado pelo sujeito).

Na interpretação da formulação intradiscursiva, vê-se que a designação de "língua latino-americana" compreende marcas de cultura que reúnem essa "latino-americanidade", por assim dizer, para A-JA: trata-se da literatura de Borges e de Gabriel Garcia Marques e da música de Mercedes Sosa⁴⁹, por exemplo. Pelos dizeres, entrevê-se que suas constituições nacionais são obliteradas, permanecendo determinada imagem de igualdade, união e harmonia entre nações.

Essa representação, por sua vez, também anula a constituição histórica dos países da América Latina e possibilita que, inclusive, se opere apagamento da história brasileira em relação à língua portuguesa e, assim, o efeito produzido é de que toda a América Latina unir-se-ia na referida "língua latino-americana" (o espanhol). Essa suposta união cultural e linguística que produziu identificação para A-JA, promovendo a dissolução de "certa resistência" anterior à língua e suscitando efeitos de "aproximação" e "acolhimento".

O "acolhimento" referido pelo sujeito apresenta-se como elemento importante para a análise da relação sujeito-língua, pois fundamenta a identificação experienciada por A-JA: a identificação a esse amálgama de língua e cultura, denominado por ela de "língua latino-americana" se dá diante de certo imaginário da cultura do outro ("*teve uma aproximação com a América do Sul*") que, diante de sensações de bem-estar ("*então foi também muito legal*"), engendrou a percepção de "acolhimento".

Ainda mais relevante, neste contexto, é compreender que esse "acolhimento" sugere a identificação sujeito-língua que, por sua vez, se cumpre de modo circular, ou seja, ao identificar-se com a alteridade, o sujeito se reconhece e há a produção do efeito de que essa relação sujeito-língua-cultura já lhe era comum e familiar: "*eu*

⁴⁹ Ainda que A-JA represente os nomes citados indistintamente, destacamos que Jorge Luis Borges é argentino, ao passo que Gabriel Garcia Marques é de nacionalidade colombiana e Mercedes Sosa era cantora argentina.

acho que eu acolhi essa língua que tava em mim" e, então, essa identificação volta-se para o sujeito, reafirmando a continuidade de sua circularidade.

Na obra *O Monolinguismo do Outro* (1996), o filósofo Jacques Derrida discute a constituição da língua enquanto elemento de cunho histórico e cultural e, assim, apresenta-nos certo aspecto da relação sujeito-língua, relevante para a compreensão da circularidade acima referida. Em sua análise, o autor explicita a "alienação essencial na língua", ou seja, o movimento de constituição na língua em que, diante da compreensão de que a língua é do outro, não nos é permitido tê-la, mas sim, podemos com ela nos identificar:

"Nesta verdade *a priori* universal de uma alienação essencial na língua - que é sempre do outro - e, no mesmo lance, em toda a cultura. Esta necessidade encontra-se aqui re-marcada, por conseguinte uma vez mais marcada e revelada, sempre uma primeira vez uma vez mais, num sítio incomparável. Uma situação dita histórica e singular, dir-se-ia idiomática, determina-a e fenomenaliza-a relacionando-a a si mesma." (DERRIDA, 1996 [2016], p. 107)

Trata-se, portanto, de uma experiência "propriamente imprópria" (como remete o autor em outra passagem da presente obra, à página 59, referindo-se ao conceito freudiano do "estranho", já discutido anteriormente). A língua se apresenta ao sujeito como se fosse a língua de si ("*chez soi*", termo derridiano), porém, sempre será do outro, porque veio do outro e a ele se destina. Entretanto, ao apresentar-se como língua para o sujeito (e, aí, entendemos que se dá a relação da falta e do desejo do outro), promove identificação para o sujeito e ele se percebe participando de uma experiência que lhe é própria, e ali se reconhece, portanto. A-JA experiencia a relação com a língua diante de certa circularidade que se compreende a partir da perspectiva derridiana: sua alienação na língua volta para si, constituindo-a.

É importante destacar, no excerto citado, a explicação de Derrida acerca do movimento da alienação: esta atua não somente no âmbito da língua, mas também no da cultura, estando sempre "marcada" e "remarcada", ou seja, seu aspecto de permanência e continuidade subsiste. Entendemos que esse aspecto de permanência da alienação é aquilo que permite a constituição heterogênea da língua, expressa nas máximas derridianas: "1. Não se fala nunca senão uma única

língua - ou antes um único idioma. 2. Não se fala nunca uma única língua - ou antes não há idioma puro." (DERRIDA, 1996, p. 32)

Derrida sugere, portanto, que a(s) língua(s) que falamos são constitutivamente híbridas do outro que nos constitui e, por isso, sempre está/ estão atravessada(s) pela língua que mais se aproximaria de nós (para nós, a língua do inconsciente, a *lalangue* lacaniana, a que já nos referimos) e pela miscigenação da relação língua e cultura. É importante que isso seja trazido aqui, pois ilumina nossa compreensão a respeito da nomeação de A-JA quanto à língua "latino-americana": trata-se de língua-cultura, do outro que habita a nossa língua e a nós, isto é, o fato de que não falamos nunca uma única língua.

Logo, vemos que o outro circunscreve nossa relação sujeito-língua, permeando as imagens da própria língua e da cultura a que se refere. Em [43], A-CH mobiliza certa representação de língua e cultura do outro, significativa para nossa análise. Vejamos os dizeres no que segue:

[43: A-CH]: "e por que que eu fui aprender chinês?/ eu me- eu me lembro que assim/ quando eu tava decidindo que eu queria aprender outra língua a minha primeira premissa era eu quero aprender uma língua que eu não saiba absolutamente nada/ eu quero me colocar em frente a uma língua que eu tenha que aprender do zero e que eu seja uma criança de dois anos assim/ e aí eu fiquei entre o árabe e o chinês/ daí veio o segundo critério que é aplicação no mercado de trabalho/ e aí eu escolhi o chinês"

O sujeito justifica seu contato com o chinês diante da possibilidade de aprender uma língua da qual não sabia "absolutamente nada". Portanto, ele investe numa imagem daquilo que fosse diferente e desconhecido - e que pudesse sê-lo de modo extremo, o que é assinalado pelo emprego do advérbio de intensidade "absolutamente". É singular, inclusive, o arranjo dos termos "absolutamente" e "nada", pois "nada" já indica a inexistência total de algo e, estabelecido em união com "absolutamente", confere-se o efeito de intensificação dessa negação e, principalmente, do valor da representação do desconhecido para o sujeito.

A representação de "língua desconhecida" funciona como elemento de atração do sujeito pela língua, motivando-o para sua dedicação na língua. Há, nessa imagem, o atravessamento de certa imagem de cultura do outro que, para A-CH, também precisaria estar no âmbito do "absolutamente desconhecido", produzindo o

efeito de sensação de aprendizagem "a partir do zero" e de "uma criança de dois anos" (discutiremos essa imagem adiante).

O desdobramento daí depreendido é de que a língua-cultura do outro que, supostamente, estão para o sujeito no campo do "absolutamente desconhecido", ao serem nomeadas como árabe ou chinês e oriundas de uma seleção prévia feita por ele (*"aí eu fiquei entre o árabe e o chinês"*), apontam para determinada imagem de cultura dessas nações e que, portanto, trata-se de uma representação que já habita o imaginário do sujeito e não do "desconhecido" a que ele se refere. Infere-se, assim, que certa projeção em relação ao árabe e ao chinês possa ter contribuído para a atração que esse "desconhecido" oferece ao sujeito.

Desse modo, entendemos que essas duas línguas se apresentam para o sujeito como a alteridade, o outro diferente de si: na busca por esse diferente, o sujeito investe em determinado imaginário que contemple a oposição ("absoluta") daquilo que já lhe é familiar. É por essa razão que o efeito que essa língua "absolutamente desconhecida" precisaria lhe conferir deveria ser o da aprendizagem "do zero", da "criança de dois anos": é para que essa língua possa fornecer-lhe a percepção de sentir-se num "contato-confronto" (BERTOLDO, 2003) com o estranho e de poder, nessa nova relação, sentir-se, também, um pouco desse outro e apropriar-se dele, via língua.

Destacamos, ainda, nossa afirmação de que aí se dá um "contato-confronto" entre sujeito e língua: ao enunciar acerca das circunstâncias de sua "escolha" da língua, A-CH descreve o modo pelo qual imaginava como ocorreria sua relação com ela, explicando que, em suas palavras, *"eu quero me colocar em frente a uma língua"*. Compreende-se, aí, que o seu desejo de "colocar-se em frente" aponta para certa resistência e determinado embate já esperado pelo sujeito, e não refutado por ele. Em outras palavras, o "contato-confronto" com a língua do outro, profundamente diferente, oferece atração para o sujeito.

A relação que A-CH estabelece com a língua é de natureza diversa daquela de A-JA, portanto: A-CH é atraído pela língua na possibilidade de tornar-se um pouco um outro que seja diferente de si e A-JA, por outro lado, dirige-se à língua, pois ali se liga ao outro que, seu semelhante, a leva a reconhecer-se nessa relação.

Ao delimitarmos a relação sujeito-língua constituída por A-CH, e pensarmos no árabe e no chinês, vemos que a projeção do outro opera no campo de certo

imaginário que configuraria a outra cultura, a oposição caracterizada, como nos parece, pelo oriental, pelo exótico - que poderia levar a aspectos de oposição extrema e a sensação de novo início ("criança de dois anos") e do deslumbramento que essa novidade poderia carregar consigo.

Segundo Edward Said, importante intelectual palestino, cuja obra *Orientalismo* ([1978] 1990) é considerada um dos textos fundadores dos estudos pós-coloniais, o orientalismo em si apresenta-se como a "invenção" do oriente feita pelo ocidente diante de certas condições de produção, notadamente em relação aos impérios britânico, francês e americano ([1978] 1990, p. 26), que produziram determinada imagem do oriente como "misterioso" e "exótico", por exemplo, e assim, reforçavam sua posição de autoridade geopolítica, mantendo-se o *status quo* de hegemonia ocidental. Também é importante ressaltar que a mídia em geral e os diferentes instrumentos do "mundo eletrônico pós-moderno" ([1978] 1990, p. 38) contribuem para a manutenção e reprodução desses padrões estereotipados historicamente construídos, intensificando-os.

Para A-CH, a imagem do outro "absolutamente desconhecido" é particularmente atravessada pela representação de mistério, que participa de certo desconhecido que se pretende explorar - analogamente aos experimentos de "uma criança de dois anos". No entanto, a exploração a que o sujeito se orienta passa pelo "contato-confronto" com a língua, experienciado por ele e que, como vemos, é pormenorizado a seguir:

[44: A-CH]: "nos primeiros meses eu fiquei meio assustado/ de assim chegar a pensar por que eu tava aprendendo uma língua com sinais tão diferentes/ mas depois eu desassustei porque a proposta era mesmo chegar numa língua que eu não soubesse nada e aí aos pouquinhos ela vai fazendo sentido/ depende do grau de envolvimento do aluno acho/ você tem que ter disciplina/ e é uma língua que você pode aprender a parte oral de um jeito talvez meio que por prática e osmose mas a parte escrita exige você praticar e decorar ideograma/ mas também não é nenhum bicho-de-sete-cabeças/ os ideogramas começam a fazer muito sentido depois de um tempo/ eles obedecem estrutura lógica/ então assim é totalmente possível de aprender/ não é uma língua que ah eu vou arrancar meus cabelos e não vou entender nada/ mas assim começou com uma vontade de estar diante de uma língua desconhecida e depois ela continuou com o processo de aprendizagem dessa língua//"

O contato com a língua é caracterizado, inicialmente, com o adjetivo "assustado", apontando para o primeiro efeito nessa relação entre A-CH e a língua chinesa. Trata-se da dimensão do confronto nessa relação, que pode relacionar-se às imagens do "desconhecido" e do mistério associado a ele. Embora desejada, a língua apresenta certa materialidade que se opõe ao domínio do familiar, comum e confortável para o sujeito (*"uma língua com sinais tão diferentes"*- em que se contrasta o alfabeto e os "sinais", e estes são intensificados como "tão" diferentes), provocando susto e dúvida (*"chegar a pensar por que eu tava aprendendo"*).

Porém, a atração que a língua oferece ao sujeito, por ser atravessada pelo imaginário do "desconhecido", não se desfaz diante dos efeitos que a materialidade "desconhecida" da língua suscita, constituindo-se como fator que figura como determinada justificativa de aprendizagem para o sujeito e que, de certo modo, era esperada e desejada por ele e, portanto, participa de seu processo de aprendizagem: *"a proposta era mesmo chegar numa língua que eu não soubesse nada"* e, por isso, o efeito do susto se dissolve (*"mas depois eu desassustei"*). Sua atração diante da representação do "desconhecido" exerce estímulo tal que sustenta sua relação com a língua, ainda que o confronto, por vezes, seja ressaltado. O sujeito explica que *"mas assim começou com uma vontade de estar diante de uma língua desconhecida e depois ela continuou com o processo de aprendizagem dessa língua"*, ou seja, *"estar diante da língua desconhecida"* mantém-se em paralelo com *"continuar com o processo de aprendizagem dessa língua"*, em que "dessa" retoma o aspecto do desconhecido, apontando para sua força nessa relação.

Acreditamos que seja importante compreender o efeito do termo empregado pelo sujeito: "desassustei" aponta para a dissolução do susto inicial, pois sugere que o susto foi des-feito (des-assustei). Entretanto, "eu desassustei" não traz o efeito de que esse susto tenha sido eliminado e aplacado, ou seja, "desassustar" parece sugerir que o susto foi dissolvido naquele momento, mas permanece lá, em estado de potencial retorno. O "contato-confronto", corporalizado em susto e mal-estar, é depreendido em outras passagens desse mesmo excerto, nas quais, via denegação (FREUD, 1925), o sujeito aponta para o incômodo e o embaraço que persistem nessa relação: *"não é nenhum bicho-de-sete-cabeças"*, *"não é uma língua que ah eu vou arrancar meus cabelos e não vou entender nada"*. Como esclarece Freud, "Negar algo em um julgamento é, no fundo, dizer: 'Isto é algo que eu preferia

reprimir.' Um juízo negativo é o substituto intelectual da repressão; ou seu 'não' é a marca distintiva da repressão, um certificado de origem (...)" (1925 [2006], p. 266). Compreendemos, portanto, que os "nãos" trazidos aí sugerem a negação do sujeito em reconhecer o desconforto e a continuidade daquele "susto", estando relacionado ao "bicho-de-sete-cabeças", ao ato de certo desespero de "arrancar-se os cabelos" por "não entender nada". Assim, "desassustei" traz, para nós, um exemplo de funcionamento do estranho-familiar (*Unheimlich/ uncanny*) freudiano: é o "desassustar" que presenteia o sujeito com bem-estar na relação sujeito-língua, mas mantém latente seu desconforto nessa relação.

Ainda acerca da relação com certa projeção de "língua desconhecida", ilustramos, com outro excerto de nosso *corpus*, determinadas nuances dessa representação, diversas, porém, daquela discutida a partir dos dizeres em [44]. Em [45], P-FR expressa certas imagens sobre língua estrangeira e que são relevantes para sua atração pela língua. Vejamos a seguir:

[45: P-FR]: "quando eu tava por volta de dez/ onze anos/ eu lembro que eu quis estudar assim uma língua estrangeira/ e como opção meus pais tinham me falado do inglês/ e eu não me sentia muito confortável no inglês/ eu gostava mas ao mesmo tempo eu achava que era uma língua que todos estudavam e eu queria uma coisa diferente/ e aí me veio a opção do francês/ sempre gostei muito da França/ da língua francesa/ toda a história da França eu achava sempre interessante/ foi quando eu tive o primeiro contato com o francês aos onze anos/ e gostei/ e me incentivei bastante/"

Compreende-se que a atração exercida pelo francês para P-FR é permeada por certa imagem de língua desconhecida, especificamente no que tange ao mistério que esse desconhecido poderia provocar para o outro, assim como à possível distinção que traria para o sujeito. Quando enuncia "*eu gostava [de inglês] mas ao mesmo tempo achava que era uma língua que todos estudavam e eu queria uma coisa diferente*", P-FR sugere que sua filiação à língua francesa se deu, inicialmente, diante de determinada representação de possível incógnita e incompreensão que se associaria ao francês, em comparação com a língua inglesa, cuja imagem, para ele, relacionava-se à presença universal e ao uso ordinário dessa língua. Logo, ao aproximar-se do francês e apropriar-se dele, ele também tornar-se-ia um pouco incógnito, incompreensível e misterioso aos olhos do outro.

Em excerto mais adiante na entrevista, P-FR corrobora nossa análise, explicando que se apresentar como outro incompreensível e, portanto, misterioso, atraiu-o à língua francesa. Vejamos os dizeres que se seguem em [46]:

[46: P-FR]: "é atípico né?/ eu fiquei pensando bem que eu fiquei em dúvida na época entre o francês e o alemão/ e eu comecei a procurar/ a pesquisar e vi que o francês me interessava um pouco mais/ e pensar que eu poderia falar e as pessoas não me compreenderiam/ porque o francês é assim diferente/ não é assim que nem o espanhol que se eu falar devagar vão me entender/ e o inglês muitas pessoas estudaram e conhecem/ então eu queria uma coisa diferente/"

Assim, em nome da atração pela língua que poderia fazê-lo, aos olhos do outro, aquele que "as pessoas não compreenderiam", P-FR exclui de seu horizonte as aprendizagens do inglês e do espanhol - apoiando-se em imagens de língua comum, como vimos, para o inglês e de semelhança ao português, para o espanhol.

Esse universo da língua desconhecida e misteriosa que o tornaria outro parece constituir-se como principal elemento de filiação à língua, motivando-o e direcionando sua relação com ela. A partir dessa sensação de aproximação à alteridade, o sujeito mantém sua relação com a língua, como se depreende dos seguintes dizeres, que retomamos do excerto [45]: *"foi quando eu tive o primeiro contato com o francês aos onze anos/ e gostei/ e me incentivei bastante"*. A formulação "eu me incentivei", incomum na língua portuguesa, aponta para um movimento inconsciente de dizer-se - como em atos falhos ou chistes, por exemplo (FREUD, 1901) -, caracterizando que esse "incentivo" (ou seja, instigação, ânimo, impulso) parte do sujeito e a ele retorna, pois a relação que trava com a língua desconhecida constitui-se como seu estímulo para que ele também sinta que, aos olhos do outro, está desconhecido.

Ainda, é importante destacar que o movimento do sujeito de busca por uma imagem para o outro como desconhecida não se relaciona, aqui, à filiação a determinada representação do desconhecido, como pudemos analisar com os dizeres de A-CH. Para A-FR, a possível manifestação de sua própria representação como outro desconhecido está atravessada por determinada imagem da língua francesa e da França e essa imagem também o atrai, posto que, na "decisão" entre

francês e alemão, ele preferiu o francês e assinala em [45]: *"sempre gostei muito da França/ da língua francesa/ toda a história da França eu achava sempre interessante"*, indicando que a busca por tornar-se outro desconhecido também é a procura por apropriar-se desse universo "interessante", próprio à língua e à história francesas.

O exame dos dizeres de A-CH e A-FR nos possibilita sustentar que a imagem de língua desconhecida mobilizada pelos sujeitos de nossa pesquisa é atravessada por determinada projeção da alteridade, que incide na representação da língua com a qual o sujeito mantém contato. Logo, as imagens da cultura do outro permeiam a relação sujeito-língua.

De [47] a [49], os sujeitos manifestam certas representações acerca das culturas específicas às quais as línguas remetem. Sobre o Japão, a Rússia e a Alemanha, nações sobre as quais os sujeitos enunciam, é significativo que consideremos os seguintes excertos, a seguir:

[47: A-AL]: "além disso o japonês porque eu sempre gostei de artes marciais e:: achei sempre muito interessante a cultura de:::les a questão da ética da moral do::: resPElto com o próximo né/ é::: da filosofia de vida deles/ e sempre identifiquei tanto com o japonês quanto chinês/ e::: aí vim a::: praticar as artes marciais né/ o aikido em especial que é de origem japonesa/ e achei interessante como dentro do treino a gente usa muito é::: muitas pala:::vras né os nomes das técnicas são japoneses né/ a-a etiqueta dentro do tatame você pede com licença em japonês você pede pra sair em japonês você fala obrigado em japonês né/ e eu achei que seria mais respeitoso se eu soubesse o que eu es-estava falando e como falar duma forma correta então eu fui aprender o japonês"

A-AL, em [47], relata a vinculação que estabelece entre a língua japonesa e certos ícones culturais associados a ela, a saber: as artes marciais e determinada filosofia de vida oriental que compreenda moral e respeito - ainda relativa ao domínio marcial. Ao experienciar elementos dessa suposta filosofia de vida oriental, o sujeito se filia à certa representação da cultura do outro que, imbricada na língua, o atrai, motivando-o a aproximar-se dessa língua, como um modo de atingir esse outro, imaginado e esperado.

Notamos que o imaginário de um presumível valor de respeito "inerente" à suposta cultura japonesa (suposta, pois, afinal, como delimitar-se-iam "marcas" que

caracterizariam uma cultura específica, como se houvesse uma possibilidade de homogeneidade nessa constituição?) é também referido nos dizeres de P-JA, explicando sobre a prática no ensino de língua japonesa de investimento na conservação de certos hábitos culturais japoneses⁵⁰. P-JA explica que o empreendimento desses gestos culturais na aula de língua *"facilita o trabalho em japonês"*, o que nos leva a considerar que, se por um lado, a relação língua-cultura deva ser promovida no ensino de língua, por outro, é importante que se discutam clichês e estereótipos culturais, a fim de não se incidir em representações homogeneizantes sobre determinada língua e cultura.

