

Silvana Matias Freire

**A INCIDÊNCIA DOS SONS DA LÍNGUA MATERNA/ESTRANGEIRA
NA SUBJETIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Curso de
Lingüística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas,
como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
lingüística Aplicada.

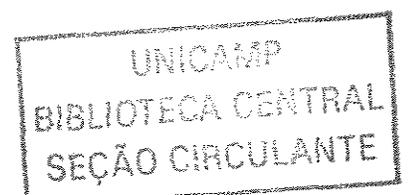
Orientadora: Profa. Dra. Nina
Virgínia de Araújo Leite

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL



Alencar

Profa. Dra. Nina Virgínia de Araújo Leite

Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes

Profa. Dra. Viviane Veras

Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Silvana Matias

Kreiner

e aprovada pela Comissão Julgadora e

26/03/2002.

Alencar

Dedico este trabalho à memória de meu pai,
à minha mãe,
às minhas irmãs.

AGRADECIMENTOS

À Nina, por ter aceito orientar-me na realização deste trabalho e por mostrar-me assim que o saber não se restringe a áreas ou subáreas;

Às professoras Viviane, Maria Rita e Carmen, pela participação nas bancas de qualificação e defesa;

Aos professores, colegas e funcionários do IEL, Unicamp;

Aos meus colegas da Universidade Federal de Goiás, por uma presença diferente;

Aos amigos Giovani, Viviane e Maria Rita, pelas dicas que, muitas vezes, surgiram de conversas informais;

À Rosângela, ao Newton e à Bete, pela revisão deste trabalho;

Às amigas Luciana e Marta, pela companhia nos melhores e piores momentos deste percurso;

Ao Zeca, pelo respeito ao meu trabalho;

À minha família, pelo amor;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho é uma reflexão sobre a suposta naturalidade com que se adquire o falar da língua materna e, em consequência disso, sobre a tentativa de estabelecer metodologias para o ensino de línguas estrangeiras com o objetivo de reproduzir as condições de aprendizagem da língua materna.

Esta reflexão é parte da consideração de que a língua materna não é adquirida naturalmente, mas através de uma forçagem, ou seja, por um sofrimento. Esse sofrimento fica evidenciado no testemunho escrito – *Le schizo et les langues* – realizado por Louis Wolfson. Esse livro, inteiramente escrito em francês, é a maneira pela qual o autor, cuja língua materna é o inglês, recebe e reage às sonoridades de sua língua materna e, sobretudo, à voz de sua mãe.

Considero, neste trabalho, que a *língua materna* é causa do sujeito, e que o afeto veiculado pela voz está no fundamento dessa constituição subjetiva. A partir dessas considerações tiro algumas consequências para o sujeito que aprende línguas.

Palavras-chave: língua materna/estrangeira, som, voz, subjetividade.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo 1.....	6
1. A Teoria Lingüística e a Psicologia.....	6
1.1Lingüística Estrutural.....	7
1.2 A presença de Chomsky na Psicolingüística.....	18
2. Metodologias para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.....	23
3. A “ aquisição natural” da fala da língua materna.....	29
4. A “aprendizagem formal” da escrita.....	33
Capítulo 2.....	39
1. Como Freud concebe o Aparelho de Linguagem.....	39
2. A prosódia da voz materna.....	42
3. O “orolho”.....	49
Capítulo 3.....	52
1. O caso Wolfson.....	52
2. Voz: objeto pulsional.....	56
3. Transitivismo, afeto e voz.....	60
4. A literalidade da poesia e a do som da língua materna.....	53
Capítulo 4.....	66
1. As vogais e as consoantes.....	66
2. “O tempo das oclusivas” na constituição subjetiva.....	69
3. A escrita da letra.....	74
5. Sobre o recalçamento primordial.....	80
Conclusão.....	82
Referências Bibliográficas.....	88

INTRODUÇÃO

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 (que será apresentado no capítulo 3), para quem falar e, sobretudo, ouvir a língua materna provoca um intenso sofrimento, sofrimento esse que ele tenta fazer cessar recorrendo às línguas estrangeiras? Contra tal questão, pode-se argumentar, de saída, que o caso é um caso patológico e, por isso, não adequado a um estudo que aborda metodologias para o ensino de línguas estrangeiras.

A psicanalista Christine Revuz (1998), no artigo – “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio” – problematiza os diagnósticos comumente aceitos para explicar as dificuldades enfrentadas por aprendizes de uma língua estrangeira. Nesse artigo, a autora se manifesta a respeito de considerar-se casos patológicos a propósito de uma reflexão sobre o ensino de línguas dizendo que as “modalidades de investimento¹ ou contra-investimento da língua estrangeira são mais fáceis de observar quando estão acompanhadas por um sofrimento psíquico vivo” (1998: 226), como é o caso de Wolfson.

Além disso, foi estudando a patologia que Freud encontrou substrato para construir sua teoria, tratando tanto da patologia quanto da normalidade.

¹ Para falar de investimento e representação é preciso trazer a noção de pulsão. A pulsão é um impulso psíquico de origem somática que tende a se satisfazer por meio de um objeto. Ela faz-se representar no psiquismo por dois “representantes”, a representação propriamente dita e o afeto. Freud associa a idéia de representação à de investimento, modo de “criação” psíquica, enquanto no afeto algo se perde, gastando-se (Assoum, 1996).

Foi, por exemplo, a partir do estudo da esquizofrenia que Freud elaborou sua construção teórica a respeito do Inconsciente.

Freud demonstra que uma teoria sobre o funcionamento “normal” só é possível a partir do estudo das patologias, porque na “normalidade” há um obscurecimento das questões que se colocam em jogo. É quando algo fracassa que se pode observar o que, em não fracassando, teria sido um sujeito normal, ou seja, é pelo fracasso que é possível supor uma teoria do que seria o normal.

Para refletir sobre a inscrição de línguas estrangeiras no sujeito/aprendiz valho-me dessa “metodologia freudiana”, ou seja, trago o relato de um esquizofrênico – Louis Wolfson – para ilustrar a questão da incidência dos sons da língua materna e estrangeira na constituição subjetiva.

Para tratar da aprendizagem de uma língua estrangeira, tomo como ponto de partida um dos dois momentos que Revuz considera privilegiados para observar a relação de um sujeito com a língua estrangeira:

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 momentos nos coloca diante de uma diferença: diferença entre universos fonéticos, diferença entre as maneiras de construir as significações.
(1998: 220)

Tentarei aprofundar a discussão no que se refere não exatamente à diferença entre universos fonéticos², mas no que diz respeito à produção da cadeia sonora transmitida pelo que se denomina, na psicanálise, *língua*

² Isso porque o presente trabalho não trata especificamente dos aspectos fonético e fonológico das línguas.

materna e da percepção dessa sonoridade por aquele que ouve uma língua estrangeira.

A sonoridade a que se refere este trabalho está relacionada mais precisamente ao tom³ ou ao traço prosódico⁴ transmitido pelo som da voz, considerando que é pelo contorno dos tons, pela curva melódica que a voz veicula o afeto.

Com este trabalho, pretendo fazer uma reflexão a respeito da relação entre língua materna e língua estrangeira partindo dos seguintes pressupostos:

1. A língua materna é causa de sujeito

A esse respeito o psicanalista Gabriel Balbo (1991), que trabalha com a psicanálise da criança, escreveu um artigo intitulado “La langue nous cause” para falar de uma abordagem diferencial dos autismos e psicoses, pelo estudo do tipo de articulação entre o ouvido, o visto e o falado. A partir desse estudo de Balbo, que trata a língua como causa do sujeito, foi desenvolvido esse primeiro pressuposto.

Mas que língua é essa que é causa do sujeito? Para falar dessa língua, que não é uma língua qualquer, Balbo inicia por dizer o que ela não é:

Ela não poderia se confundir com nenhuma das línguas correntemente faladas; ela também não é a língua materna privada e compartilhada entre uma criança, sua mãe e às vezes seus próximos, e que não é senão

³ Mattoso Camara considera o verbete “tom” como sinônimo de “acento”, que define como sendo a maior intensidade ou a maior altura com que a emissão de uma sílaba se opõe às que lhe ficam contíguas numa enunciação. A palavra *accentus*, latina, é uma tradução literal do grego *prosodia* (*prós-*, como *ad-*, “junto”; *odé*, como *cantus*, “canto”) (1986: 39).

⁴ Mattoso Camara define o verbete prosódia: “Parte da fonologia referente aos caracteres da emissão vocal que se acrescenta à articulação propriamente dita dos sons da fala, como em português o acento e a entonação.” (1986: 202)

o infantil da língua comum e sistematizada de outros, língua em que se reconhece a comunidade que a compartilha e que funda em parte sua identidade. (1991: 157) (tradução minha)

Essa língua que causa o sujeito é aquela com a qual ele se identifica, para a qual Lacan cria o neologismo *lalangue* (sobre a qual voltarei a falar nos próximos capítulos).

2. Os sons ou, de preferência, os traços prosódicos da *língua materna* incidem nesse sujeito que ela causa.

3) A experiência de um sujeito com os tons da *língua materna* é singular, logo “cada um se encontra na Língua Estrangeira de maneira única” (Moraes; 1999: 1).

Veremos no capítulo 2 que, de acordo com a concepção de Freud sobre o Aparelho de Linguagem, a função da linguagem contém exemplos de novas aquisições, entre elas a de línguas estrangeiras. Mas há uma estruturação primeira pela qual as aquisições posteriores passarão. É por essa estruturação primeira, que se dá na e pela escrita da *língua materna* – aquela que é causa do sujeito –, que ocorrerá a reescrita dessa *língua* com outros elementos. É por isso que o encontro de cada sujeito com novas aquisições se dá de forma singular. De acordo com Moraes:

A partir da anterioridade lógica da inscrição da linguagem no sujeito, cada um se encontra na Língua Estrangeira de maneira única, a sua, não havendo aí uma simples relação de exterioridade, mas a

intermediação do fato anterior de que a linguagem é condição de possibilidade do sujeito. (1999: 1);

4) A inscrição das línguas estrangeiras⁵ no sujeito está intimamente relacionada com a forma como se deu a incidência dos tons da *língua materna* nesse sujeito.

Para concluir, pretendo fazer uma avaliação provisória sobre a contribuição da discussão desses pressupostos para a compreensão daquilo que se põe em movimento para um sujeito numa situação de ensino-aprendizagem de uma língua chamada estrangeira.

⁵ Neste trabalho, focalizarei a incidência dos sons da língua materna apenas no que se refere à aquisição de línguas estrangeiras, ainda que outras (talvez, todas as outras) aquisições posteriores à da língua materna também sejam determinadas por ela. Mas, de acordo com Christine Revuz, os movimentos de eleição ou rejeição de uma língua ocupam um lugar à parte entre os objetos de aprendizagem (1998: 216).

CAPÍTULO 1

1. A LINGÜÍSTICA TEÓRICA E A PSICOLOGIA

A lingüística aplicada é, grosso modo, um campo de conhecimento relativamente recente (suas primeiras elaborações datam dos anos 40) e que tem como objetivo testar e incorporar ao ensino os resultados obtidos em suas pesquisas teóricas.

Na área específica da lingüística aplicada que trata da língua estrangeira, encontramos algumas noções de língua que foram adaptadas da teoria lingüística e da psicologia, principalmente quando estas tratam da aquisição de linguagem.

Dependendo da teoria (lingüística ou psicológica) a partir da qual foi adaptada, a língua é considerada, na lingüística aplicada, um comportamento ou hábito adquirido por um condicionamento (behaviorismo), um conjunto de regras inatas cujo mecanismo interno está pronto para ser ativado assim que a criança for exposta a uma língua (inatismo) ou, ainda, uma experiência de uso, sendo um potencial a significar – essa noção de língua não distingue significação de função (funcionalismo). Dentro dessas concepções de língua, a língua estrangeira ocupa uma posição de alteridade em relação à língua materna, em consequência disso, a língua estrangeira caracteriza-se pela questão de ensinar e de aprender.

As metodologias para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras foram elaboradas, a maior parte delas, na seqüência do desenvolvimento histórico da lingüística e dos modelos psicológicos das teorias da aprendizagem.

Como já foi dito anteriormente, a lingüística aplicada se utiliza dos resultados das pesquisas teóricas da lingüística aplicando-as ao ensino de línguas. Ou seja, os resultados da descrição e da análise de línguas obtidos pela lingüística são testados e incorporados – ainda que não o façam de forma direta – ao ensino de línguas estrangeiras. Mas, por se tratar de ensino-aprendizagem, foi preciso também utilizar modelos psicológicos da teoria da aprendizagem.

Farei, primeiro, um breve histórico da teoria lingüística e modelos psicológicos da teoria da aprendizagem para, em seguida, tratar das metodologias para o ensino de línguas estrangeiras.

1.1 Lingüística Estrutural

A lingüística é uma ciência recente: inaugurou-se no começo do século XX. Para que essa disciplina adquirisse o *status* de ciência teve que configurar de forma precisa seu objeto (a língua) e demonstrar o apuro de seu método (estrutural). A língua é tomada como objeto da lingüística em detrimento da fala, e a noção de estrutura nesse método é a de que cada elemento da língua só adquire um valor na medida em que se opõe aos outros elementos e se relaciona com o todo de que faz parte.

Mas não se deve esquecer que, na história da constituição dessa disciplina, dois momentos, anteriores ao século XX, foram marcantes: o século XVII, das “gramáticas gerais”, e o século XIX, das “gramáticas comparadas”.

Até o fim do século XIX, os filólogos definem a língua como a expressão do pensamento. Ainda que se discuta se a coisa preexiste no espírito

à ação de dizê-la, uma vez o ato verbal realizado, parece evidente que a frase dá uma certa imagem da idéia que ela representa.

Dentro dessa perspectiva, se a frase fornece uma imagem da idéia é porque sua organização foi calcada sobre a de seu modelo, ou seja, na organização da idéia. As “gramáticas gerais” do século XVIII ensinam, de acordo com a gramática de Port-Royal (1614), que a construção da frase imita a ordem necessária do pensamento.

Como os estudiosos desse período consideram que a linguagem é regida por princípios gerais que são racionais, começam a exigir do falante clareza e precisão no uso da linguagem. A gramática que constroem deve funcionar como uma máquina capaz de separar automaticamente o que é válido do que não é. O alvo que eles querem atingir é a “língua ideal”, lógica, sem ambigüidades, sem equívoco, capaz de assegurar a comunicação.

A análise dos sons na reflexão lingüística, até esse período, reparte-se em duas tendências. Uma delas admite uma ordem nas combinações fônicas, considerando a ordem analógica – ou que guarda um significado místico, ou uma imitação da realidade natural. A outra considera a distribuição dos sons como um fenômeno aleatório, corrigida apenas pela necessidade da pronúncia.

A contribuição do século XVIII para a lingüística estrutural foi um outro tipo de análise da palavra – análise em morfemas ou monemas – que consiste em considerar certas palavras como complexas e encará-las como derivados ou compostos obtidos a partir de palavras mais simples ou de partículas elementares.

Outra originalidade desse século se refere à recusa em operar certas segmentações nas palavras, por não encontrarem regularidade no interior da língua. Por exemplo, segmentar a palavra “navegação” e obter um verbo e um sufixo é uma operação aceita; já a segmentação da palavra latina *lepus* nos

componentes *levis* (ligeiro) e *pes* (pés) é recusada, embora essa última operação talvez seja mais motivada semanticamente que a anterior.

Ducrot (1971) afirma que a única resposta possível para a aceitação da primeira segmentação e a recusa da segunda é que a adição de *tion* a um radical verbal constitui em francês um procedimento regular, ao passo que não se encontra em latim um esquema geral de composição do qual *lepus* fosse uma aplicação particular. Segundo esse autor, a idéia subjacente à recusa ou à aceitação da segmentação de uma palavra é a de que “o arranjo interno da palavra deve ser justificado não do ponto de vista do mundo, da realidade, mas com relação a um hábito lingüístico constante” (1971: 32).

Ducrot cita Adelung que, tratando desse mesmo tema, afirma que se a evolução da palavra, através do tempo, pode modificar a matéria fônica e o valor semântico, essa evolução respeita sempre sua composição morfemática.

