

# Ressonâncias discursivas: uma proposta de análise de dados em uma pesquisa sobre aprendizagem de língua estrangeira

Carla Nunes Vieira Tavares\*

## Resumo

O objetivo deste artigo é propor que os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (AD) constituem uma interface metodológica relevante para pesquisas em LA, em especial aquelas que se interessam por investigar o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Uma vez que esses pressupostos permitem que se trabalhe com uma concepção de sujeito dividido pelo inconsciente, uma noção de língua que inclui o sócio histórico e o ideológico, as pesquisas que neles se baseiam viabilizam a discussão das questões de linguagem sob um prisma que considera os processos e suas variáveis como constitutivas, e não como problemas a serem solucionados.

*Palavras-chave:* Língua Estrangeira; Subjetividade; Identificação; Discurso.

## Discursive resonances: an analytical proposal for research on foreign language learning

## Abstract

This article aims at proposing that the premises of French Discourse Analysis (AD) represent a relevant methodological interface for Applied Linguistics researches, especially those interested in investigating the process of teaching-learning a foreign language. Since those premises allow us to consider the subject as divided by the unconscious, language as suffering the effects of socio ideological and historical factors, the research can discuss the learning event emphasizing the processes and considering the variables as constitutive, not as problems to be solved.

*Keywords:* Foreign language; Subjectivities; Identification; Discourse.

## A problematização do evento de aprendizagem de línguas estrangeiras

A Lingüística Aplicada (LA) tem sido considerada uma área de investigação primordial sobre questões relacionadas ao processo de aprendizagem de línguas. Devido ao seu caráter inter e transdisciplinar, a LA tem sido vista como capaz de abordar os problemas de uso da linguagem, recorrendo não só a teorias lingüísticas, como também a outras áreas de investigação a fim de encontrar soluções e alternativas para os problemas relacionados ao uso da linguagem (CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 1996; ALMEIDA FILHO, 1991; STREVEENS, 1980).

Verifica-se que a LA tem recorrido a áreas como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, dentre outras, para discutir questões de linguagem relevantes, tais como a cognição e a aprendizagem de línguas, as relações entre poder e linguagem, dentre outras. Essas áreas compartilham um conceito de sujeito centrado, racional, cognoscente, noção compatível com o modelo de ciência positivista mo-

derna. Em decorrência, a linguagem é vista como transparente, a pesquisa faz algumas constatações ou assume normalmente uma postura prescritiva ou sugestiva, no sentido de estabelecer estratégias, soluções, modelos teóricos que validam a área e ajudam a estabelecer seus limites de atuação.

Dentro daquilo que se propõe a fazer, essa vertente da LA tem sido bem sucedida, e acreditamos que as pesquisas têm se mostrado válidas e úteis para elucidar questões diversas e, em especial, aquelas relativas à aprendizagem, tanto da língua materna quanto estrangeira. No que concerne a aprendizagem de língua estrangeira, poderíamos citar uma infinidade de exemplos, como as metodologias e as estratégias de aprendizagem, os modelos de leitura, a aprendizagem reflexiva e autônoma, a questão dos gêneros, dentre outros. Os resultados de pesquisa centradas nessas temáticas certamente têm contribuído para a promoção e otimização da aprendizagem de língua estrangeira em um mundo marcado pela demanda exercida por processos globalizantes e por resultados quantitativos e soluções aplicáveis que pretendem resolver os problemas encontrados.

\* Endereço eletrônico: carla@sonner.com.br

Entretanto, considerando-se que vivemos em um mundo pós-moderno<sup>1</sup>, o que fatalmente afeta os sujeitos, e, conseqüentemente, a maneira como se vê e se faz ciência, temos dirigido nossos questionamentos, juntamente com alguns outros lingüistas aplicados, para questões que implicam uma problematização da relação língua-sujeito. Essa direção desloca o foco das pesquisas das constatações e soluções para os processos. Esse fato certamente não desmerece a vertente de pesquisas que se debruçam sobre os processos e a problematização dos mesmos, uma vez que o objetivo é questionar o que parece ser inquestionável, considerar as condições de produção, a historicidade do evento e a constituição subjetiva dos sujeitos envolvidos. Longe de se colocar em oposição a vertente mais tradicional, essa vertente crítica (PENNYCOOK, 2003, RAJA-GOPALAN, 2003) pretende repensar a relação teoria/prática, investir no caráter interdisciplinar da LA e abordar a linguagem enquanto veículo de constituição política, social, identitária e subjetiva.