Não obstante, quando argumenta sobre seu estímulo em direção à língua russa, A-RU elenca símbolos culturais que lhe parecem reunir determinada noção de nação russa que o tenha atraído, como vemos em [48] no que se segue:

[48: A-RU]: "bom::: é::: porque a Rússia dentro da Europa/ a Rússia é um país muito grande/ então eles têm uma grande vastidão de território/ eles têm uma cultura muito variada/ e a população russa assim e a própria cultura russa/ essa maneira de interagir/ que é muito diferente/ os hábitos deles são completamente diferentes dos nossos até por uma questão de ética/ e eu sempre me interessei desde pequeno pela história do ocidente e estudar Rússia especificamente/eu queria/ eu sempre tive interesse em conhecer/ porque dizem que a Rússia é muito diferente/ os hábitos diferentes/ os costumes deles/ eles ainda mantêm o cavalheirismo/ eles pagam as compras/ não deixam a mulher escolher o cardápio/ então os russos sempre me interessaram/ então eu tive e tenho vontade de ir conhecer de perto como eles se comportam/ e eu acho que/ o país mesmo tem uma diversidade de vegetação/ de animais/ a cultura local deles/ as construções ainda do ritmo dos::: turcos na Europa/ eles têm essa mistura então é muito/ então eu acho tudo muito curioso e gostaria de visitar exatamente por isso"

Compreende-se que A-RU representa a Rússia como um país cuja "vastidão" se percebe, segundo ele, em território, cultura, hábitos, vegetação, animais, arquitetura e tudo isso pode ser resumido diante da suposta união desses elementos, compondo a concepção de cultura russa para o sujeito: *"eles [os russos]"*

⁵⁰ P-JA: "a cultura japonesa tá muito::: forte/ é::: ela é muito::: presen:::te nos pequenos gestos:::/ por exemplo na cultura japonesa o professor/ quando ele entra na sala de aula/ todas as crianças fazem a saudação/ as crianças levantam e fazem o *kiritsu* que é no caso a saudação/ ficam em posição e agradecem o professor pela aula/ que nós vamos nos comprometer a ensinar e vocês a aprender/ então a gente tenta introduzir este tipo de elemento pra::: eles verem sentido nisso/ e é uma forma que a gente tem que facilita::: nosso::: nosso trabalho em japonês"

têm essa mistura então é muito/ então eu acho tudo muito curioso". Essa mistura imaginada por A-RU o desperta para a cultura russa, atraindo-o para a língua.

É válido observar que, mesmo diante dessa variedade que compreenderia a cultura russa, há um aspecto que é tomado como único e uniforme, em meio a essa "vastidão" e "mistura" representadas pelo sujeito para a cultura russa. Para ele, há, dentre os russos, um caráter de "cavalheirismo" que se apresenta como interessante: *"eles ainda mantêm o cavalheirismo/ eles pagam as compras/ não deixam a mulher escolher o cardápio/ então os russos sempre me interessaram"*. Assim, a representação de cultura variada, que se expressaria por diferentes hábitos e costumes, sofre um furo quanto ao aspecto de suposto "cavalheirismo", atribuído a todos os russos, promovendo homogeneização e reprodução desse clichê, contrapondo-se à diversidade anteriormente representada para essa nação.

Depreendemos, portanto, que a filiação dos sujeitos à língua-cultura se constitui por certo atravessamento do imaginário de nação e cultura do outro, acentuado por representações estereotipadas, das quais sobressaem projeções idealizadas (tais como o "respeito" japonês ou o "cavalheirismo" russo - relativos, talvez, a certo comportamento modelo que fantasiaria no outro e apresenta-se, então, como um desejo do eu). Essas projeções, por sua vez, significam, também, na língua e, assim, impulsionam o sujeito à sua aprendizagem.

Entretanto, não é somente no imaginário sobre aspectos psicológicos do outro que se observam projeções acerca da cultura constituintes da fascinação do sujeito pela língua. Há, também, elementos materiais que compõem a relação sujeito-língua, como assinala P-AL, em [49], reproduzido a seguir:

[49: P-AL]: "e eu percebo que eles chegam por exemplo no primeiro estágio com uma expectativa muito grande sobre a língua/ mas::: que é difícil que é difícil/ mas eu consigo fazer com que eles também se apaixonem entendeu?/ assim eu ACHO que eu consigo porque assim quando eu vejo eles estão pesquisando músicas na internet::t/ querendo ver fil::me/ é::: a paixão pelo time alemão/ eles começam a ter a paixão pelo time alemão/ então isso é a língua que vai fazendo né/ então eu acho que foi isso que aconteceu comigo também/ não só por ser já de uma família alemã mas também aos poucos você sentir paixão até pelo próprio país/ né e pelas coisas que eles têm:::/ pela cultu:::ra/ tudo/ então eu sou assim no alemão eu sou realizada né/ e quero apesar de já estar quase aposentada/ eu quero continuar

se eu puder estudar ainda mais::: e dar aula ainda mais:::/ ficar até onde eu puder com a língua alemã [risos]//"

Aqui, depreende-se que o movimento em direção à língua é caracterizado de modo diverso daqueles relatados em [47] e [48]. Para P-AL, a atração pela língua se deu diante de contexto familiar e, posteriormente, contemplou-se o estudo formal do alemão. No que tange a seus alunos, ela representa determinado interesse ulterior que, subsequente à prática da língua, se dirige a objetos culturais, como filmes, música e time de futebol.

Para o sujeito, esse investimento na alteridade manifesta a fascinação pela língua: para P-AL, trata-se do momento em que os alunos se "apaixonam pela língua" - que, como vemos, remete à "paixão pelo time alemão", trecho do intradiscurso em que se repete o termo "paixão" e, portanto, se retoma esse mesmo significante, expressando a relação entre esses diferentes momentos de fascinação pela língua e pela cultura. Esse encantamento permeia a relação sujeito-língua, conservando-a e ensejando o sujeito a permanecer nela.

Nos aspectos da relação sujeito-língua balizada por projeções da alteridade, figuram-se, pois, determinadas imagens de cultura que se imbricam na representação de língua, integrando as motivações, a fascinação e a atração do sujeito pela língua.

Percebemos, na análise dos dizeres, que as formações imaginárias que se relacionam com atração pela língua diante de certas representações do outro referem-se a certas projeções de cultura, referentes à nação, ao desconhecido e a determinados valores estereotipados idealizados (tais como o "respeito" e o "cavalheirismo" a que já aludimos). No que concerne à materialidade da língua do outro, o aspecto que mais atrai e se manifesta como elemento de desejo para os sujeitos é a sonoridade da língua. Concretizada pelo chamado "sotaque" de cada língua, a sonoridade se apresenta como elemento de interesse, atenção e investimento na língua.

Dentre os sujeitos de nossa pesquisa, aqueles que enunciam a esse respeito são A-RU, A-FR, A-ES e A-IN. Para A-RU, o sotaque da língua indica determinada percepção de capacidade, como se vê em [50]:

[50: A-RU]: "então por eu me interessar eu já não tenho tanta dificuldade no inglês/ mas uma das questões que me preocu- que me incomodava muito é o sotaque/ e eu treinei muito para corrigir meu sotaque para não ficar tão/ tão parecido com o português/ e hoje eu já sinto que melhorou/ melhorou bastante/"

O sotaque em inglês aponta, para o sujeito, a habilidade quanto à oralidade na língua. Além disso, o acento se apresenta para ele como fonte de "incômodo", pois constituir-se-ia como indício de que a língua produzida naquele momento é outra para o sujeito. Em outras palavras, a pronúncia desenvolvida por ele parece atestar ao outro que sua relação com a língua é de outra ordem, e que nela permanecem "marcas" que denunciam a heterogeneidade dessa relação, dessa língua e do sujeito em si.

Logo, a partir do desejo do outro que leva o sujeito à procura da apropriação dessa língua, o sujeito busca dissipar essas marcas de sua fala, apostando em certo ideal de oralidade, ou seja, no imaginário de determinada sonoridade esperada e desejada a respeito da língua - aqui, o inglês.

Todavia, uma primeira questão que se concebe neste contexto seria a respeito da natureza desse sotaque ideal: como sabemos, o sujeito está circunscrito numa confluência de condições históricas, políticas e sociais e, portanto, a representação de sonoridade idealizada de uma língua estaria atravessada por determinadas imagens também idealizadas de cultura e nação que permeiam essa língua. Desse modo, atrelar-se determinada imagem cultural de "sotaque" e investir-se nela aponta para o movimento do sujeito em direção a essa alteridade desejada e ideal, e que pode sugerir, também, a dinâmica da cultura como *megastore* a que Bauman (2014) se refere e a que aludimos anteriormente: o sotaque da língua apresentar-se-ia, portanto, como um item a ser tomado da prateleira, no movimento de acesso à alteridade. Porém, diante da constituição identitária heterogênea do sujeito, trata-se de um fenômeno dificultoso, incerto e "incômodo" para o sujeito.

Acerca desse estranhamento com a sonoridade da língua, reproduzimos a seguir os dizeres de A-FR, para quem o "incômodo" com essa dimensão também se apresenta, sendo nomeado por ela como "dificuldade", comose vê em [51]:

[51: A-FR]: "eu acho que é um pouquinho difícil também/ não agora mas quando eu comecei o inglês/ o sotaque né porque é muito

diferente o jeito que se lê as palavras/ o som das palavras então no começo eu tive muita dificuldade pra conseguir falar certinho assim/ o professor sempre corrigia [risos] o que eu tava falando [risos]//"

Há, em primeiro lugar, a distinção da língua escrita e da língua falada, que ocasiona "muita dificuldade", pois trata-se de uma dimensão linguística com a qual o sujeito tem de lidar, pois concerne a materialidade da língua em questão, o inglês. Talvez haja certa comparação velada ou imaginada com a língua portuguesa, que indicaria menor diferenciação entre os domínios escrito e falado e, por vezes, essa diferença não seria percebida pelo sujeito, considerando-se sua relação constitutiva com o português.

Além disso, a representação do "falar certinho" é relevante para a análise, pois, assim como para A-RU, incide em correção, sugerindo para o sujeito que sua produção na língua é permeada por "erros".

Para A-RU, especificamente, sua sonoridade é caracterizada como de menor valor em comparação àquela que seria a da língua inglesa e, portanto, seu sotaque é diminuído e qualificado como portador de alguma imperfeição, ou algum erro ou problema, posto que ele expressa a necessidade de "corrigir o sotaque" e, após o investimento nessa atividade, acredita ter "melhorado". "Corrigir" e "melhorar" referem-se ao "incômodo" e "dificuldade" manifestados pelo sujeito acerca de seu acento e sugerem que sua percepção de inexatidão e imperfeição foi atenuada, conferindo-lhe sensação de maior firmeza na língua, pois "melhorar" produz o efeito de aprimorar-se. Entretanto, assinalamos que "melhorar" não conduz à percepção de perfeição, havendo sempre o estado latente de vir-a-ser, de apurar-se, pois a falta (constitutiva) sempre estará lá. Para A-FR, por exemplo, a comparação com sua relação com a língua é de "muita dificuldade" no passado e que hoje a sonoridade da língua se mantém "um pouquinho difícil".

Outro aspecto desse mesmo âmbito é abordado por Rajagopalan (2003). O autor aponta que também há determinada representação no ensino de línguas instigando o sujeito à busca da perfeição na produção linguística, como se vê a seguir:

"Não é de se estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição

linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua auto-estima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68)

Assim, entende-se que a percepção do sujeito de sentir-se diminuído e procurar minimizar seu sotaque é, também, permeada por uma construção que se dá por conta das condições de produção históricas e sociais: a busca pela língua do outro é atravessada por determinado ideal de possível superioridade que se encontraria na alteridade, na sua cultura e na sua língua e, então, dos possíveis efeitos que essa superioridade poderia acarretar. (Afinal, sabe-se que, embora não se tenha sido explicitado, dentre os vários acentos da língua inglesa - citamos essa língua em virtude dos dizeres de A-RU, mas poderia tratar-se de qualquer outra -, o sujeito tenha em seu imaginário de acento "correto" determinado padrão (britânico ou norte-americano, talvez) construído histórica e politicamente, sob condições a que referimos no capítulo 2.)

Ainda, é significativo destacarmos os dizeres de A-RU quando se refere à sua percepção de sotaque do outro, como quando expressa sua sensação acerca da sonoridade da língua russa. Vejamos o excerto [52], a seguir:

[52: A-RU]: " e:: também/ na hora da leitura e da pronúncia/ de frases e qualquer coisa que seja em russo/ tem a dificuldade de leitura pela MANEIRA que algumas vogais no russo/ no final de cada frase ou antes de [inaudível]/ ou até pelo sotaque regional/ na região mais perto de Moscou tem um sotaque/ mais pra perto da Coreia é outro sotaque/ no interior é outro/ a compreensão dos russos/ é mais fácil você compreender o que eles falam do que:::/ porque cada um deles vai falar de uma maneira diferente/ e::: é como no Brasil/ as variantes/ é::: eu acho que essa dificuldade do russo que é interessante porque quando você lê/ que surtiu efeito/ você percebe que vale a pena e que é interessante de aprender/”

Depreendemos que, diante da diversidade da cultura russa - aspecto que atrai A-RU para a língua -, a sonoridade, também diversa (*"cada um deles vai falar de maneira diferente"*), delinea-se para o sujeito como "interessante", provocando-

lhe efeitos de encantamento e fascínio, mesmo que seja qualificada como certa "dificuldade" na língua.

Compreende-se, assim, que a filiação do sujeito à língua, relacionada a certos aspectos da sonoridade (materializando o alcance à alteridade) exerce tal força de atração que, ainda se apresentando como "dificuldade", não se produzem efeitos de desmotivação e desinteresse pela língua, que ocasionariam eventual desligamento do sujeito dessa língua, por exemplo. É possível sustentarmos, portanto, que os efeitos da percepção dos supostos "sotaques" da língua russa atravessam o sujeito de modo a suscitarem-lhe, simultaneamente, estranhamento diante da heterogeneidade sonora, e também, bem-estar nessa sensação de acesso à "prateleira" cultural do outro (*"você percebe que vale a pena e que é interessante de aprender"*).

Acerca da relação que se estabelece com as diversas materialidades sonoras de uma mesma língua, trazemos o excerto de A-ES que, quando se refere à língua espanhola, sugere (mais uma vez) que a relação língua e cultura imbrica-se nessa sonoridade, ocasionando determinados efeitos. Vejamos os dizeres em [53], no que se segue:

[53: A-ES]: "e eu vi a diferença de pronúncia dos dois que é muito clara/ a mexicana pra mim é muito mais fácil de entender/ uma língua bem mais limpa assim sabe?/ e o espanhol do venezuelano era totalmente enrolado eu não entendia nada/ e foi interessante assim ter essa experiência porque você percebe que o jeito/ o sotaque de um e de outro é muito diferente//"

A-ES, assim como A-RU, manifesta a constituição da heterogeneidade de uma mesma língua no tocante à sua sonoridade. Essa heterogeneidade, nomeada como "diferença de pronúncia", modifica a língua espanhola, engendrando diferentes efeitos, a saber, de que o acento mexicano constituir-se-ia como "bem mais limpo", ao passo que o venezuelano seria "totalmente enrolado". Essas imagens nos intrigam, pois apontam traços próprios da relação sujeito-língua: uma língua "limpa" refere-se a certa fluidez, a um acabamento organizado, claro - e, por que não, perfeito? - e a língua "enrolada" sugere confusão e desordem. Vemos que, ao procurar certa definição para a sonoridade da língua do outro, o sujeito enuncia sobre sua relação com essa língua: o sotaque limpo ou enrolado diz respeito de como o sujeito percebe a materialidade da língua, respaldando-se nos efeitos que

essa materialidade lhe suscita: *"ser muito mais fácil de entender"* ou *"não entender nada"*.

Consideramos que esses efeitos na relação sujeito-língua contemplam a atração que a sonoridade exerce para o sujeito. Ela indicia outras vozes que constituem o sujeito e marcam sua fala, sugere representações culturais idealizadas que atravessam a língua, aponta para a heterogeneidade da língua concernente a sua constituição histórica e cultural e, também, pode exercer repulsa, como decorrência do estranhamento da língua do outro. Discutiremos a respeito dessa última representação a partir dos dizeres de A-IN, que enuncia sobre sua aprendizagem de língua inglesa, em [54]:

[54: A-IN]: "mas eu fui começar a inserir o inglês na minha vida com onze anos/ e era naquelas/ porque eu gostava das músicas/ então eu pegava o CD escutava as músicas para saber qual era a pronúncia/ mas saber realmente se eu não escutasse a música/ o cara cantando/ se eu não escutasse eu não saberia como pronunciar a palavra NUNCA/ então aquela coisa de aprender que tinha sotaque/ a música era de uma banda de tal região e canta de um jeito/ de outra região canta de outro/ eu já ficava perdida que jeito que tinha que falar/ e falava que língua é esse inglês?/ bem desse jeito/ eu não sei e eu não gosto//"

A dimensão da sonoridade apresenta-se para o sujeito com a sensação de bem-estar, primeiramente: "eu gostava das músicas" [em inglês]. Porém, essa percepção de conforto encontra-se imbricada com efeito de mistério, do desconhecido, a que já nos referimos, incitando o sujeito à busca pela língua: *"então eu pegava o CD escutava as músicas para saber qual era a pronúncia"*. Assim, o desejo da língua do outro estava ali, constituindo o sujeito.

No entanto, o contato com a materialidade da língua provava-se, para A-IN, por vezes, diferenciado daquilo que estava em seu imaginário, também atravessado pela representação de igualdade entre língua escrita e língua falada: *"se eu não escutasse eu não saberia como pronunciar a palavra NUNCA"*. Depreende-se, do excerto, que essa pronúncia apresentava-se como certa impossibilidade ("não saberia NUNCA" - em que "nunca" é enunciado enfaticamente, apontando para sua força) para o sujeito por causa das diferentes possibilidades de acento da língua: *"então aquela coisa de aprender que tinha sotaque/ a música era de uma banda de*

tal região e canta de um jeito/ de outra região canta de outro/ eu já ficava perdida que jeito que tinha que falar". Desse modo, a sonoridade que se apresentava com efeitos de atração e conforto para o sujeito, inicialmente, também é portadora de efeitos de estranhamento e inquietação, levando o sujeito a indagar-se: *"que língua é esse inglês?"*.

Infere-se, portanto, que a busca pelo outro também é atravessada por determinada imagem de alteridade única, homogênea, certa - e indubitavelmente idealizada. Todavia, diante da busca e do acesso à apropriação desse outro, o sujeito trava contato com o heterogêneo de si e do outro, experienciando diferentes efeitos. O sotaque é, portanto, atestado de outras vozes que nos habitam e de outras vozes que habitam o outro a que o sujeito se orienta.

Quanto à dimensão da sonoridade em si, é significativo compreendermos que essa "música" da língua a personaliza (MELMAN, 1992), produzindo efeitos na relação sujeito-língua. Mizubayashi, em obra já referida (2011) aqui, ilustra a dimensão singular da música de cada língua:

"Dans toutes les langues du monde sans doute résonne de la musique; des tremblements d'émotions se font entendre en elles à travers les mots prononcés dans l'infinie variation des inflexions vocales. (...) Alors, la langue, la plus fidèle et la plus profonde compagne de la vie, ne peut-être elle-même autre chose que de la musique. Seulement, d'une langue à l'autre, la musique ne s'élève pas de la même manière. Chaque langue a ses lieux propres, ses situations singulières pour faire vibrer sa musique". (MIZUBAYASHI, 2011, p. 156)⁵¹

O autor argumenta que a sonoridade é inerente à língua e ressoa, para cada sujeito e cada língua, de modo particular. Isso leva o sujeito a sentir a "vibração" da música da língua em determinadas situações e lugares, pois cada relação sujeito-língua envolve a afetação do sujeito diante dessa vibração sonora da língua. Para os sujeitos entrevistados, essa relação contempla sua própria sonoridade (demandando "correção"), ou aquela do outro (solicitando suposta limpeza, por exemplo) e "vibra", ou seja, pulsa nos efeitos de estranhamento/ incômodo e familiaridade/ conforto.

⁵¹"Em todas as línguas do mundo, sem dúvida, ressoa a música; o tremor das emoções se faz escutar nelas através das palavras pronunciadas numa infinita variação de inflexões vocais. (...) Então, a língua, a mais fiel e a mais profunda companheira da vida, talvez somente ela mesma seja outra coisa além da música. Unicamente, de uma língua à outra, a música não se eleva da mesma maneira. Cada língua tem seus lugares próprios, suas situações singulares para fazer vibrar sua música. (MIZUBAYASHI, 2011, p. 156. Tradução livre nossa.)

Ainda, a importância dessa dimensão sonora reside também nessa sua "vibração" que, como entendemos, supera, por vezes, a dimensão linguística e imbrica-se no corpo do sujeito. A "vibração" (estranha-familiar) aponta que o sujeito está em uma posição de "entre-deux" (entre dois) que, ainda com Mizubayashi, é aquela que reside entre o "equilíbrio frágil do *não mais* e do *ainda não*" (2011, p. 62), ou seja, o ponto de não ser mais somente a primeira língua, mas tampouco ainda estar plenamente na dimensão do outro.

Nesse movimento de vibrações na relação sujeito-língua, o sujeito experiencia a posição singular de estar entre-línguas, proposição a que temos nos debruçado nesta tese. Logo, a fascinação da língua do outro relaciona-se com os campos do eu, do outro e produz, também, efeitos no corpo do sujeito, a que nos dedicaremos na próxima seção.

3.3. A Língua no Corpo

Entendemos que a atração que a língua exerce no sujeito é permeada por representações de língua, cuja constituição é imbricada em imagens de nação e cultura, apontados anteriormente. É importante analisarmos os efeitos dessas representações, concernentes, como vimos, à relação sujeito-língua - nosso objeto de estudo - e à aprendizagem. O exame dos dizeres indica que, por vezes, os efeitos desses dizeres articulam o imaginário ao corpo, desse modo, imbricando-se nele.

Esses efeitos são enunciados pelos sujeitos contemplando determinadas adjetivações e metáforas, significativas para nossa análise. Desse modo, direcionamos nosso olhar aos dizeres [55], em que A-IN expressa sua relação com a produção oral em inglês, como reproduzimos no que se segue:

[55: A-IN]: "então eu lembro que quando começou minha pronúncia era sofrível/ eu tenTAva/ o "th" não saía direito de jeito nenhum:::"

Manifesta-se, aí, a percepção do sujeito acerca de sua própria sonoridade, não mais em relação ao sotaque, mas sim, à pronúncia. É importante atentarmo-nos à qualificação atribuída pelo sujeito à sua fala: "sofrível". Sabemos que esse adjetivo sugere certo caráter mediano ou ruim, mas também, acreditamos que "sofrível"

relacione-se com sofrimento, pois apresenta-se no próprio significante enunciado pelo sujeito.