A análise da palavra revelou uma ordem lingüística tão estável e regular quanto a organização da frase. Mas o ponto importante dessa análise para o Estruturalismo é que ela não tem o caráter “lógico” que as gramáticas gerais atribuíam ao estudo do enunciado. A palavra é considerada nos séculos XVII e XVIII como a menor unidade significativa. Mas, mesmo se for possível descobrir nos prefixos, sufixos e radicais um sentido, esses elementos não são escolhidos pelo falante por serem significativos.

Os estudiosos desse período afirmam ainda que a análise da palavra mostra que, se os componentes da palavra apresentam uma organização, essa organização não pode ser a representante de uma ordem exterior, uma imagem da realidade empírica ou do pensamento humano. Mesmo que se sustente que a ordem lingüística é uma réplica da ordem universal, descobrem-se nos elementos lingüísticos uma regulação e uma hierarquização que não dão

testemunhos senão de si próprios. É a descoberta dessa organização lingüística o primeiro esboço do conceito moderno de estrutura lingüística.

O conceito de estrutura ou “sistema” do início do século XIX estava próximo da noção utilizada hoje. Esse conceito, no entanto, foi quase esquecido e duas razões contribuíram para isso. A primeira delas foi uma descoberta feita nessa mesma época: a da transformação das línguas. Considerava-se que tais transformações lingüísticas não tinham relação com a organização interna da língua.

Sabe-se hoje, graças à dicotomia proposta por Saussure entre o diacrônico e o sistemático, que as línguas se modificam internamente. Esse fato pode ser observado se se pesquisarem as leis a partir das quais um sistema tende a se modificar. Difícil é descrever essas mudanças segundo uma seqüência de acontecimentos isolados. Mas os lingüistas desse período – chamados de gramáticos históricos ou comparatistas – conheciam apenas as mudanças que se referiam à passagem de um estado a seus sucessores próximos. Essas mudanças, por terem uma amplitude limitada, parecem não afetar os sistemas.

Uma outra razão que adiou o exame das estruturas gramaticais foi a hesitação dos lingüistas em distinguir as palavras, semelhantes em duas línguas, que possuem realmente um parentesco, daquelas que foram tomadas de empréstimo.

Os próprios gramáticos comparatistas sentiram que seu método impunha negar a especificidade das organizações gramaticais e calcar as gramáticas umas sobre as outras. Bopp, então, tenta justificar essa atitude teoricamente, dizendo que a evolução das línguas seria uma degradação constante:

As formas gramaticais e o organismo de uma língua, tomados na sua totalidade, são o produto dos primeiros momentos de sua existência (...) As línguas devem ser consideradas como corpos naturais organizados; elas se formam de acordo com leis definidas, (...) e perecem pouco a pouco, quando não se compreendem mais a si mesmas. (apud Ducrot; 1971: 49)

A gramática comparada se consagra por estabelecer correspondências entre os elementos (morfemas) das línguas cujo parentesco se presumia. Saussure, que iniciou suas pesquisas dentro do quadro da gramática comparada, também se atém à noção de elemento. Mas, diferentemente dos comparatistas – que desprezavam o sistema sob o pretexto de encontrar no elemento um objeto inteligível, que pode ser explicado com referência aos elementos das línguas aparentadas – Saussure pressupõe no elemento o sistema. Segundo Ducrot “Pressupor no elemento o sistema, eis o que constitui, a nosso ver, o contributo próprio de Saussure ao Estruturalismo lingüístico” (1971: 56).

Para o reconhecimento dos elementos cujo jogo compõe a fala é preciso, em primeiro lugar, segmentar o discurso em componentes sucessivos e simultâneos. A partir da descrição das unidades – fônicas, semânticas ou os signos – de um enunciado, deve-se poder reencontrar o mesmo componente em ocorrências e em contextos diferentes.

Para situar os cortes no interior de uma frase é preciso, de acordo com Saussure, levar em conta a união do aspecto fônico com o aspecto semântico, uma vez que, tomados separadamente, constituem uma “massa amorfa”. Para tornar possível imaginar essa união do som (aspecto fônico) com o pensamento (aspecto semântico), Saussure lança mão de uma metáfora:

Imaginemos o ar em contato com uma capa de água: se muda a pressão atmosférica, a superfície da água se decompõe numa série de divisões, vale dizer, de vagas; são estas ondulações que darão uma idéia da união e, por assim dizer, do acoplamento do pensamento com a matéria fônica.. (1995: 131)

Os gramáticos históricos ou comparatistas consideravam inexistente o problema da segmentação, ou o resolviam pela comparação entre as línguas. Saussure mostra que esse problema é inevitável, e que pode ser resolvido no interior de cada estado lingüístico. Tal solução adotada por Saussure pressupõe, no entanto, que o estado tenha uma organização interna, uma “ordem própria”. O sistema lingüístico, para Saussure, não é constituído pela reunião de elementos preexistentes; não se trata de ordenar um inventário que está em desordem. A descoberta dos elementos e a do sistema constituem uma única tarefa.

No *Curso*, Saussure evoca as dificuldades ligadas à identificação dos elementos lingüísticos, sempre para mostrar a importância da noção de “valor”. As palavras se metamorfoseiam conforme os contextos em que aparecem. Ainda que haja traços constantes nas diferentes aparições dos elementos, esses elementos só podem ser definidos pela referência aos outros elementos da língua. A realidade própria de cada elemento é inseparável de sua situação no sistema.

Segundo Saussure, todos os erros da lingüística tradicional estão no fato de ela atribuir aos signos da língua uma identidade material fundada na invariância suposta de sua constituição fônica ou de seu conteúdo semântico. É na continuidade do universo fônico e do universo semântico que a língua

toma de empréstimo seus significantes e seus significados. Ou seja, é impossível estabelecer fronteiras naturais que delimitem exatamente as zonas fônicas e semânticas encobertas pelos significantes e pelos significados de uma língua. Nenhuma classificação exterior permite decidir se dois sons pertencem ou não ao mesmo signo.

A limitação dos signos é negativa, ou seja, a característica mais exata de um elemento lingüístico é “ser o que os outros não são”. Saussure chama de “série associativa” ou paradigma o conjunto de palavras que, pela semelhança e/ou diferença, limitam um signo e são indispensáveis à sua determinação. Por exemplo, a palavra “ensinamento” tem em sua série associativa as palavras “aprendizagem” e “educação”, porque não se pode estabelecer o sentido daquela sem referência às duas últimas. Essa referência engloba o que entre elas há de semelhante – por isso pertencem ao mesmo eixo paradigmático – e diferente – pois se não houvesse diferença, se um termo recobrisse totalmente o sentido dos outros, apenas ele continuaria a existir. Não se pode, portanto, falar de termos numa língua sem admitir, simultaneamente, uma ordem entre esses termos.

Cumpria ainda saber em que se fundamentam as organizações lingüísticas, a fim de encontrar as unidades autênticas. A questão é: quais são as relações a partir das quais o descritor pode organizar o dado lingüístico? Para respondê-la, era preciso encontrar uma definição de língua. O texto saussuriano define língua como um instrumento utilizado pelos indivíduos para transmitir informações uns aos outros.

Foram os fonólogos que tiraram o melhor partido dessa definição, que faria da língua uma espécie de código. Todos os fatos de linguagem que não servem diretamente à comunicação pertencem, segundo eles, à realidade extralingüística, são excluídos da língua e atribuídos à fala. Essa noção de

língua se aproxima daquela que Humboldt atribuía aos falares primitivos que se satisfazem em dar a interlocutores o meio de se compreenderem entre si, de se informarem mutuamente de seus pensamentos – as “línguas de cultura” visam muito mais.

Essa noção de língua que Humboldt atribui aos falares primitivos, os saussurianos atribuem a toda a linguagem. Ducrot esclarece essa posição dos saussurianos:

O discurso só deve conter sinais que advertem o ouvinte de que ele deve explorar numa determinada direção o universo semântico comum aos interlocutores. Cada enunciado tem somente de fornecer pontos de referência, que permitam “localizar” a significação (...). (1971: 78)

A lingüística que trabalha com essa noção de língua é a lingüística da comunicação. E é no domínio do som que essa noção de língua obteve os resultados mais claros, pois tratou-se de descobrir, entre todas as manifestações fônicas da fala, aquelas que contribuem para orientar o ouvinte no rumo da significação visada pelo falante.

Ducrot cita Martinet ao afirmar que só pode ter valor informativo aquilo que testemunhe uma “escolha” do falante guiada pela preocupação de comunicar. A primeira consequência disso é que o lingüista devia se interessar somente pelas diferenças entre os sons e não pelos sons isolados, pois cada dado fônico tem por única função advertir o ouvinte no que se refere à direção da significação e não exprimir a significação. Portanto o dado fônico cumpre o seu papel na medida em que sobressai ao que era esperado ou possível no seu lugar. Isso quer dizer que as descrições fonológicas não vão tratar da

pronúncia dos fonemas – como era o caso dos tratados do século XVIII. O objetivo aqui é tratar da diferença fônica.

O tratamento dessa diferença fônica leva a uma segunda particularidade dos estudos fonológicos: trata-se de escolher cuidadosamente entre as diferenças fônicas aquelas que tenham um valor informativo, que sejam utilizáveis para distinguir duas significações. No francês, por exemplo, a diferença entre as diversas realizações do [i] e as do [u] faz parte dessa língua, pois servem para distinguir as palavras *fit* (“fez”) e *fut* (“foi”). Já a diferença entre os dois [a] tende a desaparecer, visto que as gerações atuais não os distinguem mais claramente. Exemplo disso são as palavras *patte* (“pata”) e *pâte* (“pasta”, “massa”).

As dificuldades encontradas no estruturalismo fonológico concernem aos problemas de significação. Houve uma tentativa de transportar para o universo semântico os princípios que organizaram os dados fônicos, mas, dessa tentativa (de transpor princípios de organização fônica para o universo semântico), surgem outras dificuldades. A resistência a essa transposição começa quando se procura estabelecer um quadro de conjunto no qual seriam indicados todos os eixos semânticos e todas as posições possíveis sobre cada um deles. Essa dificuldade se dá porque não existe limite para o número de dimensões semânticas.

Um exemplo dessa dificuldade é dado por Ducrot:

A ordem: “Dê-me esse livro azul que está sobre a mesa” tem quase tantas significações – pode servir, por exemplo, para reclamar outros tantos livros distintos – quanto as situações em que é formulada. O objeto particular visado em cada emprego é, pois, indicado com o auxílio de algumas de suas propriedades, aquelas que compõem o

significado da mensagem e que se acredita sejam suficientes para que o ouvinte o localize no campo de sua percepção: ele está colocado sobre uma mesa próxima dos interlocutores, a cor de sua capa pertence a essa zona do espectro luminoso a que chamamos azul, é passível desse tipo de utilização comum a todos os objetos chamados livros, etc. (1971: 99)

Houve também uma tentativa de transposição do princípio fonológico dos traços distintivos para as formas e construções da língua (aspectos gramaticais). Nesse nível morfológico, a questão era: que traços distinguem “cantei” de “cantava” (Orlandi; 1986: 26)?

Para sair dessas dificuldades, uma das tentativas dos lingüistas (os estruturalistas) era encontrar a definição das categorias gramaticais, tão puramente lingüísticas quanto aquela que recorre à morfologia, às diferenças de flexão, e que justifique, no entanto, que seja concedido a essa definição o primado na descrição semântica.

Essa tentativa foi empreendida, nos Estados Unidos, pelo lingüista Bloomfield e, na Europa, por Hjelmslev, este ligado ao círculo de Copenhague.

Blomfield recusava qualquer explicação da linguagem que fizesse referência à “interioridade” do homem e propõe uma explicação comportamental (behaviorista) para os fatos lingüísticos, fundada no esquema estímulo/resposta. Pela descrição, ele tenta excluir do seu projeto lingüístico a história e o significado.

A essa teoria se deu o nome de distribucionalismo, porque tomava-se um conjunto de enunciados efetivamente emitidos pelo falante e, pela análise da distribuição das unidades, chegava-se às regularidades nos contextos

lingüísticos em que aparecem. Tal distribuição poderia ser verificada em todos os níveis da linguagem: fonológico, sintático e semântico. Seria possível, dentro dessa perspectiva, analisar semanticamente a distribuição da palavra “tomar”, pois pode-se encontrá-la no contexto “tomar sopa” e não “tomar carne seca” (Orlandi, 1986).

Aqueles que se opõem a essa teoria alegam, no entanto, que há, mesmo que não seja explicitamente, um apelo ao significado. Isso fica claro quando encontramos formas como “tomar sopa” e “tomar banho”, que podem aparecer nos mesmos contextos.

O objetivo desse método era estabelecer equivalências entre as unidades pela comparação dos contextos em que ocorrem. Se ocorrem no mesmo contexto, pertencem às mesmas classes. Vê-se retornar o desejo dos lingüistas do século XVII de tornar mecânica a descrição lingüística para atingir a língua ideal em que os equívocos e ambigüidades sejam eliminados.

Os lingüistas ligados ao círculo de Copenhague, entre eles Hejelslev, também tentaram superar as dificuldades encontradas em tratar os níveis morfológico e semântico pela análise de traços distintivos. Hjelmslev, contrapondo-se à ligação entre Lingüística e Poética (cruzamento estudado pelos lingüistas do círculo de Praga), estabelece a oposição entre denotação (sentido primeiro) e conotação (sentido segundo). Hjelmslev produz uma separação estanque entre o plano lógico da comunicação e o plano afetivo de efeito poético, ou seja, eliminando toda subjetividade da língua.

Essa tendência se justifica em nome da modernidade da ciência e da escrita científica, na linha das aspirações das gramáticas gerais do século XVII. Assim, o objetivo desses lingüistas está, mais uma vez, ligado ao projeto da língua universal, transparente, precisa, livre das ambigüidades e equívocos que comprometem a comunicação.

Dentro de uma outra abordagem lingüística (teoria da enunciação), Benveniste, em seus artigos sobre o pronome pessoal, coloca no centro de suas reflexões o sujeito da linguagem, a relação do locutor com o interlocutor.

A comunicação é a conseqüência de uma propriedade mais fundamental da linguagem: a da constituição da subjetividade:

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. (...) A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. (Benveniste; 1991: 286) (grifos do autor)

Benveniste mostra que um pronome pessoal como “eu” não tem sentido que se possa descrever sem referência ao seu emprego. “Eu” é o termo com o qual um falante se designa apenas enquanto está falando. Mas, de acordo com esse autor, “Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu” (1991: 286). Logo, é essa condição de diálogo que é constitutiva do sujeito.

1.2 A presença de Chomsky na Psicolingüística

No final dos anos 50, Chomsky produz uma mudança no quadro do estruturalismo lingüístico vigente. Mas, antes de tratar da psicolingüística, disciplina que utilizou-se dos estudos lingüísticos de Chomsky, faz-se útil um resumo sobre o surgimento dessa disciplina.

Para isso, valho-me do trabalho que Maria Teresa Guimarães de Lemos (1994) realizou em sua tese de doutorado “A língua que me falta: uma análise

dos estudos em aquisição de linguagem”. Para fazer um histórico das relações entre lingüística, psicolingüística e aquisição de linguagem, a autora inicia tratando da criação da psicolingüística.

A psicolingüística foi criada por um grupo de psicólogos e lingüistas em um seminário (Social Science Research Council, na Universidade de Indiana, em 1954), a partir de três diferentes abordagens do processo da linguagem: a lingüística estrutural, a teoria da aprendizagem e a teoria da comunicação.

A criação dessa disciplina teve um objetivo inequívoco: responder à demanda da psicologia da aprendizagem americana, no que concerne à linguagem. O que há nesse momento de criação da psicolingüística é uma necessidade da psicologia em relação ao que a lingüística estrutural e a teoria da comunicação tinham a oferecer.

Mas qual era essa necessidade da psicologia? O behaviorismo, pretendendo provar o valor explanatório de suas hipóteses, resolve estender sua investigação à linguagem. No entanto, logo se deu conta de que seu método não descrevia adequadamente a produção dos usuários da linguagem, pois os psicólogos que partiram de unidades “psicológicas” (letras, palavras, sentenças) depararam-se, pela análise estrutural, com as unidades lingüísticas (fonemas, morfemas, frases). As unidades psicológicas têm um grau de consciência para o falante, enquanto as unidades lingüísticas só são obtidas pela análise e não é necessário, para utilizá-las, que o falante tenha delas um “conhecimento consciente”.

