

INÊS SIGNORINI (ORG.)

LÍNGUAGEM E IDENTIDADE:  
ELEMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO  
NO CAMPO APLICADO



FAEP/Unicamp



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
(CAMAPA, BRASIL, EIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Linguagem) e identidade : elementos para uma discussão no campo aplicado / Inês Signorini (org.) - Campinas, SP : Mercado de Letras; São Paulo : Fapesp, 1998. - (Livramento, Educação e Sociedade)

Bibliografia.

ISBN 95 85725-41-9

1. Identidade 2. Identidade social 3. Linguagem e línguas I. Signorini, Inês. II. Série.

98-1319

CDD-418

Índice para catálogo sistemático:

- 1. Identidade e língua : Lingüística aplicada 418
- 2. Identidade e língua : Lingüística aplicada 418

Capa: Venda Rota Gonide  
(detalhe da imagem: Di Cavalcanti, *Samba*, 1928)  
Copidesque: Marília Marcollo Braida

DIREITOS RESERVADOS PARA A LINGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS  
Rua Tiradentes, 673  
Teléfax: (019) 234-1214  
CEP 13023-191  
Campinas SP Brasil  
HTTP: //mercado-de-letras.com  
E-mail: m\_letras@uol.com.br

1998

Proibida a reprodução desta obra  
sem a autorização prévia do editor.

## SUMÁRIO

Apresentação .....	7
PARTE I	
LÍNGUA, LINGUAGEM E IDENTIDADE: QUESTÕES E PERSPECTIVAS	
1. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? <i>Kanavillil Rajagopalan</i> (Tradução de <i>Almiró Pizetta</i> ) .....	21
2. Língua(s)-linguagem(ns)-identidade(s)-movimento(s): uma abordagem psicanalítica <i>Miriam Chanaideman</i> .....	47
3. Etnia, identidade e língua <i>Jacob L. Mey</i> (Tradução de <i>Maria da Glória de Moraes</i> ) .....	69
4. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desnaturalização <i>Maura Penna</i> .....	89
PARTE II	
IDENTIDADE E COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL	
1. Sendo índio em português... <i>Tereza Machado Maher</i> .....	115
2. (Des) construindo bordas e fronteiras: lacramento e identidade social <i>Inês Signorini</i> .....	139

3. A tradução e a formação de identidades culturais <i>Lawrence Venuti</i> (Tradução de <i>Letícia R. Esteves</i> )	173
PARTE III	
IDENTIDADE E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	
1. Identidade linguística escolar <i>Eni Puccinelli Ortaldi</i>	203
2. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio <i>Christine Remy</i> (Tradução de <i>Silvana Serrani-Infante</i> )	213
3. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso <i>Silvana Serrani-Infante</i>	231
PARTE IV	
IDENTIDADE E INTERAÇÃO EM SALA DE AULA	
1. A construção de identidades em sala de aula: um enoque interacional <i>Angela B. Kleinman</i>	267
2. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença <i>Luiz Paulo da Moura Lopes</i>	303
PARTE V	
LÍNGUA, LINGUAGEM E IDENTIDADE EM QUESTÃO	
1. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade <i>Inês Signorini</i>	333
Sobre os autores	381

## APRESENTAÇÃO

Este volume retoma e aprofunda indagações surgidas em 94-95, quando organizamos, no Departamento de Linguística Aplicada do IEL, uma série de colóquios relacionados ao tema *Língua (gem) e identidade*. Participaram desses colóquios especialistas dos estudos da linguagem atuando no campo teórico e aplicado a partir de diferentes perspectivas, o que nos permitiu dimensionar melhor tanto o interesse do assunto quanto a multiplicidade das questões a ele relacionadas.

Dentre essas questões, elegemos duas, fundamentais e inter-relacionadas, para as indagações posteriores e que funcionam como *leitmotiv* dos diferentes estudos que compõem este volume, embora não sejam exaustivamente discutidas por nenhum deles. A primeira dessas questões é de natureza epistemológica e diz respeito às reconstruções contemporâneas dos constructos que compõem o binômio *língua e identidade*, binômio esse que já não expressa mais uma relação antes dada como dada, entre unidades também dadas como dadas, notadamente quando ao constructo *língua* estava associado o de *língua materna*. Conforme apontam os estudos aqui reunidos, as reconstruções desses constructos e a problematização desse binômio nos têm sido impostas tanto pelo trabalho de base empírica no

### Referências bibliográficas

- AUROUX, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, Unicamp.
- ORLANDI, E. (1987). *Discurso e leitura*. São Paulo, Cortez/Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Terra à vista*. São Paulo, Cortez/Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Língua brasileira in Cadermos de Linguística Aplicada*. Campinas, IEL, Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Autoria e interpretação in Interpretação*. Rio de Janeiro, Vozes.
- PÊCHEUX, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- \_\_\_\_\_. (1981). *Le rôle de la mémoire in Linguistique et Histoire*. Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- \_\_\_\_\_. (1983). *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- PFEIFFER, Cl. (1995). *Que autor é este? Campinas*, IEL, Unicamp, tese de mestrado.