Ainda, esse sofrimento é sugerido pelos dizeres, no trecho do intradiscurso em que A-IN precisa a questão de pronúncia que a incomodava: "*o 'th' não saía direito de jeito nenhum*". Depreende-se de "não saía", que sua produção oral concernente a esse traço específico da língua inglesa lhe era dificultosa, pois "não saía" de sua boca, ou seja, na relação entre aquilo que o imaginário produzia de língua e aquilo que o corpo pretendia, havia esforço, mas a produção não era do modo esperado pelo sujeito. Isso se apresentava com efeito de sofrimento para A-IN, dado que, supostamente muitos esforços foram realizados, aparentemente em vão, pois ela enuncia que "*não saía de jeito nenhum*", em que "de jeito nenhum" aponta para a existência de repetições, de diversos modos, dessa tentativa de pronúncia, destacando que não houve sucesso nesse processo e, assim, acentuando a dimensão do desconforto e sofrimento experienciada pelo sujeito.

A análise dos dizeres nos conduz à percepção de que o imaginário sobre a produção oral encerra certos embates para os sujeitos em relação à efetiva pronúncia. Em [56], por exemplo, há representação semelhante àquela em [55] acerca do conflito entre imaginário de fala e sua produção. Vejamos os dizeres de A-CH a seguir:

[56: A-CH]: "do chinês é:: eu acho que a primeira grande dificuldade antes de escrever os ideogramas foi os sons/ porque o grande lance de uma língua é o fonema/ é você conseguir fazer um som que você exercita desde pequenininho/ e a língua chinesa tem vários fonemas que não existem para nós brasileiros/ e acho que essa é uma dificuldade deles aprender português/ a gente zoa o chinês que eles não conseguem falar o rrr:: só que a gente tem um monte de sons que a gente não consegue falar em chinês/ então acho que isso foi a primeira grande dificuldade assim/ tanto que as primeiras aulas de chinês básico é a professora falando um monte de sons e você repetindo/ ela fala você repete/ ela fala você repete//"

A-CH enuncia, no excerto, que houve duas "dificuldades" na sua aprendizagem de língua chinesa, a saber: a escrita dos ideogramas e a produção dos fonemas nessa língua. Ambas relacionam-se à dimensão da produção na língua, seja escrita, seja oral. Entretanto, o sujeito enuncia que "*o grande lance de*

uma língua é o fonema", que interpretamos como uma imagem de que o aspecto da oralidade seria aquele em que há interlocução e, assim, tornar-se-ia o "grande lance", ou seja, a oralidade representaria certa façanha na aprendizagem. Lembramos que, em [4], A-CH enuncia que a dimensão escrita constitui-se, para ele, como a representação de fluência na língua, não articulando a fluência à fala, corroborando para a segmentação entre escrita e fala e para representações diversas quanto a seus supostos valores, quais sejam, de "fluência" e de produção sonora.

É considerável sublinhar que, para A-CH, a produção dos fonemas trata de determinada habilidade que, assim como para A-IN, está associada a certo esforço que atravessa o corpo, pois é representada por *"conseguir fazer um som"* e, também, por *"exercitar"*. Em ambas expressões empregadas pelo sujeito, depreende-se a existência do embate, que pressupõe a tentativa e o exercício para que se *"consiga"* produzir o fonema esperado. Da perspectiva da fonética, entende-se que esses exercícios a que o sujeito se refere demandam-lhe prática oral, ressaltada em *"conseguir fazer um som"*.

Ainda, o estranhamento experienciado pelo sujeito decorrente de imaginário de fala e produção sonora é ratificado pelo sujeito, quando expressa: *"a gente tem um monte de sons que a gente não consegue falar em chinês/ então acho que isso foi a primeira grande dificuldade assim"*, em que se depreende a relação entre a produção do som e sua dificuldade, bem como a relevância desse conflito para o sujeito, uma vez que é apresentada a repetição desse conflito, pois há certa pluralidade de sons constituintes da materialidade da língua chinesa que lhe causam certo embate.

Entrevê-se determinada decorrência desse embate quanto ao ponto de vista do ensino e aprendizagem da língua, em que se realizam certos gestos pedagógicos diante desse atravessamento do corpo do sujeito pelo embate com a língua, enunciados por A-CH: *"tanto que as primeiras aulas de chinês básico é a professora falando um monte de sons e você repetindo/ ela fala você repete/ ela fala você repete"*. Logo, investe-se no exercício de repetição dos fonemas como prática direcionada à aprendizagem. No entanto, os dizeres produzem o efeito de que essa prática se dava pela continuidade, ainda que não articulada a sentidos ou

sistematizada em si, pois se dava por meio de "um monte de sons", em que "um monte" indica irregularidade e desordem.

Porém, entendemos, à esteira de Mizubayashi (2011), que a imitação constitui-se como um movimento em direção à alteridade: "Imitar é o desejo de tornar-se outro, de parecer-se a outros, frequentemente a uma pessoa que se admire. É mimar e reproduzir os gestos de um ser com quem se identifica de bom grado."⁵² (MIZUBAYASHI, 2011, p. 36. Tradução livre nossa). Logo, a repetição trata do investimento no outro que perpassa o corpo: ao procurar apropriar-se da língua do outro, busca-se, constantemente, a produção semelhante de seus sons, incidindo na prática da repetição: *"ela fala você repete/ ela fala você repete"*.

Assim, compreende-se que a produção de sons concernentes à língua do outro, em sua relação com o imaginário sobre a sonoridade dessa língua, tende a causar certos embates no sujeito que lhe atravessam o corpo. Isso se dá pois se trata de uma dimensão da relação sujeito-língua que solicita do sujeito determinado engajamento corporal, no que tange predominantemente ao aparelho fonador.

É interessante observarmos, também, que o atravessamento corporal do "esforço" na produção oral da língua do outro proporciona efeitos em outras dimensões da corporalidade do sujeito. Desse modo, trazemos outro excerto da entrevista com A-CH, em que ele expressa sua percepção desse "esforço" na língua, como veremos a seguir:

[57: A-CH]: "tinha mais brasileiros morando perto/ mais brasileiros que tinham a mesma bolsa então a gente falava português pra dar aquela escapada/ aquele esFOR::ço mental durante o dia/ de repente você chegava e falava um mon::te de português/ que era bom pra dar uma aliviada no começo"

O sujeito enuncia, portanto, sua percepção quanto aos efeitos do "esforço" de falar a língua do outro. Trata-se de "esforço mental", que representa a sensação após a produção oral na língua do outro realizada em território chinês. Esse contexto leva o sujeito à certa obrigação do uso da língua, demandando-lhe constância e

⁵² No original: "Imiter, c'est le désir de devenir autre, celui de ressembler à autrui, souvent une personne qu'on admire. C'est mimer et reproduire les gestes d'un être avec qui on s'identifie volontiers" (2011, p. 36).

resistência. É por essa razão que o encontro com falantes de português apresentava-se-lhe como oportunidade de fuga, indicada pela expressão "dar aquela escapada".

Essa expressão atrai nosso olhar, pois aponta a intensidade da atividade de produção oral na língua do outro, que solicitava, como entendemos, empenho e luta por parte do sujeito para manter-se nessa constância, da qual procurava por sua "escapada", isto é, pelo momento em que poderia destituir-se da sensação de embate contínuo e dirigir-se à calma, que se traduz em efeitos de bem-estar: *"falava um monte de português/ que era bom pra dar uma aliviada no começo"*. A expressão da "aliviada", empregada pelo sujeito, indica o contraste entre o estado anterior de embate ("esforço mental") e aquele posterior, em que "um monte de português" releva a intensidade do prazer que a produção oral na língua portuguesa conferiu ao sujeito.

Conclui-se que estranhamento e prazer atravessam o sujeito, como decorrência dos efeitos em seu corpo da produção de uma língua. O "esforço mental" a que o sujeito remete é permeado pelo "esforço físico" que se dá nesse investimento de apreensão da língua do outro.

No *corpus*, há outro excerto que representa essa relação do embate entre o sujeito e a língua, atravessando sua percepção corporal. Vejamos os dizeres de A-AL, em [58], no que se segue:

[58: A-AL]: "mais à vontade é a escuta a escuta pra mim é o mais fácil/ eu até às vezes enrosco porque eu escuto né com uma certa liberdade né/ então meu cérebro raciocina com uma certa facilidade/ aí eu escuto aí a hora que eu vou falar/ aí trava porque é como se o cérebro viesse a cem por hora aí de repente freasse para dez né aí eu acabo tropeço::do até porque eu acho que isso é de certo modo bom quando eu escuto eu já não escuto:: traduzindo para o português/ eu consigo é:: entender na própria língua só que a hora que eu vou falar eu acabo entrando no português e:: aí que travam as coisas/ né ou às vezes eu vou falar é::/ estudei entendi vou falar/ até falo/ com as palavras estrangeiras só que na estrutura do português né para ver o quanto que isso acaba né influenciando"

O sujeito enuncia uma metáfora para explicar sua relação com a língua no que tange à produção oral. Ele aposta em sua compreensão oral e a compara com a

produção, pois enuncia que "a escuta é fácil" e a exalta por ser uma habilidade na qual ele não dependeria mais da tradução entre línguas e, assim, nomeia essa sensação como "liberdade", apontando seu bem-estar nesse contexto. No entanto, a representação manifestada para a produção oral é nomeada de "enrosco", o que é notável para a análise: na comparação entre a escuta e a fala, o sujeito atribui "liberdade" à primeira e "enrosco" à segunda, ou seja, para a primeira há movimento e fluidez, ao passo que para a segunda há determinado travamento ou bloqueio, como pode-se depreender dos dizeres.

Entendemos que esse "enrosco" trata, portanto, do imbricamento que a língua motiva entre mente e corpo, dado no instante da fala. Enquanto a língua estava na dimensão da recepção linguística, a relação sujeito-língua era dotada de "liberdade", isto é, do bem-estar e do conforto diante do fluxo da língua (que, de acordo com Melman (1992), é sentido e sonoridade, ou seja, ambos os elementos contribuem para a atribuição desse efeito de bem-estar, seja no modo de configuração dos sentidos, seja na maneira da expressão sonora), porém, quando ela passa para a iminência da produção, que faz um movimento de mente para o corpo em forma de fala (que é som, articulação e movimentação corporal) o embate se caracteriza.

É relevante analisarmos, assim, a forma pela qual o sujeito representa esse "enrosco", traduzindo-o em uma metáfora da ordem da máquina, comparando o cérebro a um veículo: *"aí eu escuto aí a hora que eu vou falar/ aí trava porque é como se o cérebro viesse a cem por hora aí de repente freasse para dez né aí eu acabo tropeçan:::do"*. Logo, o sujeito descreve sua relação com a língua no momento de compreensão oral como caracterizada por fluidez equivalente àquela de um carro a cem quilômetros por hora, isto é, veloz, corrente e prazerosa. Entretanto, essa velocidade é quebrada e aí se dá o "enrosco", em que o cérebro, para o sujeito, freia e "trava" em dez quilômetros por hora, correspondendo, para o sujeito, ao "tropeço". Como sabemos, as ações figuradas como "vir a cem por hora", "travar", "frear" e "tropeçar" indiciam o atravessamento dessa língua no corpo, aí, representado pela "máquina" do sujeito.

Mais uma vez, acreditamos ser significativo destacar que a língua oferece bem-estar e, também, causa desconforto ao sujeito, ou seja, a mesma língua promove efeitos de familiaridade e estranhamento, de acordo com a relação que o

sujeito estabelece com ela e com determinados segmentos⁵³ da língua, como na distinção percebida por A-AL entre a compreensão oral e a produção oral.

Ainda acerca da relação língua e cérebro, trazemos os dizeres de P-IN, que enuncia certa inquietação quanto ao ensino de alguns aspectos gramaticais que, para ela, precisam ser "encaixados" no aprendiz. Vejamos seus dizeres em [59], a seguir:

[59: P-IN]: "voz passiva é uma coisa extremamente difícil deles conseguirem raciocinar do português pro inglês/ ou reported speech/ uma coisa que eles não conseguem visualizar/ então assim é uma aula difícil de você dar para você conseguir ENCAIXAR essa:: esse raciocínio no aluno"

Ao argumentar sobre determinadas questões gramaticais do ensino da língua inglesa, P-IN assinala que a voz passiva e o discurso indireto apresentar-se-iam como pontos de difícil "visualização" para os alunos, ressaltando, que se trataria de determinado "raciocínio" a ser "encaixado" no aprendiz. Logo, há a representação de que o ensino de língua passa pelo corpo do aprendiz, no que concerne, principalmente, à inserção ou à junção dessa língua no corpo, como o "encaixe" sugere.

É importante destacar que esse movimento de "encaixe" no corpo (ou, particularmente no cérebro, por tratar-se de um "raciocínio") não é de âmbito natural, mas sim, deve-se "conseguir ENCAIXAR" no aprendiz, o que aponta, portanto, que a relação do sujeito com esses pontos gramaticais sofre efeito de estranhamento e de embates.

Outro aspecto importante depreendido de nosso *corpus* acerca do atravessamento da língua no corpo refere-se à possível correspondência entre a língua e determinado efeito de afeição que ela proporcionaria. Nessa esteira, trazemos os dizeres [60], em que A-ES manifesta sua percepção sobre a atração que o espanhol lhe provocou, como se lê a seguir:

[60: A-ES]: " então eu comecei a estudar e eu gostei muito do espanhol/ da língua/ primeiro justamente pela complexidade/ por exemplo/ é de:: verbos/ bem parecido com o português/ de

⁵³ Discutiremos especificamente a esse respeito no capítulo 4, "A língua fragmentada: efeitos da segmentação em 'habilidades' para a relação sujeito-língua".

estruturas assim/ que no francês também tem enfim/ assim no inglês eu não tinha tanto isso/ é complicado mas não é tão avançado e complexo quanto pra mim como nas línguas latinas/ então eu acho que isso dá uma certa::: é::: um certo calor talvez pra língua [risos]//"

Vê-se que o sujeito assinala, de seu ponto de vista, a diferença entre as línguas inglesa e espanhola e atribui à última determinado "calor" que proviria da "complexidade" conferida às línguas latinas. Essa representação dar-se-ia diante da comparação entre a estrutura de paradigmas verbais em espanhol, português, francês em relação ao inglês, o que instiga o sujeito à concepção de que, diante da maior flexão verbal nas três primeiras línguas, elas seriam mais "complexas" que a língua inglesa e, portanto, inclusive, atingiriam certo nível mais "avançado" que a língua inglesa. Todavia, essa suposta "complexidade" não seria satisfatória para a atribuição do valor de "calor" para a língua e, logo, depreendemos que há, aí, a imbricação da representação de "povo caloroso", fixada pelo senso comum, para os países da América Latina. Assim, a representação de nação desliza e também se torna imagem da língua, como já pudemos assinalar em 3.2.

Não obstante, esse "calor" parece conferir determinado efeito de afeição à língua, corroborando a atração do sujeito por ela, pois A-ES explica que, quando começou a estudar espanhol, gostava muito da língua, mas foi o contato com essa suposta "complexidade" que a intrigava (*"eu acho que isso dá uma certa::: é::: um certo calor talvez pra língua"*). Vemos que essa afeição passa pelo corpo, promovendo sensações de "calor" associadas ao bem-estar, à afinidade e à intensidade da língua.

Em excerto posterior na entrevista com A-ES, percebemos que esse "calor" da língua pode passar pelo corpo do sujeito e encadear-se a outras sensações, no que tange, ainda, a imagens de vínculo entre os países da América Latina. Vejamos os dizeres [61], no que se segue:

[61: A-ES]: "e o meu processo ao aprender o espanhol é bem interessante porque como eu diria/ eu nunca tinha o foco em aprender o espanhol/ mas depois a língua foi me cativando né?/ então eu nunca tive o costume de ouvir música espanho:::la/ apesar da gente estar na América Latina/ o Brasil ainda tá muito distante da língua espanhola né?/ a gente não saber falar espanhol é até meio vergonhoso né?/"

O sujeito indica, portanto, o desenvolvimento de sua filiação ao espanhol, que se deu diante de várias condições de produção (oportunidade de estudo, "necessidade" para o trabalho - já abordada em 2.1 -, entre outras) e, notadamente, do próprio contato com a "complexidade" da língua, como vimos aqui. Esse contato prosseguiu de modo que a língua espanhola foi, paulatinamente, "cativando" A-ES.

Essa afeição à língua também desliza seu sentido para certa estima à determinada imagem de América Latina, conferindo sensação de "vergonha" por causa do conhecimento escasso da língua do outro que, estando tão próximo ao nosso país, compartilharia muitas atribuições conosco, do ponto de vista do sujeito. Não podemos deixar de destacar que a sensação de "vergonha", para certos sujeitos, corporifica-se em forma de rubor facial e de certo "calor" daí proveniente.

Em outras palavras, há "calor" associado ao conforto de determinado contato com a língua e, também, ao estranhamento da "vergonha".

Outros efeitos no corpo que se dão no atravessamento de imagens de língua e de cultura são depreendidos de um excerto diverso do *corpus*. Em sua relação com a língua japonesa, A-JA expressa certo "trabalho" no corpo que lhe possibilitaria o lugar de fala em japonês. Vejamos seus dizeres em [62], a seguir:

[62: A-JA]: "olha eu não diria que está sendo torturante porque fui eu que escolhi/ mas ao mesmo tempo eu acho que tá sendo assim intrigante/ porque o que acontece?/ eu tenho que:::/ pra aprender japonês a gente que já é educada previamente/ eu preciso ler o *hiragana*/ que é um dos alfabetos/ aí depois tem o *katakana* e depois tem o *kanji* que é quase impossível aprender/ é anos anos anos e anos/ mas o que é interessante é que quando você aprende o japonês você PRECISA entender a cultura/ você precisa não necessariamente aceitar a cultura/ mas você tem que entender por que eles fazem daquela forma/ porque a língua japonesa quando você fala/ você tenta falar essa língua/ você precisa também trabalhar o corpo/ porque é todo::: é toda uma atitude corporal quando você fala essa língua/ ou mesmo quando você faz a entonação/ você tem que colocar a cabeça do lado/ *ohayou gozaimasu shita*/ você tem que fazer uma certa reverência para a pessoa à qual você está falando/ então tem toda uma mudança de postura que as outras línguas até então não exigiam de mim//"

Desse excerto, o primeiro aspecto relevante para a análise reside na manifestação da denegação, expressa por A-JA quando enuncia acerca de seu processo de aprendizagem da língua japonesa. Nesse contexto, ela exterioriza o

juízo de que *"não diria que está sendo torturante"* e, logo, entendemos que se trata desse mecanismo de defesa inconsciente, em que o "não" aparece na formulação do sujeito como sua resistência consciente em aceitar determinada questão que lhe é difícil e se encontra como recalcada e emerge nessa formulação.

Essa resistência consciente é, inclusive, indicada pelo sujeito em seu movimento de sustentação argumentativa: *"não diria que está sendo torturante porque fui eu que escolhi"*, ou seja, o sujeito manifesta o conflito de ter realizado determinada escolha que tem acarretado combates, mas que, como acreditamos, seu sistema simbólico leva A-JA a manter-se na continuidade dessa relação, pois supõe-se que há valores pessoais que o constituem em relação à manutenção de suas decisões e de sua palavra, etc., além do imbricamento do simbólico com seu sistema imaginário acerca do japonês, de sua cultura, da aprendizagem, e dos efeitos em geral que atraem o sujeito para a língua. Portanto, compreende-se que a relação com a aprendizagem de japonês constitui-se por certos embates, expressados, porém não reconhecidos pelo sujeito.

Esses embates emergem nos dizeres de A-JA a respeito de sua aprendizagem por meio das seguintes formulações: *"eu tenho que:: pra aprender japonês"*, isto é, apresenta-se determinada obrigatoriedade inerente à aprendizagem dessa língua (aí, a obrigatoriedade de aprender novo alfabeto para a leitura) e *"é quase impossível aprender"*, assinalando a percepção do sujeito acerca de seu conflito nessa relação sujeito-língua, mediada pelas circunstâncias de aprendizagem.

Outra suposta obrigatoriedade manifestada por A-JA a respeito da língua japonesa está em seu vínculo com a cultura, solicitando do sujeito a compreensão dessa associação e que lhe demanda, particularmente, certo movimento corporal: *"você PRECISA entender a cultura/ você precisa não necessariamente aceitar a cultura/ mas você tem que entender por que eles fazem daquela forma/ porque a língua japonesa quando você fala/ você tenta falar essa língua/ você precisa também trabalhar o corpo/ porque é todo::: é toda uma atitude corporal quando você fala essa língua"*. Atentamos para a imagem de que se faz necessário "trabalhar o corpo", apontando para o esforço e o empreendimento do sujeito nessa relação com a língua.

Esse investimento corporal na língua motiva determinadas consequências, pois inaugura no sujeito uma configuração outra de relação sujeito-língua (lembramos que A-JA é falante, também de inglês, espanhol e francês, e docente de inglês), que reivindica dele nova configuração com a língua, novas "atitudes" e, assim, depreende-se que sua relação com esse outro arranjo com uma língua apresenta-se-lhe como "torturante" (posto que novo e incisivo) e lhe suscita conflitos, pois atravessa seu corpo, já constituído por outras línguas.

Esse "trabalho corporal" está permeado por certo imaginário de traços da cultura da língua japonesa, que constituem o sujeito, atravessando seu corpo: *"é toda uma atitude corporal quando você fala essa língua/ ou mesmo quando você faz a entonação/ você tem que colocar a cabeça do lado/ ohayou gozaimasu shita/ você tem que fazer uma certa reverência para a pessoa à qual você está falando"*. Compreende-se, portanto, que a "atitude corporal" a que se refere A-JA está permeada pelo imaginário de cultura do Japão, no que tange à questão do suposto respeito, o que demandaria a "reverência", a colocação da "cabeça do lado", que acompanhariam a comunicação oral em língua japonesa e, assim, incidem no corpo do sujeito.