Nesse momento, a psicologia se deparou com um sujeito psicológico atravessado por uma ordem “não-psicológica”, uma ordem que tinha as suas próprias necessidades; a ordem da língua, que não estava submetida às intenções do sujeito falante. A psicologia manteve, no entanto, o seu sujeito

intacto, e convocou um saber sobre essa ordem lingüística de modo a apagar sua ordem própria e a fazer uma nova unidade: o *language behavior*.

Foi assim, pelo apagamento da ordem própria da língua com a produção do termo *language behavior*, que a linguagem se tornou o objeto da psicolingüística e a psicologia passou a considerá-la um comportamento entre outros. Lemos (1994) conclui o histórico dessa primeira fase da psicolingüística colocando a questão para a qual essa disciplina foi “criada” para ser a resposta, mas que, segundo a autora, a psicolingüística – justamente em virtude do apagamento da ordem lingüística – não teve possibilidade de formular. Tal questão se refere aos efeitos produzidos sobre a noção de sujeito a partir do reconhecimento da incidência da ordem lingüística nos fenômenos subjetivos.

A respeito da participação da lingüística no projeto da psicolingüística, Lemos (1994) vai apontar para uma justaposição de duas exclusões. Por um lado, a psicologia excluiu a ordem lingüística; por outro, o projeto da lingüística estrutural excluía radicalmente o sujeito falante.

Esse primeiro projeto psicolingüístico não durou uma década. No ano de 1957, com a tese de doutorado de Chomsky, surgiu a gramática transformacional. Houve, no começo dos anos 60, uma debandada dos psicolingüistas em direção a Chomsky. Teve início um segundo momento da psicolingüística com o racionalismo de Chomsky, que substituiu de modo quase absoluto o discurso behaviorista. Lemos chama a atenção para o fato de que essa “primeira psicolingüística” foi esquecida a ponto de a maioria dos textos que tratam da psicolingüística não se referir a essa fase, dando a impressão de que a psicolingüística começou a partir da utilização dos estudos lingüísticos de Chomsky pela psicologia

Nesse segundo momento, o termo psicolinguística passa a nomear algo bastante diferente do estudo do *language behavior*. A análise lingüística antes baseada em probabilidade e condicionamento cai por terra quando Chomsky traz seu argumento maior que é o da criatividade lingüística: um falante pode produzir e compreender frases que nunca ouviu antes.

Pelo argumento da criatividade, o acesso à língua pela via do empirismo behaviorista fica impossibilitado, ou seja, Chomsky recusa-se a acreditar que a gramática de uma língua seja simplesmente uma produção a partir de informações gravadas. Esse mesmo argumento resgata a especificidade da ordem da língua que, segundo Chomsky, estava na sintaxe.

A linguagem, com Chomsky, torna-se uma faculdade inata – um aparato biológico que garante ao sujeito um domínio da língua –, sendo encarada como um saber e não um comportamento, como consideram os behavioristas. Essa nova noção de linguagem torna improdutiva a análise do comportamento verbal, uma vez que esse comportamento passa a ser apenas a manifestação do saber lingüístico.

Há, no entanto, um ponto que une o empirismo da psicologia behaviourista e o inatismo de Chomsky: a relação entre subjetividade e ordem lingüística é direta, ou seja, o sujeito apreende diretamente o objeto linguagem, que lhe é exterior. Nesse ponto, pode-se dizer que houve uma continuidade entre uma posição teórica e outra.

Nas formulações de Chomsky a respeito da linguagem, fica claro que à lingüística não cabe apenas descrever uma língua, como faziam os estruturalistas, é preciso atingir os limites da linguagem humana naquilo que ela teria de universal, e também o nível mais elevado da explicação da intuição do falante nativo:

Uma gramática pode ser considerada como uma teoria de uma língua; ela será descritivamente adequada na medida em que descrever correctamente a competência intrínseca do falante nativo ideal. Para atingir a adequação descritiva, as descrições estruturais atribuídas às frases pela gramática, as distinções que esta efetua entre frases bem formadas e frases desviantes, etc., devem corresponder à intuição lingüística do falante nativo (tenha ele ou não consciência imediata disto) numa classe substancial e significativa de casos cruciais. (Chomsky; 1978:109) (grifo do autor)

Quando uma teoria lingüística satisfaz a condição de uma adequação explicativa, ela alcança o objetivo de oferecer:

uma explicação para a intuição do falante nativo com base numa hipótese empírica acerca da predisposição inata da criança em desenvolver um certo tipo de teoria para transformar as informações que lhe são apresentadas. (op. cit.: 110)

A partir da gramática, ou seja, de um número finito de regras que permitem formar um número infinito de enunciados, Chomsky afirma ser possível construir um modelo de aquisição de linguagem quando for definida a teoria lingüística que especifica a forma de uma possível língua que permite à criança formular a teoria específica.

Mas o próprio Chomsky considerava muito difícil chegar a uma formulação razoável da gramática da criança partindo da análise de um *corpus* lingüístico; com isso ele insinua que os psicolingüistas talvez não tivessem entendido que o limite entre competência e *performance* era intransponível.

2. METODOLOGIAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Farei a seguir um resumo de três metodologias para o ensino de línguas estrangeiras elaboradas na área da lingüística aplicada, tentando estabelecer possíveis relações entre essa disciplina, a teoria lingüística e a psicologia.

A abordagem audiolingualista foi o resultado da adaptação da teoria psicológica behaviorista aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A língua, para os audiolingualistas, é um comportamento moldado por condicionamento, uma atividade aprendida na vida social da comunidade e caracteriza-se tanto por seu sistema e modelos fonéticos como por uma estrutura gramatical determinada.

Como a língua é considerada um comportamento, um hábito a ser adquirido, para aprender uma língua estrangeira é preciso evitar ao máximo possível o uso da língua “nativa” com o objetivo de familiarizar os alunos com as formas da língua estrangeira e desabitua-los das formas da língua materna.

A escrita, nessa abordagem, só pode ser introduzida após o aluno ter adquirido fluência oral na língua estrangeira; não se podendo, assim, mostrar a forma escrita da língua estrangeira até que a oralidade já esteja assegurada. Esse procedimento se justifica por 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.

Ainda de acordo com a metodologia behaviorista para o ensino de línguas, a análise contrastiva dos sistemas fonológicos e gramaticais de duas línguas poderia ser feita com exatidão. Isso traria uma economia ao ensino, pois seria preciso ensinar somente aquilo que diferia entre duas línguas (Pereira; 1999).

A aprendizagem afirma-se, de acordo com essa abordagem, como uma modificação do comportamento resultante da resposta a um estímulo, de tentativas e erros, só aprendendo o que se executa.

A teoria desenvolvida por Bloomfield na lingüística e Skinner na psicologia foram adaptadas a essa metodologia para o ensino de línguas. Ambas as teorias sustentaram as propostas da primeira fase da psicolingüística.

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, parte 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 e essa exposição funciona como um gatilho que 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, assim como o foi pelos behavioristas, 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. Alguns autores inatistas afirmam que:

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)

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

Para Benveniste, representante da lingüística da fala ou da enunciação, a linguagem seria a possibilidade de subjetividade, ou seja, é na linguagem que se encontra o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo *status* lingüístico da “pessoa”. Isso se dá porque a linguagem contém sempre as formas lingüísticas apropriadas com as quais o sujeito pode se expressar.

Quais seriam essas formas lingüísticas? Os pronomes. Benveniste diz que a consciência de si mesmo só se dá por contraste, por exemplo: o sujeito só emprega o pronome “eu” dirigindo-se a um interlocutor “tu”, e é esse diálogo que é constitutivo da pessoa. Benveniste completa dizendo que a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito “eu” que se dirige a outra pessoa “tu”. Desses pronomes pessoais dependem outras classes de pronomes, que têm o mesmo *status*. Tais pronomes só se definem sob a dependência do *eu* que aí se enuncia. São eles: os indicadores da *dêixis*, os demonstrativos, os advérbios, os adjetivos. Essas formas lingüísticas organizam as relações espaciais e temporais em torno do “sujeito”, que é tomado como ponto de referência.

Halliday e Hymes, ambos do campo da sociolinguística e partidários dessa tendência histórica, concordam com Malinowisky (estudioso da área 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, refletindo-se na estrutura linguística, 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, não se distinguem significação e função.

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. Aprender a língua materna, de acordo com Halliday, é aprender seus usos, significados, e as estruturas, as palavras e os sons são a concretização do potencial a significar.

Já para Benveniste (1991: 31), a aquisição da língua é uma experiência que ocorre simultaneamente com a formação do símbolo e a construção do objeto, ou seja, a criança aprende as coisas pelo seu nome, descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas.

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 audiolingualista, a tentativa é familiarizar o aluno com a língua estrangeira. Para isso é preciso desfamiliarizá-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 cognitivista, trata-se de transferir as categorias de uma língua para a outra, ou seja, refamiliarizar o aluno numa outra língua; no método comunicativo-pragmático, 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.

Todos os esforços empreendidos por tais metodologias visam a “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).

Revuz inicia seu artigo “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio” falando do suposto paradoxo que a aprendizagem de línguas estrangeiras nos apresenta:

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)

Revuz afirma ainda 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 – considerando ainda o sentimento de jamais se ter aprendido a primeira língua – que os métodos para o ensino de língua estrangeira tentam reproduzir a situação de aprendizagem da língua materna.

Revuz alerta que “trata-se de um retorno às origens, absolutamente imaginário” (1998: 215). A tentativa de aproximação com a situação de aprendizagem da língua materna falha, uma vez que essa tentativa está no campo do imaginário e o retorno às origens é impossível.

3. A “ AQUISIÇÃO NATURAL” DA FALA NA LÍNGUA MATERNA

Como foi visto até o momento, a tentativa de reproduzir as condições de aprendizagem da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira, ou pelo menos de aproximar-se delas, apoia-se na idéia de que a aquisição da fala se dá naturalmente. Como a língua materna é, de início, falada, a grande maioria das didáticas para o ensino de línguas estrangeiras inicia sua instrução pela prática oral, deixando a escrita e a leitura para um momento posterior dessa instrução.

A idéia que predomina nessas metodologias é a de que a língua materna é aprendida naturalmente, sem qualquer sofrimento⁶. 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

⁶ Quanto ao sofrimento produzido pela língua materna, ver capítulo 3, item 3, sobre o Transativismo.

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 dessa relação de naturalidade entre os órgãos fonatórios e o ato de falar.

Fontaine (1993), por exemplo, em seu artigo “L’implantation du signifiant dans le corps” – que será retomado em vários momentos deste trabalho –, 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 metaligüagem (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 irreduzíveis a todo esforço de estabilização.

O projeto LMIP problematiza⁷ a naturalização da expressão língua materna ou, mais especificamente, trabalha sua desnaturalização,

⁷ 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.

considerando a incidência do equívoco. O que não significa um abandono da tentativa de conceituar tal expressão, mas considerando a presença da singularidade, explícita no projeto, é que determina os esforços 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.

4. A “APRENDIZAGEM FORMAL” DA ESCRITA

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 psicolinguistas 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:

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 percurso⁸ 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

⁸ 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.

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 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.

Além do pressuposto de naturalidade da aquisição da linguagem, um outro fator que pode estar subjacente àquelas metodologias que sugerem que se comece a instrução de uma língua estrangeira pela oralidade é a crença de que a escrita é uma representação (alguns dizem imperfeita) da fala. Crença que remonta a Aristóteles, que considerava a fala como representação do espírito e a escrita como representação da fala, logo, uma representação secundária em relação à fala: “As palavras faladas são as representações simbólicas de uma experiência mental, e as palavras escritas as representações simbólicas das palavras faladas” (*apud* Pommier; 1993: 289).

Pommier, em seu livro *Naissance et renaissance de l'écriture* (1993), não considera que a escrita seja uma representação da fala, pois cada invenção humana, tomada como manifestação cultural, segue um caminho para o seu desenvolvimento.

Esse autor afirma que “Entre falar e escrever, se estende toda a espessura do inconsciente que aquele que escreve deve atravessar para traçar suas letras” (1993: 296) (tradução minha). Ele argumenta ainda que, se houvesse uma relação de univocidade entre a fala e a escrita, poder-se-ia concluir que qualquer pessoa que saiba falar pode escrever tão facilmente quanto se exprime oralmente:

Ora uma tal hipótese foi invalidada há muito tempo por numerosos neurologistas, cujos trabalhos mostraram que a capacidade de escrever não se reduz de forma nenhuma a um componente visual, de sorte que a passagem da fala ao grafismo não resulta de uma tradução da sonoridade das palavras pela visibilidade das letras, como o queria o simbolismo aristotélico.(1993: 290) (tradução minha)

Essa idéia de que a escrita seja uma representação da fala, sendo, portanto, esta natural e aquela produto da cultura, tem como forte argumento a ausência da escrita em várias sociedades.

Pommier chama a atenção para o fato de que, embora existam sociedades ditas “sem escrita”, todas as civilizações, sem exceção, tiveram ou têm uma representação artística. O autor acrescenta ainda que essas representações são portadoras de uma mensagem endereçada a um (O)outro, seja ele uma potência divina ou um semelhante.

Esse autor se propõe a mostrar, nesse livro, que as etapas atravessadas pela humanidade para chegar a certas invenções devem ser novamente atravessadas pela criança. A descoberta da escrita seria uma dessas invenções.

A hipótese que Pommier sustenta é a de uma correspondência entre filogênese e ontogênese das manifestações humanas, especificamente da escrita, ou seja, a descoberta histórica da escrita e sua aprendizagem individual seguem o mesmo caminho.

Ao afirmar que outras descobertas da humanidade seguem o mesmo caminho da escrita, Pommier traz como ilustração manifestações humanas normalmente inquestionáveis como naturais como, por exemplo, o ato de andar. Mas, de acordo com o autor, andar não é tão natural quanto se pensa, pois o homem não andaria em pé caso crescesse fora da sociedade.

Da mesma forma, para Pommier, a possibilidade de falar depende, sim, de uma aprendizagem, ainda que a aprendizagem de uma língua não se dê porque foi ensinada:

a língua não “se aprende” no sentido usual do termo, pois se a linguagem constitui o objeto dessa iniciação, o sujeito faz parte desse objeto. Aprender uma língua é um fato cultural ainda que cada criança se aproprie da fala segundo um ato de apreensão que lhe seja próprio. (1993: 78) (tradução minha)

Se, por um lado, é verdade que a criança aprende a falar e a escrever, por outro, isso não significa que se ensine. Há uma dissimetria entre ensinar e aprender, ou seja, não há uma correspondência biunívoca entre ensinar e aprender. Essa dissimetria se explica por não haver nada de natural no fato de aprender a falar.

Mesmo se são utilizados, hoje em dia, procedimentos supostamente análogos aos da invenção do alfabeto, com finalidades pedagógicas, não se saberá nunca de que forma as crianças apreendem esse instrumento inventado antes delas.

Acredito que Pommier esteja chamando a atenção para o fato de não ser possível dizer que um procedimento pedagógico garanta mais sucesso que outro na “aprendizagem” de uma língua, nem escrita, nem oral – já que não há nada de “natural” na aquisição de ambas. Cada sujeito se coloca de maneira singular diante da aprendizagem e por isto não se pode estabelecer como se dá essa apreensão. Cada criança inventa sua própria maneira de apreender tais descobertas, o que não quer dizer que elas possam fazê-lo solitariamente.

CAPÍTULO 2

1. COMO FREUD CONCEBE O APARELHO DE LINGUAGEM

Para tratar do estranho que há na língua materna e do familiar que há na língua estrangeira, Moraes propõe o deslocamento do conceito de língua materna de uma posição de “língua que se aprende com a mãe, ou língua nacional, para a de causa de sujeito” (1999: 9). É a partir desse deslocamento que pretendo iniciar uma discussão a respeito da relação entre língua materna e estrangeira. Essa discussão parte do fato de que entre as línguas, “tomadas como capacidades simbólicas, não há outra diferença, a não ser a partir da posição do sujeito na Língua Materna” (1999: 9).

Moraes (1999) apresenta a concepção de Freud sobre o Aparelho de Linguagem a partir do estudo de casos patológicos (afasias). Esse Aparelho é como uma estrutura, efeito da relação dinâmica entre os campos acústico, visual e motor. Trata-se de um processo de diferentes níveis funcionais, e a própria estruturação da função da linguagem está sujeita a novas aquisições.