## 2. A LÍNGUA ESTRANGEIRA ENTRE O DESEJO DE UM OUTRO LUGAR E O RISCO DO EXÍLIO\*

Christine Revuz

A aprendizagem de línguas nos põe diante de um paradoxo: como é que o "filho 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? Pois, é preciso reconhecer, a aprendizagem de línguas "estrangeiras" se destaca primordialmente pela sua taxa de insucesso. Não são muitas as pessoas que alcançam um bom conhecimento de uma ou várias línguas estrangeiras, nesse estágio no qual se pode, sem dificuldade, ler um livro, seguir um filme, uma conversa entre "falantes nativos" e, por sua vez, expressar-se de forma precisa.

\* Tradução de Silvana Serrati-França. Este texto foi publicado originalmente em francês, na revista *Education Permanente*, 107, Paris, 1992. A tradutora deseja expressar seu agradecimento a Maria Inês Leal e a Marie-Sophie Guieu C. Telles Ribeiro por suas contribuições durante o preparo da versão em português.

Os resultados globalmente médios da aprendizagem escolar de línguas encobrem, entretanto, diferenças muito nítidas entre uma pessoa e outra, uma comunidade e outra. Dizemos, então, que tais pessoas, ou "os" ingleses, ou "os" nórdicos, são dotados (ou não dotados) para as línguas. Antes de tentar compreender a que realidade corresponde esse "diagnóstico", observemos que a expressão "dotados para as línguas" é utilizada sempre no plural. De fato, os povos dos quais se diz que são "dotados para as línguas" são frequentemente aqueles cuja situação política, geográfica ou social provocou um quase-bilinguismo.<sup>1</sup> É possível constatar, por outro lado, que a aprendizagem de uma nova língua é mais facilitada quanto maior for o número de línguas já praticadas.

Tudo acontece como se os obstáculos — de qualquer natureza que eles sejam — se concentrassem na aprendizagem da primeira língua estrangeira e que, esse obstáculo sendo vencido — quando isso acontece — a aprendizagem de uma "segunda", de uma terceira língua, se faça com menor esforço. Deixei-nos um instante nesta questão.

### *Primeira língua e língua primeira*

Nos estabelecimentos escolares, tem-se o costume de dizer "inglês, primeira língua", "espanhol, segunda língua",<sup>2</sup> como se os alunos não possuíssem já uma primeira língua, sua língua materna. Esta última, em relação à aprendizagem de línguas, parece não ser "levada em conta". Quando uma criança declara que faz "alemão, primeira língua",<sup>3</sup> não se trata nem de um erro de cálculo, nem de uma maneira inocentemente elíptica de expressar-se, mas da obliquação de um dado fundamental, evidente... e totalmente desconhecido.

1. Países nórdicos com o inglês, repúblicas não russas da ex-URSS, comunidade polonesa do norte da França etc.
2. Nota da tradutora: Essas expressões são frequentes na França, onde se estuda mais de uma língua estrangeira na escola.
3. Nota da tradutora: A autora refere-se, obviamente, a uma criança não alemã.

do em seus efeitos: a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. Essa língua chamada "materna" pode não ser a da mãe, a língua "estrangeira" pode ser familiar, mas elas não serão jamais<sup>4</sup> da mesma ordem.

Esse estar-já-aí da primeira língua é um dado incluível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova. A novidade, entretanto, não está no encontro com o fenômeno linguístico como tal, mas nas modalidades desse encontro.

A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do tipo muito específico que mantemos com *nosse* língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto.