Em síntese, a atração que a língua oferece ao sujeito atravessa seu corpo, manifestando-se na relação que o sujeito estabelece, dentre as chamadas "habilidades" do ensino e aprendizagem da língua, notadamente com sua produção oral, levando-o a experienciar sensações de bem-estar e de estranhamento, permeadas pelo imaginário de si (afetando a pronúncia do "th" para A-IN ou "freando" o cérebro de A-AL) ou por projeções do outro (relacionadas ao suposto "calor" latino-americano ou pelo presumido respeito próprio à nação japonesa).

Concernente às ditas "habilidades" do ensino e da aprendizagem da língua, vemos que esses recortes didáticos efetuados no seio da língua produzem certos efeitos na relação que o sujeito constitui com ela, de modo a afetar seu imaginário sobre a língua, incitando a elaboração de determinada representação de língua segmentada. A esse respeito, encaminhamos nossa discussão no capítulo seguinte, intitulado *A língua fragmentada: efeitos da segmentação em 'habilidades' para a relação sujeito-língua*.

CAPÍTULO 4 - A LÍNGUA FRAGMENTADA: EFEITOS DA SEGMENTAÇÃO EM "HABILIDADES" PARA A RELAÇÃO SUJEITO-LÍNGUA

No capítulo 3, o exame dos dizeres nos levou à ponderação acerca da relação sujeito-língua que, permeada pela atração e fascinação que a língua exerce ao sujeito, suscita-lhe diferentes efeitos, concernentes às diversas representações que o sujeito mobiliza sobre si mesmo e o outro, além dos modos pelos quais a língua atravessa seu corpo. No âmbito da corporalidade, especificamente, observamos que determinados segmentos da língua podem suscitar múltiplos efeitos para a relação sujeito-língua, tais como a percepção da produção oral ou a sensação de calor experienciada no contato com a língua.

Assim, além dos efeitos relativos ao atravessamento da língua no corpo, já discutidos anteriormente, ocupar-nos-emos, neste capítulo, da análise dos efeitos motivados por certa fragmentação da língua, procurando compreender os efeitos de sentido dessa segmentação e seu funcionamento na relação sujeito-língua.

Os excertos extraídos do *corpus* sugerem que a segmentação da língua opera de forma a contemplar diferentes campos. Em primeiro lugar, destacamos que há certa fragmentação da língua, que a decompõe nas ditas "habilidades" linguísticas (compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita - sobre as quais já discutimos no capítulo 1), atravessada pela formação discursiva do âmbito do ensino de línguas. Essa fragmentação também produz efeitos para a língua portuguesa, que passa a ser segmentada de modo semelhante e, assim, efetua-se o cotejo entre as "partes" da língua-alvo e da língua portuguesa.

No entanto, essas representações de segmentação se constituem de modo a deslizar seus sentidos: há dizeres que tocam certa caracterização e percepção de totalidade da língua, contrapondo-se, portanto, às "partes" da língua anteriormente manifestadas e apontando a existência de determinado "furo" nesse imaginário.

Desse modo, dedicamos o presente capítulo ao exame dessas representações: em 4.1., intitulado *A segmentação da língua nas ditas "habilidades"*, analisaremos a fragmentação da língua e o imaginário a esse respeito, articulando com discussões empreendidas por Grigoletto (2002) e Souza (1999), concernentes ao movimento dos dizeres sobre língua e ensino de língua e, também, seus efeitos. Nas seções 4.2 e 4.3, argumentamos a partir de diálogo com Orlandi (1990), acerca

da projeção da língua enquanto parte e todo: em 4.2, examinamos a relação dos fragmentos das línguas e do português e, assim, nomeamos a seção como *Um efeito da segmentação em "habilidades": o cotejo com a língua portuguesa*; e, por fim, em 4.3. abordamos o "furo" dessa representação, manifestado quando se enuncia determinada percepção de totalidade da língua, denominando essa seção como *O todo da língua*.

4.1. A segmentação da língua nas ditas "habilidades"

A partir da análise do *corpus*, na relação sujeito-língua, entendemos que o imaginário mobilizado pelos sujeitos é constituído por diversas formações discursivas, compreendendo, por exemplo, a prática e o exercício da língua (como vimos no capítulo 2), a atração e a fascinação que ela exerce para o sujeito (discutidos no capítulo 3) e, também, o modo pelo qual o sujeito representa sua relação com a língua

Em linhas gerais, os sujeitos caracterizam sua relação com a língua atribuindo-lhe aspectos relativos à "facilidade" ou à "dificuldade" - proposições já abordadas nesta tese. Entretanto, para além dessa distinção, depreendemos a existência de determinada concepção de fragmentação da língua, articulada, de certo modo, à "facilidade" e à "dificuldade" enunciadas pelos sujeitos.

É importante destacar, diante dessa percepção de fragmentação, a formulação de nossa pergunta de entrevista. Ao entrevistarmos aprendizes e professores de língua, perguntamos: "existem aspectos da aprendizagem e do ensino da língua em que você se sente mais à vontade ou com alguma dificuldade? Se sim, quais e por quê?". Logo, ainda que saibamos que nossos dizeres causam efeitos para os dizeres do outro, procuramos minimizar o direcionamento das respostas, em face da percepção das representações de "facilidade" e "dificuldade" já depreendidas na ocasião das entrevistas. Assim, a partir do questionamento envolvendo "aspectos" da língua, como colocamos, os sujeitos entrevistados enunciaram a respeito da língua como dividida em "partes", sob certa fragmentação nas chamadas "habilidades" da língua, o que chamou nossa atenção.

Em outras palavras, embora questionados sobre pontos ou particularidades da(s) língua(s) com a(s) qual(uais) mantêm contato, os sujeitos se direcionam à qualificação da língua em fragmentos notadamente atravessados pela concepção de "habilidade" linguística, decompondo-a em diferentes segmentos.

Desse modo, reproduzimos, no excerto [63], os dizeres de A-RU. Ele enuncia acerca de sua relação com a língua espanhola, a respeito de elementos que lhe causam conflito e embate e, nessa esfera, nomeia a "parte cultural" como ponto relevante. Vejamos seus dizeres no que se segue:

[63: A-RU]: "eu não tenho no espanhol tanta dificuldade como no inglês no vocabulário/ mas a parte cultural do espanhol já é um pouco mais difícil/ a adaptação/ a colocação pronominal do espanhol não- não segue as regras do português/ separação de palavras/ eu já achei um pouco mais complicado nesse sentido"

Depreende-se dos dizeres em [63] a representação da língua como instância fragmentada, compreendendo, aí, o segmento do "vocabulário" e "a parte cultural", para A-RU. Essa imagem da língua contempla diferentes dimensões que compõem a relação sujeito-língua, produzindo efeitos para essa própria relação.

Em primeiro lugar, observa-se que a fragmentação da língua objetifica esses fragmentos, de modo a qualificá-los por oposição: quando enuncia acerca da língua espanhola, A-RU a compara de modo explícito à língua inglesa quanto ao léxico somente, atribuindo certa "dificuldade" nessa dimensão para o espanhol, porém, não para a língua inglesa. Em outras palavras, o efeito produzido é de que o "vocabulário" da língua espanhola lhe seria "fácil", ao passo que essa dimensão na língua inglesa constituir-se-ia como "difícil". Assinalamos, aqui, o atravessamento da imagem e da aposta de transparência da língua espanhola e de sua semelhança com o português, conferindo a suposta facilidade, comparável ao inglês.

Essa objetificação da língua se traduz não somente pela separação da língua em um traço material, qual seja, o do "vocabulário". Destaca-se a nomeação da imaginada "dificuldade": "a parte cultural", que, para A-RU, consistiria na "adaptação", notadamente, a um sistema gramatical diverso, sob o aspecto da "colocação pronominal". Suscita-se o efeito de que essas dimensões (o

"vocabulário" e "a parte cultural"⁵⁴) são estanques e não se imbricariam em nenhum momento, seja na aprendizagem da língua - por ser aquilo sobre o qual o sujeito enuncia -, seja na relação que o sujeito estabelece com a língua em si. Desse modo, cumpre-se o efeito de objetificação da língua, em que o sujeito a representa como "partes" desmembradas e que se apresentam de modo distante dele.

Ainda, a noção de "parte", ao representar a língua por meio de certa decomposição, promove outros efeitos para a relação sujeito-língua, para além da abstração que lhe é atribuída e de seu consequente distanciamento do sujeito, como acentuamos a respeito de [63].

Nessa perspectiva, trazemos os dizeres [64], nos quais A-IN, ao referir-se à língua espanhola, alude a certos pontos gramaticais que, para ela, são abarcados em uma "parte" da língua. Vejamos o excerto a seguir:

[64: A-IN]: "então eu fui inserida no espanhol desde pequena por conta da minha avó e aí depois na quinta série começou- foi incluída na grade do [xxx] até a oitava série e no [xxx] até o terceiro ano/ então nós aprendemos aquela parte mais básica de tempos verbais até o *pluscuamperfecto*/ é:: questão de acentuação porque no espanhol tem até as *esdrújulas* e *sobresdrújulas* então tem mais acentuação do que no próprio português/ a questão dos pronomes::: como é que fica/ quando você junta alguns você tem a justaposição ou a contraposição/ então tudo isso eu lembro que eu tive e a parte de vocabulário/ entendeu/ nada mui:::to aprofundado porque era uma coisa básica dentro da grade curricular da escola/ mas eu tive"

Nesse recorte, é relevante analisarmos a partir da seguinte formulação: "*eu fui inserida no espanhol desde pequena*". Depreende-se, daí, certa naturalidade disposta na relação entre sujeito e língua, conferida como resultado de um conhecimento que lhe seria herdado e familiar ("*desde pequena por conta da minha vó*"). Todavia, essa naturalidade parece ser desconstruída por meio da construção na voz passiva, combinando-se com o verbo "inserir": "*eu fui inserida no espanhol desde pequena*" sugere a não-agência por parte do sujeito em relação a essa incorporação e permanência da língua espanhola e, portanto, significa como naturalidade, de certo modo, forçada. Há, aí, uma "tensão" experienciada pelo sujeito.

⁵⁴ Lembramos, ainda, que, assim como discutimos no capítulo 3, não vemos como dimensões separadas a língua de sua cultura, mas sim como língua-cultura. Ressaltamos, portanto, a representação de segmentação manifestada pelo sujeito em [63], e em excertos seguintes.

A esse respeito, explica Grigoletto (2002, p. 163) - acerca de seu estudo sobre os documentos de concessão da independência da Índia por parte da Inglaterra, porém, uma afirmação que cabe, também, aqui -: "É pela coexistência de sentidos contraditórios que esse discurso significa. Trata-se de um discurso constituído por uma *tensão* que não se dilui." Para nós, entendemos que essa "inserção" na língua espanhola constitui-se, sempre, como uma *tensão* para o sujeito, significando no modo como ele se distancia da língua, representando-a por "partes", num movimento que atesta o caráter forçado - e estranho, não familiar - da língua para o sujeito.

Não obstante, essa tensão significa, também, no modo pelo qual A-IN representa o espanhol quando do seu contato com essa língua em contexto escolar, pois, tendo em vista sua "inserção" na língua desde a infância, a relação prévia que ela estabelece com a língua é diferenciada daquela em que a língua é considerada disciplina escolar ("*na quinta série começou- foi incluída na grade do [XXX]*"), produzindo o efeito de que essa língua com a qual mantinha contato na escola era uma "parte" daquela língua que permanecee, possivelmente por tratar-se de um recorte quanto ao âmbito da gramática ("*de tempos verbais até o pluscuamperfecto/ é::: questão de acentuação porque no espanhol tem até as esdrújulas e sobresdrújulas*"), essa língua espanhola escolar é representada como "a parte mais básica" da língua, apontando a existência de outras dimensões da relação sujeito-língua, e não somente acerca do conteúdo gramatical, que indica o atravessamento de uma representação de língua como disciplina escolar.

É relevante destacarmos que o vocabulário também é constituído pela imagem de conteúdo escolar, considerado "a parte do vocabulário" e que, assim como os pontos gramaticais assinalados por A-IN, trata-se de "*nada mui::to aprofundado porque era uma coisa básica dentro da grade curricular da escola*". Nessa formulação, entrevê-se, também, determinada imagem pré-construída acerca do ensino de língua na escola, qual seja, a representação de que a língua como disciplina escolar abrange somente "partes" da língua, notadamente, a gramática e o léxico, e que contemplariam um "nível básico" de alguma suposta totalidade da língua, que deveria ser estudada, portanto, em outro âmbito.

A respeito do atravessamento da língua pela imagem de disciplina escolar, reproduzimos outro excerto do *corpus*, em que outra "parte" da língua é indicada pelo sujeito. Vejamos o excerto no que se segue:

[65: A-IN]: "no francês eu cheguei até a parte de interpretação e era tranquilo/ tendo acesso ao dicionário/ e assim/ o que eu percebi é que quanto mais línguas você vai estudando/ mais o ritmo você pega assim pra aprender mais fácil/"

Enunciando sobre a língua francesa, A-IN manifesta determinada "tranquilidade" com essa língua, que se dá pela pelo dizer "parte da interpretação", atravessado pela formação discursiva escolar e que produz efeitos para sua relação com essa língua. A "tranquilidade" expressa pelo sujeito refere-se, novamente, a um fragmento da língua cuja divisão parece ter sido realizada, imaginariamente, diante da constituição da língua na escola, esfera das aulas e dos livros didáticos, nos quais a língua é segmentável nas "partes" de gramática, vocabulário e interpretação textual.

Constituído por essas representações, o sujeito assim representa a língua, visualizando-a de maneira que essas "partes" possuam o efeito de etapas em sua aprendizagem. Depreendemos esse efeito dos dizeres, pois A-IN enuncia "*eu cheguei até a parte de interpretação*", isto é, há suposta sucessão desejada pelo sujeito, que "chega" a determinado ponto (fragmentado) da língua. É significativo analisarmos a construção "*cheguei até a parte de (...)*", pois o verbo "chegar" indicia certo movimento em direção à língua e, acrescido de "até", aponta para a realização de um percurso até determinado ponto, mas que não se fecha aí, ou seja, "até tal ponto" constituir-se-ia como uma "parte", porém, haveria outras etapas que completariam essa sucessão de fragmentos que se dariam como a aprendizagem da língua.

Essa sucessão se dá, imaginariamente, de modo semelhante à progressão pela qual o modelo escolar em geral submete os alunos e, também, à maneira pela qual a materialidade própria ao livro didático disciplina o aluno-leitor que, em geral, segue suas páginas, na espera de determinado "desenvolvimento" de seu conhecimento, da aprendizagem, e da língua (PASSOS, 1999).

Em outras palavras, o atravessamento da esfera escolar na relação sujeito-língua participa da fragmentação da língua a que os sujeitos se referem, instituindo,

principalmente- como vemos -, o efeito de desejada totalidade da língua, composta por diversas "partes", estabelecidas, de certo modo, sequencialmente.

Pensamos, por outro lado, que a relação sujeito-língua se constitui e se manifesta sob aspectos muito diversos e múltiplos, como, por exemplo, a filiação a determinada representação de "uso" da língua alicerçada no seio de uma ordem pós-moderna que incita ao desligamento e à retomada dessa língua, os efeitos de atração e fascínio que a língua exerce sobre o sujeito, o atravessamento da relação sujeito-língua pelo âmbito escolar, entre outros não analisados nesta tese. Entendemos que a desejada totalidade da língua também seja promovida e esperada nesses outros campos, não somente na esfera escolar, porém, acreditamos que a percepção da totalidade da língua como resultado da soma de determinadas "partes" se dê como um dos efeitos possíveis na relação sujeito-língua, tão plural, como já reafirmamos.

Diante dos efeitos de estranhamento e de familiaridade que o sujeito experiencia em sua relação com a língua, a percepção de totalidade da língua dar-se-ia articulada a esses efeitos, como diante da sensação de conforto em algum momento de produção ou compreensão da língua, levando o sujeito ao efeito de plenitude da língua e, também, diante de alguma percepção de estranhamento, sugerindo, ao sujeito, certa completude da língua ainda a ser atingida.

Outro efeito depreendido dos dizeres reside na fragmentação da língua por meio de suas supostas "quatro habilidades". Nessa esteira, trazemos o seguinte excerto de P-IN, em que discute o aspecto de dualidade entre as ditas "facilidade" e "dificuldade" no ensino da língua. Apresentamos esse excerto a seguir:

[66: P-IN]: "uma coisa que também é::: eu percebo assim que os alunos COM insistência do professor é::: conseguem fazer muito bem é a parte de *speaking*/ se você toda aula você fizer uma parte pequena de *speaking* na introdução e faz um exem- uma prática- uma prática oral uma prática escrita uma prática oral/ isso também ajuda eles a terem fluência"

É interessante observarmos, nesse excerto, a representação de aprendizagem que P-IN atribui ao aprendiz: a partir de fragmentos das chamadas "parte de *speaking*" e "prática escrita", o sujeito aposta na obtenção da esperada

"fluência", isto é, há o imaginário de que a associação dos fragmentos das habilidades de produção oral e escrita compõe a "fluência" na língua.

Como vimos, trata-se, novamente, do efeito de segmentação relacionado ao desejo de totalidade da língua, porém, atravessado por uma concepção acerca dessa totalidade, nomeada como "fluência". A esse respeito, Souza (1999, pp. 29-30) elucida a questão, apresentando uma análise sobre os padrões de conhecimento esperados em cada disciplina, denominados pela autora como "fatias do conhecimento ou 'compartimentos do saber'", como aludimos a seguir:

"No caso da língua inglesa, parece haver a eterna busca da competência comunicativa e da língua enquanto 'natural', mas realizada através de frases soltas ou diálogos estanques.

Nos livros didáticos para o ensino de inglês, observa-se, também, uma hierarquia na seleção e organização de conteúdo. Os livros costumam estar divididos em níveis - básico, intermediário e avançado, por exemplo - e em unidades ou lições que apresentam conteúdos que são classificados em 'mais complexos' ou 'menos complexos'." (SOUZA, 1999, pp. 29-30)

A análise de Souza explica, portanto, a partir da perspectiva do livro didático, esse efeito de fragmentação que organiza e seleciona a língua como conteúdo, impelindo o sujeito a vê-la como segmentos que deveriam ser assimilados na busca de uma língua "completa", representada pela sua produção oral - a chamada "competência comunicativa".

Isso conduziria, para P-IN, à inclusão, em suas aulas, da "parte de *speaking*" ou da "parte pequena de *speaking*" realizada sob uma sequência já prevista que, segundo ela, dar-se-ia do seguinte modo: "*speaking* na introdução- prática oral-prática escrita- prática oral", com o objetivo de "ajudar eles a terem fluência". Entendemos que a oralidade, sob o atravessamento das representações de "competência comunicativa e da língua enquanto 'natural'", como Souza ressalva, destaca-se como o segmento da língua que deve ser enfatizado no ensino (daí sua repetição na sequência proposta por P-IN), pois seria a completude dessa habilidade (a "fluência"), a suposta finalidade da aprendizagem da língua.

É também considerável ressaltamos que essa "parte de *speaking*" é qualificada, também, como "pequena", por P-IN. Mais uma vez, depreende-se, dessa formulação, o efeito de objetificação do segmento da língua, representada de modo a possuir grandeza, ou seja, podendo assumir forma "pequena" ou "grande".

Também entendemos que essa objetificação da "parte de *speaking*" pode estar constituída da imagem da língua enquanto língua didatizada e que é vinculada, nas páginas do livro didático, em seções - de diferentes tamanhos.

Outro ponto importante a ser discutido decorre da análise da formulação "ajudar eles [os aprendizes] a terem fluência". Do ponto de vista docente, há a imagem de que o professor possui o papel de auxiliar o aprendiz, num movimento permeado por certo caráter missionário, devocional e vocacional atribuído, no senso comum, à profissão docente. Do ponto de vista da relação do aprendiz com a língua, depreendem-se algumas consequências da construção "ter fluência".

"Ter fluência" pode indicar, primeiramente, a fluência como um correspondente às habilidades a que já nos referimos e, por se dizer que se *tem* uma habilidade linguística, o sujeito enuncia, por semelhança, que se *tem* a fluência na língua. No entanto, dentro da esfera em que nos constituímos e assim circula a língua, a saber, numa ordem histórica do capital, pensamos que *ter* fluência remete a dispor da língua como um objeto de consumo e que, portanto, assimilar as "partes" dessa língua com vistas à desejada fluência significaria, também, apreender os fragmentos de um objeto que, imaginariamente completo, possui a possibilidade de determinado acesso exaltado nessa esfera capitalista líquida - vide a representação de "uso" da língua para o mercado, como discutimos no capítulo 2, e a atração exercida pela língua enquanto objeto de acesso à ordem do capital, como assinalamos no capítulo 3.

Não obstante, sob a égide da força sócio-histórica da língua inglesa e de seu modelo de ensino e dos tempos líquidos em que vivemos, outras línguas também passaram a constituir-se sob o dito "paradigma comunicativo". P-JA, quando pondera sobre sua aprendizagem da língua japonesa, refere-se a essa dimensão, como reproduzimos no excerto [67], no que se segue:

[67: P-JA]: "eu sempre tive uma facilidade pra entender/ minha facilidade sempre foi ouvir:::/ talvez por ter muitas pessoas falando línguas diferentes na minha casa:::/ o meu pai ele é português e:::/ eu sempre ouvi muitos sotaques diferentes em casa/ eu acabei apurando essa capa- essa capacidade//
E: e algum aspecto de dificuldade?//
[P-JA]: FALAR [risos]/ como sempre eu acho que falar é o mais difícil/ talvez porque eu creio que eu seja uma pessoa muito fechada e muito tímida/ é um pouco difícil pra mim/ pra eu falar/ até porque::: eu acho que eu sou séria e::: fechada//"

Primeiramente, assinala-se a divisão da língua cumprida por P-JA, a saber, entre as ditas "habilidades" de compreensão e produção oral e que são apresentadas sob a imagem de "capacidade". Pensamos que há deslize de sentidos da enunciação de "habilidade" (como vimos para outros sujeitos de nosso *corpus*) para "capacidade" linguística, (como enunciada por P-JA): "capacidade" parece remeter com mais intensidade à noção de conseguir expressar-se por via oral na língua, pois relaciona-se a ser capaz de realizar alguma ação, ao passo que "habilidade" indicaria destreza na relação sujeito-língua.

