

AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: LÍNGUA MATERNA/ESTRANGEIRA *

Silvana Matias FREIRE

RESUMO *Os esforços empreendidos pelas metodologias para o ensino de línguas estrangeiras consideradas neste trabalho – audiolinguista, cognitivista e comunicativa – procuram aliviar o aprendiz de línguas do estranhamento e do sofrimento que a nova língua possa lhe causar. Para isso, tais metodologias tentam reproduzir no ensino de língua estrangeira as mesmas condições de aprendizagem da língua materna que supostamente é adquirida naturalmente, sem qualquer sofrimento e ainda num curto período de tempo. A questão que se coloca é: se a aquisição da língua materna é “natural” e, por isso, ocorre sem esforço e sem sofrimento para o sujeito, o que dizer do intenso sofrimento psíquico que a emissão da língua materna produz em Louis Wolfson? Para refletir sobre essa questão discuto a naturalidade com que se adquire a língua materna a partir do relato de Wolfson a respeito da dor que ele experimenta ao ouvir sua língua materna. A língua materna, neste trabalho, é considerada não como um objeto dado pela natureza e portanto passível de ser apreendido pelo sujeito, mas como causa do sujeito.*

RÉSUMÉ *Les efforts entrepris par les méthodologies pour l'enseignement de langues étrangères considérées dans ce travail – audiolinguiste, cognitive, communicative – essayent de soulager l'étudiant de langues de l'étrangement et de la souffrance provoquées par l'apprentissage d'une nouvelle langue. Pour cette raison, les méthodologies essayent de reproduire dans l'enseignement de langue étrangère les mêmes conditions d'apprentissage de la langue maternelle, qu'on suppose être acquise sans aucune souffrance et en outre dans un peu de temps. La question qu'on se pose est: si la langue maternelle est acquise naturellement et, pour cette raison, l'expérience de son acquisition arrive sans aucune souffrance pour le sujet, qu'est-ce qu'on peut dire de l'extrême souffrance psychique que l'émission de la langue maternelle produit en Louis Wolfson? Pour y réfléchir je*

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, no dia 19 de outubro de 2001, sob orientação da Profa. Dra. Nina de Araújo Leite.

mets en question le fait qu'on acquiert naturellement la langue maternelle à partir du récit de Wolfson à propos de la douleur qu'il éprouve par l'écoute de la langue maternelle. Dans ce travail, je ne considère pas la langue maternelle comme un objet donné par la nature mais comme la cause du sujet.

Este artigo constitui parte das reflexões apresentadas em *A incidência dos sons da língua materna/estrangeira na subjetividade* (Freire, 2001). Naquele trabalho procurei refletir sobre a suposta naturalidade com que uma criança adquire¹ a língua materna, suposição essa que fundamentaria a tentativa de algumas metodologias para o ensino de línguas estrangeiras em reproduzir as mesmas condições de aprendizagem da língua materna.

Nessa reflexão considero que a língua materna não é adquirida naturalmente, mas através de uma forçagem, ou seja, por um sofrimento. Tal sofrimento fica evidenciado no testemunho escrito de Louis Wolfson – *Le schizo et les langues*. Nesse testemunho, escrito em francês, Wolfson, cuja língua materna é o inglês, relata o sofrimento ao qual se encontra exposto ao ouvir a sonoridade da língua inglesa, sobretudo, quando esse som é produzido pela voz de sua mãe.

A TENTATIVA DAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM REPRODUZIR AS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Farei um pequeno resumo de três metodologias para o ensino de línguas para mostrar como elas tentam aproximar as condições de aprendizagem de línguas estrangeiras com as da língua materna.

1. Método audiolingualista

A abordagem audiolingualista, que foi o resultado da adaptação da teoria psicológica behaviorista aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, concebe a língua como um comportamento que pode ser moldado por condicionamento, uma atividade aprendida na vida social da comunidade.

Considerando a língua, um comportamento, um hábito a ser adquirido, para aprender uma língua estrangeira é preciso desabituar o aprendiz das formas da língua materna e habituá-lo com as formas da língua estrangeira.