Para Freud, no texto “A interpretação das afasias”, as novas aquisições, como uma outra língua além daquela que o sujeito já conhece, não se localizam em “vazios livres de funções” (suposição de Meynert), mas estão localizadas nas mesmas áreas que ele chama de “centros da primeira língua aprendida”:

A função da linguagem apresenta excelentes exemplos de novas aquisições. É o caso de aprender a ler e a escrever relacionados com a atividade primária da linguagem...Todas as outras novas aquisições da função da linguagem – se aprendo a falar e a compreender diversas

línguas estrangeiras, se, além do alfabeto aprendido em primeiro lugar, aprendo também o grego e o hebraico, se, ao lado de minha grafia uso também a estenografia e outras escritas – todas essas atividades (aliás, as imagens mnêmicas que é preciso empregar para isso podem ultrapassar em muito o número das da língua de origem) estão evidentemente localizadas nas mesmas áreas que conhecemos como centros da primeira língua aprendida. (Freud, apud Moraes; 1999: 24)
(grifo do autor)

A afirmação de que as novas aquisições preenchem tais vazios – por exemplo, quando o limite da memória em algum ponto já se esgotou, as novas aquisições devem ocupar os espaços vazios que ainda restam – apoia-se na teoria da localização em que se baseavam os estudiosos sobre afasias. A teoria da localização, que considera a correspondência entre físico e psíquico em termos de causa e efeito, situa, pontualmente em regiões anatomicamente localizadas, as funções da linguagem. Freud critica essa teoria dizendo que não há causa e efeito entre o físico e o psíquico e sim uma relação de paralelismo. “Não se pode ter uma sensação sem associá-la imediatamente”, diz Freud no seu texto sobre as afasias, porque a relação entre associar e representar não é causal e sim paralela.

Freud deixa de lado a distinção entre “centros” e “vias de condução da linguagem”, feita na teoria de uma localização pontual, e propõe uma localização global, articulada e contínua, em função de um campo complexo de associações que ele chamou de *Sprachapparat*, aparelho de linguagem. Assim, a região da linguagem define-se pela sua extensão e não pela localização pontual nos centros. Freud não recusa, no entanto, a noção de localização, pois “o processo é que traz a localização”, mas trata-se de uma

localização menos limitada, efeito de um processo que se estende por entre outros campos sensoriais e motores.

O Aparelho de Linguagem concebido por Freud, a partir dos estudos sobre patologia da linguagem, é uma estrutura, efeito da relação dinâmica entre os campos acústico, visual, motor. E a própria estruturação da função contém, como já foi dito, exemplos de novas aquisições.

Aquisições posteriores no campo da linguagem, no caso de uma nova língua por exemplo, não estão localizadas em “vazios livres de funções”. Como exemplo disso Freud faz referência ao não-conhecimento de casos em que ocorra uma lesão orgânica na área da linguagem com conseqüentes distúrbios na língua materna, que escapem à língua estrangeira (adquirida posteriormente). No caso de uma pessoa que compreende uma língua estrangeira, se os sons das palavras da língua materna e da outra língua estivessem localizados em lugares diferentes, após uma lesão na área da linguagem, essa pessoa deixaria de compreender a língua materna e continuaria a compreender a língua estrangeira, por esta se tratar de uma nova aquisição e estar localizada num “vazio livre de função”. No entanto, o que ocorre é o contrário, diz Freud. Primeiro perde-se a compreensão da aquisição mais recente (Moraes, 1999: 16).

A passagem do texto de Freud acima citada (Moraes; 1999:24) mostra como se estabelecem originariamente as funções dos campos associativos da linguagem na língua materna. Nessa passagem, Freud afirma que todas as novas aquisições se localizam “nas mesmas áreas” chamadas de centros da primeira língua. Há uma estruturação primeira pela qual passarão todos os outros elementos ou novas aquisições. Assim, tudo vai acontecer a partir da

posição do sujeito na língua materna, ou seja, a partir do traço que a letra⁹ deixou no sujeito. A reescrita do registro da língua materna com o da língua estrangeira vai apontar a posição que cada sujeito ocupa nas línguas.

2. A PROSÓDIA DA VOZ MATERNA

Sob esse título, pretendo discutir, a partir de algumas leituras, o interesse do traço prosódico da voz materna.

Revuz (1998) afirma que a audição é o sentido mais desenvolvido no feto, e que o recém-nascido tem a capacidade de reconhecer as vozes, as músicas, os fonemas da língua na qual está imerso. Mas parece que não é exatamente da voz que se trata quando queremos abordar a questão da constituição subjetiva.

Laznik (1996) escreveu um artigo intitulado “A voz como primeiro objeto da pulsão¹⁰ oral”, mas, já de início, adverte que, após trabalhar com algumas pesquisas psicolinguísticas, o título mais adequado ao seu artigo seria “Os picos prosódicos...” no lugar de “A voz...”. Laznik conta como chegou à idéia de propor essa substituição.

Alguns anos antes de escrever esse artigo, a autora ouvira de colegas algo que lhe pareceu, na época, estranho: “aquilo que era alucinado pelo bebê na experiência de satisfação era a voz materna” (1996: 81). Para fazer essas afirmações, eles se apoiavam na experiência das psicoses adultas em que os primeiros fenômenos elementares alucinatorios que aparecem são acústicos. A

⁹ Letra é entendida neste trabalho no sentido de gesto originário, traços mnêmicos inscritos no inconsciente e que, uma vez associados, tornam-se operantes (Kaufmann; 1996: 285).

¹⁰ O conceito de pulsão aparece no texto de Freud “Pulsões e destinos das pulsões” como “um representante psíquico das excitações provenientes do interior do corpo e que alcançam o psiquismo, como medida da exigência de trabalho que é imposta ao psiquismo em consequência da sua ligação ao corpo” (Thomas-Quilichini, 1998: 70).

idéia de que o que poderia ser registrado no pólo alucinatório de satisfação, no nível dos traços mnêmicos das representações de desejo, seriam sons ou traços prosódicos parecia impertinente para a autora. Para ela, havia mais traços mnêmicos das satisfações das necessidades primeiras de fome e de sede.

Após trabalhar com pesquisas psicolingüísticas, acompanhar um bebê desde o nascimento e observar casos clínicos (principalmente o de uma criança com má formação fetal digestiva, alimentada artificialmente), Laznik conclui que era a voz, ou mais precisamente a prosódia particular da voz materna, que possibilitaria identificar a presença materna como objeto causa de um gozo deste Outro Primordial.

Parece que, para Laznik, a prosódia da voz materna é condição para que o bebê dirija o olhar para sua mãe. É o que sugere a seguinte reflexão da autora: “Os bebês que se tornaram autistas nos levam a pensar que o recém-nascido só olharia para sua mãe – ou o Outro Primordial de sua vida – quando ele fizesse a experiência desta prosódia na voz materna” (1996: 90).

Laznik reconsidera, assim, a teoria do apoio, segundo a qual a satisfação seria, de início, satisfação das necessidades. Segundo a autora, a experiência alucinatória de satisfação não se apóia (necessariamente ou nunca?) na satisfação das necessidades, mas nos modos prosódicos da fala dos pais que o bebê ouve antes mesmo de ser amamentado. Laznik acrescenta que é sobretudo no fato de não se apoiar em nenhuma satisfação das necessidades que “a pulsão invocante parece irresistível; isto é, quando ela é apenas pulsão” (1993: 91).

É importante, para entender do que Laznik está tratando quando se refere a essa experiência de satisfação, trazer o que Freud, no seu “Projeto para uma psicologia científica”, escreveu a esse respeito.

Freud inclui na hipótese do Aparelho Psíquico uma estrutura na qual, à incidência de alguma excitação sensorial, ocorreria uma descarga por uma via motora. Essa descarga motora ocorre apenas para excitações provenientes do mundo exterior. Já aquelas provenientes de uma pressão interna não são descarregadas, ou seja, a tensão produzida por uma força interna não é aliviada. Isto ocorre porque o estímulo continua a ser recebido pelo sistema de memória como tensão.

À proporção que [aumenta] a complexidade interior [do organismo], o sistema nervoso recebe estímulos do próprio elemento somático – estímulos endógenos – que também têm que ser descarregados. Esses estímulos se originam nas células do organismo e criam as grandes necessidades: fome, respiração, sexualidade. Destes, o organismo, ao contrário do que faz com os estímulos externos, não pode esquivar-se; isto é, ele não pode empregar a Q deles para [aplicá-la] na fuga do estímulo. (vol I; 1885: 397)

O estímulo endógeno é uma força interna constante. São necessárias certas condições realizadas no mundo externo para que a tensão seja suspensa, ou seja, essa tensão não é descarregada completamente, e sim suspensa. De início, o organismo humano não é capaz de, ele mesmo, realizar essa intervenção. Uma pessoa, o próximo, toma alguma providência quando ocorre uma descarga produzida através do grito da criança. À efetuação dessa “assistência alheia” Freud chama de “ação específica”. A descarga produzida pelo grito levaria a uma satisfação momentânea, mas, sem a ação específica, o organismo sucumbiria.

a estimulação só é capaz de ser abolida por meio de uma intervenção que suspenda provisoriamente a descarga de Qn no interior do corpo; e uma intervenção dessa ordem requer uma alteração no mundo externo (fornecimento de víveres, aproximação do objeto sexual), que, como ação específica só pode ser conseguida através de determinadas maneiras. O organismo humano é a princípio incapaz de levar a cabo essa ação específica. Ela se efetua por meio da assistência alheia, quando a atenção de uma pessoa experiente é atraída para o estado em que se encontra a criança, mediante a condução da descarga pela via de alteração interna. (vol. I; 1885: 422) (grifos do autor)

A experiência de satisfação de que fala Freud corresponde a essa “ação específica” que suspende o estímulo endógeno sem, no entanto, eliminá-lo completamente. Por isso se diz que a satisfação está suspensa ao Outro, mas não completa com o Outro.

Freud, para se referir à função daquele que se ocupa do lactente, não faz referência à mãe, mas utiliza várias expressões sempre de caráter neutro como a “assistência alheia”, mencionada acima e ainda, a “potência prestativa”, o “ambiente” ou o “próximo”. Lacan vai substituir essas expressões neutras por um termo único, o “Outro” (Thomas-Quilichini: 1998).

Freud analisa no “Projeto” a complexidade desse objeto-Outro que é fonte tanto da função quanto do funcionamento da representação. No funcionamento da pulsão, que tenta se satisfazer através do objeto, o tempo nomeado “vivência de satisfação” é determinante para o desenvolvimento funcional do indivíduo.

Essa vivência de satisfação se dá, como já foi dito, pela intervenção de uma “assistência alheia”, ou seja, o objeto pelo qual a pulsão se satisfaz é dado

por um outro que é colocado no lugar de um “Outro pré-histórico”. Esse objeto inaugural é ao mesmo tempo o primeiro objeto de satisfação e o primeiro objeto hostil.

A importância da experiência de satisfação está na descarga que põe fim ao desprazer e permite o investimento da percepção de objeto, causa de satisfação, e da imagem de movimento que conduziu à ação específica. Surgindo novamente a tensão ou o desejo, produz-se o investimento dessas imagens de lembrança, das primeiras representações do objeto, objeto este que por sua ação específica proporcionou a satisfação.

De início, o desejo produz uma alucinação equivalente à percepção. Esse abandono do gozo da alucinação pela submissão ao princípio do prazer e, em seguida, ao princípio da realidade se dá, segundo Freud, pela decepção de não encontrar o objeto real. Ao não encontrar o objeto real, é preciso reconhecê-lo como não real, distinguir percepção de representação, mas, para isso, uma operação se faz necessária, a do julgamento. O julgamento, diz Freud, considerado pela dessemelhança ao nível da representação/percepção.

O próximo é uma percepção complexa e se revela como lugar de discordância, uma vez que se caracteriza por dois componentes: um irrepresentável, incomparável, a Coisa; o outro, acessível à compreensão, os atributos da coisa. A Coisa não pode ser representada, apenas seus atributos, suas qualidades: em primeiro lugar, o bom e o mau, informando isso ao sujeito em busca de seu prazer.

Para que o *infans*, mergulhado num mundo de percepções, se oriente no mundo externo, não basta que essas percepções façam surgir representações, que são a primeira apreensão da realidade, do real. É necessário que certas representações permaneçam investidas, mais particularmente a representação do desejo de lembrança.

O que garante que essa representação de desejo permaneça investida é o Outro. Como isso ocorre? Para tentar uma resposta, Thomas-Quilichini se refere ao texto sobre as “Afasias”, em que Freud atribui uma função essencial à linguagem na atividade do reconhecer. Só podendo haver “trilhamento seguro” nessa atividade se os investimentos de percepção forem marcados por uma representação de som. Freud fala da importância do ambiente para o funcionamento do aparelho de linguagem e para o aprendizado da linguagem, e essa aprendizagem se dá por um duplo investimento: o da imagem sonora proveniente do próprio sujeito e das imagens sonoras provenientes do ambiente e repetidas pelo sujeito.

O investimento das imagens sonoras provenientes dos gritos, sons ou palavras produzidos pelo sujeito não ocorreria sem o reconhecimento, sem a tradução, ou seja, sem a função de representância – que tem função de delegação e mesmo de tradução – que lhe atribui o Outro. Se o Outro não faz essa leitura do corpo, não investe as percepções do *infans*, a representação – investimento de percepção ou repetição das percepções – não aparece.

O funcionamento da função nessas condições torna-se extremamente doloroso. Uma função da representação é tornar presente novamente aquilo que foi percebido uma vez. À diferença da alucinação, cuja função é tornar presente novamente a coisa tal como vivenciada realmente lá, a representação tem como função tornar presente “o estado desejado da coisa”.

A representação testemunha o reconhecimento da ausência, da perda da coisa, sendo assim, ao mesmo tempo, consequência e causa de um estado de desejo da coisa. A representação supõe que houve uma perda, perda da coisa, por isso só se representa na ausência da coisa.

Nos casos de esquizofrenia, Freud indica que não existe resto, não existe perda: “as palavras são condensadas e transferem, sem resto, umas às

outras, seus investimentos, por deslocamento” (*apud* Thomas-Qilichini). O funcionamento da função de representação é alterado nos casos de esquizofrenia.

No artigo “L’implantation du signifiant dans le corps”, Fontaine (1993), assim como o fez Laznik-Penot, chama a atenção para esta “alguma coisa outra” (não a voz) de que fala Foucault, ao tratar de três casos de psicoses – entre os quais o de Wolfson. Foucault utiliza em seu texto não o termo voz e sim termos como barulho, gesto sonoro e, até mesmo, grito. Fontaine atribui a ausência do termo voz a uma decisão deliberada do autor. De acordo com Fontaine: “A voz é já tomada, em nosso campo conceitual, como objeto. E enquanto objeto pulsional, ela é “silenciosa” como todo objeto em torno do qual circula a pulsão.” (1993: 81). Nos casos tratados no artigo de Foucault, a questão se coloca em um momento “anterior à organização pulsional”. (1993: 81-82).

Considero que aquilo que Fontaine chama de “anterior à organização pulsional” seja o que Laznik chamou de “prosódia particular da voz materna” ou a “pulsão invocante” de que fala Didier-Weill como sendo “a experiência mais próxima do inconsciente” (falarei um pouco mais sobre “pulsão invocante” no capítulo 4).

No relato de Wolfson que será tratado no próximo capítulo, podemos observar que ele tenta eliminar da língua materna as variações tonais da voz da mãe (o tom de má vontade) em sua orelha.

3. O “OROLHO”

Também Balbo (1991), em seu artigo “La langue nous cause”, chama a atenção para o fato de que, sendo o ouvido o órgão que desde o início da

gestação se encontra em pleno funcionamento, a voz que entra pelo ouvido (buraco que não se fecha) é o primeiro objeto pulsional.

Assim como Laznik-Penot, Balbo toma como exemplo alguns trabalhos de psicolingüistas que observam os movimentos dos recém-nascidos e lactentes. De início, o relato de tais observações não faz nenhuma alusão ao verbal, refere-se apenas aos movimentos silenciosos da criança, pois mesmo sua reação-sorriso se produz silenciosamente.