Desse modo, para P-JA, a "capacidade" de ouvir oferecer-lhe-ia sensação de bem-estar e estaria legitimada pela multiplicidade de línguas com a qual tem contato e, por outro lado, a "capacidade" proporcionar-lhe-ia estranhamento, sendo atravessada por uma auto-imagem de timidez e validando o embate nessa relação. Decorre daí sua percepção de não conseguir enunciar-se de maneira confortável nessa língua. Assim, destaca-se que, para ambas as "capacidades", o sujeito relaciona-se com fragmentos da língua, produzindo-lhe efeitos de diferentes naturezas, familiares ou estranhos.

Também ressaltamos que a expressão, por parte de P-JA, dessa não-"capacidade" parece também estar atravessada pelo imaginário da habilidade comunicativa como ideal de língua, referindo-se, assim, ao desejo de alcance da esperada fluência nessa língua. Dito de outro modo, não ter essa "capacidade" indicaria acesso limitado à língua, que se justificaria pela "dificuldade" manifestada pelo sujeito.

É possível perceber, em outros excertos do *corpus*, dizeres que pertencem a essa formação discursiva, contemplando efeitos decorrentes do atravessamento da chamada "competência comunicativa" e outros segmentos da língua para os sujeitos. Em [68], A-AL relaciona a escrita e a oralidade e aponta, para a última, determinadas parcelas da língua (alemã, especificamente) que, para ele, regulariam sua percepção desse segmento no alemão. Vejamos seus dizeres a seguir:

[68: A-AL]: "normalmente eu sinto mais facilidade na escuta/ a parte de escuta pra mim é mais fácil/ eu consigo entender MESmo que eu não entenda todas as palavras eu consigo é::: entender o conTEXto e fazer a relação e entender o que a pessoa tá falando/ pra isso ISSO pra mim eu vejo como o ponto mais forte dentro dessas

línguas// é::: PRA acho que a maior dificuldade dentro delas pra mim é o falar/ é::: não o falar::: com relação a talvez montar a estrutura ou é::: lembrar da::: vocabulário mas os SONS da::: da letra os sons né específicos da língua/ né porque eu ainda trago a/ eu fico muito talvez no português ainda/ ou o treino né talvez questão dE dicção não sei/ pode ser que isso afete de alguma forma e eu me sinto inseguro e::: acho que isso prejudica um pouco/ né na hora de falar"

Vê-se que o efeito da divisão imaginária dos fragmentos nomeados em "escuta" e "fala" produz certa dualidade concernente à sensação que a língua provoca no sujeito: A-AL manifesta a associação de "escuta"- "facilidade" e "fala"- "dificuldade", de maneira que atribui essas propriedades como se fossem fixas, constantes, presas diretamente à chamada "habilidade".

A representação de relação direta entre fragmento e efeito para o sujeito é depreendida das formulações: "normalmente eu sinto mais facilidade na escuta/ a parte de escuta pra mim é mais fácil" e "acho que a maior dificuldade dentro delas [das línguas] pra mim é o falar", em que se apresenta a percepção de "facilidade" ou "dificuldade" como efeito imediato de dita "habilidade". Ainda, essa associação imediatista é intensificada por meio da formulação "dentro delas [das línguas]", pois sugere-se que os efeitos de "facilidade" ou "dificuldade" são inerentes à própria língua, uma vez que o sujeito enuncia que sente a "dificuldade" "dentro" delas, não se considerando, portanto, que a relação sujeito-língua é afetada por diferentes representações e lugares de estranhamento e conforto e que podem, como já pudemos assinalar, apresentar-se para a mesma dita "habilidade".

Desse mesmo excerto, destacamos a concepção atribuída por A-AL à produção oral, cuja "dificuldade" residiria na materialidade sonora da língua: "é::: não o falar::: com relação a talvez montar a estrutura ou é::: lembrar da::: vocabulário mas os SONS da::: da letra os sons né específicos da língua". Assim uma mesma "habilidade", que já figura como um recorte da língua, também sofre certa segmentação imaginária, possibilitando ao sujeito manifestar determinado aspecto que parece lhe suscitar estranhamento.

Como discutido no capítulo 3, a materialidade sonora da língua oferece fascinação e estranhamento ao sujeito. Para A-AL, no excerto citado, há a menção de certa relação com a língua portuguesa ("os SONS da::: da letra os sons né específicos da língua/ né porque eu ainda trago a/ eu fico muito talvez no português ainda/ ou o treino né talvez questão dE dicção não sei"). Porém, com a construção

"eu fico muito talvez no português ainda", o sujeito insinua relação entre a materialidade sonora da língua alemã em contraste com a língua portuguesa, porém, nessa mesma construção, ele manifesta certa descrença nessa relação, por meio do emprego do advérbio "talvez". Isso nos conduz à possibilidade de uma relação com os próprios efeitos da fragmentação da língua, ou seja, efetua-se opacidade da associação entre as chamadas "habilidades" de uma língua ou entre as línguas em si ou da relação entre o sujeito e a língua, destacando-se um fragmento (nesse caso, os sons da língua alemã para A-AL) como motivador do efeito em questão.

Em outras palavras, do ponto de vista do aprendiz, a relação entre sujeito e língua parece ser mais perceptível considerando-se fragmentos na língua, pois apresentar-se-iam mais palpáveis para se lidar na ocasião da aprendizagem. Também entendemos que, acerca do segmento da comunicação oral especificamente, este se apresentaria como mais desafiador e laborioso para os sujeitos por estar permeado pelo ideal de língua construído sócio-historicamente, a saber, a chamada "fluência".

Para ilustrar a perspectiva docente, por sua vez, reproduzimos um excerto da entrevista junto a P-IT, em que explica como dar-se-ia a aprendizagem da língua no que tange à competência comunicativa. Vejamos os dizeres no que se segue:

[69: P-IT]: "falar né?/ falar eu acho que é o mais difícil/ mas é um bloqueio/ um bloqueio natural/ que falta num processo de aprendizagem pro aluno é ouvir mais/ nesse ponto por exemplo a televisão ajuda muito/ uma viagem pro país/ no caso a Itália/ ajuda muito/ porque lá ele vai estar/ ele vai ouvir muito a estrutura de formação de frase/ então a partir daí/ como eu falei/ esse aluno começou a me surpreender/ porque acho que ele começou a prestar mais atenção/ então foi o que deu o pontapé que ele precisava/ ele ter tido contato e estar se sentindo um pouquinho seguro por ter tido/ vamos dizer assim/ o conhecimento básico e a partir daí ele falou/ ah é assim que a coisa funciona/ ele começou a colocar na prática/ ah eu tô entendendo isso/ então falar depende muito disso/ de ouvir/ o falar é o mais difícil/ e o entender/ como nós falamos no início/ parece que a gente/ por ser uma língua de origem latina e por ser muito parecida com o português no vocabulário/ então a gente acha que já nasceu sabendo/ e não é bem assim né?/ mas o aspecto que/ assim o mais difícil pro aluno é falar/"

No excerto citado, P-IT representa a competência comunicativa de modo que ela se constituiria sob incumbência do aprendiz que sofreria determinado "bloqueio

natural". É importante analisar essa formulação, pois, ao nomear a não-resposta comunicativa esperada ou a não-fluência desejada como "bloqueio", P-IN, da perspectiva do docente, instaura essa demanda no aprendiz, que estaria "bloqueado", isto é, travado, impedido ou impossibilitado de atender às exigências da língua.

Ainda, tratar-se-ia de um "bloqueio natural", o que enfatizaria a qualidade desse "bloqueio" inerente ao aprendiz, da ordem do inato e espontâneo. Entende-se que, para P-IT, a relação sujeito-língua, do âmbito do fragmento da comunicação oral, estaria designada ao aprendiz somente, isentando-se o professor do processo de ensino e aprendizagem, no que concerne a esse segmento da língua. Esse efeito dos dizeres é acentuado por meio da exemplificação de P-IT: *"que falta num processo de aprendizagem pro aluno é ouvir mais/ nesse ponto por exemplo a televisão ajuda muito/ uma viagem pro país/ no caso a Itália/ ajuda muito/ porque lá ele vai estar/ ele vai ouvir muito a estrutura de formação de frase/"*, isto é, as possíveis saídas mencionadas para essa questão dar-se-iam todas a partir do domínio do aprendiz, pois seria ele que assistiria à televisão em outra língua e viajaria ao país onde se fala a língua-alvo.

No entanto, observa-se, aí, o atravessamento de outra representação de aprendizagem, qual seja, a da relação intrínseca entre os fragmentos da compreensão oral ("a escuta") e a produção oral ("a fala") na língua. Compreende-se que o lugar de fala é aquele do professor e, portanto, P-IT manifesta sua filiação a certas teorias linguísticas e de ensino de línguas, referindo-se às possibilidades de interferência e cooperação entre as ditas "habilidades".

Outro ponto relevante para a análise que depreendemos do excerto [69] contempla a imagem de transparência entre línguas, especificamente entre o italiano e o português: *"parece que a gente/ por ser uma língua de origem latina e por ser muito parecida com o português no vocabulário/ então a gente acha que já nasceu sabendo/ e não é bem assim né?"*. Logo, P-IT indica seu atravessamento por essa representação, a qual ela busca refutar: "não é bem assim né?". É significativo destacarmos que o sujeito aponta a existência dessa representação enunciando que, diante da semelhança entre as línguas em questão, "a gente acha que já nasceu sabendo" e, como entendemos, acreditamos que a referência à expressão "nascer sabendo", concernente a aspectos inatos pode relacionar-se à formulação

anteriormente analisada, a saber, "bloqueio natural", algo também do domínio instintivo e próprio ao sujeito.

Em outras palavras, a representação de transparência entre línguas ("nascer sabendo") permeia certa projeção sobre como se daria a aprendizagem. Essa transparência, porém, é rebatida por P-IT, que se torna novamente em favor de uma aposta no aprendiz, responsável pela sua aprendizagem ou, em caso contrário, abatido por seu "bloqueio natural". É importante lembramos, também, que a relação de ensino e aprendizagem constitui-se num jogo de poderes historicamente construído, e que pode se manifestar na tomada de posição do docente de responsabilização única do aprendiz pela sua aprendizagem, conservando, discursivamente, o lugar de autoridade do professor.

Mais uma vez, a partir da ótica dos fragmentos que construiriam a aprendizagem, assinala-se a produção oral como prevalente, em torno da qual orbitariam as demais "habilidades" (tal como a compreensão oral, para P-IT) e para a qual se orientaria o sujeito, obtendo sucesso em sua aprendizagem ou estando "naturalmente" constrangido nesse processo, diante de seus "bloqueios" de ordem inata.

Acerca dessa correlação entre as chamadas "habilidades", seguimos nossa análise com os dizeres de A-RU, que considera certa associação entre a gramática da língua russa, a pronúncia e sua competência comunicativa, como reproduzimos a seguir:

[70: A-RU]: "agora::: a dificuldade do russo/ o alfabeto cirílico nem é tão difícil assim/ o difícil do russo é:::/ pronúncia/ falar- falar o russo/ inclusive você tem encontros consonantais muito complicados que você tem que saber exatamente como é que você vai pronunciar porque quatro consoantes juntas é difícil pronunciar/ como pronunciar a ponte/ o meio/ a gramática russa é muito complexa e se assemelha ao português nesse sentido de ser uma gramática complicada/ uma::: uma organização:::/ a::: a sintaxe/ as palavras russas não são nem tão difíceis de se:::/ elas são difíceis de escrever mas não é tão difícil de entender/ como quando você tá/ compreender o que se fala não é difícil/ o difícil é falar e conseguir chegar a esse ponto de se comunicar mesmo"

O fio do discurso nesse excerto parece ter sido construído de modo que o sujeito explica que enunciaria sobre "a dificuldade do russo", porém, elenca vários

fragmentos da língua que lhe causariam estranhamento, a saber: a pronúncia, a gramática e a produção oral. Entende-se, contudo, que "a dificuldade do russo", ou seja, seu maior estranhamento constituir-se-ia pela comunicação oral, pois o sujeito enuncia que, para ele, *"o difícil é falar e conseguir chegar a esse ponto de se comunicar mesmo"* e, assim, é possível compreendermos que as demais "dificuldades" apresentam-se como integrantes dessa "dificuldade" maior. Para A-RU, a língua dividir-se-ia em fragmentos, dos quais, a "habilidade" da comunicação oral seria preeminente e esta obedeceria a outros segmentos da língua, tais como a pronúncia e a gramática.

A representação de língua apreendida é de que ela se constituiria nessa divisão de partes. Essa imagem, como já argumentamos, é uma construção histórica, que coloca a língua no lugar de disciplina escolar e, assim, é didatizada nesse processo. Não obstante, os dizeres apontam que essa fragmentação imaginária pela qual a língua passa ocasiona efeitos para a relação sujeito-língua, de modo que o lugar deixado para a língua parece estar sempre no âmbito da abstração e da distância do sujeito (e, cada vez mais, dado que há sub-fragmentos de um fragmento, como vimos). Isto, por sua vez, faz com que a língua, tão abstrata e longínqua, se apresente ao sujeito de modo estranho, levando-o a relacionar o fragmento à "dificuldade" (como destacado a partir dos excertos [64], [67], [68], [70]).

Nessa direção, interessa-nos destacar efeitos diversos que os fragmentos da língua suscitam ao sujeito. Para tanto, trazemos o excerto [71], em que A-IT procura explicitar "uma sensação muito boa" que certa "habilidade" da língua lhe provoca. A seguir, vejamos o excerto em questão:

[71: A-IT]: "em primeiro lugar é uma sensação muito boa/ de satisfação/ porque de alguma maneira:::/ embora não possa dizer que eu seja fluente em nenhuma delas/ eu não posso dizer porque eu vou ter dificuldade para manter um diálogo demorado/ porque daqui a pouco a pessoa começa a se habituar a falar comigo e vai querer falar rápido/ e também vai querer usar uma pronúncia que ela se sente mais à vontade e está mais habituada e eu não vou entender/ bom isso aí vai acabar/ vai dar uma certa insegurança/ mas eu posso dizer que eu me sinto bem porque eu consigo escrever coisas em:::/ ontem mesmo eu escrevi alguma coisa em inglês prum *síte* de informática e escrevi em inglês/ caramba que bacana/ então eu consigo ter uma certa desenvoltura em várias línguas e isso não é qualquer pessoa/ é isso//"

A-IT reporta a percepção de experienciar "*sensação muito boa/ de satisfação*" quanto à produção oral na língua. Essa sensação é referida no excerto com as seguintes formulações: sentir-se "mais à vontade" e estar "mais habituada [a pessoa]" e indicam que esses efeitos de aproximação entre sujeito e língua constituem-se, aí, pelo atravessamento de certo ideal de pronúncia e oralidade que, quando imaginariamente alcançados, estimulam os efeitos de bem-estar.

Todavia, há o destaque, por parte do sujeito, de que essa percepção da "sensação muito boa" se esvairia ("*bom isso aí vai acabar*") no que tange à compreensão oral, na qual a pronúncia e a rapidez da conversa do outro apresentar-se-iam como fragmentos que causariam estranhamento nesse contexto. O estranhamento, por sua vez, é referido como "dificuldade" e "insegurança", sugerindo, também, o atravessamento (da imagem) do outro que habita e participa dessa relação sujeito-língua.

Entende-se que essa relação é permeada por diferentes representações (como, por exemplo, do sujeito como aprendiz, da língua, da aprendizagem, dos fragmentos dessa língua, da comunicação com o outro, entre outros - como temos assinalado), de modo que essas imagens se entrecruzam, incidindo umas nas outras. Para ilustrar esse ponto, retomamos a representação do fragmento da comunicação oral (já atravessada pelo imaginário de importância dessa "habilidade" em relação às demais), produzindo uma imagem ideal do aprendiz na sua relação com a língua e, também, uma imagem ideal do outro com quem se comunica, sob a projeção de que essa interação entre eles, na língua estrangeira, dar-se-ia, sempre, por meio de uma conversação dita (e desejada) "fluente", que compreenderia determinada rapidez na produção e na compreensão orais.

Outro fragmento ressaltado pelos sujeitos da pesquisa refere-se à questão do vocabulário. Ainda que não se trate da divisão didática da língua em supostas "habilidades", também há um atravessamento do discurso pedagógico naquilo que concerne à determinada parcela particular da língua, qual seja, aquela do léxico.

A esse respeito, A-IT pondera acerca desse fragmento da língua, relacionando-o, respectivamente, a condições de produção específicas e que constituíram relação entre vocabulário e pronúncia. Vejamos o excerto a seguir:

[72: A-IT]: "e naquele tempo/ sei lá/ faz bastante tempo/ naquele tempo lá não tinha/ poucas pessoas trabalhavam na área de informática/ então aquilo você aprendia aquilo ali/ hoje em dia várias pessoas falam palavras e termos em inglês na informática mesmo sem trabalhar na área/ eu não/ eu aprendi a programação e tinha que programar em inglês/ então eu aprendi muita coisa de inglês na programação/ só que tem uma coisa/ eu fazia a programação no computador/ só que mentalmente eu lia/ a pronúncia era totalmente diferente/ e isso aí/ a gente vai mantendo esse problema por muito tempo/ então acho que esse foi o grande problema com inglês/ eu ainda/ minha cabeça não ficou adaptada para a pronúncia correta"

A-IT justifica determinadas condições de produção nas quais sua relação com a língua inglesa, notadamente com o vocabulário dessa língua, se constituiu. Trata-se do contexto de início da tecnologia computadorizada em empresas, com a qual, por trabalhar como programador, ele mantinha contato com o inglês por meio da compreensão escrita.

Nesse contexto, o inglês apresentava-se de modo imbricado entre a compreensão escrita e o léxico, pois era este que atravessa(va)⁵⁵ o português no âmbito da tecnologia e, assim, resulta(va) numa língua que se apresentava para a leitura, porém, quando pronunciada, contempla(va), como podemos depreender, o sistema fonético da língua portuguesa (*"eu fazia a programação no computador/ só que mentalmente eu lia/ a pronúncia era totalmente diferente"*).

Pensamos que esses dizeres contemplam a heterogeneidade do espaço de enunciação da língua portuguesa (GUIMARÃES, 2002), a que já remetemos em momento anterior nesta tese. Como argumentamos no capítulo 2, entende-se o espaço de enunciação como o domínio em que sujeito e língua são interdependentes, heterogêneos e politicamente constituídos. Nesse domínio, compreende-se que as condições de produção colocam a língua inglesa em posição de prestígio, pois tratar-se-ia da língua que veiculava a representação de modernidade e tecnologia e, assim, ela habita e se incorpora à língua portuguesa.

Um dos efeitos desse espaço de enunciação é o emprego dos vocábulos de inglês que motivam determinado efeito de prestígio, partilhando das imagens decorrentes dessa constituição histórica e política da língua. No foro particular do

⁵⁵ Ressaltamos o uso dos parênteses para o morfema indicador de passado em português, pois acreditamos que esse processo de imbricamento do léxico da língua inglesa na língua portuguesa é um acontecimento que se deu durante as condições de produção a que A-IT se refere, mas também, segue se desenrolando nos dias atuais, justificando, assim, a apresentação do verbo no passado e no presente.

sujeito, por sua vez, a imbricação do léxico do inglês na materialidade do português engendrou fragmentos híbridos que se constituíram, após, como pontos de estranhamento (referido por A-IT como "problema") na relação sujeito-língua e que se relacionam com uma "dificuldade" enunciada pelo sujeito, a saber, a compreensão oral ("*a gente vai mantendo esse problema por muito tempo*") - e que ele menciona, também, no excerto analisado em [71] e em outros excertos de sua entrevista.

Ainda, é interessante destacar outro efeito que decorre desse espaço de enunciação e pelo modo de representação do estranhamento daí decorrente, pois o sujeito enuncia: "*minha cabeça não ficou adaptada para a pronúncia correta*", manifestando uma relação com a língua atravessada pelo corpo⁵⁶, nomeadamente, pela cabeça, responsável pela sua aprendizagem, mas que não teria se adequadado ou se habituado (para citar um termo empregado por A-IT, em [71]) à pronúncia da língua inglesa ou a um suposto ideal dessa pronúncia, dado que a imagem sonora a que o sujeito estaria vinculado seria aquela da língua portuguesa.

Ainda acerca da fragmentação da língua para o sujeito, depreendemos dos dizeres certa formação imaginária referente ao domínio da gramática da língua e que compreende determinada representação sobre a suposta constituição desse fragmento na relação sujeito-língua. Os dizeres que seguem, de [73] a [76], versam a esse respeito, com diferentes nuances da mesma imagem. Analisemos, portanto, primeiramente, o excerto [73], reproduzido no que se segue:

[73: A-IN] e com o tempo eu fui captando assim o vocabulário e consegui ir entendendo/ e na parte de regrinha também como eu sempre gostei era tranquilo/ e na parte de pronúncia também do francês que a professora explicou as regras então eu gostava muito de tentar pronunciar francês::/

É interessante, primeiramente, registrar a representação sobre a aprendizagem mobilizada por A-IN. Quando refere-se ao fragmento do vocabulário, o sujeito explica que, conforme a aprendizagem se dava ("com o tempo"), foi "*captando assim o vocabulário*". Essa formulação, destacada pelo emprego do verbo "captar", produz o efeito de que o sujeito apreende o vocabulário, como se houvesse certa recolha da língua, aparentemente de ordem natural. Isso se dá, pois o verbo

⁵⁶ Dimensão da relação sujeito-língua a que nos dedicamos no capítulo 3.

apresenta-se no gerúndio, conferindo sentido de continuidade e espontaneidade, e esse efeito é corroborado pelo uso do advérbio "assim", que reforça essa suposta naturalidade ao atribuir a noção de "dessa forma", "dessa maneira".

Outro efeito depreendido dessa formulação é que *"captando assim o vocabulário"* sugere certo reforço à representação do fragmento da língua, pois sugere-se que o vocabulário seria apreensível e estaria disponível para a recolha, como se fosse um objeto a ser tomado pelo sujeito, possibilitando a compreensão de que seria uma parte, um segmento que se apreende da língua. Isso contribuiria, também, para o efeito de "captação" da língua, que se daria de modo contínuo, dado que os fragmentos (aí, do vocabulário) apresentar-se-iam constantemente ao sujeito.