De acordo com Coracini e Bertoldo (2003), as pesquisas na LA centradas nessa vertente contemporânea, embasam-se em um conceito de sujeito descentrado, clivado, múltiplo, cindido pelo inconsciente, não centro e não origem dos sentidos que produz em seus dizeres, mas que se constitui pela ilusão de o ser, pela memória discursiva que lhe é anterior, pelo já-dito que entrecruza o dizer, por uma falta que lhe é fundante e que marca sua eterna incompletude. Como conseqüência, a concepção de linguagem assume a noção de opacidade, os sentidos não são transparentes, o equívoco e o conflito lhe são constitutivos e apontam para o caráter heterogêneo dos discursos, para a diversidade de interpretações possíveis diante dos vários intérpretes e das várias situações de interpretações. Acreditamos que essa visão de sujeito e de linguagem permite abordar questões pertinentes à LA sob outros ângulos. Assim, abre-se espaço à abordagem do embate, dos conflitos, da diferença, dos processos de identificação, dos processos de formação, ensino, aprendizagem, marcados por variáveis não controláveis ou experimentáveis, o que, a nosso ver, inclui na área o campo das subjetividades que estão constantemente em jogo quando se trata da relação sujeito-língua.

Dessa perspectiva, parece-nos que uma base de dados significativa para análise em pesquisas com essa finalidade é o discurso, conforme concebido pelas teorias do discurso da linha francesa. O discurso é encarado como constituído pela imbricação das materialidades que se apresentam na

e pela estrutura, enquanto sistema, e do acontecimento, enquanto historicidade (PÊCHEUX, 1990). A resultante seria a produção de sentidos disseminados no discurso, possíveis de sofrerem gestos de interpretação a partir da consideração do entrecruzamento da memória e da atualidade, ou seja, das condições de produção dos enunciados e da subjetividade dos enunciadores, presentes na linguagem. Sob essa perspectiva, é possível encarar os aprendizes de língua estrangeira como sujeitos atravessados pela ideologia vigente, subjetivados pelas identidades culturais do momento histórico, divididos pelo inconsciente. Assim, ao mesmo tempo em que percebem e assimilam as forças sociais, os aprendizes não são determinados exclusivamente por elas, visto que os sujeitos se encontram atravessados pela ideologia, pela história e também por processos de subjetivação que se dão via linguagem.

A análise do discurso sobre e na sala de aulas de língua estrangeira nos possibilita também investigar os dizeres dos aprendizes, tomando-os como um dos aspectos reveladores da materialidade ideológica, como um lugar da produção de sentidos em que se revelam os sujeitos ou aos quais se assujeitam (PÊCHEUX, 1990). Desse modo, concordamos com Coracini e Bertoldo (2003:14) que afirmam que “problematizar os discursos sobre e na sala de aula encerra a possibilidade de enxergar a sala de aula como o espaço do devir”.

O objetivo deste artigo é propor que os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (AD) constituam uma interface metodológica relevante para pesquisas em LA dentro da vertente mencionada anteriormente, uma vez que lidam com uma concepção de sujeito com base na psicanálise, uma noção de língua e linguagem que inclui a história, o ideológico e o inconsciente e permitem a análise dos dizeres dos envolvidos em questões de linguagem sob um prisma que não o cognitivo, social ou metodológico.

Ao pensar o aprendiz e seu processo de inscrição discursiva sobre e na língua estrangeira, constatamos que toda aprendizagem requer uma demanda psíquica razoável (REVUZ, 2001), bem como deslocamentos nas posições enunciativas na ordem do discurso. Isso faz com que, ao enunciar na língua estrangeira, o aprendiz ocupe uma posição enunciativa outra, diferente da que ocupa na língua materna. Tal constatação traz para o processo de aprendizagem de língua estrangeira aspectos que não têm sido contemplados por pesquisas que se atêm às dimensões metodológicas, cognitivas e

sociais. Entretanto, aqueles aspectos podem apontar para fatores significativos dentro do processo. Como exemplos, citamos os trabalhos de Tavares (2002) sobre os processos de identificação que são instaurados na e com a língua estrangeira; Naves (2003) sobre a re-significação das identidades de sujeitos-surdos a partir do contato com uma língua estrangeira; Moro (2004) e Fílbida (2005) sobre o discurso que subjaz a prática pedagógica de professores em formação em um curso de Letras, dentre muitos outros.

O processo de aprendizagem de línguas, sob esse prisma, pode ser considerado como um processo de tomada de palavra, como Serrani-Infante (1998) o define, na medida em que o sujeito toma uma posição enunciativa que reflete as relações de poder e os processos identificatórios que estabelece com a língua. A autora ainda pontua que o encontro com uma segunda língua provoca mudanças que se refletem nas formações discursivas fundadoras do sujeito, a saber, “as que teceram seu inconsciente, o interdiscurso preponderante na rede de regularidades enunciativas do âmbito familiar, marcada também pela historicidade social mais ampla” (SERRANI-INFANTE, 1998:146). A tomada da palavra, portanto, afeta e transforma o sujeito, visto que há uma íntima ligação entre a linguagem e constituição do sujeito.