No entanto, não se trata de um estágio pré-verbal pelo qual o sujeito passa antes de entrar num estágio verbal propriamente dito. A criança já se encontra num ambiente de linguagem. Os trabalhos que Balbo toma como exemplo afirmam que desde as primeiras semanas de gestação o aparelho auditivo da criança está em pleno funcionamento. Nos primeiros dez meses de vida da criança, a modalidade auditiva predomina sobre a visual. Em geral, os recém-nascidos se voltam em direção à fonte de onde provém o som.

Balbo (1991) inicia a explicação para esse mecanismo com citações retiradas do livro *Nâître humain*, de J. Mehler e E. Dupoux. Tais citações se referem a experiências realizadas com lactentes e bebês e mostram que é impossível fazer abstração do ouvido e do fonema se se quer compreender alguma coisa dos movimentos precoces do olhar e de seu campo visual.

Balbo vai então apresentar a hipótese de que o recém-nascido possui apenas um órgão para os sentidos da audição e da visão, denominando esse órgão único com o neologismo *orolho* (orelha e olho), mas com a ressalva de que não haveria unidade nem recobrimento desses dois sentidos, um dominaria o outro apenas no início.

As suposições teóricas de Balbo seguem suas observações clínicas: quando o lactente ouve um fonema, seja efeito de um barulho ou de uma voz, seu olhar procura no espaço o que ele ouviu:

ocorre neste momento como um literal “escutar-ver”: é surpreendente constatar que o que ele ouve, ele vê, como se sua escuta virtualizasse sua forma visual, esta virtual visão do percebido auditivo não cessando senão quando lhe fosse substituída a fonte sonora real, cuja real percepção visual recalcasse, então, aquela que fosse apenas virtual. (1991: 163) (tradução minha)

Ao fonema real ouvido se associa uma forma visual virtual, até que sua fonte sonora real seja encontrada, e essa real percepção visual produz o sorriso da descoberta, reduzindo a angústia e o recalçamento da visão virtual do fonema ouvido.

Balbo acrescenta o tocar a essa conjunção do ouvido com o visto e a oralidade. A produção sonora do sorriso é acompanhada de movimentos das mãos, que tateiam, apalpam, tocam alguma coisa invisível que, parece, estar bem presente para a criança. Essa conjunção tem uma consistência corporal de um orifício circular comum, dentro de um imaginário que inclui o tocar.

A respeito dessa consistência circular, Balbo faz referência à lição de 21 de janeiro de 1974 do seminário *R.S.I.*, em que Lacan observa que a oralidade toma “naturalmente” consistência de sua circularidade e acrescenta ainda que, por mais difeomórficos¹¹ que sejam, o olho “vê esférico” e a orelha “ouve esfera”.

A importância de se tratar dessa consistência imaginária de um orifício circular está no fato de ela conduzir ao buraco que o simbólico fura o real, o qual lhe *ex-siste*¹² (fazendo borda e cerne de seu turbilhão). Tal consistência

¹¹ Formas diferentes.

¹² No nó borromeano – três nós enlaçados de maneira que a ruptura de um deles implica o desligamento de todos os outros –, Lacan faz, aos três registros do Imaginário, do Real e do Simbólico, suportar

imaginária leva a essa evidência porque a pedra angular da clínica infantil (psicoses e autismos) está na “forma visual virtual” que o jovem sujeito atribui a tudo que ele ouve e porque toda virtualidade implica o simbólico.

Essa virtualidade se articula à função antecipadora do *infans*. A antecipação é para ele uma necessidade. A prematuração em que se encontra o lactente o conduz logicamente a antecipar o visto correspondendo ao ouvido – já que, de início, este predomina sobre aquele – por uma virtualidade formal.

Essa necessidade lógica nos leva a considerar o simbólico como primeiro em relação a um imaginário que nem por isso se encontra descartado, mas que só toma consistência quando a forma virtual toma literalmente corpo do real do outro de onde essa forma visual se origina. Só a prematuração faz nascer o simbólico.

É dessa virtualidade visual e antecipadora que a lógica necessita e que está na origem do sonho. Em caso de falhas primordiais nessa lógica, nascem as estruturas autísticas e psicóticas as mais diversas, precoces ou tardias. Algo dessa lógica falha no caso de Wolfson, que será apresentado no próximo capítulo.

respectivamente a consistência, a *ex-sistência* e o buraco. A consistência é considerada na sua acepção etimológica: o que segura, o que *siste* com, ou seja segurar-se com, manter-se junto; também está aí a noção de continuidade, de ausência de corte. A consistência é portanto o UM. A *ex-sistência* é o caráter do que se mantém, mas estando de fora. O buraco é o que permite o enodamento das outras duas esferas, pois um não faz cadeia pelo buraco do outro, mas é pela *ex-sistência* de um terceiro que os outros dois se enodam. O que faz buraco no Real é o significante. Compreende-se assim que o buraco está suportado pelo simbólico (Frignet; 1997).

CAPÍTULO 3

1. O CASO WOLFSON

Neste capítulo, apresento o caso a partir do qual pretendo tirar conseqüências a respeito da relação entre língua estrangeira e língua materna. Trata-se do caso de um esquizofrênico, Louis Wolfson, cujo forte investimento na aprendizagem de línguas estrangeiras tem o propósito de, a partir das várias línguas estudadas, destruir os sons da língua materna.

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 procedimento¹³ lingüístico de aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente do alemão, do hebraico, do russo e do francês. Seu testemunho

¹³ 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.

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.

Para realizar a destruição do idioma inglês, Wolfson empreende – ele não tem escolha – complexas operações transliterativas¹⁴, 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 linguística. Essas regras gerais tentam fazer correspondência entre o som e o sentido de um vocábulo inglês com um vocábulo estrangeiro.

¹⁴ 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)

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.

Lacan, na lição do dia 4 de dezembro do seu *Seminário* sobre as formações do inconsciente, trata da origem do prazer proporcionado pelo chiste. A ambigüidade inerente ao próprio exercício do chiste, de acordo com Freud, faz com que não percebamos de onde nos vem esse prazer. Freud mostra as vias por onde passa esse prazer. Lacan se refere a essas vias da seguinte forma:

São vias antigas, na medida em que ainda continuam ali, em potência, virtuais, existentes, ainda sustentando alguma coisa. São elas que se vêem liberadas pela operação da tirada espirituosa, esse é seu privilégio em relação às vias levadas ao primeiro plano do controle do pensamento do sujeito pelo progresso deste para o estado adulto.

Passar por esses caminhos faz o chiste entrar prontamente – e é nisso que intervém toda a análise anterior de Freud sobre seu fundamento e seus mecanismos – nas vias estruturantes que são as mesmas do inconsciente. (livro 5; 1999: 89)

Lacan (1999), retomando Freud, diz que o chiste tem duas faces. Uma das faces mostra o exercício do significante, no qual a liberdade leva ao máximo sua possibilidade de ambigüidade fundamental, ou seja, nesse exercício, encontramos o caráter primitivo do significante em relação ao sentido, a arbitrariedade que o significante traz ao sentido. A outra face é a do inconsciente, ou seja, o exercício do significante mostra tudo que é da ordem do inconsciente. Nesse segundo caso, as estruturas que o chiste revela são as mesmas que Freud descobriu nos sonhos, atos falhos e mesmo nos sintomas.

Estaria Wolfson buscando (re)construir essas vias de estruturação liberadas pelo chiste e – por que não? – liberadas também pela transliteração dos fonemas do idioma inglês para outras línguas? As outras línguas funcionariam para ele como espelhos em que a ninfa Eco¹⁵ ainda não virou pedra?

2. VOZ: OBJETO PULSIONAL

O psicanalista francês Jean Michel Vives, em conferências realizadas em Toulon, fala da voz como objeto pulsional. Em uma de suas conferências intitulada “La place de la voix dans la filiation”, Vives mostra que,

¹⁵ “Eco, excessivamente falastrona para o gosto de Juno, a quem manteve entretida com suas palavras enquanto as ninfas deixavam-se abordar por Júpiter, incorreu na cólera da deusa e foi condenada a repetir os sons emitidos por uma primeira voz.” Eco, o duplo sonoro de um Narciso especular, emite sua queixa melancólica enquanto ocorre o lento ressecamento mineral de seu corpo (Kaufmann; 1996: 696).

paralelamente a uma transmissão do significante, a filiação implica uma apropriação da voz ao incorporá-la.

Vives demonstra um duplo destino da voz pelo estudo do mito freudiano narrado em “Totem e tabu”. Por um lado, a voz será constitutiva do sujeito do inconsciente, por outro, a voz será rejeitada (*werfen*) e conhecerá o destino de um objeto errático, uma voz fantasma.

Com o mito, Vives mostra, assim, que quando assumida e, posteriormente, esquecida pelo sujeito, a voz o permite passar da vocação para a invocação. Mas, quando foracluída¹⁶, a voz produz desregramentos ao superego.

Vives inicia sua conferência afirmando que a definição de filiação, aceita pela psicanálise como sendo uma “ordem ligada à reprodução da fala” (Legendre, 1999; *apud* Vives), não leva em conta de maneira satisfatória um elemento que acompanha a fala, mas, no entanto, a excede: a voz. A voz está ligada ao mecanismo de identificação que constitui o sujeito, por isso está em jogo na filiação.

A tese que Vives vai sustentar nessa conferência é a de que o processo de filiação não pode ser reduzido à transmissão da fala. Mas é preciso também que uma certa transmissão da voz esteja implicada nesse processo, permitindo que o sujeito passe da vocação à invocação.

No texto “Totem e tabu”, Freud fala que “na origem” a humanidade teria sido organizada sob a forma de uma horda em que um pai tirânico possuía todas as mulheres e as interditava aos outros homens, seus filhos. O pai era a encarnação do gozo absoluto, sem restrições, enquanto, os outros

¹⁶ Nasio explica que o termo foraclusão foi proposto por Lacan para traduzir o vocábulo alemão *Verwerfung*, transcrito nas versões francesas da obra de Freud por *rejet* (rejeição, repúdio). Nas palavras de Nasio, a foraclusão é “o nome que a psicanálise dá à falta de inscrição, no inconsciente, da experiência normativa da castração, experiência crucial que, na medida em que é simbolizada, permite à criança assumir seu próprio sexo e, desse modo, tornar-se capaz de reconhecer seus limites.” (1989: 149)

eram submetidos a uma lei de que ele estava excluído. Tal interdito tem por efeito designar o lugar e o objeto do gozo, levando assim os filhos a desejar e a tentar se apoderar do objeto do desejo.

Disso resulta que, um dia, os filhos se unem, matam o pai e o comem. Ao consumi-lo, cada filho teria se apropriado de uma parte de sua força, identificando-se, dessa forma, com ele.

A identificação, obtida pela apropriação dos atributos do poderoso pai, Freud vai chamar de identificação por incorporação. O termo incorporação se deve ao fato de que a voz coloca em jogo uma identificação com o pai que não é totalmente simbólica – inclui também uma dimensão real. Não se trata mais do mito do pai morto, e sim do pai devorado cru. Portanto, não se trata apenas de um traço significante, mas de um objeto: a voz.

Os irmãos renunciam ao gozo desmedido, após o assassinato do pai, instaurando uma lei para regulá-lo: um totem sob a forma de um animal é construído para relembrar o pai morto, apesar da vontade dos irmãos em recalcar esse assassinato.

Vives chama a atenção para o fato de que, em “Totem e tabu”, Freud introduz a voz quando fala que, em ocasiões solenes, o clã mata seu animal totem e os irmãos cantam ou imitam vocalmente esse animal, reconhecendo-se filhos de... Ou seja, eles dão a voz após tê-la incorporado. Vives afirma ver aí o nascimento da pulsão invocante: após tê-la recebido do Outro, o sujeito a restitui na invocação, fechando assim o circuito da pulsão. Esse circuito é, no entanto, um pouco mais complexo que isso, como será descrito a seguir.

A voz, constitutiva do sujeito, incorporada na ocasião da identificação originária é a voz paterna. No entanto, não é a do Nome-do-Pai, ou seja, aquela que submete o sujeito à autoridade simbólica, mas sim a da encarnação mítica da Coisa inominável. A voz é aqui portadora desse gozo absoluto, e

incorporá-la significa, ao mesmo tempo, participar do gozo que resta e aceitar a lei.

Vives vai buscar no texto freudiano sobre a negação dois mecanismos submetidos ao princípio do prazer que dão a essa voz arcaica um duplo destino: o mecanismo da introjeção (*introjizieren*) e o da rejeição (*werfen*). Uma clivagem radical é efetuada: tudo que é bom é introjetado, todo mal é rejeitado. Mas isso implica que aquilo que foi rejeitado, primeiro, teve de pertencer ao sujeito.

Dois outros mecanismos, não totalmente submetidos ao princípio do prazer, o da afirmação e o da expulsão, encarregam-se de estabelecer uma relação com o mundo em que não se trata mais de dois Outros (um bom e um mau), mas de “um” só clivado. A diferença fundamental entre o funcionamento dos mecanismos de introjeção-rejeição e afirmação e expulsão está no fato de que o primeiro coloca um limite entre o simbólico e o real, enquanto o segundo produz uma continuidade moebiana¹⁷ entre o simbólico e o real.

Esse duplo tratamento – que está na origem de uma parte do superego – é a primeira parte do circuito da pulsão invocante, isto é, o Outro se endereça ao sujeito, que é incapaz, nesse momento, de fazer qualquer coisa com esse endereçamento. Mas, por outro lado, permitirá a emergência da voz do sujeito, que para tanto precisou perder a voz do Outro depois de tê-la aceito.

Vives mostra de que modo a voz, como objeto pulsional, conhece um duplo destino: a voz como constitutiva do sujeito do inconsciente e a voz rejeitada, conhecendo um destino errático.

¹⁷ A superfície moebiana refere-se a uma figura topológica chamada banda de Moebius. Segundo Granon-Lafont, para obtê-la “é suficiente que se tenha uma tira de papel, colando-a sobre si mesma com um movimento de torção (...) o direito e o avesso dessa tira de papel passam a se encontrar em continuidade (...) o direito e o avesso estão contidos um no outro.” (1990: 25)

No primeiro caso, a voz é tratada pelos mecanismos de afirmação (*Bejahung*) e de expulsão (*Ausstossung*). O sujeito diz “sim” à voz paterna para que possa surgir e nega essa voz Outra para que possa usá-la, ou seja, após aceitá-la, o sujeito deve tornar-se surdo a essa voz original para falar sem saber o que diz, isto é, para falar como sujeito do inconsciente.

É nesse ponto surdo, no mesmo sentido em que se fala de ponto cego para a visão, que a pulsão invocante procede à subjetivação do *infans*. O *infans* deve esquecer o apelo da voz do Outro, após tê-lo respondido. O princípio da pulsão invocante mostra, dessa forma, que o sujeito do inconsciente não esqueceu a voz senão para dá-la e reconhecer-se filho de...

Assim, a operação do recalçamento originário permite que a voz permaneça no seu lugar, ainda que inaudível. Pois a surdez à voz primordial vai permitir ao sujeito ter uma voz, e não ser invadido por ela.

No segundo caso, a voz toma o destino de um objeto errático que se aproxima do que Lacan chamou de objeto *a*. O sujeito aqui não foi capaz de dar-lhe uma direção. Essa parte real, não simbolizada, vai subsistir como pai morto insepulto e ameaçador. Aquele que não consegue dar um direcionamento a essa voz permanece suspenso à voz do Outro, submetido, alienado a ela. Segundo Vives, nesse caso, o sujeito é invadido por essa voz que não se cala, pois ela não fala. O autor traz o exemplo das Erinias, que não dizem nada, mas perseguem o sujeito com seus gritos terríveis e desarticulados.

Isso supostamente pode ter ocorrido com Wolfson: invadido pela voz materna que se manifesta essencialmente em sua dimensão real, mas desvinculada de suas amarras simbólicas. Tal como o canto das sereias que invade o ouvido dos marinheiros com a promessa de gozo eterno, arrastando-

os, assim, para a morte, a voz materna convoca Wolfson a um gozo contínuo, remetendo-o a um tempo anterior à interdição imposta pela lei.