Ainda nesse excerto, ressaltamos que A-IN nomeia outros fragmentos da língua, a saber, "a parte da regrinha" e "a parte da pronúncia". Depreende-se, portanto, que a língua encontra-se, imaginariamente, fragmentada para o sujeito, podendo compreender o vocabulário, a pronúncia, e a "regrinha".

Em primeiro lugar, é relevante assinalar que o vocabulário, assim nomeado, não é representado pela formulação "a parte de", como o é "a parte *de* regrinha" e "a parte *de* pronúncia". Pensamos que isso se relacione com o suposto modo de aprendizagem da língua a que nos referimos, pois A-IN representa o vocabulário como uma parte que seria possível de se "captar" da língua, como um objeto, uma parte da língua. As outras duas dimensões citadas são, para A-IN, concernentes a regras, demandando explicação docente e ação discente (*"e na parte de regrinha também como eu sempre gostei era tranqüilo/ e na parte de pronúncia também do francês que a professora explicou as regras então eu gostava muito de tentar pronunciar francês"*). Vê-se que, para esses dois campos da aprendizagem da língua, A-IN pressupõe a existência de regras, para a pronúncia, por um lado, e, como entendemos, para a gramática da língua - alcunhada como "regrinha".

A esse respeito, destacamos que "a parte da regrinha" é tomada como pressuposto pelo sujeito, num efeito de que a língua possui essa "parte", da qual todos já têm ciência e, por isso, não seria necessário delimitá-la. Além disso, esse fragmento da língua é nomeado no diminutivo que, para nós, apresenta-se como uma manifestação fortemente significativa do ponto de vista do sujeito, pois abre para uma miríade de sentidos dessa formulação:

- "A parte da regrinha" pode referir-se à certa caracterização de valor acerca da gramática, em detrimento de outros segmentos da língua;
- A "regrinha" pode sugerir atravessamento de dizeres do lugar da escola, que supõe a apresentação de "regras" como conteúdos escolares a serem ensinados e aprendizados;
- A "regrinha" também pode indicar a heterogeneidade desses dizeres, apontando a existência da voz do(a) professor(a) que, no gesto didático, desenvolve os conteúdos escolares sob a ilusão imaginária de que determinada redução e suavização da fala torná-los-ia mais fáceis e acessíveis aos aprendizes.

Compreende-se, portanto, que "a parte da regrinha" é uma representação que constitui o sujeito de modo relevante, pois pode estar filiada a diferentes formações imaginárias, como procuramos sublinhar. É, também, expressivo considerarmos que essa imagem está presente em outros excertos do *corpus*, enunciada por diferentes sujeitos.

Desse modo, damos sequência a essa análise com os dizeres de A-FR, acerca de sua relação com as "regrinhas" em sua aprendizagem. Apresentamos seu excerto, de número [74], no que se segue:

[74: A-FR]: " mas eu tento pegar o livro e olhar de novo a matéria/ as regrinhas que eu fiquei com mais dificuldade/ assim pra dar uma lembrada//"

Percebemos, em [74], que há certo direcionamento do sentido naquilo que tange ao âmbito das "regrinhas", pois, nesse excerto, elas representam a língua do ponto de vista escolar, na condição de "matéria", especificamente - como menciona A-FR. Esse sentido é pertinente para a compreensão dos efeitos da relação sujeito-língua decorrentes do atravessamento da língua como conteúdo escolar.

Vê-se, como já ressaltamos em momento anterior, que o livro didático e, por conseguinte, a escola medeiam a relação sujeito-língua ("*mas eu tento pegar o livro e olhar de novo a matéria*") e, nesse intermédio, a representação de língua restringe-se àquela dada pelos modelos escolares, excetuando-se outras inúmeras configurações que a relação sujeito-língua pode assumir. Nessa restrição, a língua se polarizaria entre aquilo que o aprendiz saberia ou não, e há, aí, certo

atravessamento de uma imagem de aprendizagem que se daria no campo da memória, pois o sujeito enuncia que precisaria "olhar de novo" e "dar uma lembrada" nas "regrinhas". Dessa imagem se esteia o efeito de sentido de que o "conteúdo" não apreendido e retido na memória se manifestaria como "dificuldade" (*"as regrinhas que eu fiquei com mais dificuldade"*), atribuindo à língua esse estranhamento, ao passo que essa "dificuldade" relacionar-se-ia à representação singular acerca da natureza da aprendizagem como memória.

Destarte, ressaltamos que se depreendeu dos dizeres a existência de determinada fragmentação imaginária da língua, atravessada por representações sobre a própria língua e sua aprendizagem. Essa fragmentação classifica a língua em suas chamadas "habilidades" (a produção ou compreensão escrita, ou oral) ou outras "partes" (tais como o vocabulário, a pronúncia e a gramática) que a constituem. Também, nessa esfera, há a avaliação positiva de uma "habilidade" em detrimento de outras (trata-se da produção oral), diante da constituição sócio-histórica. Todo esse cenário de segmentação incide na relação sujeito-língua, promovendo efeitos de aproximação ou estranhamento que, por sua vez, retro-alimentam certas imagens da língua e de suas ditas "habilidades", contemplando-se um movimento circular do imaginário sobre a língua.

Também, observamos que o sujeito fragmenta a língua e a compara com a sua dita "língua materna", em uma investida inconsciente para lidar com seus estranhamentos e aproximações na língua do outro. Em outras palavras, pensamos que, no movimento de cotejo com o português, o sujeito lidaria com representações e percepções de uma língua com a qual já possui certa familiaridade e, assim, a relação com a língua do outro tornar-se-ia mais palpável.

Entretanto, como temos sugerido nesta tese, a aproximação e o estranhamento são efeitos experienciados pelo sujeito e que não se dão de modo estanque. Por vezes, a língua (ou seu fragmento) suscita estranhamento ou familiaridade ao sujeito e, em outras condições de produção, certo fragmento motivaria sensação diversa, não havendo uma determinação *ad aeternum* desse efeito. Como ressalta Coracini (2009, p. 478), "(...) para que haja estranhamento deve haver algum ponto de identificação." e, assim, entendemos que o cotejo com segmentos da língua portuguesa pode despertar não somente a familiaridade que acreditamos ser esperada pelo sujeito, mas também estranhamentos de diferentes

ordens. A fim de discutir essas relações, direcionamo-nos à nossa análise em 4.2, a seguir.

4.2. Um efeito da segmentação da língua: o cotejo com o português

Nesta seção, temos o objetivo de analisar os efeitos de sentido decorrentes do cotejo entre a língua-alvo e a língua portuguesa - um movimento de comparação de fragmentos consideravelmente recorrentes no *corpus*.

Dando continuidade à imagem da "regrinha", examinada anteriormente, trazemos o excerto [75], de A-IN, em que ela discute como essa "regrinha" pode vincular-se a seu aprendizado de outras línguas. Vejamos o excerto no que se segue:

[75: A-IN]: " e::: não sei uma questão assim/ o que eu tenho mais facilidade pra aprender nas línguas/ eu sempre tive mais facilidade pra questão das regras/ gramática/ sempre foi assim/ a gramática é o que eu sempre tive mais facilidade/ eu gosto também muito de aprender o vocabulário/ e eu gosto de expandir vocabulário em qualquer língua/ português inglês espanhol onde for/ mas gramática é o que eu sempre tive mais facilidade justamente por eu associar-sempre fazer associações de uma língua pra outra né/"

Podemos observar que as "regras" são apresentadas e delimitadas, na sequência, como referentes à gramática, e qualificadas como o aspecto da aprendizagem no qual o sujeito teria mais "facilidade", indicando, portanto, efeito de familiaridade com a língua.

Essa aproximação sujeito-língua se manifesta como um fragmento que seria comparável a outras línguas ("mas gramática é o que eu sempre tive mais facilidade justamente por eu associar - sempre fazer associações de uma língua pra outra né"). A "facilidade" e as "associações" acentuadas pelo sujeito sugerem o atravessamento de determinada representação acerca da aprendizagem que se apoia na suposição de transparência entre línguas e da língua como conteúdo escolar (dado que as "regras" gramaticais são apresentadas ao aprendiz nesse contexto) e que, por consequência, seria acumulável, possibilitando a comparação com fragmentos de outras línguas e, também, sua expansão ("e eu gosto de expandir vocabulário em qualquer língua" - no caso específico de vocabulário, porém, também legítimo aqui).

A filiação do sujeito a essa representação de comparação entre línguas passa a configurar-se como estratégia de aprendizagem para alguns sujeitos, como ponderamos a partir dos dizeres [76], reproduzidos no que se segue:

[76: P-CH]: "ah claro/ VERBAL/ os verbos é absurdo/ até agora eu não consigo usar certinho/ mas quando você conhece mais a língua portuguesa você pode comparar as duas línguas/ aí tem algumas expressões parecidas//"

Lembramos, primeiramente, que P-CH é de nacionalidade chinesa, e no excerto citado, discorre acerca de certos aspectos de sua aprendizagem de português.

Observa-se, aí, que P-CH experiencia certo estranhamento no tocante ao fragmento da gramática, especificamente referente à formação e ao emprego dos verbos na língua portuguesa. Esse estranhamento é ressaltado pela formulação “eu não consigo usar certinho”, atravessada por um imaginário acerca da correção da língua - já anteriormente discutido nesta tese, nos capítulos 1 e 2.

Não obstante, ressalta-se a qualificação atribuída a esse segmento da língua, a saber, “absurdo”. Parece-nos que já há certa comparação implícita da língua dita “materna” (o chinês) com o português, pois o sujeito qualificaria um fragmento como “absurdo” em relação a algo que não o seria - aí, a sua primeira língua, com a qual estabelecem-se pontos de identificação percebidos pelo sujeito como familiaridade. Sob essa lógica, o novo apresentar-se-ia como estranho, “absurdo” para o sujeito.

Porém, o efeito de estranhamento passa a se dissolver quando o sujeito lança mão da estratégia de comparação entre línguas - que já lhe é inconsciente, como procuramos assinalar. P-CH contrasta os fragmentos verbais entre chinês e português e entrevê semelhanças: *“mas quando você conhece mais a língua portuguesa você pode comparar as duas línguas/ aí tem algumas expressões parecidas”*. Isso possibilita a compreensão de que a sensação de aproximação se daria, também, com certa passagem e transferência (dos efeitos) de uma língua à outra.

É importante examinarmos cautelosamente a transferência desses efeitos para interpretarmos suas implicações para a relação sujeito-língua. Para tanto, aludimos ao excerto [77], em que A-IN procura explicar como se deu seu entusiasmo

(para nós, sua aproximação) com a língua inglesa. Vejamos seus dizeres no que se segue:

[77: A-IN]: "e eu comecei a gostar muito de *Green Day* nessa época/ e aí com as músicas do *Green Day*/ eu colocava as músicas do CD *American Idiot* com a tradução/ eu deixava duas janelas abertas/ e eu ia comparando/ bem assim mesmo/ comparando o que estava escrito aqui do lado e eu ia aprendendo expressões:::/ e aí eu comecei a gostar de inglês assim/ foi uma coisa meio do nada/ e::: daí pra frente eu comecei a achar que é uma língua muito interessante/ É mais tranquilo que português porque você não tem tanta dor de cabeça com colocação pronominal/ com regência verbal/ não se acentua/ a crase/ NADA DISSO/ então é uma disciplina mais simples que o português mesmo sendo minha língua materna/ é mais tranquilo de aprender do que o próprio português"

Destaca-se, desse excerto, o investimento do sujeito em realizar o cotejo entre línguas, que se dá contemplando a materialidade da língua inglesa (com o emprego da canção e de suas respectivas letras) e da língua portuguesa (com as traduções). Em ambos os casos, A-IN considera fragmentos das línguas a respeito dos quais reporta certa afinidade, pois as canções pertencem a uma banda de que gosta, e os segmentos do vocabulário e das "regras" de português lhe proporcionam bem-estar - como vimos no excerto [75].

Desse modo, o movimento de confrontação entre línguas experienciado por A-IN se desenvolve com a associação de efeitos de bem-estar e aproximação, que se voltam para o próprio ato da comparação atribuindo-lhe satisfação e contentamento. As sensações manifestadas, por sua vez, permeiam o processo de aprendizagem em si e irradiam para a língua: "*e aí eu comecei a gostar de inglês assim/ foi uma coisa meio do nada/ e::: daí pra frente eu comecei a achar que é uma língua muito interessante*".

É relevante, nesse contexto, chamar a atenção para a formulação "*foi meio que do nada*" que, para o sujeito, justifica a modificação de sua relação com a língua inglesa - anteriormente permeada por estranhamentos e repulsa⁵⁷ para o bem-estar e prazer ressaltados no excerto em discussão. Como sabemos, houve investimento por parte do sujeito em direção à língua, que se traduziu em exercício material com ela, a saber, a comparação lado-a-lado entre português e inglês. Logo, a

⁵⁷ Como já analisado a partir do excerto [30], no capítulo 2.

transmutação das sensações na relação sujeito-língua se efetuou levando em consideração determinada energia psíquica que se materializa no gesto de cotejo entre-línguas e, portanto, não se trata de um processo "meio do nada". No entanto, entendemos que as sensações de bem-estar que atravessam esse gesto e se transferem ao processo de aprendizagem em si e à língua produzem, também, o efeito de naturalidade e desenvoltura da relação sujeito-língua, conduzindo o aprendiz a salientar sua percepção do efeito final, que lhe é tão favorável, em detrimento das memórias do processo em si. Também, acreditamos que se nossas memórias são nossas ficções-de-nós mesmos, é possível se compreender que aquelas que nos conferem mais prazer sobressaíam-se em reação às demais.

Observamos, portanto, que a comparação entre fragmentos das línguas pode desempenhar, para alguns sujeitos, a função de estratégia, inconsciente, de aprendizagem. Do ponto de vista docente, por sua vez, há determinado amparo nessa representação de cotejo entre-línguas, funcionando como movimento didático e constituindo-se por outras imagens sobre aprendizagem e sobre as línguas. Assim, reproduzimos os excertos [78] e [79] a esse respeito, no que se segue:

[78: P-ES]: "[a parte GRAMATICAL/ como eu disse no princípio/ tem que ter um conhecimento muito bom do português] foi a minha dificuldade também porque é algo que nós temos e é praticamente interno né?/ você já sabe do português e a hora em que você aprende inglês- espanhol você quer relacionar/ e nem sempre funciona/ então você acha que tá falando corretamente por conta do português mas não tá/ então eu acho que assim essa parte é realmente a mais difícil//"

[79: P-IN]: "/ então essa é a PIOR parte de você ensinar uma língua estrangeira não é só na relação português-inglês/ é nessas partes::: que não têm tanta::: ligação com o português né/"

P-ES e P-IN manifestam certa apreensão concernente a fragmentos das línguas ("a parte gramatical", para P-ES e as "partes:::", para P-IN) e sua analogia com o português. Embora elas se amparem na possibilidade de comparação entre-línguas, ambas as professoras realçam a existência de furos nessa confrontação, ou seja, esse cotejo espanhol-português ou inglês-português sofre dessemelhanças e incongruências (como entendemos, relativas às diferentes materialidades linguísticas e suas constituições sócio-históricas), como depreende-se das formulações: *"a hora em que você aprende inglês- espanhol você quer relacionar/ e*

nem sempre funciona" e "nessas partes::: que não têm tanta::: ligação com o português né".

Isto nos conduz à desconstrução da espontaneidade e naturalidade plenas no processo de cotejo entre línguas, como discutido a partir do excerto [77] e que se vê, também, em [78] na seguinte formulação: *"é algo [a parte gramatical] que nós temos e é praticamente interno né"*. Compreende-se que o cotejo entre-línguas se constitui de modo singular ao sujeito, assumindo os contornos dos efeitos de sentido que as representações sobre língua e sobre ensino e aprendizagem empreenderem.

Particularmente para P-ES, determinadas imagens permeiam seu imaginário acerca do cotejo entre espanhol e português, quais sejam: há certo conhecimento gramatical imanente ao sujeito (*"é algo que nós já temos e é praticamente interno"*); o fragmento da gramática relacionar-se-ia com a correção esperada na língua (não somente na língua dita "materna", mas também na língua do outro); e a possibilidade de transferência desse segmento de uma língua à outra é latente ("você quer relacionar"). Essas representações atravessam o gesto do cotejo entre línguas, mas também contribuem para a manifestação do furo, pois, como entendemos, tratam do fragmento da gramática, ao passo que a relação sujeito-língua compreende outras dimensões da língua e da aprendizagem e que, portanto, vão além desse segmento.

Não obstante, P-IN, em [79], aponta a importância que atribui ao cotejo entre línguas para o ensino, explicando que a ausência dessa confrontação entre línguas seria a "PIOR parte" (enfaticamente marcada com entonação por ela) nesse processo: *"é nessas partes::: que não têm tanta::: ligação com o português"*. Assim, essa formulação indica a aposta de P-IN nessa comparação da materialidade entre línguas mas, também, o furo que permeia esse processo, apontando para uma relação mais abrangente que aquela somente mediada por determinados fragmentos. É possível explicitar essa afirmação, pois, na formulação, as "partes" a que A-IN se refere não são designadas por uma habilidade ou um aspecto linguístico, mas sim, reportadas indistintamente como as *"partes::: que não têm tanta::: ligação com o português"*, conferindo sentido para diversas dimensões constitutivas da língua.

Vemos, portanto, que o fragmento é também representado pelos sujeitos de modo a apontar que essa imagem não possibilita determinada visão de certo modo mais integral da língua, a respeito da qual o sujeito já parece insinuar certa

percepção - não somente pela sugestão do furo, mas também por outras representações mobilizadas pelos sujeitos, que reproduzimos no que se segue. Logo, trazemos os dizeres [80], em que A-ES enuncia acerca de certa dimensão da língua que seria mais unificadora:

[80: A-ES]: "e a professora fala que eu tenho facilidade por gostar da gramática em português e por entender melhor/ ela até dá aula pro mesmo nível que eu pruma aluna de engenharia/ e essa:: aluna tem muita dificuldade com os verbos e ela comenta comigo/ nossa pra ela eu tenho que passar milhões de verbos pra ficar conjugando pra ela entender o processo e pra você não/ você pega de primeira porque você tem o português bem firme na cabeça/ essa base também/"

Depreende-se, de [80], a aposta na transparência entre línguas (*"você pega de primeira porque você tem o português bem firme na cabeça"*), indicando determinada performance em língua espanhola que se desdobraria do suposto desempenho do segmento da gramática. No entremeio desses dizeres, entrevê-se a qualificação atribuída ao fragmento da gramática da língua (*"por gostar da gramática em português e por entender melhor"*), indicando valoração dessa habilidade em relação às outras, pois ela possibilitaria "entender melhor" a outra língua. Considerando essa imagem acerca da gramática, o sujeito estabelece um lugar de prestígio a esse fragmento, pois ele constituir-se-ia como "essa base" (na formulação de A-ES) para as línguas, efetuando-se possível transferência de conhecimento entre elas, considerando-se a imagem de que o conhecimento gramatical de português funcionaria também para as outras línguas.

Entende-se, portanto, que as representações sobre língua e sobre ensino e aprendizagem de língua entrecruzam-se naquilo que concerne à imagem do fragmento da gramática, supostamente a sustentação da língua portuguesa, que se deslocaria às demais línguas, diante do investimento do sujeito.

A representação de "base" da língua nos é interessante, pois aponta certo deslocamento da imagem de fragmento da língua, dado que, como pudemos depreender dos dizeres [80], essa "base" consistiria numa parte da língua que, para A-ES, suportaria toda(s) a(s) língua(s) em si. Logo, o fragmento deixaria de ser um ponto desconexo da língua (como vimos com algumas das chamadas "habilidades", notadamente nas análises dos excertos [63] a [65]), contemplando diversas relações

(discutidas nos excertos seguintes ao excerto [65]) e, principalmente, produzindo o efeito de que essa "base" englobaria toda a língua.

Para nós, esse deslocamento do efeito de sentido é sobremaneira relevante, pois indicia certa representação de totalidade da língua, para além dos fragmentos, tão abundantes nesse contexto, como destacamos. A fim de aprofundar essa discussão, trazemos os dizeres [81], em que P-ES explica, acerca de sua relação com o espanhol, como os segmentos da língua movimentar-se-iam e constituiriam a língua, em seu ponto de vista. Vejamos o excerto a seguir:

[81: P-ES]: a facilidade eu acho que a semelhança na oralidade/ no léxico mesmo/ nas palavras/ no vocabulário/ e muitas palavras que nós usamos no espanhol e a pessoa entende então ela se sente muito mais confortável pra aprender o idioma porque ela fala/ puxa vida/ eu consigo entender oitenta por cento/ então aí sim ela vai partir pra estudar e conhecer todo o roteiro do idioma / toda a estrutura//

É possível compreender que imagem, já discutida, da transparência e intercompreensão entre línguas é mobilizada nesse contexto, proporcionando ao sujeito efeitos de similitude entre português e espanhol e que se traduzem em sensações de bem-estar e familiaridade na relação sujeito-língua. Os fragmentos da língua ressaltados por P-ES, a saber, a "oralidade" e o "léxico" (também significado como "as palavras" ou "o vocabulário") são considerados aqueles em que residem "semelhança" e "facilidade", motivando sensações de satisfação, entusiasmo e desenvoltura, como se depreende da formulação a seguir: *"a pessoa entende então ela se sente muito mais confortável pra aprender o idioma porque ela fala/ puxa vida/ eu consigo entender oitenta por cento"*.

Essa sensação de conforto ("então aí sim" - em que "então" retoma a sensação "confortável" enunciada por P-ES e "aí sim" apresenta-se como afirmação e intensificação dessa percepção) é representada como a passagem (*"ela [a pessoa] vai partir"*) para a língua do outro (*"para estudar e conhecer todo o roteiro do idioma"*). Nessa perspectiva, os fragmentos assinalados se comporiam para formar a sensação de contentamento que, por sua vez, incitariam o sujeito a dedicar-se à língua, objetivando "todo o roteiro" que ela compreende.