Como fazer isso? Evitando ao máximo possível o uso da língua “nativa” em sala de aula. Nessa metodologia a escrita só pode ser introduzida após o aluno ter adquirido fluência oral na língua estrangeira; não se pode, assim, mostrar a forma

¹ Os termos aquisição e aprendizagem de língua são utilizados indistintamente neste trabalho. Isto se deve à compreensão de que a língua constitui o sujeito.

escrita da língua estrangeira até que a oralidade já esteja assegurada. Esse procedimento se justifica por dois motivos: o primeiro deles é proveniente da tradição aristotélica de considerar-se que a escrita é uma representação parcial da fala, logo a primazia dada à fala é correlata ao seu privilégio na expressão do pensamento; o segundo tem como base o senso comum: como a criança aprende a falar em um tempo relativamente curto, o mesmo método deve valer também para a língua estrangeira, ou seja, primeiro adquire-se o oral e, num tempo posterior, introduzir-se a escrita.

2. Método cognitivista

A abordagem cognitivista, que tem em Chomsky a referência teórica principal, considera que a linguagem é uma faculdade com a qual todo ser humano nasce (inatismo). Essa faculdade é um componente da mente/cérebro, ou seja, dos dons biológicos humanos.

Tal abordagem concebe a língua como sendo baseada num sistema de regras a partir das quais é possível a interpretação de uma infinidade de frases. A aquisição da linguagem pela criança consiste em expô-la à língua. Essa exposição funciona como se um gatilho desencadeasse a atuação do mecanismo interno de aquisição de linguagem, que torna a criança capaz de formular hipóteses sobre a estrutura da língua a que está exposta.

Os cognitivistas consideram como fundamental, no que se refere à aquisição de línguas estrangeiras, a idéia de que mesmo não se podendo garantir que haja paralelismo entre a aprendizagem da língua nativa e a de uma segunda língua, deve-se fazer a transferência de categorias (sintáticas), características fonológicas e dos universais formais (regras abstratas que governam regras possíveis) da língua materna para a língua estrangeira.

A escrita é vista pelos cognitivistas como um impedimento à aquisição da fala e, portanto, deve ser adiada. De acordo com os cognitivistas, esse impedimento se dá porque, ao ver a escrita de uma palavra estrangeira, o aluno tende a pronunciá-la como uma palavra da sua língua. Para alguns autores inatistas que trabalham com o ensino de línguas:

o melhor método para o ensino de uma Língua Estrangeira deveria ser aquele que procurasse proporcionar situações semelhantes às da aquisição da língua nativa, para que o aluno revivesse um quadro de experiências e problemas que já teve que solucionar. (Pereira; 1999: 21) (grifo meu)

3. Método comunicativo-pragmático

O método comunicativo-pragmático foi elaborado a partir da tendência lingüística histórico-sociológica e da fala.

Partidários dessa tendência histórica, Halliday e Hymes, por exemplo, trabalham no campo da sociolingüística, mas se apoiam também em alguns trabalhos do campo da antropologia, quando este diz que a linguagem humana evolui a serviço

de certas “funções” que, num sentido amplo, podem ser chamadas de funções sociais. Essas funções se refletem na estrutura lingüística, ou seja, na organização interna da língua como um sistema.

Para Halliday, a linguagem seria aquilo que possibilitaria ao sujeito satisfazer suas necessidades de interação com o objetivo de obter das pessoas aquilo de que ele precisa. A linguagem é descrita também como um “potencial a significar”, ou seja, o sujeito tem na linguagem um conjunto de opções ou alternativas de significados de que ele pode dispor de acordo com sua necessidade de interação. Nessa concepção de linguagem como um potencial, significação e função não se distinguem.

Ao transpor essa concepção de linguagem para os estudos sobre a aprendizagem, aprender uma língua equivale a aprender a significar, aprender as relações que existem entre a estrutura e as funções dessa língua.

Quanto à aprendizagem de língua estrangeira, Halliday e outros afirmam que é preciso conjugar dois aspectos. Em primeiro lugar, o aluno deve “experimentar” a língua a partir do seu uso de “modo significativo”, tanto na forma falada quanto na escrita; em segundo lugar, o aluno deve poder executar, ensaiar suas próprias habilidades, cometer erros e ser corrigido. Nessa abordagem, o ensino “sobre” a língua não tem uma contribuição direta, o que importa mais é o ensino “na” língua alvo.