Assim como o canto das sereias, a voz materna é mortífera para Wolfson, pois a interdição desse gozo contínuo é necessária para que a pulsação criada pela alternância presença/ausência permita seu acesso à condição de sujeito. Tomando uma outra imagem mitológica utilizada por Vives, podemos pensar que Wolfson, tal como Orfeu quando cobre a voz das sereias com seu canto, tenta cobrir a voz materna com as línguas estrangeiras, destruindo-a.

3. TRANSITIVISMO, AFETO E VOZ

Bergès e Balbo (1998) desenvolvem o conceito de transitivismo a partir de uma abordagem clínica do lado da criança e do lado da mãe.

Do lado da criança, o exemplo descrito por esses autores como a forma mais comum em que o transitivismo se apresenta pode ser observado numa situação em que uma criança bate a perna em algum lugar, mas não manifesta nenhuma reação; uma outra criança que assiste à cena se queixa da batida e esfrega a própria perna. Em suma, o transitivismo ocorre quando, por exemplo, eu me machuco e o outro é que sofre uma dor e diz “ai”.

Do lado da mãe, também é comum observar que, ao ver o filho que se encontra em situação de perigo ou que acaba de cair e não manifesta nada, a mãe sente-se afetada e não hesita em demonstrar seu afeto de dor não apenas pela expressão facial, mas principalmente pela articulação na fala.

De acordo com Bergès e Balbo (1998), o que a mãe sente e exprime nessa situação é uma certeza porque ela sustenta seu afeto a partir de um real, o que faz com que a criança lhe dê razão a partir disso que ela diz.

Mas o transitivismo não é apenas o que ela sente e demonstra, é também o processo que a mãe desencadeia por essa fala dirigida à criança. Pois, ao se dirigir ao seu filho, a mãe faz a hipótese de um saber na criança, saber esse em torno do qual sua fala vai circular para lhe retornar sob forma de uma demanda. Essa demanda, a mãe supõe ser uma identificação da criança com o discurso que ela lhe dirigiu. Esse processo geral desencadeado pela fala materna tem relação com o acesso do sujeito ao simbólico.

Esse processo que ocorre no caso particular do transitivismo passa necessariamente pelo corpo, já que essa experiência o afeta diretamente. O corpo é, no transitivismo, o receptáculo, o lugar por onde o mundo toma forma e consistência para a criança. O acesso ao simbólico representado pela identificação da criança com o discurso da mãe também concerne ao corpo, uma vez que não se trata apenas do corpo imaginário, mas também do corpo de linguagem, de significantes e de letras.

Tanto o transitivismo do lado da mãe como o transitivismo em geral podem ser considerados como uma força, pois, ao dirigir-lhe um discurso transitivista, a mãe força o filho a se integrar no simbólico, obrigando-o a levar em conta os afetos que ela nomeia, para que ele designe suas próprias experiências, tendo como referência as dela.

Essa força em questão no transitivismo pode parecer chocante à “sensibilidade” da criança, mas está longe de ser sempre brutal; não se confunde com o trauma, porque dessa força tanto a criança como a mãe fazem uma elaboração discursiva, supondo um saber na criança “que o transitivismo solicita”, enquanto o trauma é puramente disruptivo e se especifica por seu caráter de puro real impensável. Essa força diz respeito ao real necessário para o acesso ao simbólico e para o enlaçamento dos três registros: Imaginário, Simbólico e Real.

Segundo Bergès e Balbo (1998), se a mãe dirige um discurso transativista sem afeto, a criança pode se identificar com um discurso frio e nesse caso o que estará em questão é um corpo de palavras sem carne, ou seja, puro corpo de linguagem. Nas palavras desses autores:

O afeto com que a mãe carrega seu discurso é um afeto que nomeia a coisa. Essa coisa se refere àquilo que a mãe experimenta em seu corpo. Quando ela carrega seu discurso de afeto, ela o torna identificável por seu filho, e este pode lembrar sua mãe que ela também tem um corpo. Com esse movimento, a criança também se lembra de que tem um corpo e, mais, que esse corpo experiencia.(1998: 67) (tradução minha)

O afeto se liga ao corpo no transativismo, pois é o afeto que permite à mãe não apenas cuidar do corpo de seu filho, mas não esquecer que ela também tem um. O que a mãe recalca no seu discurso retorna no seu corpo. E é graças ao afeto que, dessa forma, também retorna aquilo que ela pode fazer passar por seu discurso, ou seja, algo que leva seu filho a descobrir seu próprio corpo.

Um discurso frio seria um obstáculo a essa passagem, ou seja, a passagem do corpo imaginário para o corpo simbólico – a mãe tem necessidade, para compreender sua experiência, de simbolizá-la e faz isso ao articular um dizer sobre seu próprio corpo. Assim, o transativismo permite dizer que o afeto tem como função primeira a passagem do corpo do imaginário para o simbólico.

De acordo com Bergès e Balbo, é a voz que veicula o afeto, mas não é qualquer voz: “A voz, que não é sem voz, que não é alucinada, que é

carregada de afeto. Aquela que é desprovida de afeto é uma voz sem voz” (1998: 77) (tradução minha).

No transativismo, quando o “ai” é dito do lugar do grande Outro, este “ai” se articula desse lugar e é por isso que essa voz afeta o outro que chora. A voz é assim aquilo que transfere um afeto do grande Outro para o sujeito que é sensível a ela. É a voz que veicula o afeto; na falta de identificação com uma voz, o afeto não se desencadeia.

Pelo transativismo, a mãe força a criança a se integrar no simbólico. A criança passa a ter, além de um corpo imaginário, um corpo simbólico e identifica-se com ele pelo discurso materno. No caso de Wolfson, no entanto, o que ocorre é que ele não se identifica com o discurso materno que nomeia o seu corpo. Isso porque esse discurso é veiculado por uma voz cuja tonalidade “foi proveniente de algum tom de má vontade, de desejo de destruí-lo” (Wolfson; 1970: 44) (tradução minha).

4. A LITERALIDADE DA POESIA E A DO SOM DA LÍNGUA MATERNA

Um dos principais fatores que dificultam ou facilitam a “aquisição” de uma língua estrangeira está ligado ao aspecto literal da fala. Essa suposição tem a ver – quanto ao jogo sonoro produzido pelo jogo de palavras – com o que O. Mannoni (1980) fala sobre a poesia ao opor literalidade e compreensão.

Mannoni utiliza esses dois termos no lugar de “forma e conteúdo”, “palavra e sentido”, “significante e significado”, na tentativa de se situar fora do neopositivismo marcado por essas expressões.

Segundo Mannoni, Freud demonstrou que o que criava o chiste não era apenas a sua significação, mas o jogo com o material verbal, com a literalidade. A significação, de acordo com esse autor, pode até ser interessante, pode até nos dar prazer, mas não é o mesmo prazer, ela não provoca o mesmo riso que o jogo das palavras. Fliess havia criticado as interpretações dos sonhos realizadas por Freud porque pareciam mais jogos de palavras. Freud respondeu a essa crítica mostrando que também os jogos de palavras obedeciam às mesmas regras que os sonhos, às regras inconscientes: o deslocamento e a condensação.

O prazer pelo jogo sobre o material verbal, Freud explica, era na origem o prazer infantil de brincar com os elementos verbais, segundo as leis do inconsciente, prazer ao qual os adultos rejeitam, por considerá-lo muito ingênuo. Tal prazer, os adultos só podem saboreá-lo com a condição de que o jogo resulte numa significação (que lhe sirva de álibi ou desculpa). A recusa ou a aceitação de uma língua estrangeira pode estar relacionada à não possibilidade, de início, de atribuir significado ao que se ouve ou ao que se lê.

Mannoni (1980) nos lembra que há certamente um momento em que a criança tem um vago sentimento de que os sons da língua que ela ouve sem compreender obedecem a um ritmo, a repetições de algumas sonoridades. É preciso que de alguma forma ela ouça esses sons e grave-os antes de compreendê-los.

Alguns esquizofrênicos, ao contrário, conseguem, com sucesso, utilizar corretamente o léxico e a gramática sem lhes atribuir nenhum sentido. No entanto, este não é exatamente o caso de Wolfson – o que leva Mannoni a afirmar que ele, de certa forma, teria escapado da esquizofrenia.

Wolfson destruiu a literalidade pela tradução¹⁸, encontrando a significação e protegendo-se, assim, da língua materna. Uma das formas de anular a fala materna é não atribuir-lhe nenhum sentido, fazendo dela uma seqüência de sons gratuitos.

Apesar de não se poder dizer que a fala poética seja uma variedade da fala esquizofrênica, aquela lembra um momento da infância em que a fala entendida era apenas pura literalidade. A poesia, para Mannoni, não é uma simples imitação da fala dos pais, ela é uma arte cuja matéria é a literalidade e que nos promete um sentido sempre adiado.

Mannoni (1980) faz referência a Mallarmé que diz que o poeta procura seus tesouros na língua, ou seja, o material verbal, o literal, e dá um jeito de fazer com que esses tesouros pareçam ter sentido. Esse tesouro de que fala Mallarmé não existe senão na música da fala, embora isso não queira dizer que a língua seja melódica ou harmoniosa e sim que os fonemas se seguem na sua variedade, sempre com a promessa de sentidos nunca cumprida.

Mannoni (1980) questiona o porquê de não lermos poesia nas línguas que não conhecemos e propõe, como possível resposta, o fato de que, apesar de incerta e enganosa, a promessa de mais sentido é muito importante. Numa língua que não conhecemos, a poesia traria o ritmo, a música, mas não a promessa de um sentido. A transliteração feita por Wolfson se dá também na tentativa de atribuir sentido aos sons insuportáveis do idioma inglês.

¹⁸ Como já foi observado, de acordo com o conceito de Allouch de tradução e transliteração, trata-se de uma transliteração o que Wolfson faz, pois além do sentido, também importa a transformação dos sons das palavras nas línguas congêneres (Allouch; 1995: 62).

CAPÍTULO 4

1. AS VOGAIS E AS CONSOANTES

Como foi dito no capítulo anterior, Wolfson busca não apenas a correspondência semântica entre as palavras inglesas e estrangeiras, mas principalmente a correspondência sonora. Para realizar a correspondência sonora, Wolfson não se preocupa muito com as vogais pois estas se diferenciam muito de uma língua para outra e também na mesma língua. De acordo com seu próprio depoimento, as vogais são sentidas “o mais freqüentemente como massas plásticas e quase sempre disformes, não diferenciando muito umas das outras” (1970: 206) (tradução minha). Ele leva em conta quase que somente as consoantes, pois estas apresentam um ponto de articulação mais ou menos estável em todas as línguas congêneres.

Didier-Weill (1999), baseando-se na proposta lacaniana, propõe a introdução do conceito de “pulsão invocante” na teoria freudiana, partindo das operações efetuadas pela *língua materna* como causa do sujeito:

A vocação para tornar-se humano nos é originalmente transmitida por uma voz que não nos passa a fala sem nos passar, ao mesmo tempo, sua música: a música dessa “sonata materna” é recebida pelo bebê como um canto que, de saída transmite uma dupla vocação: está ouvindo a continuidade musical de minhas vogais e a descontinuidade significativa das minhas consoantes? (1999: 9)

A questão de Didier-Weill se refere ao parentesco que há entre a fala e o canto, já que a vida do sujeito se desenrola em função do descontínuo marcado

pela fala e do contínuo da música. O descontínuo da língua faz o corte, separa, limita, interdita, estabelecendo para a fala um tempo histórico; o contínuo, produzido no instante em que soa a música, colocará subitamente em suspenso os limites espaço-temporais recebidos pela ordem da lei.

Pommier (1993) estabelece da seguinte forma a diferença de natureza entre a vogal e a consoante: a diferença fonológica entre vogal e consoante – além da diferença de sons que caracteriza cada letra – está na técnica vocal. A vogal se produz pela emissão de sons sem barulho de ar, pois o ar tem passagem livre na cavidade bucal que se encontra mais ou menos aberta. A consoante, ao contrário, produz um som marcado por um obstáculo presente em algum ponto da cavidade bucal quando da passagem de ar. O barulho de uma consoante corresponde ao fechamento ou à contração da cavidade vocal, após a pronúncia de uma vogal, ou à abertura dessa cavidade, antes da pronúncia da vogal.

A abertura vocálica evoca um contínuo ilimitado que a consoante vem obstruir. Essa obstrução realizada pela consoante só é possível porque já houve uma abertura. Por isto, pode-se dizer que a consoante é tanto “ligada” quanto “ligante”, enquanto a vogal é desligada.

Assim, pode-se concluir que a estabilidade atribuída às consoantes por Wolfson se refere à proximidade articulatória existente entre as consoantes nos vocábulos das línguas congêneres e pelo fato de a articulação das consoantes ter uma ressonância no corpo. O fato de a pronúncia da consoante (obviamente ligada a uma vogal) resultar em uma vibração no corpo, pode ser melhor compreendido se tomarmos a definição de sílaba proposta no *Curso de lingüística geral*, de Saussure.

Esse *Curso* mostra que a composição da cadeia silábica não passa necessariamente da vogal para a consoante, mas de uma implusão a uma

explosão, no caso das sílabas *pa* e *ap*. A cadeia se caracteriza por uma sucessão de elos implosivos e explosivos, que correspondem a uma sucessão de aberturas e fechamentos dos órgãos bucais. A sílaba alia essas noções de abertura e fechamento.

Saussure encontra, a partir dessa definição de sílaba, um “ponto vocálico” constituído pela distinção de uma unidade soante e de uma unidade consoante, unidades estas que designam a função da sílaba. As unidades soantes são sempre implosivas, e as consoantes são ora implosivas, ora explosivas. Pelas implosões e explosões, a coluna de ar sofre uma ruptura levando a uma localização corporal do som produzido.

Parece paradoxal no caso de Wolfson que, ao mesmo tempo, ele tente se livrar da vibração dolorosa e dessubjetivante (Fontaine;1993) dos sons de sua língua – como o que sente quando ouve o *r* (ligado à vogal da palavra seguinte *are*) do vocábulo inglês *where* ressoando na sua cabeça como “o som em uma concha vazia” (1993: 66) - e busque nas línguas estrangeiras justamente o que mais o irrita em sua língua, ou seja, o ponto em que a coluna de ar é escandida. Wolfson procura aproximar o ponto em que há uma vizinhança articulatória entre as consoantes do inglês e aquelas das outras línguas.

Mas o que parece perturbar Wolfson está ligado a alguma coisa da sonoridade da língua ou, mais precisamente, da ausência de escansão da língua. A impossibilidade de introduzir pontos de ruptura na sonoridade da língua materna é o que provoca o seu sofrimento, pois, ao que parece, esses pontos de ruptura, ou a escrita de uma descontinuidade através de outras línguas colocaram fim à vibração desubjetivante provocada pela língua inglesa: “A vizinhança na localização corporal onde se opera a ruptura do som é suficiente” (Fontaine; 1993: 85).

O que parece contraditório, ou seja, procurar nas outras línguas exatamente o que o incomoda na sua, é o que pode tirá-lo do sofrimento, pelo menos é esta a sua aposta. Wolfson busca incessantemente pelas consoantes em outras línguas que, mesmo não possuindo a localização da fratura da coluna de ar no mesmo ponto, não se situem num ponto muito diferente.

A perda da descontinuidade para Wolfson seria uma catástrofe; é por isto que ele procura nas línguas estrangeiras aquilo que ameaça falhar (ou falha) na língua materna: os pontos de ruptura. O som de continuidade da sua língua perturba-o. E o que falta na língua para Wolfson é a ruptura dessa continuidade. A ausência dessa ruptura ameaça a sua condição subjetiva, fazendo com que busque nas línguas estrangeiras reforçar os pontos de ruptura ou operar esses pontos que, às vezes, parecem não existir na língua materna. Nas palavras que mais o irritam, por exemplo, esses pontos de ruptura provavelmente não existem, as consoantes não introduzem uma localização corporal. Wolfson busca assim evitar o que seria “a catástrofe da perda da descontinuidade” (Fontaine;1993: 92), introduzindo pontos de ruptura no som de sua língua através das línguas estrangeiras. Mas por que a ruptura, a descontinuidade, a escansão efetuadas pela oclusão são tão importantes na constituição da subjetividade?

2. “O TEMPO DAS OCLUSIVAS” NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Lacan fala, na lição 3 do seu seminário *A identificação*, que a sua cadela Justine tem a fala, mas não tem totalmente a linguagem. Ao contrário de um sujeito falante, a cadela não toma a si nem ao seu interlocutor por um outro. A

cadela conhece apenas o índice do mesmo, o que faz com que ela permaneça no nível do imaginário.