Em relação à noção de identificação, compactuamos com as idéias de Serrani (2001:252), a qual pontua que a identificação é

*... a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito. Isso tanto no plano da relação imaginária (à qual correspondem diversidades e semelhanças entre uns e outros) como no plano da relação simbólica.*

Ao assumir a interdisciplinaridade, a LA evidencia a heterogeneidade constitutiva do campo, o que possibilita que ela lance mão dos discursos inerentes a outras áreas por meio de uma relação de alteridade entre seu arcabouço teórico e os discursos acadêmicos pertinentes às outras áreas. De acordo com Santos e Vieira (1997), a interdisciplinaridade é possível quando existem correlações disciplinares mediante a cooperação em ciência, reconhecendo-se os limites das teorias e as capacidades de contribuição de outras áreas do saber para o enriquecimento mútuo. Em vez de demarcar as interações disciplinares e o status das disciplinas, uma ciência que se

diz interdisciplinar procura um fazer acadêmico engajado com o fazer social, o que resulta na relação de coordenação e cooperação das disciplinas. A esse respeito, os autores declaram:

*As disciplinas desempenham um papel de suma importância no processo interdisciplinar, uma vez que são construtos teóricos com características e delimitações próprias. No processo interdisciplinar, as disciplinas não formam pares de oposição, nem tampouco se pretendem enquanto verdade absoluta; o que se procura evidenciar nesse processo interdisciplinar são os limites epistêmicos das disciplinas, para que, através de atitude de cooperação teórica entre as mesmas, poder-se chegar a uma prática científica capaz de promover uma interação entre os sujeitos/construtores, vivenciadores da práxis acadêmica (SANTOS e VIEIRA, 1997: 163).*

Torna-se, portanto, imprescindível buscar coerência e investir nas inter relações entre as diversas áreas que possam intensificar o engajamento político e social, questionar os modelos teóricos produzidos e investigar as condições de produção e enunciação em que os mesmos foram concebidos, características inerentes de qualquer campo que se denomine interdisciplinar.

Calcados nessa prerrogativa, passaremos a análise de um recorte de uma sequência discursiva pertencente a uma pesquisa que objetivava a investigar os processos de identificação estabelecidos entre aprendizes e uma língua estrangeira durante o período de aprendizagem da mesma. Pretendemos pensar a relação interdisciplinar estabelecida na interface metodológica entre a LA e a AD e as eventuais contribuições para o entendimento da relação sujeito-língua.

### Um recorte

Primeiramente, cabe contextualizar o recorte que iremos analisar.

Trata-se de um segmento discursivo recortado de um depoimento que é parte de um *corpus* maior coletado para uma pesquisa de mestrado (TAVARES, 2002). O participante recebeu um roteiro de perguntas semi-estruturado, elaborado com base na proposta AREDA (SERRANI, 1998) e gravou uma fita que foi transcrita. As perguntas giravam em torno das histórias de aprendizagem que os aprendizes

construíam com as línguas estrangeiras e, assim, procurou-se discutir a incidência de processos de identificação a essa língua outra durante sua aprendizagem. Pretendia-se discutir a questão dos sucessos e insucessos na aprendizagem de língua estrangeira. Como contexto da pesquisa, identificou-se uma motivação externa para a aprendizagem do inglês em especial, que se configurou como um discurso da globalização, um discurso que preconiza diversas vantagens para aqueles que “dominam”<sup>2</sup> essa língua. Tal discurso está presente nos dizeres de todos os participantes da pesquisa e parece constituir o pano de fundo das imagens presentes no imaginário social sobre o inglês no contexto da mesma.

Partiu-se do pressuposto de que processos de identificação à língua outra são instaurados durante a aprendizagem de LE e trazem à tona fragmentos da subjetividade dos sujeitos aprendizes que acarretam, em parte, nos sucessos ou fracassos no processo. Nesse sentido, as perguntas que direcionaram a pesquisa foram:

- Que processos de identificação à língua estrangeira podem ser percebidos nos dizeres de aprendizes durante a aprendizagem dessa língua?
- Que direções esses processos apontam no que diz respeito à relação que o sujeito trava com a língua estrangeira que aprende?
- Em que medida os processos de identificação influenciam a aprendizagem?
- 

A fim de responder tais perguntas, recortamos os depoimentos e analisamos os segmentos discursivos procurando ressonâncias de significação. Essa noção vem dos trabalhos de Serrani (1997, 1998, 2001) que, apoiada nas teorias do discurso de linha francesa, postula que, quando mediante uma paráfrase é possível estabelecer uma relação de significação interdiscursiva que remete à realidade (imaginária) de um sentido, verifica-se uma ressonância de significação. Tal conceito permite incluir o sujeito da linguagem no conceito do que seja paráfrase, relacionando-se a dimensão vertical do discurso (interdiscurso) com a horizontal (intradiscurso)<sup>3</sup>. Serrani (1997: 47) explicita:

*A meu ver, a noção de ressonância permite incluir, na própria conceituação de paráfrase, o sujeito da linguagem, pois ela sempre ressoa para alguém, tanto da dimensão dos interlocu-*