O método comunicativo-pragmático propõe que, nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua estrangeira, as instruções sejam baseadas na língua falada, e que a introdução da leitura e da escrita sejam adiadas. A esse respeito, Halliday afirma:

Que significa “prestar mais atenção à língua falada”? Não quer dizer simplesmente incluir a língua falada onde anteriormente era desprezada. Significa basear toda a instrução, durante as fases iniciais, sobre a língua falada, e adiar a introdução da leitura e da escrita até o começo daquele especial tipo de facilidade de leitura. (1974: 294)

Essa proposta tem como objetivo percorrer o caminho que, acredita-se, seja o mesmo percorrido pela criança para aprender a primeira língua: inicialmente, adquire-se a fala e depois a leitura e a escrita.

Resumindo, na abordagem audiolinguísta, a tentativa é familiarizar (ou habituar) o aluno com a língua estrangeira. Para isso é preciso desfamiliarizá-lo (desabitua-lo) com a língua materna, e uma das estratégias utilizadas é a de introduzir a escrita somente após o aluno ter adquirido fluência oral; na abordagem cognitivista, trata-se de transferir as categorias de uma língua para a outra, ou seja, refamiliarizar o aluno com uma outra língua; na abordagem comunicativo-pragmática, o foco está na dicotomia fala/escrita, aquela devendo preceder esta na tentativa de refazer o mesmo caminho supostamente feito para aprender a língua materna.

Se a língua materna é considerada “natural” e, como tal, adquirida e experimentada pelo sujeito sem qualquer tipo de sofrimento, o que dizer de casos como o de Wolfson, para quem falar e, sobretudo, ouvir a língua materna provoca um intenso sofrimento, sofrimento esse que ele tenta fazer cessar recorrendo às línguas estrangeiras?

DESNATURALIZANDO A LÍNGUA MATERNA

A idéia que predomina nas metodologias mencionadas é a de que a língua materna é aprendida naturalmente, sem qualquer sofrimento. Isso reforça a posição da língua materna como sendo familiar, ao passo que a língua estrangeira, cuja aprendizagem, em geral, constitui motivo de sofrimento para o aprendiz, é colocada numa posição de alteridade (outro código a ser aprendido). É para amenizar tal sofrimento que são feitas tentativas de aproximação das condições de aprendizagem da língua estrangeira com as da língua materna.

Alguns lingüistas questionam não apenas a idéia da fala como sendo o modo natural da existência da linguagem humana, mas também o fato de que os órgãos fonatórios tenham sido feitos para falar.

Saussure fala a esse respeito no *Curso de Lingüística Geral*, quando faz a distinção entre língua e linguagem. De acordo com ele, a língua é somente uma parte, sem dúvida essencial, da linguagem. A língua é um produto social da faculdade de linguagem e, ao mesmo tempo, um conjunto de convenções adotadas pelo corpo social. A linguagem, por sua vez, é multiforme e heteróclita, visto que abrange diferentes domínios: físico, fisiológico e psíquico, além do domínio individual e do social.

A língua, para Saussure, é um todo por si e um princípio de classificação. A partir do momento em que a língua foi colocada em primeiro lugar entre os fatos de linguagem, foi introduzida uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma classificação.

À objeção a esse princípio de classificação de que a linguagem repousa numa faculdade que nos é dada por natureza e de que a língua constitui algo adquirido e convencional, Saussure responde:

não está provado que a função da linguagem, tal como ela se manifesta quando falamos, seja inteiramente natural, isto é: que nosso aparelho vocal tenha sido feito para falar, assim como nossas pernas para andar. (1995: 17)

Para mostrar que nem todos os lingüistas estão de acordo quanto ao fato de que o aparelho vocal tenha sido feito para falar, Saussure cita como exemplo Whitney, para quem a língua é uma instituição social da mesma maneira que todas as outras e considera que:

é por acaso e por simples razões de comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua; os homens poderiam ter escolhido o gesto e utilizar imagens visuais no lugar de imagens acústicas. (1995: 17)

Essa posição sustentada por lingüistas como Whitney é relativizada por Saussure. Para ele, Whitney vai longe demais quando afirma que não há nada de “natural” no fato de que a linguagem seja oral e, principalmente, no de que a linguagem utilize os órgãos fonatórios por acaso.