O sujeito puro falante, ao contrário, toma sempre seu interlocutor por um outro, e ao tomá-lo por um outro o sujeito o coloca no nível do Outro. Segundo Lacan, é justamente isto que falta a sua cadela; para ela há somente o pequeno outro e o que a impede de colocar seu interlocutor no nível do Outro é seu olfato.

Continuando sua explicação, Lacan diz que, apesar de Justine ter a fala e por isto se fazer entender em algumas situações e até mesmo de modular algumas emissões vocais, não há para ela efeito de língua, uma vez que não há nada em sua fala que faça explosão ou oclusão.

Lacan ilustra o que é essa oclusão com um exemplo da fonética: o fonema *pa* e o fonema *ap* permitem colocar os princípios de oposição da implosão *ap* e o da explosão *pa* e mostram que a consoante *p* é muda. O sentido do *p* está na fronteira entre a implosão e a explosão. A consoante *p* se ouve justamente por não se ouvir. É esse “tempo mudo”, “tempo de oclusão” que constitui uma das raízes da linguagem e, por sua vez, a linguagem está na base da constituição subjetiva. Mas de que forma se dá a constituição subjetiva pela linguagem?

Para tratar da constituição subjetiva é preciso falar sobre língua materna. Considerada como causa do sujeito, o conceito de língua materna se desloca daquele que é mais comumente trabalhado pela lingüística, ou seja, a língua que se aprende com a mãe ou a língua nacional.

Lacan fala, na mesma lição acima referida, sobre a função de alguns adventos da língua e, especificamente, daquele que se chama o falar *babyish* (o manhês ou o falar materno). Lacan compara o *babyish* com o *pidgin*. No *pidgin*, duas espécies de articulações languageiras entram em relação, e os

partidários de uma das espécies envolvidas necessitam, e se sentem no direito, de usar certos elementos significantes de outra espécie, sem que com isto se possa afirmar que sejam duas línguas diferentes. Na mesma situação se encontra o *babyish*; também aí duas esferas distintas da linguagem estão em relação, ou seja, quanto à linguagem, existem dois mundos diferentes, o da criança e o do adulto.

É esse falar *babyish* – que de acordo com Lacan tem um papel que vai muito além da brincadeira – que interessa para tratar da língua materna como causa do sujeito. Esse algo “além da brincadeira” que está implicado no conceito de língua materna, e que comporta essas duas esferas da linguagem, vai efetuar duas operações fundamentais para a constituição de um sujeito: as operações de alienação e de separação. Mas é ainda preciso mencionar que a língua materna de que se trata é uma figuração de *lalangue*.

O termo *lalangue*, uma composição do artigo com o substantivo, foi proposto por Lacan para dar conta de sua hipótese do inconsciente, ou seja, o inconsciente enquanto efeito de *lalangue*. Mas só é possível falar sobre *lalangue* pela língua. *Lalangue* se situaria, hipoteticamente, antes do corte operado pela língua, a que se refere Saussure, mas só pode ser referida com a operação desse corte. Assim, *lalangue* é sempre suposta, já que nada existe fora/antes do corte que a língua introduz. Dessa forma, para falar de *lalangue*, é preciso recorrer a suas figurações, sendo a língua materna a que melhor a configura, pois “conjuga, pela associação com o significante ‘materna’, tanto a incidência da ordem própria da língua, instância de corte, quanto o que a excede, *lalangue*” (Leite; 2000: 42).

O termo *lalangue* pode ser ainda esse “além da brincadeira” a que Lacan se refere quando trata do falar *babyish*, aquele falar que imprime modificações na cadeia melódica do enunciado materno (Lasnik-Penot; 1997). Na esfera da

linguagem do adulto, alguns autores identificam dois registros antagônicos: a um registro alienante veiculado pela “língua da melopéia, das vocalizações, portadora do bem querer sem lei da mãe”, se opõe um registro que opera a separação, o registro da “língua materna, capaz de operar o corte necessário para fazer advir o sujeito” (Laznik-Penot; 1997: 35).

Na esfera da linguagem da criança, *lalangue* também pode corresponder à lalação, ou seja, “a emissão de sons mais ou menos articulados pela criança, antes do falar propriamente dito.” (Leite; 2000: 43)

Podemos observar que, nessas duas esferas da linguagem, o que se destaca é a sonoridade (entonação, traço prosódico) do que é emitido. O que está em jogo aqui é o gozo e a renúncia ao gozo da pura produção de sons.

Como mencionei anteriormente, as operações de alienação e separação efetuadas pela língua materna enquanto figuração de *lalangue* estão na base dessa constituição subjetiva. Num tempo mítico, a-histórico, o sujeito não era nada, depois ele é chamado pelo significante e sob ele desaparece. Esse primeiro tempo necessário para que o sujeito advenha é chamado alienação. Num segundo momento, o sujeito terá de se subtrair aos efeitos da alienação, evitando a anulação produzida por esse tempo anterior. Esse segundo movimento é chamado de separação (Leite; 2000).

Ao final de seu artigo “A inter-dicção do singular”, Veras (2000) fala sobre a criança de Freud, em “Mais além do princípio do prazer”, que começa a cantar um *o-o-o* prolongado ao atirar para longe, num canto do quarto ou sob a cama, os seus brinquedos, fazendo isso repetidas vezes. Na observação de Freud, esse gesto da criança era acompanhado de uma expressão de satisfação percebida pela emissão de um som agudo e longo *o-o-o* que significaria *fort* (fora). De acordo com Veras, trata-se de “um cantofalado em que se atira de corpo inteiro” (2000: 128).

Em outro momento, com um objeto preso a um barbante, a criança atira-o de modo a desaparecer de seu campo visual, emitindo o mesmo som *o-o-o*, para, em seguida, puxar o objeto de volta, dessa vez emitindo a oclusiva *da* (aqui) que interrompe o canto, corta, ressoa no corpo, fazendo-se escutar e permitindo, assim, que o outro atribua significação ao seu enunciado, significação esta sancionada pelo Outro.

A criança se atira de corpo inteiro para fora da cena, desaparece alienada no contínuo sonoro produzido pela emissão do *o-o-o* e, chamando-se de volta ao emitir o *da*, separa-se no corte efetuado pela oclusiva. A possibilidade de vir-a-ser se encontra nesse intervalo, nesse vazio entre a ausência e a presença (entre o “o” e o “a”). É nesse intervalo em que a oclusiva se ouve justamente por não se ouvir, como já foi dito, é esse “tempo mudo” que está na base da constituição subjetiva. Veras escreve:

Esse processo de subjetivação se repete cada vez que o jogo das diferenças retorna, atravessando a língua, levando-nos a esse momento de criação simultânea da língua e da fala, momento mítico da origem obliterada. (2000: 129)

A língua materna era perigosa para Wolfson, pois apresentava uma continuidade ameaçadora à subjetividade. Para fugir a essa ameaça, Wolfson a decompõe buscando cortes que só poderiam se efetuar numa língua estrangeira, e com a condição de manter um elo com a língua materna. Esse elo é mantido pela consoante que, ao mesmo tempo que faz corte, conserva uma proximidade articulatória entre os vocábulos da língua materna e das línguas estrangeiras.

Algo, certamente, fracassou nas operações de alienação e separação. Na hipótese de Nicolaïdes (1989), trata-se de um fracasso da língua materna no momento em que exerceu sua função de separação-união, fracasso na “separação-união-separação que a língua exerce enquanto elemento anti-fusional na relação mãe-criança”. A língua materna parece não exercer sua função de separação.

O esforço de Wolfson tem justamente por fim evitar o desaparecimento que poderia ocorrer em função do fracasso da operação de separação, operação esta que sua língua materna não efetuou devidamente. Por isto ele recorre às oclusivas nas línguas estrangeiras, pois nessas línguas talvez as oclusivas possam realizar o corte que evitaria seu desaparecimento. De acordo com a análise de Moraes (1999) sobre o caso Wolfson, “as outras línguas entram para defendê-lo da língua inglesa.”¹⁹. A tentativa de Wolfson é, justamente, que as línguas estrangeiras façam o que a materna não fez: “fendê-lo”, separá-lo (deste Outro que o considera sua extensão), para “defendê-lo” da ameaça de permanecer alienado ao Outro materno representado pelo contínuo sonoro da língua materna.

3. A ESCRITA DA LETRA

Pommier (1993) se questiona sobre as razões pelas quais vários povos cujas habilidade e capacidade inventivas eram indiscutíveis preferiram utilizar a escrita de povos estrangeiros – mesmo que depois acrescentassem a essa escrita algumas letras – a inventar a sua própria escrita. Foi o caso, por

¹⁹ Essa frase foi uma contribuição da professora Viviane Veras para a tese de doutorado da professora Maria Rita Salzano Moraes (1999: 102).

exemplo, dos gregos. Esse povo lançou mão da escrita fenícia, que era consonântica, e introduziu nela a vogal, criando um alfabeto completo.

A questão de Pommier é: que razão teria levado esse povo, com comprovada capacidade técnica em várias áreas, a não inventar sua própria escrita? A resposta não se encontra em nenhuma vantagem técnica oferecida pela escrita estrangeira, nem na facilidade de comunicação ou de comércio, muito menos na superioridade política ou cultural do povo estrangeiro. Acredito que Pommier esteja apontando para duas vias que são, na verdade, uma só: a que recalca um gozo e a que evoca esse gozo.

A natureza do que foi recalcado é sabida: trata-se do gozo do corpo. Nosso corpo foi de início objeto do desejo materno. O fato de que o reconhecimento da imagem do nosso corpo dependeu de um Outro gozo foi recalcado. Para existir, é preciso recalcar o fato de que nosso corpo serviu, inicialmente, ao gozo do Outro, pois não recalca-lo significaria estar alienado ao Outro. Wolfson parece buscar nas consoantes das línguas estrangeiras algo que recalque o gozo materno, já que isto não se efetuou pela lei paterna. De outro modo, Wolfson se petrifica sob o significante materno.

O que se quer com a utilização da escrita da letra estrangeira é se desembaraçar das letras do fantasma do recalçamento, isto porque de uma língua estrangeira escutamos, de início, um fonetismo que não percebemos mais na nossa língua, preocupados que estamos em dar significação àquilo que expressamos. Pommier afirma que:

Ouvindo uma língua estrangeira incompreensível, escutamos sons tão estranhos quanto aqueles da primeira música, sons estes de que perdemos a memória, atribuindo sentido às palavras. A língua estrangeira evoca esse gozo perdido. Pela sonoridade, ela nos toca, seja

nos desagradando ou nos seduzindo. Da mesma forma, a mão do escriba procura encontrar pela ponta de sua pluma o objeto perdido dos sons, e ela (a mão) apela para as grafias do estrangeiro, cuja língua enigmática evoca esse objeto. (1993: 144) (tradução minha)

Pode-se dizer assim que, o que esses povos procuravam, utilizando as grafias estrangeiras, era levantar o recalque para reencontrar o gozo perdido. No mesmo movimento, a utilização da escrita estrangeira tem como ambição o respeito ao próprio recalque. O que produz o retorno do recalque, ou seja, uma literalidade desembaraçada de toda significação, também produz o recalque, pois emprega-se a grafia estrangeira com a ilusão de que ela não dirá nada do gozo recalque que está em jogo em todo traçado.

Pommier estabelece uma analogia entre a história da humanidade e a experiência de cada sujeito. Essa analogia pode ser feita no caso da mal-sucedida experiência de Wolfson com o som da língua materna. Wolfson se fixa não só, mas principalmente, na sonoridade das línguas estrangeiras, na escrita da imagem acústica dessas línguas, talvez tentando justamente o que os povos antigos tentaram, ao tomar emprestada a escrita de povos estrangeiros: recalcar o gozo perdido, o gozo de estar alienado ao Outro materno, gozo que é ao mesmo tempo angústia, por seu corpo ter servido, de início, ao gozo do Outro. Wolfson utiliza apenas a língua estrangeira, provavelmente, com a mesma ilusão dos povos antigos, ou seja, de que o estrangeiro não dirá nada do gozo que deve ser recalque.

A letra a que Pommier se refere não se caracteriza nem pelo visual, nem pelo auditivo, depende do seu lugar de origem, o recalque, e de sua forma, o retorno disto que foi recalque do gozo do corpo. As qualidades

auditivas ou visuais da letra são apenas conseqüências dessas características (variáveis segundo as civilizações).

Há uma diferença entre a letra da escrita e a instância do letra inconsciente. A letra tanto procede do recalçamento como funciona como o retorno do recalçado. As letras, colocadas juntas, formam a palavra que exprime alguma significação e esta última (a palavra) reproduzirá a cada vez o recalçamento. As letras isoladas, mesmo quando elas pertencem à fala ou retornam na escrita, aparecem nos lapsos, por exemplo, e constituem o retorno do recalçado.

O conjunto de uma frase se compõe de letras suscetíveis de serem escritas e, assim, o mesmo material literal tanto serve ao recalçamento, quando aparece ligado nas palavras, quanto ao retorno do recalçado, quando aparece desligado.

Quando as letras aparecem ligadas entre elas constituindo vocábulos, elas formam uma significação a serviço do recalçamento. Por outro lado, se elas estão isoladas e desligadas, elas retomam seu valor de imagem, de figuras que não significam nada senão seus próprios contornos; nessa medida, representam a imagem do corpo perdido, evocando o retorno do recalçado. Portanto, a letra constitui, ao mesmo tempo, o que pode significar (quando ligada) servindo ao recalçamento, e apresenta também o gozo, proveniente do retorno do recalçado (desde que esteja isolada).

A letra isolada é semelhante ao grito da criança cuja demanda por amor forma o coração do Outro, ponto vazio aberto para todos os sentidos. Quando associada a outras letras formando uma palavra, a letra cai em uma significação unívoca. No entanto, as letras isoladas continuam a insistir no interior das palavras.

Quando aprende a falar, a criança apaga o gozo dos sons isolados atrás das significações que ela forma, recalçando assim o valor corporal de cada letra atrás do sentido das palavras. As leis da linguagem determinam a não-identidade a si do significante. Um dos modos de não-identidade a si do significante é a homofonia. A homofonia facilita essa não-identidade do significante ao separá-lo de sua significação, deixando-a vazia. A homofonia depende de uma escrita porque só esta pode fazer corresponder elementos de distinção vizinhos.

O recalçamento faz seu retorno graças às formas que tenham literalmente o mesmo valor do que foi recalçado, ou seja, a significação fálica do corpo.

Como já foi dito, a letra tem um duplo valor, pois ela se situa num ponto de cruzamento entre dois gozos: aquele do puro som e o das significações. A letra exhibe uma estrutura de borda por apresentar esse duplo valor contraditório, gozo do som e interdito desse gozo. Mas é justamente por apresentar essa dupla vertente que a letra se constitui integralmente. Além disso, as letras se sucedem e se ligam entre si, graças a esse corte (realizado pelo interdito do gozo) que as descompleta, o que possibilitaria escrevê-las da seguinte forma: gozo-interdito-gozo-interdito..., como se escreveria: vogal-consoante-vogal...

Como já foi dito, Wolfson busca a proximidade articulatória entre as consoantes da língua materna e as das línguas estrangeiras. Talvez essa busca na língua estrangeira do mesmo som que lhe provoca sofrimento esteja relacionada com a tentativa de realizar pela língua estrangeira o que falha na materna – a separação – mas também de reencontrar o gozo que a continuidade sonora produz, na medida em que o recalçado e o retorno do recalçado são uma só e mesma coisa.

Pommier, em seu livro *A ordem sexual*, descreve esse gozo como sendo um puro gozo da língua que constitui o tempo mítico

de uma concórdia paradisíaca com palavras que não criassem nenhum problema para um corpo angelical, harmoniosamente fundido na floresta dos vocábulos maternos. Ou então, como uma música compreensível em que um corpo vibrasse, sem expressar nada além de uma fusão. Num Éden dessa natureza, onde o conjunto das palavras formasse um todo, o corpo não seria mais que uma cavidade, uma caixa de ressonância necessária entre cada um dos vocábulos e o todo evocado por eles, entre seu som e sua significação infinita a que eles remetem. (...) No mito edêmico do “gozo do Outro”, o lugar vazado que a língua comporta conclama o corpo: este procura corresponder a esse lugar vazio, por amor à primeira pessoa que lhe fala maternalmente. (1992; 210 e 211)

Quando o ser humano acede à fala, ele utiliza uma língua que lhe é, de início, estrangeira, em relação à qual ele permanece em uma posição de exterioridade, ou seja, o que o Eu expulsou, permanecendo interior e estranho a ele. O que faz o seu ponto de contato com essa língua é a significação que aí ocupa o seu corpo, lugar que, do ponto de vista do investimento libidinal, corresponde à significação fálica.