Tradicionalmente, contudo, a didática de línguas estrangeiras não tem se interessado nesse confronto e não tem procurado analisá-lo nem trabalhá-lo. Pelo contrário, fasciados pela facilidade com que o bebê ou a criança muito nova assimila qualquer língua por "imersão", os especialistas procuraram principalmente aproximar a aprendizagem da segunda língua às condições da aprendizagem primitiva da primeira língua. Seguramente trata-se de um retorno às origens, absolutamente imaginário. Nenhum método, por mais arrojado que seja, propôs ainda aos aprendizes retornar a uma alimentação exclu-

4. Exato caso verdadeiro de bilinguismo, no qual a criança está imersa simultaneamente em dois universos linguísticos. Cf., sobre a vivência complexa do bilinguê, Claude Esteban, *Le partage des mots*, Paris, Gallimard, 1990.

sivamente fática ou renunciar provisoriamente ao controle de estímulos para facilitar a assimilação da língua! Esses métodos limitam-se, em geral, a afirmar a primazia do oral sobre a prática escrita (métodos audiovisuais ou áudio-órais) ou a explorar formas bem controladas de regressão (sugestopedia...).

Na verdade, a multiplicação de métodos não acarretou a mesma quantidade de aprendizagens bem sucedidas. Cada um desses métodos produz seus alunos brilhantes e seus refratários, de modo a não desvendar e pouco contribuir na compreensão daquilo que se põe em movimento para um sujeito dado, ao enfrentar uma segunda língua chamada estrangeira. A visita à Expolínguas incitaria mais a plágio a afirmação, a um tempo, otimista e célica de um pedagogo experiente, em relação à aprendizagem da leitura: "Nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua estrangeira o faça!"

Afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta. Muito frequentemente, contudo, chega-se a essa porta, mas ela não é transposta. Observa-se de maneira abstrata e geral a importância da "dimensão afetiva", mas quase não há trabalhos que se aventurem a investigar como o desejo (que desejo?) pode investir-se na aprendizagem de uma prática tal como o esqui ou o piano, de um saber como a história ou a química.

As línguas são objeto de investimentos fortes, freqüentemente passionais. Se nos arriscarmos a construir hipóteses sobre aquilo que motivava esses movimentos de eleição ou rejeição, perceberemos de imediato que a língua ocupa, dentre os objetos de aprendizagem, um lugar à parte, que tentaremos delinear através de algumas de suas características:

### *Um objeto complexo*

Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de

relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Sem dúvida, temos aí uma das pistas que permitem compreender por que é tão difícil aprender uma língua estrangeira. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia. O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um veículo que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entonacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas lingüísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do *eu*, trabalho do corpo, dimensão cognitiva.

Mas essa primeira hipótese, que ilustraremos mais adiante, nos leva a formular uma outra, mais fundamental: 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. Essas reações se esclarecem um pouco se for levado em consideração que o aprendiz, em seu primeiro curso de língua, já traz consigo uma longa história com *sua* língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira, e é por isso que faremos aqui um breve percurso por essa relação com a língua materna.

A idéia de que a língua é um instrumento que a criança novinha aprende progressivamente a manipular até um grau de "domínio", mais ou menos elevado, é comumente admitida. Estabelece-se assim um percurso que parece seguir o esquema das gramáticas: primeiras vocalizações, primeiros fonemas, grupos de fonemas nas primeiras palavras, que logo se combinam para formar pouco a pouco frases, depois enunciados de sintaxe complexa. A criança aprenderia pouco a pouco a se "servir" da língua como aprende a se servir de suas mãos, de seus brinquedos, das maçanetas de portas etc.

Essa perspectiva da "entrada na língua"<sup>5</sup> (que está na base da lógica da maior parte dos métodos de línguas) se interessa exclusivamente pela produção de linguagem da criança. Desse modo, ela negligencia o fato de que, muito antes de poder articular o mínimo som, a criança se encontra já imersa dentro de um universo de palavras; e que essas palavras, mesmo que não as possa reproduzir, nem produzir outras a partir delas, não são para ela menos dotadas de significação.

A criança não pode se subtrair às falas de seu ambiente. A audição é o sentido mais desenvolvido no feto, e o recém-nascido tem, como o mostram numerosas experiências, a capacidade de reconhecer as vozes, as músicas, os fonemas da língua na qual está imerso.<sup>6</sup> A partir de seu primeiro instante de vida, ele está ligado a um ambiente que lhe prodigaliza cuidados e palavras. Cada um que se ocupa da criança fala dela, coloca em palavras o que percebe dela, de seu "jeito de ser", de suas semelhanças, de suas necessidades. E essas falas são em todo momento interpretações daquilo que é ou

sente a criança, predicação sobre o que ela é, o que se espera dela, e nomeação das sensações, dos afetos, dos objetos do mundo. A descoberta das palavras, das significações linguísticas é indissociável da experiência da relação com o outro e das significações libidinais que se inscrevem nela. A voz, as palavras da mãe são fontes de prazer ou de desprazer; elas têm, além disso, o poder de interterir nas outras sensações (visão, tato, paladar) reforçando ou anulando os sentimentos de prazer ou de desgosto que são ligados a elas.