Mas Whitney não sustenta isoladamente esse argumento. Dentro de uma outra abordagem, lingüistas se manifestam a respeito da relação de naturalidade existente entre os órgãos fonatórios e o ato de falar.

Fontaine (1993), por exemplo, em seu artigo “L’implantation du signifiant dans le corps”, ao tratar da voz como objeto pulsional, traz três exemplos em que sujeitos psicóticos – Wolfson, Brisset e Roussel – se servem dos sons ou, de preferência, fazem com (*faire avec*) os sons da língua a relação com alguma coisa que é designável pela corporeidade, enquanto essa corporeidade visa ao que no corpo é órgão.

Fontaine, que se detém principalmente no testemunho de Wolfson, retoma o texto de Saussure para se posicionar de acordo com Whitney no que se refere ao caráter contingente da utilização dos “órgãos vocais” na *performance* lingüística. Para Fontaine, o caráter natural das línguas é eminentemente questionável, mas previne:

O esforço que impõe esse ponto de vista não é fácil, uma vez que implica livrar-se de um tipo de duplo preconceito:

- o preconceito de que a fala é oral na sua “naturalidade”, dito de outro modo, que “fonar” é natural.

- o preconceito de que as línguas se articulam ao corpo de um modo tal que a elas corresponderia um “aparelho vocal”. Que eu saiba, o trajeto buco-laríngeo é um aparelho que, enquanto aparelho, serve antes de mais nada para permitir que se ingira o bolo alimentar. (1987: 88) (tradução minha)

A questão da naturalidade da língua materna foi tratada no projeto Língua Materna em Instância Paterna (LMIP), desenvolvido no Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, no período de 1995 a 2000, coordenado pela Profa. dra. Nina Virgínia de Araújo Leite. Esse projeto teve como objetivo refletir sobre a expressão *língua materna* no interior da lingüística, a partir da nomeação *lalangue*, neologismo criado por Jacques Lacan para designar a incidência do equívoco na língua.

Em sua justificativa, o projeto mostra a necessidade de questionar a naturalização com que a expressão língua materna é considerada. A tentativa de capturar essa noção, que se apresenta sempre muito resistente, tem sido, de um modo geral, empreendida em duas direções: uma, que tenta apreender uma língua mãe, originária, situada sob o princípio mítico-naturalista (gramáticas históricas e

comparadas); outra, que almeja uma língua universal pelo ideal de uma metalíngua (gramáticas gerais).

Essas duas vias, embora opostas, são fundadas num mesmo princípio: o da identidade. Ou seja, tudo o que for estranho, equívoco, erro na língua deve ser eliminado em proveito de uma plenitude comunicativa.

Pela dificuldade em delimitar os contornos conceituais da (noção de) língua materna, a lingüística toma sua identidade como dada. O conceito de língua materna, nessa disciplina, mantém a tensão entre o ideal e o originário, ambos irredutíveis a todo esforço de estabilização.

O projeto LMIP problematiza² a naturalização da expressão língua materna ou, mais especificamente, trabalha sua desnaturalização, considerando a incidência do equívoco. O que não significa um abandono da tentativa de conceituar tal expressão, mas o trabalho da singularidade tem, no projeto, maior relevo que o de teorização.

A língua materna não é um objeto dado (pela natureza) e por isso inquestionável, mas um objeto que deve ser problematizado ao ser proposto como objeto, deslocando-o de um contexto de naturalidade para expô-lo ao seu processo de objetivação.

É dentro dessa perspectiva que o termo *língua materna* será considerado neste trabalho.

Como já foi dito, há uma preferência das várias metodologias para o ensino de língua estrangeira em começar sua instrução pela oralidade e só depois introduzir a escrita. Isso porque se acredita que a criança aprende a falar sem ser ensinada, portanto, sem esforço, ao passo que a escrita exige, na maioria das vezes, um aprendizado formal, o que provoca, muitas vezes, sofrimento para o aprendiz.

Num artigo intitulado "Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem", Cláudia de Lemos (1992), para tratar das relações entre pesquisa em aquisição de linguagem e pesquisa em educação, toma como ponto de partida justamente essa oposição entre a aprendizagem natural, não dirigida, e a instrução formal, dirigida.