É significativo analisarmos a construção "estudar e conhecer todo o roteiro do idioma", enunciada por P-ES, sugerindo certa totalidade para a língua. Entende-se

que "roteiro" indica caminho, descrição de algum plano e, acrescentado à noção de "todo", infere-se que há, imaginariamente, um todo da língua a ser apreendido pelo sujeito, que deveria estudá-lo e conhecê-lo. Vê-se, portanto, que há o atravessamento de uma imagem de ensino da língua e que, como pensamos, seria o ensino de língua de matriz conteudística, cujas balizas são delimitadas e ordenadas - tal qual a um "roteiro".

Mais ainda, o "roteiro" parece salientar a existência de uma totalidade com limites definidos a ser abarcada pelo sujeito, pois tratar-se-ia de uma descrição (da língua) com passos prescritos e programados, já "roteirizados" para a finalidade da aprendizagem.

Logo, é relevante acentuarmos a presença de uma tensão nos dizeres, em que coabitam as representações de língua fragmentada de diversos modos e sob recortes variados e as imagens que manifestam e esboçam certa integralidade para a língua. Do ponto de vista discursivo, essa tensão aponta para uma relação sujeito-língua habitada por diferentes representações da língua em si. Vejamos os dizeres de Orlandi (1990, pp. 86-87):

"A *língua imaginária* é aquela que os analistas fixam com suas sistematizações e a *língua fluida* é aquela que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas.

A *língua fluida* - língua-movimento, mudança contínua - pode ser observada quando se focaliza a história dos processos discursivos que constituem as formas dos sentidos da linguagem no seu contexto.

De seu lado, os modelos de sistematização, fundados nos estudos linguísticos (gramaticais), produzem suas obras, objetos-ficção não-contextualizados, que chamamos línguas imaginárias: línguas-sistemas, normas, coerções, línguas-instituições, a-históricas.

No entanto, há vários modos de produção da língua imaginária, e seus produtos são bastante diferentes: a língua-mãe (o indo-europeu), a língua ideal (a lógica), a língua universal (o esperanto), a língua-de-base (*basic English*), assim como, em nosso caso, o tupi jesuítico e a língua nacional (o português *standard*)." (ORLANDI, 1990, pp. 86-87)

Orlandi acentua o contraste entre uma imagem de língua que se constitui pela "sistematização" ("língua imaginária") e outra imagem de língua referente à língua enquanto materialidade linguística e que se dá no movimento, sócio-histórico ("língua fluida"). A conceitualização dessa diferença é considerável, pois aponta que

as ordenações atribuídas à língua produzem regras que, por sua vez, repousam no domínio da abstração e da a-historicidade. Como entendemos, a ordenação linguística efetua os recortes na língua (denominados, por nós, como fragmentos) que manifestam, na relação sujeito-língua, efeitos de distanciamento, alheamento e, por vezes, intangibilidade. Dessa maneira, observa-se analogia à "língua imaginária", proposta por Orlandi.

Ainda nesse âmbito, a língua imaginária, em sua sistematização, produz o "português *standard*", como ressalta a autora. Dito de outro modo, a gramática da língua portuguesa é dada como aquela que instituiria o português dito "padrão" e representaria a língua "nacional". Assim, vemos que quando A-ES, em [80], refere-se ao segmento da gramática do português como "base", também é possível haver eco da voz dessa língua padrão, que serviria como a língua da nação e, portanto, "base" de um sistema linguístico com o qual o sujeito foi constrangido a ter contato. Não obstante, como entendemos a partir da perspectiva psicanalítica, essa "base" também funciona na constituição do sujeito, de acordo com suas condições de produção.

Assinalamos, especificamente a respeito do português, o funcionamento do cotejo entre a língua portuguesa e a língua do outro: atravessado por diversas imagens sobre língua e ensino, esse cotejo produz um lugar de relevância para o português (a partir dos segmentos da gramática e da compreensão e produção orais, enunciados pelos sujeitos), referente à sua constituição como língua dita "materna". Os dizeres que circulam sugerem efeitos de sentido que parecem partilhar da própria imagem da língua "materna", como aquela que proporcionaria conforto e bem-estar perenes e funcionaria como uma relação sujeito-língua de "base" para as demais.

Desse modo, para uma análise específica a respeito dessa percepção de totalidade da língua, passemos à seção 4.3 no que se segue.

4.3. O efeito de integralidade da língua

Dedicamo-nos, nesta seção, ao exame dos dizeres que contemplam certo efeito de integralidade da língua, apontando que a imagem dos fragmentos é

constituída, também, por determinado furo, que manifesta uma tensão entre segmentos e todo.

Ainda, é fundamental distinguirmos essa integralidade com que lidamos aqui, do ideal de língua depreendido de alguns excertos dos capítulos 2 e 3. O ideal de língua enunciado pelos sujeitos refere-se a certo imaginário a respeito daquilo que, supostamente, deveria ser atingido pelo sujeito na sua relação com a língua. Esse imaginário é subjetivo, podendo tocar em alguma noção de todo, porém, em geral, contempla diversos fragmentos da língua, com destaque para a produção oral (como discutido com os excertos [66], [67] e [68], por exemplo).

Entendemos a integralidade da língua como a percepção de certa totalidade da língua que se movimenta e funciona de modo orgânico, não se referindo à noção de que existiria uma somatória de fragmentos que, em sua união, formariam a língua. Retomando o excerto de Orlandi (1990), pensamos que essa integralidade da língua relaciona-se à "língua fluida" aventada pela autora, de modo que a língua se constituiria como "língua-movimento" (Orlandi, 1990, p. 86), contemplando as condições de produção que nela incidem e sendo, assim, o todo que expressa as tensões que o constituem.

É nesse cenário, portanto, que vemos a língua como uma integralidade que constitui o sujeito e que, organicamente como ele, é historicamente habitado por diferentes vozes. Por essa razão, o fragmento de língua é manifestado pelo sujeito como representação fortemente corrente, apontando a filiação do sujeito a determinada formação discursiva, qual seja, aquela do discurso escolar - e que se imbrica, também, no âmbito midiático⁵⁸ - a respeito do ensino de línguas. Todavia, o furo na imagem se dá, pois a relação sujeito-língua compreende diversas representações, formações discursivas e dimensões da língua, e não unicamente o atravessamento da língua a partir da perspectiva escolar.

Para aprofundar esse ponto da análise, reproduzimos os dizeres de P-AL, que relata aspectos de seu processo de aprendizagem da língua alemã, em comunidade de imigrantes no estado de São Paulo. No excerto a seguir, o sujeito enuncia como se dava a relação com a língua:

⁵⁸ Verificar, a esse respeito, CARMAGNANI (2006).

[82: P-AL]: "ah no início foi difícil porque falar:: é uma coisa/ PRINCipalmente falar com a família onde na dúvida coloca uma palavra em português [risos]// entendeu?/ na dúvida era muito simples colocava-se uma palavra em português e todo mundo se entendia né/ e foi assim que EU aprendi alemão/ colocando palavras quando eu não sabia né/ e::: depois que eu estudei que eu vi que nossa não havia conjugação de verbo [risos]/ de tem:::po/ não havia declinações/ não existia nada nesse ponto para se comunicar em alemão/ então ahn PRA aprender a língua NO começo foi difícil"

É interessante observar o processo de constituição da relação sujeito-língua, pois havia, no contexto da comunidade alemã e de seus descendentes brasileiros, uma espécie de amálgama entre línguas, contemplando português e alemão: *"na dúvida era muito simples colocava-se uma palavra em português e todo mundo se entendia né/ e foi assim que EU aprendi alemão/"*. Vemos que essa estratégia empregada pelos sujeitos que compõem a comunidade a que P-AL pertence se dá como uma resposta às suas condições de produção, em que a comunicação se desenrolava entre imigrantes de origem alemã e seus filhos brasileiros e, na ausência de "palavras" (que, como entendemos, podem ser do domínio do vocabulário ou da gramática) em língua alemã, completa-se a formulação desejada com português.

Constrói-se, assim, determinada representação de inteireza para a língua, posto que ela passa a se referir não ao valor e aos efeitos que esses fragmentos por si só produzem (como analisado a partir dos excertos examinados em 4.1), mas sim, há um sentido na totalidade, que a relação sujeito-língua consegue abarcar. Isso justificaria a percepção (que se deu em momento posterior) de P-AL em relação à gramática: *"e::: depois que eu estudei que eu vi que nossa não havia [na comunicação nessa comunidade] conjugação de verbo [risos]/ de tem:::po/ não havia declinações/ não existia nada nesse ponto para se comunicar em alemão"*, pois entende-se que a língua vai além da questão marcadamente da gramática ou do vocabulário, por exemplo.

Depreende-se, inclusive, determinada distinção entre essa língua articulada na comunidade alemã e aquela concebida no âmbito escolar, pois P-AL reporta certa "dificuldade" relativa à aprendizagem da língua enquanto disciplina: *"ahn PRA aprender a língua NO começo foi difícil"*, concernente, particularmente, ao domínio da gramática. É possível compreendermos que se trata da distinção apresentada por Orlandi (1990) a que já nos referimos: a língua da comunidade aponta para fluidez

("língua fluida"), ao passo que a língua escolar sugere a fragmentação ("língua imaginária").

Essa fluidez da língua teorizada por Orlandi e ilustrada no excerto [82] indica que a representação de fragmentação da língua não dá conta da multiplicidade de dimensões que a relação sujeito-língua envolve. Para nós, esse movimento dos dizeres aponta para certa visão de que a língua se realizaria no todo, diante do momento histórico em que está circunscrita e dos sujeitos que a colocam em atividade.

Outro excerto que corrobora nossa análise a esse respeito é enunciado por A-AL, que explica a sua relação com a aprendizagem da língua alemã indiciando certa imagem que extrapola a noção de fragmento, como vemos em [83], a seguir:

[83: A-AL]: "QUANDO por exemplo a professora colocou na proposta da aula ela seguiu o livro tal fazer os exercícios do li::vro/ mas quando ela colocou as propostas de palestras de eu colocar ou de eu usar temas do meu interesse e apresentar pra ela eu percebi que eu desenvolvi mais/ dentro da língua/porque aí eu ia buscar vocabulário relacionado com meu interesse e eu tinha maior motivação com relação à::: à língua que eu tava estudando/ então de forma geral eu acho que sempre foi assim"

Nesse excerto, percebe-se que a distinção anteriormente depreendida entre certa língua de uso cotidiano e outra língua de matriz escolar não se configura nos dizeres de A-AL. Por outro lado, ele enuncia certa articulação entre essas representações: *"quando ela colocou as propostas de palestras de eu colocar ou de eu usar temas do meu interesse e apresentar pra ela eu percebi que eu desenvolvi mais"*. Dito de outro modo, a descentração no conteúdo considerado didático (pois, anteriormente, segundo A-AL, *"na proposta da aula ela seguiu o livro tal fazer os exercícios do li::vro"*) e a vinculação da língua ao aluno (talvez, como entendemos, a promoção, na escola, de uma relação sujeito-língua mais autêntica e singular, não homogeneizante) levou o sujeito a experienciar sensação de conforto ("maior motivação") em sua relação com a língua.

É importante examinarmos o funcionamento dessa "motivação", pois apresenta-se, para nós, como efeito de que a constituição da relação sujeito-língua se deu diante de certa percepção do todo da língua. Quando A-AL enuncia: *"eu*

percebi que eu desenvolvi mais/ dentro da língua", essa formulação do desenvolvimento da língua que o sujeito trazia à sala de aula é vinculada à motivação expressa por ele: *"porque aí eu ia buscar vocabulário relacionado com meu interesse e eu tinha maior motivação com relação à::: à língua que eu tava estudando/"*. Vemos, portanto, que há a percepção de conforto por parte do sujeito, e que esse contentamento é efeito da atribuição da singularidade na aprendizagem, contribuindo para a sensação de "desenvolvimento" nesse processo.

Esse "desenvolvimento", por sua vez, é reportado pelo sujeito como se houvesse ocorrido "dentro da língua" e, acreditamos que, nessa formulação, é possível entrever-se a imagem de que a língua seria uma integralidade, no qual o "contato-confronto" (BERTOLDO, 2003) do sujeito com ela não se daria pelas supostas partes da língua, mas sim em certo aprofundamento, realizado no movimento imaginário de estar "dentro" da língua.

Como já ressaltamos ao longo desta tese, sabemos que a língua constitui o sujeito, formando seus registros inconscientes (do imaginário, do simbólico e do real, para Lacan (1964)) e que são mobilizados de forma dinâmica durante a vida do sujeito. Entendê-la como uma integralidade significa, assim, compreender que esse dinamismo ocorre levando-se em consideração o sujeito e, também, a língua em si, visto que a língua está para o sujeito numa relação de forças e tensões e que, como procuramos assinalar, contempla as condições de produção em que sujeito e língua estão inscritos.

Em [84], A-ES parece referir-se à percepção dessa dimensão da ordem da integralidade para a língua. Examinemos seus dizeres a respeito de sua experiência com a língua inglesa, no que se segue:

[84: A-ES]: "eu acho que a beleza da língua é bonita mas a minha dificuldade tá na cultura mesmo assim/ é::: às vezes eu acho que a língua/ você pode saber tudo teoricamente da língua/ mas você vai aprender ela DE FATO quando você CONVIVE com pessoas que falam aquela língua materna/ assim o natural deles é falar aquela língua/ é aí você percebe o quanto tá agregado ali a cultura da pessoa/ é::: quando eu fui pra Londres eu fiquei na casa de uma pessoa:::/ e eu fiz isso justamente porque eu queria ENTRAR na casa de alguém lá e ver o que é a cultura local:::/ que é um turismo totalmente diferente do que você ir como apenas turista né?/ e::: a pessoa que eu fiquei na casa era um cara de trinta anos doutor em

química e fotógrafo/ totalmente diferente e::: ele era francês e morava em Londres/ então foi engraçado porque o sotaque dele e até o jeito de falar era TÃO diferente dos londrinos mesmo sabe? [risos]/ e aí eu percebi essa clara diferença/ talvez seja uma dificuldade/ seja algo BONITO mas seja uma dificuldade entender PORQUÊ que a pessoa fala daquele jeito/ porquê que ela se expressa daquela forma/ então tá aí a grande dificuldade na minha opinião na língua porque::: eu queria ter uma vida de cento e cinquenta anos para que eu pudesse vivenciar todas as línguas que eu queria aprender [risos]/"

Ressaltamos, aí, mais uma vez as representações de "língua imaginária" e de "língua fluida", pois A-ES contrasta a língua do âmbito teórico ("*você pode saber tudo teoricamente da língua*") e a língua de natureza orgânica ("*mas você vai aprender ela DE FATO*"), apontando que, para ela, a última é aquela que seria possível de se aprender supostamente de maneira mais genuína por não constituir uma relação de qualidade mais artificial com o sujeito, como se daria a relação com a "língua imaginária".

Ainda, é importante analisar os modos de representação dessa integralidade da língua. A-ES manifesta as seguintes imagens para essa língua, ressaltada enfaticamente por ela como a língua "DE FATO": tratar-se-ia da língua que se dá "*quando você CONVIVE com pessoas que falam aquela língua materna*", seria a língua "natural deles", aquela em que "*tá agregado ali a cultura da pessoa*", isto é, há a imagem de organicidade e totalidade da língua, que funcionaria integralmente no sujeito, de modo "natural", sugerindo, portanto, unicidade existente entre língua e cultura.

Para nós, inclusive, isso justificaria a forte circulação do mito do nativo no contexto do ensino de línguas: diante desse todo da língua que se dá, justamente, na constituição de suas relações culturais, o nativo representaria a organicidade sujeito-língua que falta e é impossibilitada ao falante estrangeiro. Há, portanto, o desejo do outro destacando-se aí, concernente ao imaginário do nativo.

É relevante, nesse contexto, observarmos outros efeitos dessa representação da língua. Para tanto, reproduzimos os dizeres de P-IT, que manifesta determinada imagem acerca da aprendizagem da língua, enunciada em [85], a seguir:

[85: P-IT]: "mas por mais difícil que o aluno tenha dificuldade aí que me motiva mais a trabalhar/ então esse meu aluno/ ele tava difícil mesmo/ pra ele tava difícil/ ele tinha pouco tempo pra se dedicar/ só que ele precisou fazer uma viagem a trabalho/ então algumas semanas antes/ alguns meses antes nós começamos a prepará-lo pra essa viagem de trabalho/ que ele é funcionário da [XXX]/ ele ia pra Roma pra ficar uma semana/ e nós trabalhamos/ fizemos praticamente um intensivão/ e ele foi/ foi pra viagem/ bom agora preparado você está/ porque o que você vai usar pra viagem nós já vimos/ e você tem o conhecimento/ agora é entrar no avião/ relaxar e aproveitar/ e não ficar só pensando na concordância verbal/ e sabe que quando ele voltou/ ele passou o quê?/ uma semana viajando/ eu comentei com ele/ o que você fez na viagem?/ ele me perguntou por quê?/ eu falei assim/ porque você era uma porta fechada/ e agora você encontrou a chave e destrancou/ porque ele começou a assimilar tudo com mais facilidade e ele me surpreende hoje/ coisa que eu fico pensando/ isso aqui ele vai ter dificuldade/ e me surpreende/ então é um processo né?/"

Observa-se, no excerto, que a "língua imaginária" é representada como o domínio de "ter o conhecimento" da língua, porém, esse aspecto não compreenderia as demais dimensões que a constitui. Do ponto de vista docente, P-IT explica que houve a necessidade de "preparação" para a viagem de seu aprendiz, que experienciava estranhamento em relação à língua italiana, pois, segundo ela, *"ele tava difícil mesmo/ pra ele tava difícil"* (é interessante destacar que a "dificuldade" residiria no aprendiz, como já discutimos anteriormente).

No entanto, esse estranhamento parece se desfazer quando o aprendiz passa a se familiarizar com o todo da língua: para ele (da perspectiva de P-IT), esse processo teria se desenrolado com sua viagem à capital italiana. P-IT representa o movimento que se dá nessa relação com a imagem de uma porta que é destrancada: *"você era uma porta fechada/ e agora você encontrou a chave e destrancou/ porque ele começou a assimilar tudo com mais facilidade"*.

Essa imagem mobilizada por P-IT é relevante para a análise, pois há atribuição ao aprendiz de certa imagem de afastamento e separação em relação à língua, dado que a "porta fechada" isolaria o sujeito do contato com a língua. A formulação "encontrar a chave e destrancar" significaria descobrir, em sentido análogo à descoberta do espaço do outro, a língua nesse espaço, percebê-la e entrar em contato com sua materialidade. Não obstante, entendemos que a "chave" funciona de modo ambíguo nessa formulação, sugerindo solução para o

desenvolvimento da relação sujeito-língua e, também, o mecanismo de funcionamento e movimento da língua, que abriria ("destrancar(ia)") o sujeito para o todo da língua, possibilitando *"assimilar tudo com mais facilidade"*.

Em suma, examinamos dizeres do *corpus* que sugerem certa imagem de fragmentação para a língua, na percepção de que ela se constituiria por partes determinadas, atravessadas por vozes da escola e do material didático, por exemplo, e constituídas sócio-históricamente por imagens que delimitam maior valor a determinadas "habilidades" (notadamente, a comunicação oral, como vimos), em detrimentos de outros fragmentos que comporiam a língua.

Todavia, entrevê-se nos dizeres a percepção da língua como uma dimensão que está além de supostos fragmentos que a integrariam, de modo que se estabeleceria num fora-dentro do sujeito (seria a cultura com a qual se trava contato, mas também, o movimento de "desenvolver-se mais dentro da língua"), dando-se em certa integralidade que, na relação sujeito-língua, se movimentaria de acordo com os contornos do sujeito, da história, da cultura. Conclui-se, portanto, que essa integralidade da língua constitui o sujeito e é constituída por ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, empreendemos um estudo com o objetivo de analisar a relação sujeito-língua e as diferentes perspectivas que a constituem. Seguimos nossa pesquisa desenvolvida durante o mestrado, na qual compreendemos efeitos de estranhamentos entre sujeito e língua, nomeadamente entre professores de Português como Língua Estrangeira e a própria língua portuguesa, com a qual trabalham. Desse estudo, depreendemos o funcionamento do estranhamento nessa relação e, assim, vislumbramos a problemática da presente pesquisa, qual seja, a dos efeitos de estranhamento e também de familiaridade na relação sujeito-língua.

Nesse contexto, consideramos relevante, em primeira instância, contemplar o discurso científico naquilo que tange à relação sujeito-língua. Assim, no capítulo 1, vimos os modos de significação dos efeitos de estranhamento e familiaridade para o ensino e aprendizagem de línguas. Há, notadamente, certa dualidade quanto à conceitualização desses efeitos na literatura a esse respeito: nomeiam-se como "erro" e "sucesso" os efeitos de desconforto e bem-estar, respectivamente, no ensino e aprendizagem da língua. Além disso, o "erro" é geralmente atribuído ao aprendiz, ao passo que o "sucesso" do aprendiz é remetido ao método ou à abordagem de ensino com a qual ele teve contato.

Esse primeiro ponto nos conduz ao entendimento de que a relação sujeito-língua é raramente considerada levando-se em conta a heterogeneidade de sua constituição: trata-se, como vemos, de uma relação em que incidem as representações das línguas (dita "materna" ou estrangeira), as imagens de países onde elas são faladas, as suposições acerca de sua materialidade, entre outras. Não obstante, participam dessa relação (quando se considera o aprendiz) o próprio discente, a língua e o professor, circunscritos em condições de produção que, por sua vez, também causam efeitos nesse âmbito.

Em outras palavras, a conexão estabelecida entre o sujeito e a língua se configura diante dos efeitos de várias outras representações que o sujeito mobiliza, tais como, com seu imaginário acerca da língua e acerca de si próprio enquanto aprendiz e com o docente, por exemplo. A nomeação de "erro" ou "sucesso" objetifica essa relação, fragmentando-a (como vimos no capítulo1, e também, no

capítulo 4, na análise de dizeres dos entrevistados) e apagando a heterogeneidade das dimensões que a constituem.

Para nós, os efeitos de estranhamento e familiaridade permeiam todo o vínculo entre sujeito e língua, sendo afetados por sua constituição, de modo dinâmico, e também afetando-a. Nesse movimento discursivo, diante das condições de produção, os efeitos se atualizam e atualizam as configurações dessa relação a cada tomada de palavra. Percebemos que esses efeitos, não estanques, impactam sujeito e língua de diversos modos e podem, segundo as condições de produção, inclusive, passar de estranhamento à familiaridade (e vice-versa).