Assim, muito tempo antes de poder falar, a criança é falada imensamente pelo seu ambiente, e não há uma palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito<sup>7</sup> e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente. Esse sistema de valores impregna completamente o sistema linguístico. Ele diz aquilo que se pode dizer e aquilo que não poderia ser dito; ele manifesta uma relação com a própria língua e o saber que ela permite construir.

Por sua vez, aprender a falar é, para a criança, estabelecer um compromisso, é encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para ela os objetos e as palavras; em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo. Aprender a falar é procurar estabelecer esse compromisso, e essa procura se alcança somente no curso da vida. Observemos que se essa procura é passível, é porque a língua, ao mesmo tempo que totalmente investida pela subjetividade, constitui, pela existência de um sistema linguístico (isto é, de um código exterior às pessoas), um espaço terceiro em respeito à relação adulto/criança; espaço no qual um e outro são confrontados com uma lei social que os supera. Sem essa referência a um código social no qual cada um joga sem poder legislar, não haveria tomada de palavra possível para quem quer que fosse. Entretanto, a língua materna não se separará jamais dessa sedimentação afetiva para tornar-se um instrumento de designação objetivo das coisas do mundo, no sentido em que pode sê-lo a

5. Cf. D. Anzieu, L'enveloppe sonore du soi, *Nouvelle revue de psychanalyse* 13, pp. 161-179, p. 173; P. Gori, *Le corps et le signe dans l'acte de parole*, Paris, Dunod, 1978, pp. 14-15; M. Schneider, *La parole et l'inné*, Paris, Aubier-Montaigne, 1980, pp. 177-180.

6. J. Segni, *La perception du langage et l'identification de la voix maternelle*, *Revue neuropsychiatrique*, *Colloques du neuropsychiatrie* n° 5, Paris, Stock, 1981, pp. 237-253.

7. No sentido suasso de significado.

linguagem científica. Falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro ou pelos estereótipos sociais, pródigos em "frases feitas". Não é raro que esse navegar mude de direção.

Abriendo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber. De forma que não se trata de fazer dessa relação com a língua uma leitura simples e exaustiva. Sem dúvida, a maneira pela qual um sujeito se relacionou com a língua é ela mesma sintomática de sua organização psíquica, mas o universo das formas linguísticas e o do psiquismo estabelecem paralelismos ou correspondências estáveis entre os dois. As tentativas feitas nesse sentido são muito pouco concludentes.<sup>8</sup>

Não se trata, pois, de ler, nas formas singulares que toma para cada um a aprendizagem de uma língua estrangeira, o sinal de tal ou qual modo de relação com a língua materna, mas ao menos de encontrar onde e como surgem os obstáculos, e de formular a hipótese de que isso constitui um indício de alguma coisa do funcionamento psíquico do sujeito. Seria um grande desatino omitir interpretações sobre as dificuldades encontradas pelo aprendiz, mas poder-se-ia ajudá-lo a superá-las analisando seu funcionamento e remetendo-as, não a um estado de fato ("eu não compreendo nada de gramática", "eu não tenho nada de memória", "eu não posso pronunciar esse som"), mas a um sentido, a uma história singular com a língua. A cada um corresponde, em seguida, decifrar esse sentido, se assim o desejar.<sup>9</sup>

Dois momentos me parecem privilegiados para observar como a língua estrangeira vem incidir na relação, amplamente inconsciente, que mantemos com nossa língua "fundadora". Cada um desses momen-

tos nos coloca diante de uma diferença: diferença entre os universos fonéticos, diferença entre as maneiras de construir as significações.

#### *Ao acaso dos sons*

Começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do *infans*, do nemem que não fala ainda, (re) fazer a experiência da impotência de se fazer entender. O sentimento de regressão associado a essa situação é reforçado quando a aprendizagem privilegia, no inteiro, como acontece frequentemente, um trabalho exclusivamente oral focalizando sons e ritmos. Tentar pronunciar o "r" francês, o "j" espanhol, o som de "th" do inglês, é proporcionar uma liberdade esquecida ao aparelho fonador, explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura, fechamento, vibração que produzem, ao mesmo tempo que os sons, muitas sensações surpreendentes no plano dessa região bucal, tão importante no corpo ergêno.