*tores empíricos projetados no discurso (projeção para a qual é fundamental o domínio das formações imaginárias), quanto para a dimensão do sujeito, no sentido foucaultiano do termo, ou seja, o do lugar de exercício da função enunciativa em uma formação discursiva (...). As paráfrases, então, tal como as estou entendendo aqui, ressoam significativamente na verticalidade do discurso e concretizam-se na horizontalidade da cadeia, através de diferentes realizações lingüísticas.*

Analisamos, assim, as ressonâncias em torno de unidades específicas — ou seja, em volta do próprio funcionamento parafrástico de itens lexicais, frases nominais e demais unidades que julgamos recorrentes no *corpus* — e as ressonâncias de significação em torno dos modos de dizer, em que averiguamos os efeitos de sentido a partir dos retornos ao interdiscurso presente nos enunciados.

Valendo-nos da metodologia proposta por Serrani (1997, 1998), investigamos o *corpus* dessa pesquisa, observando o funcionamento parafrástico do discurso e acolhendo os equívocos, as ambigüidades e os lapsos presentes no dizer, visto que tais elementos são inerentes à língua e aparecem no discurso exatamente nas reformulações. Isso foi essencial a esse trabalho, pois pretendemos discutir as diversas posições dos sujeitos aprendizes frente à língua estrangeira e como essas posições incidem na relação deles com a língua que aprendem. Essa discussão encontra-se apoiada no trabalho de Ferreira (2000) sobre a ambigüidade e os equívocos na linguagem.

Passemos, então, ao recorte.

A questão da identificação com a língua estrangeira nos parece bem colocada nos recortes seguintes:

(01) GERALDA<sup>4</sup> — “... com o inglês, eu era sempre muito reticente. Eu nunca conseguia chegar ao final das coisas e sempre tinha muita dificuldade de falar. Praticamente me recusava a falar o inglês. E com o francês, não; eu não só aprendi com muito mais facilidade, mas eu não tenho medo de errar. Eh, eu falo e, se alguma coisa saiu errado, eu conserto; se alguém me corrige, eu aceito a correção sem um traumatismo maior. Enquanto que no inglês, qualquer correção que me era feita, sempre era uma coisa assim, meio: ‘poxa!’; uma demonstração de que eu não estava conseguindo, e no francês, não...”



Na época em que a pesquisa estava em curso, Geralda estava fazendo uma pós-graduação no exterior e como parte dos pré-requisitos para seu grau de doutoramento, havia passado em exames de proficiência em inglês. Embora no roteiro da entrevista as perguntas se reportassem sempre ao inglês como língua estrangeira, Geralda começou a narrar sua história de aprendizagem do francês como um contraponto ao inglês. O tema principal que se relaciona com o inglês, aqui, é a dificuldade do sujeito para lidar com o inglês. Esse tema aparece nas palavras “*reticente*” e “*dificuldade*” e nas orações “*eu nunca conseguia chegar ao final das coisas*” e “*me recusava a falar o inglês*”. As interrupções na aprendizagem do inglês parecem estar representadas pelo efeito metonímico<sup>5</sup> veiculado na frase “*ao final das coisas*”, que remete à reticência do sujeito — mencionada anteriormente — aliada ao término de uma aprendizagem. Durante todo o depoimento de Geralda percebe-se uma ressonância em torno da idéia do adiamento da aprendizagem do inglês, contraposto à rapidez com que a aprendizagem do francês se verificou. Parece haver um deslizamento do sentido da palavra “*reticente*”, que comumente está relacionado a uma postura reservada ou a algo não dito, para veicular à idéia de interrupção de algo, no caso da aprendizagem do inglês.

A recusa pelo inglês aparece modalizada pelo advérbio *praticamente*. Não há pontos que indiquem uma identificação de Geralda ao inglês, nesse recorte, apesar de atestadamente ser proficiente nessa língua. Talvez se sua experiência com línguas estrangeiras tivesse se reduzido ao contato com o inglês, ela poderia desculpar-se com idéia da falta de habilidade para línguas, ou a não implantação de uma postura mais autônoma em relação à aprendizagem. Geralda, porém, revela uma forte identificação com outra língua: o francês; conforme enunciado no recorte (02):

(02) GERALDA – “*Você acha que aprender inglês mudou ou influenciou alguma coisa em relação ao seu falar português? Tá, da mesma forma, eu vou te falar do francês porque, eh, o inglês em si: o que eu aprendi, o que eu falo até o momento, ou o pouquíssimo que eu falo não me influenciam na fala do fran... do ingl... do português, e eu acho que a razão disso é que eu não penso em inglês. Eu penso primeiro em fran... em português pra depois pensar em inglês, minimamente traduzindo talvez. Já o francês, eu penso em francês, então, muitas*

*vezes, quando eu falo português, eu falo português com o pensamento francês.*”