Entendemos, assim, que os efeitos de estranhamento (FREUD, 1919) se configuram nos momentos de não-identificação, embaraço, obstáculo na relação sujeito-língua. Os efeitos de familiaridade, por sua vez, remetem a percepções de desenvoltura, conforto e bem-estar. Ambos referem-se a diferentes formações imaginárias que constituem os sujeitos, também referentes às suas constituições quanto ao registro simbólico. Logo, buscamos nos dizeres a investigação dos modos de significação desses efeitos, objetivando compreender sua configuração para a relação sujeito-língua.

Logo, à luz de nossas perguntas de pesquisa (a saber: quais aproximações e estranhamentos podem ser apreendidos dos dizeres dos falantes em sua relação sujeito-língua?; como se dá o modo de enunciação das aproximações e dos estranhamentos nos sujeitos?; quais efeitos de sentido decorrem dessas aproximações e estranhamentos?), realizamos o exame dos dizeres do *corpus* e, assim, traçamos três linhas mestras que saltaram aos nossos olhos, em meio à complexidade que essa relação compreende e ao modo pelo qual os efeitos de estranhamento e familiaridade se configuram: há uma dinâmica de uso, desligamento e retomada da língua, a que chamamos de *língua guarda-roupa*; há, também, determinada força de fascinação que as línguas exercem sobre o sujeito, sobre a qual ponderamos com a noção da *língua atraente*; e há uma representação de segmentação da língua, atravessada por dizeres sobre ensino e aprendizagem, que nomeamos como a *língua fragmentada*.

No capítulo 2, analisamos o movimento dos dizeres que compõem a dinâmica da língua guarda-roupa e pudemos compreender que a circulação de representações acerca da inserção de uma língua no horizonte mercadológico

participa do imaginário do sujeito nesse contexto. Essa imagem, historicamente construída a respeito da língua inglesa, possui força de atração significativa para o sujeito e também desliza para outras línguas.

Para os sujeitos entrevistados, trata-se de uma representação cujo funcionamento se dá no âmbito do direcionamento para a língua do outro, mas que, em sua maioria, não sustenta a relação sujeito-língua, mobilizando certo movimento de suspensão de uma língua, direcionamento a outra e subsequente retomada da língua. A dinâmica se dá de modo cíclico, sugerindo processo análogo àquele próprio às "comunidades guarda-roupa" de Bauman (2005), apontando para uma constituição das relações humanas que se dão por suspensão e retomada, levando-nos à consideração do termo "língua guarda-roupa".

Para o aprendiz, a percepção dessa dinâmica pode se apresentar de modo significativo, pois sugere que a relação com a língua é constituída por múltiplas dimensões, afetando o desligamento e a retomada do contato com a língua e se referindo aos efeitos de estranhamentos e familiaridade que estudamos. Desse modo, o aprendiz pode considerar sua relação com a língua, compreendendo-a como suscetível a efeitos dos quais o sujeito não é responsável consciente somente e, portanto, relativizam-se os sentidos (valorados como negativos, por vezes) atribuídos ao processo de desligamento e retomada do contato com a língua.

Para o professor, por sua vez, contempla-se certa interpretação mais abrangente do processo de ensino e aprendizagem, posto que este não se reduziria à abordagem de ensino (no que tange ao seu sucesso, como vimos) ou ao aprendiz (em relação ao suposto fracasso). "Sucesso" e "fracasso" são problematizados e a relação sujeito-língua é colocada diante de suas condições de produção, possibilitando a compreensão dos diferentes efeitos de sentido que a compõem.

A compreensão dessa dinâmica é relevante para a esfera do ensino de línguas, pois aponta, portanto, para o movimento de sentidos na pós-modernidade e que constitui as diversas relações humanas, entre sujeitos, sujeito-objeto, sujeito-identidade, sujeito-língua.

No capítulo 3, assinalamos os efeitos de atração que a língua oferece aos sujeitos. Nesse âmbito, pudemos identificar certos efeitos de sentido no imaginário que o sujeito tece sobre si e sobre o outro e que também afetam o corpo do sujeito.

O exame dos dizeres sugere que as representações de língua apresentam-se como pontos de identificação na relação sujeito-língua que produzem sentidos não somente para essa relação, mas também, extrapolam os contornos dessa relação e tocam a constituição das imagens do sujeito sobre si. Dito de outro modo, analisamos dizeres que nos levam à conclusão de que, ao enunciar sobre a identificação com a língua, o sujeito se reporta a determinadas representações sobre família, país e nação e essas imagens causam, para ele, efeitos de reconhecimento de constituição identitária. Trata-se de um modo de significação dos efeitos da língua que se produz, ao sujeito, como se lhe fosse originário, "natural" e, portanto, inerente a si. A língua atrai o sujeito, produzindo-lhe o efeito de que essa relação sempre esteve ali e lhe é intrínseca.

Ainda nesse âmbito, depreendemos dizeres em que a atração é enunciada por meio de representações acerca do outro. Há certa idealização do outro e que incide, por sua vez, na fascinação pela língua. Essa idealização sugere imagens que significam para o sujeito, produzindo certo reconhecimento de si - funcionando, como identificação de si pela língua. Também, essa idealização perpassa determinado imaginário de alteridade: para alguns sujeitos, o outro projetar-se-ia como oposição extrema de si, apontando para uma imagem acerca dessa alteridade e que significa na relação sujeito-língua: a língua apresentar-se-ia como plenamente desconhecida, porém, essa representação já carrega consigo sentidos sobre o que seria o desconhecido da língua-cultura do outro.

Não obstante, a atração na relação sujeito-língua afeta o corpo do sujeito, relacionando-se a sensações de estranhamento e familiaridade que a materialidade da língua, a sonoridade e a produção na língua podem causar. Esses efeitos são enunciados por meio de metáforas, sugerindo que o sujeito busca sentidos para exprimir o atravessamento da língua em seu corpo: trata-se da língua "freando" o cérebro de A-AL, trazendo "calor latino-americano" para A-ES ou incitando o "trabalho do corpo" para A-JA.

Desse modo, a relação sujeito-língua, no que tange ao imaginário acerca do outro e de como ele exerce atração para o sujeito, compreende sentidos que o afetam, contemplando uma dinâmica fluida de identificações, e que perpassam o corpo do sujeito. A apreciação desses dizeres, portanto, pode amparar aprendizes e professores na concepção de um ponto de vista crítico a respeito da relação que

estabelecem com a língua, considerando as imagens acerca da língua-cultura do outro e a possibilidade de efeitos variados que daí decorrem.

No capítulo 4, examinamos o funcionamento dos sentidos que se referem à fragmentação da língua. Infere-se, dos dizeres, certa representação de segmentação da língua, atravessada pelo imaginário de "habilidades" linguísticas e de determinada relação entre a língua dita "materna" - aqui, o português (com exceção de P-CH, cuja primeira língua é o chinês) - e a outra língua. Todavia, essa segmentação apresenta determinado "furo", enunciado pelos sujeitos acerca de certa interpretação do "todo" na língua.

Entendemos que essa fluidez de fragmento e integralidade relaciona-se à conceitualização de diferentes imagens da língua: tratar-se-ia, na esteira de Orlandi (1990), de uma "língua imaginária", referente ao campo da segmentação da língua operada por sentidos relativos à matriz escolar, da língua enquanto disciplina, ao passo que a "língua fluida", concernente à percepção de todo, de unidade integral que forma a língua. Sob a representação de "língua imaginária", o sujeito secciona a língua (notadamente segundo as chamadas "habilidades linguísticas") para que possa ocupar-se, imaginariamente, de modo pleno e completo dela. Entretanto, há a percepção de furo, extrapolando a representação do fragmento, e que se manifesta, para os sujeitos, diante do contato com a língua de modo cotidiano e fluido, levando ao efeito de totalidade e inteireza na relação sujeito-língua.

As três perspectivas, de língua guarda-roupa, língua atraente e língua fragmentada, sugerem o imbricamento de tensões que as constituem. Entendemos que a dinâmica do "uso" da língua admite o seu desligamento e sua possível retomada, o que se dá num funcionamento discursivo em que os sujeitos se filiam a determinadas imagens e depois a outras, cumprindo-se um movimento contínuo de filiação e desfiliação. Semelhante atividade se dá com os efeitos de fascinação e repulsa que uma língua pode oferecer ao sujeito, e com as representações de fragmento e de todo que os sujeitos manifestam acerca da língua do outro. Pensamos que na sociedade líquido-moderna, pormenorizada por Bauman (2001, 2005, 2013, 2014), os movimentos de atração e fragmentação da língua que pudemos depreender dos dizeres também se sucedem sob a égide da fluidez, considerando-se um sujeito constituído pelo inconsciente e uma sociedade construída na ótica capitalista.

Assim, nosso objetivo de pesquisa, qual seja, a análise dos modos pelos quais o sujeito significa o conflito, o enfrentamento e, também, a desenvoltura, o conforto que se constituem na sua relação com a língua, possibilitou-nos vislumbrar essa relação e compreender o imaginário e os efeitos que a compõem e contribuem para a constituição da dinâmica de estranhamento e familiaridade no tocante à língua.

O conceito de que o sujeito, para nós, o aprendiz e o professor, é constituído por uma dimensão estranho-familiar (FREUD, 1919) iluminou a compreensão desses movimentos que nos constituem e fazem da relação sujeito-língua um movimento constante de se relacionar com o outro, com o imaginário sobre o outro e os efeitos que esse imaginário provoca.

Afirmamos, portanto, que as linhas de análise investigaram representações que se entrelaçam diante do contato-confronto (BERTOLDO, 2003) com a língua do outro: as tensões historicamente construídas e que se manifestam na materialidade da língua constituem também o sujeito, que experiencia efeitos de estranhamento e de familiaridade nessa relação.

Do ponto de vista do aprendiz, pensamos que o entendimento desse movimento de dizeres que o constitui no seu contato com a língua do outro pode iluminar sua compreensão acerca dessa relação, sobre a qual tantos efeitos incidem e que não se resumem ao processo e à situação de aprendizagem, como analisamos.

Da perspectiva do professor, acreditamos que o olhar para a língua e para o aprendiz que está em contato com ela de maneira a conceber esse contato como pluralidade de efeitos ressignifica o gesto pedagógico, que passa a contemplar o processo de ensino e aprendizagem como um momento singular, na confluência de suas condições de produção.

Considerando a relação do sujeito com o outro, Dufour (2005, p. 38) explicita: "Ora, o Outro não pára de mudar na história. Melhor, a história é a história do Outro, ou, mais precisamente, das figuras do Outro (...)." Sob essa ótica, o docente poderia considerar que estranhamentos e aproximações na relação sujeito-língua são efeitos dessa história e, por essa razão, faz-se urgente na presente sociedade líquida de uma visão de ensino de língua que não se esqueça de que aprender a língua do

outro se dá nesse movimento de adentrar seu campo,e lidar com as figuras que ele encerra...

Por fim, para nós, permanecendo na condição - constante - de aprendizes e professores, a investigação da relação sujeito-língua proporcionou o olhar para o outro que também é o olhar para nós mesmos. E motivou, também, a compreensão de que lançar-se mão da língua, tirando-a do cabide em que estava suspensa, é colocar em funcionamento, sempre e mais uma vez, essas imagens do Outro, atraindo-nos e apresentando-se como parte da complexidade da relação sujeito-língua.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Righi de. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2008

_____. "Algumas implicações sobre o desejo e a necessidade de aprender línguas". In CARMAGNANI, Anna M. G. et GRIGOLETTO, Marisa (orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013. pp. 209-242

ASSALIM, Clarice. **Afinal, estamos de Acordo! O (Novo) Acordo Ortográfico**. SP: Porto de Ideias, 2008.

AZEVEDO, Ana M. V. F. de. **Mito e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. e MAY, Tim. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

_____. **A Cultura no mundo líquido moderno**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. Arquivo digital. E-book Kindle.

_____. e DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. Arquivo digital. E-book Kindle.

BERTOLDO, Ernesto S. "O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue". In CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos Universitária, 2003. p. 83-118.

BILBROUGH, Nick. (2007). **Dialogue Activities: Exploring Spoken Interaction in the Language Class**. Cambridge: CUP, 2010.

BIRMAN, Joel. **Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume Damará, 2000.

BORGES, Elaine e MENEZES, Vera. "Por uma abordagem complexa do ensino de línguas." In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

BOHUNOSVKY, Ruth. "Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil". In: **Pandaemonium Germanicum**, vol. 9/2005, pp. 327-344.

BRANDÃO, Helena H. N. (1999). **Introdução à análise de discurso**. 2ed. Ver. Campinas: Unicamp, 2004.

CARMAGNANI, Anna M. G. "O discurso da mídia sobre línguas estrangeiras e o desejo do lugar do outro." pp. 413-421. *In*: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_062.pdf Acesso em 23/08/2017.

_____ e GRIGOLETTO, Marisa (orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

CELADA, María T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2002

_____. "O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade". *In*: **Letras**. Santa Maria, v. 18, n. 2, pp. 145-168, jul./dez., 2008.

_____. "Linguagem/ sujeito. Forçando a *barra* em língua estrangeira." *In* CARMAGNANI, Anna M. G. et GRIGOLETTO, Marisa (orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013. pp. 43-76.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise de Discurso**. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

CHNAIDERMAN, Miriam. "Língua(s)- linguagem(ns)- identidade(s)- movimento(s): uma abordagem psicanalítica. *In*: SIGNORINI, Inês. **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1998. pp. 47-68.

CORACINI, Maria J. R. F. "Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro." *In*: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, 2009, pp. 475-498.

_____. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

CORDER, S. P. "The Significance of Learner's Errors". *In*: **International Review of Applied Linguistics**, Vol. V., 4, pp. 161-170, 1967.

_____. (1981). **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: OUP, 1982.

DAVIS, C. "Concepções de desenvolvimento: correntes teóricas e repercussões na escola". *In*: **Psicologia na Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 33-74.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese da origem**. Trad. Fernanda Bernardo. São Paulo: Chão da Feira, 1996.

DEWEY, John. (1938). **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. "Sujeitos entre línguas em contextos de imigração: incidências na subjetividade". *In: Letras & Letras*, v. 32, n. 3, dez. 2016, Uberlândia, pp. 135-147.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Trad. Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FORBES, Jorge. **Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI**. Barueri: Manole, 2012.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORTES, Laura. **Sentidos de "erro" nos dizeres de professores de inglês/ língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

_____. "A linguística aplicada significando e ressignificando o 'erro' em discursos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês/ língua estrangeira". *In: CARMAGNANI, Anna M. G. et GRIGOLETTO, Marisa (orgs.). Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade*. São Paulo: Humanitas, 2013. pp. 293-319.

FOUCAULT, Michel. (1971). **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996

_____. (1979). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. (1899). **A interpretação dos sonhos**. Vol. 1. Trad. Walderedo Ismael de Oliveira. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

_____. (1901). **Psicopatologia da vida cotidiana**. 3 ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

_____. (1919). "O Estranho". *In* FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1985, v.12.

_____. (1921). "Psicologia de Grupo e a Análise do Ego". *In* FREUD, Sigmund. **Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XVIII.

_____. (1925). "A negativa". *In: Freud, Sigmund. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIX, pp 261-269.

FUNARO, Vânia M. B. de O. et al. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT)/ Sistema Integrado de Bibliotecas da USP**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 6ed. São Paulo: Ática, 1998.

GARCIA, Bianca R. V. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2011.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. "A Multiplicity of Intelligences." *In: Scientific American Presents: Exploring Intelligence*, 9(4), pp. 19-23

GARDNER, R. C. **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London, United Kingdom: Edward Arnold, 1985.

GREGO, Ingrid I. D. G. **Português como Língua Estrangeira para nativos de Língua Inglesa: representações e processos identitários**. Monografia (Iniciação Científica). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2007. Disponível em: http://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/ingrid_isis_del_grego.pdf Acesso em 03/10/2015

GRIGOLETTO, Marisa. **A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia**. Campinas: Unicamp, 2002.

_____. "Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa." *In: Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, (41): 39-50, Jan./ Jun. 2003.

_____. "Sujeito, subjetivação, inconsciente e ideologia". *In: CARMAGNANI, Anna M. G. et GRIGOLETTO, Marisa (orgs.). Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade*. São Paulo: Humanitas, 2013. pp. 17-42.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

KRISTEVA, J. (1988). **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAYDT, Regina C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

HERRMANN, Ingrid I. D. G. **A fluidez do lugar do professor de Português Língua Estrangeira: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2012.

HOWE, Michael J. A. (1984) **Introdução à Psicologia da Aprendizagem**. Trad. Monica Simonsen Couto e Lucila Maria Pesce de Oliveira. São Paulo: Vértice, 1986.

KORNHABER, Mindy L. "Howard Gardner. 1943 –". *In PALMER, Joy A. (coord.). 50 grandes educadores modernos: de Piaget a Paulo Freire*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006. Pp. 330- 338.

KUPFER, Maria C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

LACAN, Jacques. (1964) **Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis: Vozes, 1992.

LAPLANCHE, Jean. **O Inconsciente e o Id. Seguido de: O Inconsciente: Um Estudo Psicanalítico**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

_____ e CAMERON, Lynne. "Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective". In: **The Modern Language Journal**, 92, ii, 2008, pp. 200- 213.

LEFFA, Vilson J. "Metodologia do ensino de línguas". In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. pp. 211-236.

MALDIDIER, Denise. (1989) **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MELMAN, Charles. **Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país**. Trad. Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.

MENEZES, Ebenezer T. de e SANTOS, Thais H. dos. Verbete MEC/USAID. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mec-usaid/>>. Acesso em: 18 de ago. 2016.

MILLER, Jacques-Alain. (1983) **Percorso de Lacan: uma introdução**. Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MILNER, Jean-C. **L'amour de la langue**. Paris, Seuil, 1978.

MIZUBAYASHI, Akira. **Une langue venue d'ailleurs**. Collection Folio. France: Gallimard, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOTTA, Valéria R. A. e PAYER, Maria O. "O papel da memória no processo de aprendizagem de língua estrangeira (inglês)". In: CARMAGNANI, Anna M. G. et GRIGOLETTO, Marisa (orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013. pp. 243-272.

MRECH, Leny M. et PEREIRA, Marcelo R. (org.) **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/ FAPEMIG, 2011.

NASIO, J.-D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

NETTO, Geraldino A. F. **Doze lições sobre Freud e Lacan**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni P. (1999). **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 4 ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. "Conhecimento e relação entre diferentes tradições intelectuais e linguísticas". In: DAHLET, Veronique B. **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanitas. FAPESP: 2011. pp. 17-30.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4 ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. "Identidade linguística escolar". In: SIGNORINI, Inês. **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1998. pp. 230-212.

_____. (1990) **Terra à vista- Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. 2a. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

PAIVA, Vera L. M. de O. "Main Second Language Acquisition Theories: from Structuralism to Complexity." In: **Revista Contexturas**, n. 23, 2014, pp. 112 – 124.

PALMER, Joy A. **50 grandes educadores modernos: de Piaget a Paulo Freire**. (coord.). Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

PINHEIRO-PASSOS, Deusa Maria de. "(Des)gosto de ser professor de inglês na escola pública: entre o (dever) saber e o não saber". In: CARMAGNANI, Anna M. G. e GRIGOLETTO, Marisa (orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013. pp. 142-162.

PÊCHEUX, Michel. (1988). **Estrutura ou acontecimento**. 5 ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2008.

_____. (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1988.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 1994.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1988.

PRASSE, J. "O desejo das línguas estrangeiras". In: **A Clínica Lacaniana: Revista Internacional- RJ, Paris, Nova York, Buenos Aires**. Ano 1, nº. 10 Junho/ 1997. Companhia de Freud. pp. 63-73.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. "O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?". Trad. de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, Inês. **Linguagem e**

identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. pp. 21- 46.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

REVUZ, Christine. "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio". (trad. Silmara Serrani-Infante). *In*: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado das Letras: Fapesp, 1998. pp. 213- 230.

RICHARDS, Jack C. **Communicative Language Teaching Today.** USA, Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S. (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching.** 2 ed. Nova York: Cambridge University Press, 2004.

ROUDINESCO, Elizabeth e PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise.** Trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAID, Edward. (1978). **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand. (1916). **Curso de linguística geral.** 26 ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix: 1995.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SELBACH, Simone. **Língua estrangeira e didática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

SELINKER, L. "Interlanguage". *In*: **IRAL**, Vol.10, No. 3, 1972, pp. 209-231.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita.** 2 ed. Campinas: Pontes, 2010.

SERRANI-INFANTE, Silvana. "Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso." *In*: SIGNORINI, Inês. **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1998.

SIGNORINI, Inês. **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campina: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1998.

SMITH, Leslie. "Jean Piaget, 1896-1980." *In*: PALMER, Joy A. **50 grandes educadores modernos: de Piaget a Paulo Freire.** (coordenadora). Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 55-63.

SOUZA, Deusa. M. "Autoridade, autoria e livro didático". *In*: CORACINI, Maria. J. R. F. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático.** Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1999, pp. 27-31.

_____. "Do documento ao monumento". *In*: CORACINI, Maria J.R. F. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1999. p. 119- 122.

SQUARISI, Dad e SALVADOR, Arlete. **Escrever melhor: guia para passar os textos a limpo**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TFOUNI, Leda V. et LAUREANO, Marcella M. M. " Entre a Análise do Discurso e a Psicanálise, a Verdade do Sujeito — Análise de Narrativas Orais". *In: Revista Investigações*. v18. n. 2. 2005. pp. 1-15.

TRIPICCHIO, Adalberto. "Foraclusão ou forclusão." *In: Dicionário Rede Psi*. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/2008/02/14/foraclus-o-ou-forclus-o/>. Acesso em: 28/07/2016.

SWAN, Michael e SMITH, Bernard. (1987) **Learner's English: a Guide to Interference and Other Problems**. 2 ed. Cambridge: CUP, 2001.

USHER, Robin e EDWARDS, Richard. **Postmodernism and Education**. London: Routledge, 1994.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VOLTOLINI, Ricardo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WIDDOWSON, Henry G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: OUP, 1978.