Esse trabalho de apropriação pela boca não é "natural" a julgar pelos risos explosivos e bloqueios que suscita. Alguns se negam energeticamente a isso. É tão difícil para eles sair dos automatismos fonatórios de sua língua materna que não conseguem repetir mesmo as seqüências mais simples. Esse "barulho de sons" articulados de modo brando ao sentido aparece como uma ameaça de "afogamento" e, por outro lado, muitos são os que, em seu esforço por pronunciar, fazem inspirações-expirações realmente desproporcionadas em face das necessidades. Para essa categoria de aprendizes, o sofrimento diminui quando acontece a passagem à escrita. O acesso a enunciados completos e dotados de sentido vem amenizar o corpo-a-corpo com a dimensão fonética. Tais pessoas constroem para si mesmas um sistema fonético pessoal, híbrido, mas fortemente ancorado no da língua materna.

O problema, aqui, não é — ou é muito pouco — o de uma incapacidade funcional de produzir tal ou qual som que seria estranho à primeira língua, e as dificuldades não são menores quando a

8. R. Menahem, *Langage et Julte*, Paris, Les Belles Lettres, 1986.

9. Procuramos tal decifração no interior de um quadro clínico. Sem documento aqui, esse trabalho serve de base às análises que se terão a seguir.

seqüência comporta somente fonemas da língua materna. Trata-se mais de uma incapacidade de jogar de modo diferente com a acentuação, com sons, ritmos e entoações, mesmo conhecidas. Há alguma coisa de impossível, isto é, de perigoso, nessa tomada de distância, e a intelectualização e a racionalização pelo recurso à escrita se apresentam como uma proteção contra alguma coisa que parece ao mesmo tempo regressiva e transgressiva.

Outras pessoas, pelo contrário, deslizam pelos sons da língua estrangeira com gozoso e se apropriam com facilidade de sua "música", a ponto de poderem produzir longas "frases" que criam a ilusão... mesmo que não tenham nenhum sentido! Alguns, por outro lado, detêm-se aí e não poderão jamais passar do canto ao sentido, enquanto, para outros, essa adesão à música do signifiante será o prelúdio da incorporação dessa língua em todas as suas dimensões.

Essas duas estratégias optam-se em dois pontos: a autonomia maior ou menor das aprendizagens corporais em relação ao controle intelectual, a maior ou menor aceitação da distância, em relação à ancoragem na língua materna. Essa distância, fonte de ansiedade para uns ou de prazer para outros marca, igualmente, o encontro com a maneira pela qual a língua estrangeira produz significações.

*As palavras não são mais aquilo que elas eram*

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, existe todo um tempo de nominação. Mostra-se um objeto ou sua imagem e ele é nomeado. Esse momento evoca, certamente, aquele no qual a criança pequena experimenta seu novo poder nomeando aquilo que a rodeia, sob o olhar aprovador do adulto. Mas, como já dissemos, na língua materna a operação de nomeação é sempre simultaneamente uma operação de predicação. Como observa P. Aulagnier: "Que o port-1-voz nomeie as partes do corpo e as 'partes pudendas' por neologismos, perfrases ou por seu nome canônico, a voz que nomeia testemunha inevitavelmente ao ouvir o prazer, o desprazer ou a indiferença que ela experimenta

com 'falar' essas funções, esses órgãos, essas partes. A criança, conjuntamente à aprendizagem, recebe uma mensagem sobre a iniquidade que o nomeado e sua função 'causam' em sua mãe".<sup>10</sup>

A nomeação aponta o referente enquanto existente e como ele existe na psique do porta-voz, então o recorte que a língua materna opera no referente está sempre provido de uma carga afetiva, marcada pelo desejo do "porta-voz".

Conseqüentemente, a operação de nomeação com língua estrangeira, mais do que uma regressão, vai provocar um deslocamento das estruturas anteriores. A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva.

A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. Que haja somente uma palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam "eu sou frio" e os russos "a mim, 25 anos", é desconcertante, e muitos são os que ficam fiéis a suas falhas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas. O que se esboça no contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas; é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exatidão... ou no desânimo.