Ao responder à pergunta em seu depoimento, Geralda comete equívocos que, talvez, desvelem um ato falho. A noção de equívoco implica a falta, o excesso, o repetido, o parecido, o absurdo, que rompem o fio discursivo e provocam impacto diretamente no fazer e desfazer sentidos (FERREIRA, 2000). Geralda tem como língua materna o português; é brasileira, mas na época morava na França. A pergunta da entrevista se referia ao impacto que o inglês como língua estrangeira teria na língua materna (‘*Você acha que aprender inglês mudou ou influenciou alguma coisa em relação ao seu falar português?*’). No início do recorte, Geralda alegou que ia se reportar ao francês — deixou implícito que é essa língua que ela considerava como a língua estrangeira — e explicou o porquê: o inglês não exercia nenhuma influência em sua língua materna. Ocorre que, antes de enunciar que considerava sua língua materna o português, Geralda fez uso de palavras incompletas que remetiam à pergunta da entrevista. Isso nos levou a inferir que ela estivesse tomando o francês e o inglês como língua materna (*o que eu aprendi, o que eu falo até o momento, ou o pouquíssimo que eu falo não me influenciam na fala do fran... do ingl... do português*). Adiante, ela se equivocou novamente e se corrigiu quando menciona em que idioma pensa para fazer a tradução para a língua estrangeira: o equívoco é o francês (*Eu penso primeiro em fran... em português pra depois pensar em inglês, minimamente traduzindo talvez*). Até para falar da língua materna, Geralda lança mão do idioma estrangeiro, a fim de elaborar o pensamento. Resumindo, a identificação pode ser tamanha que o sujeito pretende que a língua estrangeira tome o lugar da língua materna.

A noção de ato falho elaborada por Freud na psicanálise (LAPLANCHE E PONTALIS, 1991) engloba não apenas as ações, mas todo erro ou lapso de palavra no funcionamento psíquico em que o recalco se realiza. Ao cometer esses lapsos na linguagem, Geralda pode ter realizado um possível desejo inconsciente de levar a língua estrangeira ao lugar de mestre. A língua materna é aquela que sabe o sujeito. Saber uma língua implica ser falado por ela, constituir-se nela e por ela. A língua materna autoriza o sujeito a falar de uma posição enunciativa de mestre ao dar escuta ao desejo daquilo que é impossível graças ao jogo do significante (MELMAN, 1992). Os erros, nesse ponto do dizer, apontam para a dimensão

da relação afetiva que Geralda trava com o francês, a ponto de, ilusoriamente, colocá-lo nessa posição.

Voltando ao recorte (01)<sup>6</sup>, a língua estrangeira parece representar para alguns sujeitos algo que remete para seus próprios limites e suas dificuldades de lidar com a não-realização das expectativas. Uma vez que Geralda parece se identificar com o francês plenamente, ela parece não ter medo de errar e não se ressentir com as correções que sofre. Por outro lado, no inglês, isso representa o trauma que não existe com o francês; pois, na medida em que é representado como língua estrangeira, o inglês impõe um fato ao sujeito: o confronto com o insucesso pessoal.

Esse gesto de interpretação se baseia em dois pontos dos recortes. O primeiro, na locução conjuntiva “enquanto que” (recorte 01), que contrapõe a tranquilidade com que Geralda encara as correções na aprendizagem do francês com a frustração que sentia durante o mesmo processo em inglês (“*se alguém me corrige, eu aceito a correção sem um traumatismo maior. Enquanto que no inglês, qualquer correção que me era feita, sempre era uma coisa assim, meio: ‘poxa!’*”). O segundo ponto é a palavra “demonstração”, que remete a um fenômeno externo ao sujeito, que faz com que este veja alguma coisa. O insucesso vem pelo verbo *conseguir* usado no gerúndio (*uma demonstração de que eu não estava conseguindo*), o que refere, anaforicamente, à idéia de frustração e trauma. Confrontar-se com a dificuldade de se identificar com essa língua que os sujeitos pensam ser “universal” pode ser muito traumático no cenário da globalização, uma vez que explicita para os aprendizes as limitações que, talvez, sejam impostas pelo inconsciente e/ou pelo contexto da aprendizagem.

Outro recorte que retoma a idéia de não identificação com o inglês é a resposta objetiva que Geralda dá a pergunta seguinte:

(03) GERALDA – “*“Aprender inglês mudou ou tem mudado alguma coisa em sua vida? Não (incompreensível).”*

Embora essa seja uma pergunta objetiva, ela provocou em outros sujeitos uma resposta explicativa em decorrência do possível “sim” ou “não”. Geralda resume sua resposta ao simples “não” e não comenta mais o assunto. Na fita, percebe-se que ela usa uma expressão em francês que não pode ser entendida, que arremata um comentário definitivo e objetivo sobre a relação dela com o inglês. Ademais,

o não-dito parece revelar algo da relação conturbada que o sujeito trava com essa língua estrangeira, relação essa tão conflituosa que dela Geralda não tem do que (ou não quer) falar.