A significação fálica do corpo se encontra, inicialmente, na fala que nos é dirigida: nós nos vemos primeiro na língua. Depois, esquecemos essa imagem quando nos tornamos falantes, mas podemos recuperá-la graças ao espelho, ao olhar do semelhante ou ao amor.

Essa significação fálica, como já foi dito, corresponde àquela primeira identificação do sujeito com o que falta à mãe, ou seja, corresponde ao desejo

do Outro materno. Mas nem a própria mãe nunca soube em que consiste isto que ela deseja. Nesse momento, estabelece-se um vazio de identidade. A *língua materna* tal como é considerada neste trabalho, ou seja, como causa do sujeito, corresponde ao vazio de identidade inominável. De início, a *língua materna* foi hostil ao sujeito. Apelar para as línguas estrangeiras, como faz Wolfson, pode vir a ser uma

tentativa de deslocar o mal-estar que se origina de um buraco na Língua Materna, e, na suposição de preenchê-lo, a Língua Estrangeira terá sido usada para ocultar aquilo que é estranho na Língua Materna. (Moraes; 1999: 78)

Wolfson teme esse vazio de identidade que a *língua materna* evoca.

Mas parece que, ao mesmo tempo em que Wolfson quer se livrar do vazio a que a *língua materna* evoca, é justamente na proximidade articulatória entre a língua materna e as línguas estrangeiras que ele busca alívio. Ou seja, Wolfson busca alívio nos mesmos pontos de articulação que produzem o doloroso eco das oclusivas no seu corpo. Freud supõe na base do psiquismo o motor do desejo como lei para seu funcionamento; ao mesmo tempo, supõe a lei de um destino, de girar em volta da Coisa, para não atingi-la (Moraes; 1999: 81). A lei falha no caso de Wolfson.

4. SOBRE O RECALCAMENTO PRIMORDIAL

O lugar em que o sujeito habita define-se, primeiramente, graças à linguagem. Antes de habitar esse lugar, o sujeito não era nada. A partir do momento em que ele é chamado a ser, não tem outro abrigo senão aquele do

significante. Essa morada simbólica concerne à criança porque ela é esperada num lugar em que ela falta. É por ocupar esse lugar em que ela falta, ou seja, por estar alienada ao desejo materno (a criança deveria se assemelhar àquilo que a mãe deseja ou ao que falta a ela: o falo) que se pode dizer que sua presença – seu corpo – significa o falo, o símbolo da falta. O sujeito é, assim, desejado antes de ser desejante.

A primeira identificação da criança é com uma falta. Para passar da posição de ser falado para se tornar falante, ou seja, sair desse vazio ao qual é chamado, o sujeito recalca o fato de que seu corpo foi, de início, símbolo de algo que falta à sua mãe. Para que esse recalque originário se opere, é preciso apelar para “um pai” que o salvará dessa identificação mortal. A segunda identificação do sujeito é com as qualidades desse pai cuja potência o salva.

De acordo com Pommier, o totem de uma identificação salvadora é plantado no meio de um vazio de identidade, pois o sujeito se identifica primeiramente com uma falta, com um vazio, instituindo a primeira representação salvadora (no sentido religioso do termo). Tal representação salvadora não é a primeira, mas aparece como original porque o vazio da identidade que a precede é inominável. O recalco primordial não anula a posição que a linguagem impôs ao sujeito. O sujeito continua a ocupá-la, mas denegando-a, sem saber.

Para Wolfson, a lei paterna não se efetuou, não se estabeleceu a identificação salvadora. Ele permanece identificado com o vazio.

Ainda que a significação fálica, atribuída inicialmente ao nosso corpo, seja fonte de angústia, ela constitui também um gozo. Esse gozo – que sofre, a cada vez, o interdito do recalco – surge na escrita das formações do inconsciente: sonho, lapso, chiste, ato falho, sintoma, ou seja, no retorno daquilo que foi recalco.

No caso de Wolfson, o traço prosódico da voz materna é sentido como algo que ameaça neutralizar o recalçamento que faz com que o sujeito esqueça que ele se constituiu, de início, pela alienação ao Outro, ou seja, que sua origem foi o Outro. Isto fez com que a voz materna adquirisse para ele um valor de perseguição, produzindo a psicose. O recalçamento nas psicoses se mostra, na verdade, como um mecanismo de des-recalçamento. Não se trata de um “retorno” do recalcado, mas um “aparecer” do recalcado (Kaufman; 1996).

CONCLUSÃO

Neste momento do trabalho, retomo a questão colocada no início, a respeito da contribuição da discussão sobre a incidência dos sons da língua materna no sujeito que aprende uma língua estrangeira com o objetivo de compreender o que se põe em movimento para esse sujeito. Acredito poder apontar, provisoriamente, para uma conclusão mais geral que talvez possa implicar outros objetos de conhecimento, e também para uma conclusão mais específica quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira.

A posição do sujeito frente a uma língua estrangeira e também a outros campos de conhecimento está intimamente relacionada com a posição que ele ocupa na língua materna. 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, 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.

Dessa forma, não se trata de tentar minimizar o sofrimento psíquico do sujeito aprendiz frente a uma nova aquisição, mas de estar atento à maneira com que cada aluno se defronta e se relaciona com “o novo” que as disciplinas apresentam.

Em um pequeno artigo dedicado à psicologia escolar “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”, Freud escreve:

Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente. Minha emoção ao encontrar meu

velho mestre-escola adverte-me de que, antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (vol. XII; 1914: 248)

Quanto à língua estrangeira especificamente, inicio esta reflexão pela afirmação de Melman (1992) de que toda fala é sustentada por uma dupla escala: a da significância e a da música. Quando se trata de uma língua estrangeira que não se compreende, o que se escuta é a música da língua. Ou seja, para Melman, de início, o que se ouve é a música. No meu entendimento, essa música seria uma cadeia de sons contínuos, sem os cortes necessários para que alguma significação possa lhe ser atribuída.

Pommier (1993) também se refere ao som de uma língua estrangeira no mesmo sentido em que Melman o faz:

Ouvindo uma língua estrangeira incompreensível, escutamos sons tão estranhos quanto aqueles da primeira música, sons estes de que perdemos a memória, atribuindo sentido às palavras. A língua estrangeira evoca este gozo perdido. Pela sonoridade, ela nos toca, seja nos desagradando ou nos seduzindo. (1993: 144) (tradução minha)

A partir do percurso realizado neste trabalho, tendo como referência autores que mobilizam uma noção de *língua materna* referida à constituição subjetiva, posso concluir que:

1. a cadeia de sons contínuos, que uma língua estrangeira sugere para quem não a compreende suficientemente a ponto de poder estabelecer cortes, evoca o gozo primordial do puro som de um tempo mítico, aquele transmitido pela prosódia materna;

2. o afeto transmitido pela prosódia materna estaria implicado na relação que o sujeito vai estabelecer posteriormente com as línguas estrangeiras. Wolfson dá provas de que as incidências dos sons da língua materna determinam a relação de um sujeito com as línguas estrangeiras: ele percebe na prosódia da voz materna, transmitida pela sonoridade da *língua materna*, um tom de triunfo, um tom de má vontade, de desejo de prejudicá-lo. Apesar de sua mãe alegar boas intenções, o que ele percebe em seu tom de voz é uma indiferença fundamental, uma verdadeira antipatia por ele.

Com seu relato, Wolfson mostra que algo foi transmitido pela prosódia da voz materna que determinou o seu funcionamento psíquico, no sentido de recusa da língua materna e de investimento nas línguas estrangeiras;

3. um sujeito que aprende línguas estrangeiras, ao se deparar com uma cadeia contínua de sons, sem as escanções que produzem efeitos de significado ao que é enunciado, pode se sentir, inconscientemente, ameaçado pelo contínuo sonoro – nesse caso, resistindo a aprendê-la – ou, ao contrário, pode-se sentir seduzido por esse contínuo sonoro produzido pela língua estrangeira, alcançando um bom conhecimento da língua, sem dificuldades.

As metodologias para o ensino de línguas estrangeiras, apresentadas neste trabalho, tentam reproduzir as mesmas condições de aprendizagem da

língua materna no ensino de línguas por considerarem que as crianças aprendem a falar “naturalmente”.

A reprodução das condições de aquisição da língua materna (sugerida pela metodologia cognitiva) para a sala de aula é, de acordo com Revuz (1998), uma tentativa imaginária de volta às origens. Lemos (1992), a respeito desse mesmo tema, afirma: “Seria ingênuo e inadequado promover a interação adulto-criança, privilegiada nos estudos de aquisição da linguagem, a modelo da relação professor-aluno” (1992: 152).

Incluo como sendo também imaginária a tentativa de reprodução de situações chamadas de significativas (reprodução de situações de compra, pedido de informação etc.), proposta pela metodologia comunicativo-pragmática.

Dentro de uma perspectiva psicanalítica, a suposta “naturalidade” de qualquer nova aquisição, nesse caso da fala, é questionável. A partir da reflexão sobre o transitivismo (capítulo 3), para a criança aceder à fala (à linguagem) há uma “forçagem” por parte da mãe. A respeito do acesso da criança à fala, Bergès e Balbo afirmam:

*Com efeito, sustentando um discurso transativista, a mãe força o filho a se integrar no simbólico; ela o obriga a levar em conta os afetos que ela nomeia, para que ele mesmo designe as experiências dele(...). Essa forçagem transativista antecipa e condiciona aquele que impele, em seguida, a criança a entrar, quer queira quer não, no campo da fala e da linguagem, e finalmente no da linguagem escrita. (1998: 10)
(tradução e grifos meus)*

É pela forçagem que o sujeito, que antes não era nada, acede ao simbólico. “A língua causa o sujeito”, mas não de forma “natural”.

O que se coloca em movimento para esse sujeito que aprende uma língua estrangeira – e que não é considerado nas metodologias para o ensino de línguas – é a sua condição de sujeito aprendiz. Sobre esse tema, Melman diz:

Quando prestamos um pouco de atenção e escutamos falar por um mesmo sujeito línguas diferentes, damos-nos rapidamente conta de que ele não as articula no mesmo lugar em sua garganta. Isto vem se alojar em diferentes lugares porque sua subjetividade não é a mesma. (1992: 47).

O sujeito causado pela língua, aquele que deseja, não é incluído nas metodologias para o ensino de línguas. Para as metodologias vigentes, o sujeito que aprende línguas é aquele que sabe o que diz e só o diz mediante uma necessidade. Encerro esta conclusão com as palavras de Melman sobre os manuais elaborados para o ensino de línguas:

Somente a música da língua materna, quer dizer, a entonação conservada, vem lembrar a mudez do desejo ao qual estou neste momento condenado. É por isso que os manuais de conversação têm sempre um aspecto cômico, pois supõem interlocutores capados, ou seja, que têm necessidades mas não podem exprimir seus desejos. (1992: 33)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLOUCH, J. *Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar*. Tradução: Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.
- ASSOUM, P-L. *Metapsicologia freudiana: uma introdução*. Tradução: Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- BALBO, G. *La langue nous cause, La Psychanalyse de l'Enfant*. Association Freudienne Internationale, Paris, n.10, 1991.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1991.
- BERGÈS, J., BALBO, G. *Jeu des places de la mère et de l'enfant*. Ramonville Saint- Agne: Editions Erès, 1998.
- CAMARA JÚNIOR, J. M. *Dicionário de lingüística e gramática: referente à língua portuguesa*. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado, 1978.
- DIDIER-WEILL, A. *Invocações*. Tradução: Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.
- DUCROT, O. *Estruturalismo e lingüística*. Tradução: José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1971.

FONTAINE, A. Pour une lecture de Louis Wolfson. *Littoral*, n.23/24, p. 73-101, 1987.

_____. L'implantation du signifiant dans le corps. *L'Unebévüe*, n. 4, p. 81-100, 1993.

FREUD, S. *Projeto para uma Psicologia Científica* (1885). Rio de Janeiro: Imago, 1996, v.I.

_____. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1914). Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIII.

FRIGNET, H. Nó e enodamento borromeano. In: DORGUEILLE, C., CHEMAMA, R. (Org.). *Dicionário de psicanálise: Freud e Lacan 1*. Salvador: Álgama, 1998, p. 169.

GARCIA-ROZA, L. A. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GRANON-LAFONT, J. *A topologia de Jacques Lacan*. Tradução: Luiz Carlos Miranda e Evany Cardoso. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

HALLIDAY, M. A. K., McINTHOSH, A., STREVENS, P. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Tradução: Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

KAUFMAN, P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. Tradução: Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACAN, J. *As formações do inconsciente*. Seminário 5. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. *L'Identification*, Seminário 9, inédito.

LAZNIK, M.-C. A voz como primeiro objeto da pulsão oral. *Estilos da Clínica*, São Paulo, n. 1, 1996.

LAZNIK-PENOT, M.-C. *Rumo à palavra – três crianças em psicanálise*. Tradução: Mônica Seicman. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

LEITE, N. Sobre a singularidade. *Cadernos de Estudos lingüísticos*, Campinas, n. 38, p. 39-49, jan./jun. 2000.

_____. (coord^a). *Projeto língua materna em instância paterna*, Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1995/2000.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 22, p.149-152, jan./jun. 1992.

- LEMOS, M. T. G. *A língua que me falta: Uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. 1994, Tese (Doutorado) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MANNONI, O. *Un commencement qui n'en finit pas*. Paris: Éditions du Seuil, 1980.
- MELMAN, C. A propósito da conferência de Israel. In *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. Tradução: Rosane Pereira. São Paulo: Editora Escuta, 1992.
- MORAES, M. R. S. *Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua*. 1999, Tese (Doutorado) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- NASIO, J. D. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- NICOLAÏDES, N., *A representação: ensaio psicanalítico*. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Escuta, 1989.
- ORLANDI, E. *O que é lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PEREIRA, E. F. de O. *A escrita em língua estrangeira: uma heterogeneidade de dizeres*. 1999, Mestrado (Dissertação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

POMMIER, G. *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

_____. *A ordem sexual – perversão, desejo e gozo*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

REVUZ, C. 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, 1998.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. Tradução: Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

THOMAS-QUILICHINI, J. O conceito de representação. In: DORGUEILLE, C., CHEMAMA, R., (Org.). *Dicionário de psicanálise: Freud e Lacan 2*. Salvador: Álgama, 1998, p.63.

VERAS, V. A inter-dicção do singular. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.38, p. 39-49, jan./jun. 2000.

VIVES, J-M. *Pulsion invocante et destins de la voix*. Conferência realizada em Toulon. Inédito.

_____. *La place de la voix dans la filiation*. Conferência realizada em Toulon. Inédito.

WOLFSON, L. *Le schizo et les langues*. Paris: Gallimard, 1970.

RESUME

Ce travail est une réflexion sur la manière naturelle supposée à l'acquisition de la langue maternelle et, en conséquence, sur la démarche d'établir des méthodologies pour l'enseignement de langues étrangères en ayant comme but la reproduction des conditions d'apprentissage de la langue maternelle.

Cette réflexion fait partie de la considération sur laquelle la langue maternelle n'est pas acquise naturellement, mais à partir d'un forçage, c'est-à-dire, par une souffrance. Cette souffrance devient plus claire par le témoignage écrit – *Le schizo et les langues* – réalisé par Louis Wolfson. Ce livre, tout à fait écrit en français, est la manière selon laquelle l'auteur, dont la langue maternelle est l'anglais, reçoit et réagit aux sonorités de sa langue maternelle et, surtout, à la voix de sa mère.

Je considère, ici, que la *langue maternelle* est cause du sujet et l'affect véhiculé par la voix est au fond de la constitution subjective. A partir de ces considérations je présente certaines conséquences par rapport au sujet qui apprend des langues étrangères.

Mots-clé: langue maternelle/langue étrangère, son, voix, subjectivité.