Ao mesmo tempo que se revelam as múltiplas maneiras de recortar o espectro das cores, de organizar o sistema dos tempos verbais, apresentam-se expressões, palavras desprovidas da sedimentação que faz a riqueza, a complexidade, mas também o peso das palavras e expressões da língua materna. Isso é particularmente

10. P. Aulagnier, *La violence de l'interprétation*, Paris, PUF, 1975, p. 291.

evidente se considerarmos as palavras grosseiras ou obscenas: *subesse*, mas não *se sente*, que uma palavra estrangeira é grosseira ou obscena. É o que Ferenczi observa no interior da língua materna: "O emprego de termos médicos e de palavras populares obscenas para designar os órgãos, funções e matérias sexuais e excrementícias não tem em absoluto o mesmo valor, do ponto de vista do recálque, como se a carga de uns e das outras fosse bem diferente."<sup>11</sup>

Aquilo que é verdadeiro na relação de um nível de língua ao outro, no interior da língua materna, o é ainda mais na relação desta com uma língua estrangeira. E aquilo que é verdadeiro nas palavras obscenas, também tem validade para todas as palavras: 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 na medida, precisamente, em que não há correspondência termo a termo.

Esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade.

*Quem é o eu que fala estrangeiro?*<sup>12</sup>

O discurso dos pais se enuncia sempre, mais ou menos dramaticamente, como verdade sobre o mundo e sobre a criança. Ela conquista, mais ou menos facilmente, sua posição de sujeito, relativizando os enunciados ouvidos, principalmente aqueles que lhe dizem respeito. A língua estrangeira, ao deslocar o nexo necessário

11. S. Ferenczi, *Mois obscènes*, Contributions à la psychologie de la période de latence, *Psychoanalyse I*, Paris, Payot, pp. 126-137.  
12. Nota da tradutor: Seguindo o original, preferimos manter a expressão "falar estrangeiro" por considerá-la adequada para produzir o efeito de sentido de estranhamento apontado pela autora.

entre o referente e os signos linguísticos da língua materna, abre um espaço a outras significações, a outros enunciados, que identificam o sujeito cujo porta-voz original não pode mais ser a fonte. Um certo número de enunciados sobre o sexo, a idade, o aspecto físico, o "jeito de ser" são "renovados" pela língua estrangeira. Ao aceitar os enunciados corretos de um ponto de vista linguístico, o locutor estrangeiro avança, ao mesmo tempo, seu conteúdo. Não é raro ver pessoas que sofrem graves dificuldades de relacionamento, estabelecem sem problema relações satisfatórias ao expressarem-se, razoavelmente em uma outra língua. O *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna.

Nem todo mundo está pronto para essa experiência. Ela representa para alguns aprendizagens um perigo que eles evitam... evitando aprender a língua. Alguns porão em funcionamento a estratégia da penitência: eles aprendem, mas não têm quase nada ou muito pouco. Outros adotarão a estratégia do papagaio: sabem de memória frases-tipo, conseguem mais ou menos "exprimir-se" em áreas bem delimitadas (vocabulário técnico, por exemplo), mas não se permitem nenhuma autonomia na compreensão ou na expressão. Para outros, será a estratégia do caos: a língua estrangeira ficará eternamente um acúmulo de termos não organizado por regra alguma, o que os condena a um galimatias pseudo-infantil mais ou menos eficaz. Outros finalmente evitam toda distância em relação ao *eu* da língua materna, rejeitando todo contato direto com a língua estrangeira. Frequentemente apaixonados pela gramática, procuram reduzir a aquisição da língua a procedimentos lógicos e somente podem compreender um enunciado em língua estrangeira se cada termo foi traduzido em língua materna. Fechados a toda definição de uma palavra por outras palavras da língua estrangeira, eles conseguirão muito dificilmente assimilar as palavras que não têm equivalente em língua materna. Para se expressarem, recorrerão (em sentido inverso) ao mesmo processo extenuante e ineficaz. Tem-se então o sentimento de que todo talar da intuição é insuperável, e de que o sentido deve ficar escrupulosamente limitado às fronteiras das palavras da língua materna.

Tudo se passa como se a tomada de distância em relação à língua materna, que resulta de falar corretamente uma língua estrangeira, fosse impossível. Esse impossível não tem a mesma fonte, nem a mesma significação para cada pessoa mas, parece-me, está sempre ligado à ruptura e ao exílio. Segundo a pessoa, essa ruptura pode ser tenida e evitada, pode ser procurada por ser salvadora, ou pode ser tensão dolorosa entre dois universos.