De Lemos (1992) esclarece que é em função dessa oposição que os psicolingüistas preferem a expressão "aquisição da linguagem" para designar a emergência e o desenvolvimento "natural" da linguagem oral e rejeitam o termo "aprendizagem", que reduz a atividade lingüística ao mesmo nível de outros comportamentos humanos e animais.

A naturalidade atribuída à oralidade, segundo De Lemos (1992), sustenta-se num conjunto de pressupostos teóricos cuja força advém de sua consonância com a intuição e o senso comum:

² Problematizar, de acordo com esse projeto, não significa negar a validade das diversas abordagens para propor uma outra que as substitua, nem privilegiar os equívocos e desvios, mas levar em conta a hipótese de que as heranças das outras abordagens fazem um sistema com os desvios, os imprevistos.

Na base tanto desse pressuposto quanto da intuição que a ele corresponde no senso comum, está um conjunto de fatos da nossa também comum experiência:

- as crianças aprendem a falar em casa e não na escola;

- não é conteúdo explícito das intenções e dos papéis instituídos pela relação de parentesco ensinar a criança a falar;

- a criança aprende a falar em um período de tempo relativamente curto, apesar da complexidade do que se considera que é aprendido. (1992: 150)

Acrescentando-se a esses o fato de que os animais não falam, o argumento de que falar (a língua materna) é “natural” passa a ser entendido como uma determinação biológica.

Para elaborar um argumento contrário ao pressuposto de naturalidade da fala, é preciso fazer o mesmo percurso³ argumentativo de teorias que se apóiam no pressuposto favorável a essa naturalidade.

De acordo com De Lemos (1992), esse percurso começa pela definição das propriedades da linguagem enquanto objeto ou sistema autônomo. A linguagem enquanto sistema autônomo, e não sendo um objeto passível de aprendizagem, tem suas propriedades projetadas no sujeito/aprendiz (Chomsky, *apud* De Lemos). O pressuposto de naturalidade subjacente a essa teoria decorre do fato de não haver uma mediação, ou seja, o acesso do sujeito ao objeto se dá pela inscrição no primeiro das propriedades do segundo.

De Lemos (1992) mostra que existem posições teóricas diferentes que definem a linguagem como objeto que, para ser aprendido, passa pelo sujeito constituído na relação instaurada pela atividade intersubjetiva.

A partir dessa concepção de linguagem, o que passa a ser natural no processo de aquisição de linguagem é a própria relação entre a criança e o Outro, esse considerado como intérprete de seus comportamentos.

Essa atividade de interpretação, que a autora chama de regulação, é determinada pela perturbação que a criança desencadeia na “atividade autorreguladora” do adulto. Portanto, não se trata de uma simples mediação entre a criança e a linguagem:

A atividade interpretativa do adulto, gerada pelas matrizes socio-históricas em que ele próprio foi interpretado, é condição de sua própria constituição como sujeito da relação com a criança. (De Lemos; 1992: 151) (grifo da autora)

No que se refere ao aprendizado que se qualifica de formal, mediado pela instituição escolar – opondo-se ao pressuposto de naturalidade atribuída à “aquisição

³ Esse percurso foi elaborado por De Lemos (1992), no artigo citado, com o objetivo de colocar em questão a distância entre a pesquisa em Aquisição de Linguagem e Educação, para dar conta da continuidade dos processos de construção da linguagem, de sua representação escrita e de seu papel na construção do conhecimento.

de linguagem” –, De Lemos adverte que “Seria ingênuo e inadequado promover a interação adulto-criança (...) a modelo da relação professor-aluno” (1992: 151).

As reflexões da autora mostram que a naturalidade suposta à aquisição da linguagem pela criança é questionável, visto que é necessário um ato interpretativo, uma doação de sentido por parte do adulto às manifestações da criança. E essa atividade se dá numa tensão, pois a criança como sujeito resiste ao ato interpretativo do Outro, provocando uma perturbação na regulação da criança pelo adulto.