Retomando a pergunta da pesquisa quanto a que direções os processos de identificação apontam no evento da tomada da palavra em língua estrangeira, parece que o encontro com uma língua outra configura um limite para os sujeitos que não conseguem estabelecer pontos de identificação a essa língua. Essa idéia constituiu uma ressonância nos depoimentos coletados na referida pesquisa e aparece também no dizer de Geralda. Respondendo sobre as razões de ter interrompido o curso de inglês inúmeras vezes, ela diz:

(04) GERALDA – “*Uma sensação de que eu estou de saco cheio e não agüento mais e sempre uma sensação de um certo insucesso mesmo, de não conseguir ir além. Uma sensação de que eu não vou conseguir aprender mais. Chega; está no limite. ”*

O sujeito aqui parafraseia o tema do limite por meio de palavras que giram em torno desse campo semântico. O insucesso vem acompanhado da constatação de que o sujeito atingiu o seu limite. Tanto a expressão “*estou de saco cheio*” quanto a expressão “*não agüento mais*” sugerem esse sentido e implicam um envolvimento do sujeito no processo, já que estão enunciadas na primeira pessoa. Em outras palavras, não parece ser a língua estrangeira o que *enche o saco* do sujeito, mas sim que o sujeito faz uso desta para ficar de *saco cheio*. Não é a língua que impede o sujeito de superar os limites — sentido sugerido pela expressão “*ir além*” —, e sim o próprio sujeito, que não consegue empreender mais esforços nesse sentido. É ele que dá um basta e enuncia isso claramente por meio da interjeição *chega* e em seguida com a explicitação do que ela significa para o sujeito: “*está no limite*”. Na realidade, o que estamos tentando mostrar é que as resistências dos sujeitos não residem em atributos da língua estrangeira, mas sim nas relações que os sujeitos estabelecem com ela.

Que tipo de (des)identificações os sujeitos instauram com a língua estrangeira que os fazem sentir impotentes frente a ela? A fim de tentar desenvolver essa questão, faz-se necessário voltar à concepção de língua que adotamos neste trabalho. Assim, a língua não é vista como um instrumento, mas como um meio de entrada no simbólico em que o ser humano se insere. Para Revuz (2001), a língua

é o material fundador de nosso psiquismo e da vida relacional. Ela constitui um espaço neutro onde um e outro se confrontam. É uma forma de dizer do desejo do sujeito por meio de uma linguagem tecida com base no desejo do Outro, enquanto o próprio sujeito é modelado por esse desejo. Isso é possível por causa do caráter da língua, conforme postula Revuz (2001: 219):

*(...) totalmente investida pela subjetividade, [a língua] constitui pela existência de um sistema lingüístico (isto é, de um código exterior às pessoas), um espaço terceiro com respeito à relação adulto/criança, espaço no qual um e outro são confrontados com uma lei social que os supera.*

A língua materna para a referida autora jamais poderá ser simplesmente um instrumento de designação das coisas do mundo; antes, une tanto a sedimentação afetiva como o caráter designativo objetivo. Essa relação entre o sujeito e sua língua materna estrutura sua relação com seu Eu, com os outros e com o saber.

A língua estrangeira, de acordo com Revuz (2001), vem questionar essa relação sujeito/língua materna por alguns motivos.

Primeiro, porque, ao aprender qualquer língua, o sujeito precisa ligar as três dimensões relacionadas anteriormente: a subjetiva, a interativa e a cognitiva. A autora firma a hipótese de que um dos motivos para os insucessos na aprendizagem de uma língua estrangeira possa estar relacionado com uma dificuldade de se fazer a ligação entre essas dimensões. Nesse caso, acreditamos que a investigação do histórico da aprendizagem de línguas dos sujeitos pode revelar algo sobre como e onde surgiram os obstáculos, e como esses podem remeter a algo do funcionamento psíquico do sujeito. No depoimento de Geralda, fica claro que a aprendizagem de língua estrangeira a colocou frente ao desconhecido, com a frustração de não conseguir obter o que se esperava, visto que, na língua materna, o sujeito tem a ilusão de que tem a escolha dos significantes, o domínio da escolha. Assim, a dificuldade e a correção representaram um limite para ela.

Na realidade, o obstáculo maior para Geralda poderia ser a dificuldade para lidar com a frustração, haja vista que, quando essa é experimentada numa língua estrangeira, faz-nos defrontar com uma limitação da ordem da subjetividade (não consigo), da ordem relacional (a correção do outro, a não-comu-

nicação de sentidos) e da ordem do saber (não sei o que deveria saber). Essa poderia ser uma das razões pelas quais os sujeitos se sentem impotentes frente a uma língua estrangeira: essa os confronta com seus próprios limites e desbanca o ideal de completude do sujeito, que tem a ilusão de tudo saber.