#### *Ventura e perigos do falar estrangeiro*

Essas modalidades de investimento ou contra-investimento da língua estrangeira são mais fáceis de observar quando estão acompanhadas por um sofrimento psíquico vivo.

O exemplo mais notável disso foi dado por L. Wolfson que descreve, minuciosamente, por meio de quais procedimentos complexos de aprendizagem de várias línguas estrangeiras ele tenta dominar (como se diz em relação a uma fera) a língua materna e os enunciados destrutivos dos quais ela é portadora.<sup>13</sup>

Sem ir tão longe na patologia mental, podemos mencionar o caso daquele engenheiro, muito competente tecnicamente, mas que não pode se sentir "em seu lugar" em parte alguma. Compulsivamente, multiplica as imprudências e os erros até que isso o leva a perder seu lugar na empresa. Depois de passar um período desempregado, ele consegue um cargo em um país estrangeiro cuja língua conhece bem, e se encontra lá "adaptado" e apreciado. Sua condição de estrangeiro, as imperfeições de sua língua "absorvem", para os outros, sua estranheza e a tornam suportável. Vemos aqui toda a ambigüidade da maldição de Babel. Ao separar os homens de manci

13. L. Wolfson, *Le schizor et les langues*. Paris: Gallimard, 1970.

radical, ela cria também o espaço para uma diferença legítima: *aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.*

Essa dupla experiência de ruptura ou perda e de descoberta ou apropriação é mais violenta quando ela é acompanhada de uma ruptura real (emigração, estada no estrangeiro), mas está presente também, de modo mais silencioso, mesmo nas aprendizagens mais esparsas e escolares. Essa experiência, com efeito, não está ligada a tal ou qual característica psicológica ou cultural do próprio aprendiz, mas ao fato mesmo de expressar-se em uma outra língua.

Contrariamente ao que se passou na língua materna, o aprendiz não tem a cabeça repleta de frases feitas... por outros. Para falar, ele deve, em sentido estrito, fazer frases. Ele se encontra compelido a um verdadeiro trabalho de expressão, a um questionamento permanente sobre a adequação daquilo que diz, aquilo que quer dizer. As formas ocultas da língua, estereótipos que permitem falar para não dizer nada ou para dizer como todo o mundo, são adquiridas tardiamente, através de uma identificação forçada com os locutores nativos, seu modo de pensamento, seus costumes. Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem.

Esses efeitos de ruptura e de deslocamento, com tudo o que eles podem ter de desestabilizador ou de excitante, serão mais reduzidos na medida em que a língua estrangeira se destina a um código técnico, ou a comunidade de origem e a comunidade de "adoção" sejam mais homogêneas.

#### *O estrangeiro reduzido ao mesmo*

Conhecimentos lexicais e gramaticais mínimos são suficientes, desde que se seja matemático, para ler matemática em alemão ou em francês; esses conhecimentos, em contrapartida, não conduzem a ne-

nhuma comunicação interpessoal, não permitem um discurso em primeira pessoa. Esse é um caso extremo, mas pode ajudar a refletir sobre o sucesso do inglês. Qual é o estatuto desse inglês do qual nos é dito que é o veículo inevitável da comunicação internacional? É realmente a língua natural de uma comunidade social ou é um código construído a partir do princípio do menor denominador comum para usos técnica-mente, socialmente ou culturalmente delimitados? Aprender inglês é aceder à diferença britânica, americana, neozelandesa etc. ou é dar-se os meios de partilhar com um grande número de pessoas os lugares comuns científicos, económicos, ideológicos que criam, além das diferenças nacionais, uma semelhança ancorada na hegemonia de um sistema económico?

O sucesso das cadeias de hotéis e de lojas de departamentos encontra-se no fato de que elas permitem ao viajante fazer a economia do custoso trabalho de adaptação que requerem as diferenças regionais ou nacionais. Encontrando o mesmo quarto e o mesmo cardápio em Marselha, Estrasburgo e Dunquerque, evita-se o espaço, tornando-o homogêneo e há uma proteção contra a diferença. A uniformização relativa dos modos de vida e de produção em escala internacional funciona da mesma maneira. Mas a possibilidade de encontrar o mesmo em toda parte esbarra em cada vez mais na diferença das línguas: se o recurso a um inglês simplificado e empobrecido, porque descentralizado, não permitisse instaurar uma comunicação que funda o mesmo, tanto mais eficazmente, quanto mais inadequado é para anunciar a diferença.

Alguns se regozijam ao ver superada assim a maldição de Babel. Outros se perguntam sobre o poder de "vencimento" provocado por esse encobrimento da diferença.