O CASO WOLFSON

Louis Wolfson escreve sob o título *le schizo et les langues* – posteriormente, trocou o título do livro para *point final à une planète infernale* – (publicado em 1970 pelas edições Gallimard) um testemunho de sua tentativa de destruir as palavras de sua língua materna: o inglês. Essa tentativa tem como objetivo fazer cessar os sons da língua inglesa que ressoam em sua cabeça, provocando-lhe um intenso sofrimento. Tal ressonância perturbadora dos sons do inglês foi, inicialmente, provocada apenas pela voz de sua mãe, mas no período em que escreve seu relato, Wolfson se sente incomodado não só por qualquer emissão do inglês, seja de quem for a voz, como também pela visualização de palavras escritas nessa língua.

Para realizar seu objetivo, Wolfson lança mão de um complexo procedimento⁴ lingüístico de aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente do alemão, do hebraico, do russo e do francês. Seu testemunho é escrito inteiramente neste último idioma. Eventualmente, Wolfson recorre também a outras línguas (espanhol, dinamarquês, etc.), sempre na tentativa de fazer cessar o doloroso eco do inglês.

Wolfson utiliza ainda algumas formas, pode-se dizer, acessórias para evitar ouvir e ver a língua inglesa. Ele está, por exemplo, sempre munido de um fone de ouvidos sintonizado em emissões estrangeiras ou de livros em língua estrangeira que ele traz diante dos olhos para manter a mente concentrada nas línguas estrangeiras e evitar de prestar atenção ao inglês. Também tenta manter os dedos na altura dos ouvidos para tampá-los, no caso de sua mãe ou qualquer outra pessoa começar subitamente a falar em inglês perto dele. Mas, de fato, para acabar com seu sofrimento, Wolfson acredita que é preciso destruir o idioma inglês, fonema por fonema.

⁴ Fontaine, em seu artigo “L’implantation du signifiant dans le corps”, no qual analisa o testemunho de Wolfson, substitui o termo “procedimento” (*procédé*) utilizado por Foucault, que também analisa esse caso entre outros no artigo “Sept propos sur le septième ange”, pela expressão “fazer com” (*faire avec*), pois aquele termo traz uma possível conotação de um sistema deliberado. Já a expressão “fazer com” é considerada por Fontaine mais apropriada ao testemunho de Wolfson, pois mostra que este último não tinha escolha possível.

Para realizar a destruição do idioma inglês, Wolfson empreende complexas operações transliterativas⁵, ou seja, operações que ele efetua nas palavras da sua língua transformando-as em palavras de outras línguas. Dessa forma, ele tenta desenvolver meios para converter as palavras inglesas quase instantaneamente, principalmente aquelas que o incomodam mais, em palavras estrangeiras assim que aquelas penetrem na sua consciência.

Essas operações transliterativas, de início, seguem um rígido método que o próprio Wolfson se impõe. Wolfson pretende com isso realizar uma obra que traga alguma contribuição para a ciência. Assim, estabelece regras gerais que dêem ao seu trabalho um estatuto de ciência lingüística. Essas regras gerais tentam fazer correspondência entre o som e o sentido de um vocábulo inglês com um vocábulo estrangeiro.

A realização dessa correspondência era necessária para que Wolfson sentisse que havia destruído o vocábulo da língua inglesa. A simples tradução de um vocábulo da língua inglesa para uma língua estrangeira não lhe seria suficiente. Wolfson escreve:

uma simples, correta, direta tradução em língua estrangeira, ao contrário, não o satisfaria nos casos em que esta tradução introduzisse no seu espírito apenas uma palavra estrangeira foneticamente diferente da palavra em inglês que lhe fazia mal, isto não lhe proporcionaria então o sentimento de destruir tal palavra do inglês. (1970: 63) (tradução minha)

Wolfson acrescenta que, preenchendo ao mesmo tempo as condições de correspondência do som e do sentido, a palavra em inglês passaria a não mais existir para ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os esforços empreendidos pelas metodologias acima mencionadas visam “aliviar o aprendiz do estranhamento que essa nova língua possa lhe causar. Assim como os entendemos, são esforços para que a língua estrangeira se torne cada vez mais familiar para aquele que a aprende” (Moraes; 1999: 4).