Um segundo questionamento que a língua estrangeira provoca na relação sujeito-língua materna deriva do fato de que “toda a tentativa de se aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (REVUZ 2001: 217). Todo aprendiz de língua estrangeira já vem com uma história de aprendizagem de sua primeira língua, e essa história sempre vai perpassar sua relação com a língua estrangeira. Segundo Revuz, na língua materna, o processo de nominação do que rodeia o sujeito vem junto com uma operação de predicação em que a carga afetiva é marcada pelo desejo do sujeito. Dessa forma, a língua materna pode ser considerada como uma referência, como o certo e imutável no processo de aprendizagem de outra língua. A língua estrangeira instaura para o sujeito uma outra ordem do dizer, desbanca a ilusão de que existe um único ponto de vista sobre as coisas, de que existe uma adequação da palavra à coisa. Revuz (2001: 223 - 224) desenvolve essa idéia na seguinte reflexão:

*Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo. (...) Aprender a falar uma língua estrangeira é, efetivamente, utilizar uma língua estranha na qual as palavras são apenas muito parcialmente “contaminadas” pelos valores da língua materna, precisamente, em que não há correspondência termo a termo.*

Ao analisar os processos de identificação de Geralda com as línguas estrangeiras, notamos que ela não parece preparada para enfrentar o deslocamento do Eu da língua materna do Eu da língua estrangeira que Revuz (2001) menciona. Assim é que, essa outra língua, algumas vezes, pode representar um perigo que alguns aprendizes evitam, resistindo aprendê-la, impondo-se limites.

### Considerações finais

Por meio desses recortes, intentamos suge-



rir um viés metodológico para discutir as questões relacionadas à aprendizagem de língua estrangeira. A partir de uma problemática em torno do processo de aprendizagem de línguas, optamos por ver os conflitos e as contradições como pressupostos desse processo, o que significa encará-los como constitutivos e não como algo a ser solucionado. A resistência tem como um de seus pontos de origem a não identificação com uma das línguas estrangeiras que o sujeito julga não ter aprendido, enquanto que a instauração de processos de identificação a uma outra língua estrangeira faz com que o sujeito se diga sem muitas dificuldades nessa língua.

Desse modo, a história de aprendizagem do sujeito constituiu o dado primordial de análise. Ao nos apoiarmos na materialidade lingüística (nesse caso, o dizer de Geralda), para discutirmos as perguntas de pesquisa, procuramos marcas que remetessem a algo da incompletude fundante do sujeito e de seu discurso. Assim é que, mesmo possuindo exames que atestavam a proficiência de Geralda em pelo menos uma das habilidades em inglês, ela nega essa relação de aprendizado com a língua. Não é essa a língua em que ela se pode dizer, mas a outra, o francês. Poderíamos acrescentar que não se trata de falta de motivação, de bons professores e metodologias, de recursos, de insistência. A questão entre Geralda e o inglês passa pela (des)identificação. E isso por si só atesta que o processo de inscrição enunciativa em uma língua outra também é faltoso, como o é a própria inserção do sujeito no universo de linguagem.

Vale acrescentar que nossas considerações foram possíveis porque nossa análise girou em torno da investigação dos efeitos de sentido que surgem na relação de alteridade sujeito/sentidos e discurso (SANTOS, 2004). Como analistas, colocamo-nos como um outro que intenta captar, por meio do discursivo, a imagem que o “um” faz do “outro”. O “um” de nossa pesquisa é o aprendiz e o “outro”, a língua estrangeira. Essa perspectiva permite incluir, no processo de investigação, o que está presente no imaginário do sujeito, os desdobramentos da dimensão do sócio-histórico, das condições de produção que o levaram à enunciação, das relações afetivas sobre as quais o sujeito não tem controle.

Outro ponto significativo gira em torno da possibilidade de se considerar a aprendizagem de línguas como um processo discursivo e a sala de aula como um espaço discursivo. Instauram-se, assim, a oportunidade de analisar o impacto das relações de

poder, as condições históricas e ideológicas que incidem no processo; observar a inscrição do sujeito aprendiz na língua sob o prisma da enunciação, o que nos permite investigar como as subjetividades são construídas, mobilizadas, transformadas no contato com a língua estrangeira; considerar o processo como incompleto em sua essência, tal como o são o discurso e o sujeito.

Se tais contribuições por si só não forem consideradas suficientemente relevantes, no âmbito puramente pragmático podemos ressaltar que, sob a perspectiva discursiva, a aprendizagem de língua estrangeira deixa de ser um processo com início, meio e fim – o que transparece na gradação dos cursos de idiomas e na existência de exames de proficiência – para ser um processo dispersivo e contínuo, em que o sucesso ou fracasso não são determinantes. Outrossim, eles apontam para algo da relação que os aprendizes estabelecem com essa outra língua; algo que nem o professor, a metodologia, o material didático, a cognição, ou qualquer outro elemento da ordem do consciente pode alterar; algo que alude a um traço incontável que nos cinde e nos cliva e que insiste em escapar quando menos esperamos: o inconsciente. Dessa perspectiva, nas pesquisas sobre aprendizagem de língua estrangeira, desvia-se o enfoque dos problemas e das soluções para, dentre outros elementos, concentrar-se na construção das subjetividades no processo, o que certamente pode contribuir para aliviar as pressões sofridas por professores e alunos no sentido de terem que ser bem sucedidos o tempo todo.