#### *Viver as diferenças*

Se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e fami-

liares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer eu, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. Há muitas maneiras de cindir essa experiência, porém, não será sempre entrar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento?

Na época em que a França se torna o "melting pot" do Mediterrâneo, uma questão se coloca, que é a pedra de toque da mor.<sup>1</sup> para o século XXI: como viver com os outros, sem rejeitá-los e sem absorvê-los, se nós não nos reconhecemos "estrangeiros a nós mesmos"?... não "integrar" o estrangeiro, mas respeitar seu desejo de viver diferente, que reencontra nosso direito à singularidade, essa última consequência dos direitos e deveres humanos.<sup>14</sup>

Concretamente, seja que se trate de relações no interior da Comunidade Europeia, seja de relações com ou entre outros países, "viver com, sem rejeitar nem absorver" significa primeiramente respeitar a língua do outro, depositária insubstituível das identidades individuais e coletivas. Isso significa tomar consciência do que representa a aprendizagem profunda de uma língua estrangeira. Isso significa fazer a diferença entre as comunicações operatórias nas quais nos contentamos em transferir informações já identificadas e codificadas, e uma comunicação criativa na qual podem surgir informações, significações e elaborações novas. Esses dois níveis não requerem o mesmo grau de apropriação da língua estrangeira, tanto pouco o mesmo envolvimento do aprendiz. Negligenciando essa graduação, subestimando a dificuldade de aceder a um verdadeiro bilinguismo, multiplicam-se os diálogos de surdos. Os colóquios internacionais de Ciências Humanas, as viagens de estudo e outras negociações comerciais tornam-se abundantes exemplos de situações

14. Julia Kristeva, *Étrangers à nous mêmes*, Paris, Fayard, 1988, capta.

grosseiras, nas quais não se compreende o suficiente para compreender que não se compreende.

O aprimoramento dos métodos de aprendizagem e o incremento dos estímulos no exterior farão evoluir as coisas, mas, para fazer com que as capacidades enunciadas progredam sensivelmente, parece igualmente necessário superar uma concepção puramente instrumental da língua, para poder escutar mais finamente aquilo que constitui para os aprendizes o ponto de bloqueio. O melhor dos computadores interativos só pode ensinar aqueles que já estão preparados para aprender. Para os outros, é preciso procurar compreender por que não se permitem essa aprendizagem. Mais que em problemas técnicos, a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer. Para consentir o esforço necessário a um bom conhecimento de uma língua estrangeira, não seria preciso que perseguíssemos primeiro a quimera de uma língua, isto é, de um mundo no qual pudéssemos coincidir com o próprio desejo? E não há qualquer coisa fundamentalmente perigosa em perseguir essa quimera?

As pessoas que falam bem uma língua estrangeira, sem, no entanto, ser perfeitamente bilingües, têm freqüentemente uma experiência perturbadora: ao sonhar na língua do país no qual se encontram, elas se surpreendem ao empregar palavras, expressões que não acreditavam dominar, e que são incapazes de utilizar corretamente quando acordadas! Como se o desejo de apropriar-se da língua estrangeira se chocasse, mesmo para elas, com um interdito ou com um temor de romper completamente as amarras que as ligam à língua materna.

### 3. IDENTIDADE E SEGUNDAS LÍNGUAS: AS IDENTIFICAÇÕES NO DISCURSO<sup>1</sup>

Silvana Serrani-Infante

*Est amo minha língua. Mas, o que é minha língua?  
Ter uma língua própria como se tem o próprio quarto.  
Ter uma língua e que é antes uma língua materna, uma  
língua natal.  
Língua da mãe, língua dos ancestrais, da família,  
língua do romance familiar? E as línguas outras,  
as outras línguas, a língua dos outros, o outro da língua,  
o outro na língua? (...) Hoje sinto mais (...) a desengalgaça,  
Régine Robin, *Le dani de l'origine*. Une langue en trop,  
la langue en moins.<sup>2</sup>*

1. Agrateço a Walter Carlos Costa, da UFSC, a Manoel Gonçalves Corrêa, da UNESP, e a Inês Signorini, colega da UNICAMP, pelas interessantes leituras críticas que fizeram da versão preliminar deste texto. Agrateço, também, a Maria Inês Leal ter revisado o português da versão final do original.
2. A tradução é minha. Esse será o caso, também, em outras citações ao longo do texto, quando a obra constar referida em inglês ou francês na bibliografia.