Em um artigo intitulado “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”, a psicanalista Christine Revuz fala do suposto paradoxo que a aprendizagem de línguas estrangeiras nos coloca. Revuz indaga:

Como é que o “filhote de homem”, tão frágil física e intelectualmente, tem sucesso na façanha de aprender a falar em um tempo recorde, e que lhe seja tão difícil repetir essa proeza quando, já crescido, autônomo, dotado de uma enorme quantidade de saberes e de instrumentos intelectuais, ele acomete uma outra língua? (1998: 215) (grifo da autora)

⁵ Trata-se de uma conversão homofônica dos vocábulos do inglês para os de outras línguas, mas levando-se também em consideração o sentido desses vocábulos (Allouch; 1995: 14).

Revuz afirma ainda, nesse mesmo artigo, que “essa (primeira) língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido” (1998: 215). Para a autora, é pelo paradoxo que há entre a “facilidade” e rapidez em aprender a língua materna quando criança e a alta taxa de insucesso em aprender uma língua estrangeira quando adulto que os métodos para o ensino de língua estrangeira tentam reproduzir a situação de aprendizagem da língua materna. Ou seja, para tentar aliviar o aprendiz desse sofrimento.

Mas Revuz alerta que tentar reproduzir essas mesmas condições “trata-se de um retorno às origens, absolutamente imaginário” (1998: 215). A tentativa de aproximação com a situação de aprendizagem da língua materna falha, já que o retorno às origens é impossível. Eu diria também que falha porque a aprendizagem (ou aquisição) da língua materna não é natural, sem sofrimento como fica evidenciado no relato de Wolfson. A criança é forçada a se integrar no simbólico, ou seja, ela é forçada a falar (pela mãe ou por qualquer pessoa que esteja em situação de maternagem). É pela forçagem⁶ que o sujeito, que antes não era nada, acede ao simbólico, ou seja, torna-se sujeito. A *língua materna* causa o sujeito”, mas não de forma “natural”.

A língua materna, base de nossa estrutura psíquica, prepara o leito pelo qual passarão todos os outros elementos ou novas aquisições. Assim, a língua estrangeira (como nova aquisição) se inscreve no mesmo trilhamento aberto pela língua materna. A partir da anterioridade lógica da inscrição da língua materna no sujeito, cada aprendiz se encontra na língua estrangeira de maneira única, singular.

A língua estrangeira ocupa um lugar à parte dentre as novas aquisições que o sujeito experiência. Pois além de requerer a relação com o saber solicitam-se também as mesmas bases de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, ao mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: 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” (Revuz; 1998: 217).

Se, em uma sala de aula, não é possível estabelecer as formas singulares com que cada sujeito se relaciona com a língua estrangeira a partir da posição que ocupa na língua materna, não se trata, também, de tentar minimizar o sofrimento psíquico do sujeito aprendiz frente a uma nova aquisição. Mas seguindo a orientação de Revuz (1998), trata-se pelo menos de encontrar onde e como surgem os obstáculos e de formular a hipótese de que isto constitui um indício de alguma coisa do funcionamento psíquico do sujeito e tentar superá-los.

⁶ A forçagem a que me refiro está fundamentada em pesquisas realizadas no campo da psicanálise sobre o transitivismo (Bergès, J., Balbo, G.:1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLOUCH, J. (1995). *Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar*. Tradução: Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Campo Matémico.
- BERGÈS, J. e BALBO, G. (1998). *Jeu des places de la mère et de l'enfant*. Ramonville Saint- Agne: Editions Erès.
- DE LEMOS, C.T.G. (1992). Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 22, p.149-152, jan./jun.
- FONTAINE, A. (1993). L'implantation du signifiant dans le corps. *L'Unebévue*, nº 4, p. 81-100.
- FREIRE, S.M. (2001). *A incidência dos sons da língua materna/estrangeira na subjetividade*, Mestrado (Dissertação) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- HALLIDAY, M.A.K.; McINTHOSH, A. e STREVENS, P. (1974). *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Tradução: Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes.
- MORAES, M.R.S. (1999). *Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua*. Tese (Doutorado) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- PEREIRA, E.F. de O. (1999) *A escrita em língua estrangeira: uma heterogeneidade de dizeres*. Mestrado (Dissertação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- REVUZ, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- SAUSSURE, F. (1995). *Curso de lingüística geral*. Tradução: Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix.
- WOLFSON, L. (1970). *Le schizo et les langues*. Paris: Gallimard.