## Notas

<sup>1</sup> A Pós-Modernidade neste artigo se refere às considerações de Hall (2000), que enxerga esse período como um espaço sócio-histórico em que a concepção de mundo, longe de estar baseada em qualquer conceito essencialista ou numa concepção fixa de identidade, é marcada pela diferença, que produz uma variedade de posições para o sujeito. Desse modo, a pós-modernidade é um tempo, um espaço e uma perspectiva marcados pela descontinuidade, pela fragmentação do sujeito, pela ruptura com o anterior e pelos deslocamentos resultantes desse movimento.

<sup>2</sup> Apesar de questionarmos esse termo no que concerne a aprendizagem de línguas, decidimos mantê-lo por ele ter sido recorrente nos depoimentos e entrevistas da pesquisa.

<sup>3</sup> Para um maior aprofundamento quanto às noções de inter e intradiscursos, ver Pêcheux & Fuchs, 1997.

<sup>4</sup> Todos os nomes são fictícios.

<sup>5</sup> A metonímia aqui é entendida como sendo uma figura de linguagem em que uma palavra é usada no lugar de outra com a qual se relaciona. Essa troca é possível não porque exista uma sinonímia entre elas, mas porque uma evoca a outra.

<sup>6</sup> Para facilitar a leitura, transcrevemos o recorte (01): GERALDA – “... com o inglês, eu era sempre muito *reticente*. Eu nunca conseguia chegar *ao final das coisas* e sempre tinha muita *dificuldade* de falar. *Praticamente me recusava a falar o inglês*. E com o francês, não; eu não só aprendi com muito mais facilidade, mas eu não tenho medo de errar. Eh, eu falo e, se alguma coisa saiu errado, eu conserto; se alguém me corrige, eu aceito a correção sem um traumatismo maior. Enquanto que no inglês, qualquer correção que me era feita...”



## Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Maneiras de compreender lingüística aplicada. *Letras*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, vol.02, p. 7-14, 1991.
- CAVALCANTI, M.C. A propósito de lingüística aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, vol.07, p.5-12, 1986.
- CORACINI, M.J. e BERTOLDO, E.S.(orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- FERREIRA, M.C.L. *Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- FÍLBIDA, M.C. *O discurso que sustenta a prática pedagógica em um curso de formação de professores de língua estrangeira (inglês)*. 2005. 243f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Illel, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília/Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- LAPLANCHE e PONTALIS. *Vocabulário da psicanálise*. 11.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MELMAN, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.
- NAVES, S.F.L. *A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes*. 2003. 120f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Illel, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- MORO, A.F. *A formação do professor de língua estrangeira: a constituição na tensão entre o dizer e o fazer*. 2004. 110 f. Dissertação (Mestrado Em Lingüística) – Illel, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. e HAK, T (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.
- \_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- PENNYCOOK, A. Lingüística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M.J. e BERTOLDO, E.S.(orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 21-60.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 213-230.
- SANTOS, J.B.C e VIEIRA, R.L. Interdisciplinaridade e conscientização nos estudos da linguagem. *Letras & Letras*, Uberlândia, v.13, n.2, p.157-178, jul/dez. 1997.
- \_\_\_\_\_. Uma reflexão metodológica sobre a Análise de Discursos. In: FERNANDES, C.A. & \_\_\_\_\_ (orgs.) *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p.109-118.
- SERRANI, S.M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- \_\_\_\_\_. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.143-167.
- \_\_\_\_\_. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. 2 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.231-264.
- STREVEENS, P. What are applied linguistics and what do the do? In: KAPLAN, R. (ed.). *On the scope of Applied Linguistics*. Rowley, MA : Newbury House, 1980, p. 28-36.
- TAVARES, C.N.V. *Do desejo à realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de língua estrangeira*. 2002. 180f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Illel, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

Recebido em maio de 2009  
Aprovado em junho de 2009

**Sobre a autora:**

**Carla Nunes Vieira Tavares** é formada em Letras (Língua e literatura inglesas) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre em Linguística pela mesma universidade, doutoranda em Linguística Aplicada pela Unicamp; membro do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso (GPAD/MG) e do Grupo de Pesquisas sobre Linguagem e Psicanálise (GELP/MG). É professora do núcleo de línguas estrangeiras do curso de Letras da UFU, desde 2003, atuando nas disciplinas relacionadas ao ensino de língua inglesa, metodologia do ensino e supervisão de estágio supervisionado.