

Maria José Agostinho

“NOTHING THE SEE”
“SE NÃO É ASSIM PRA ELES, É ASSIM PRA NÓS”

QUE BRINCADEIRA É ESSA?

CAMPINAS – SP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
2003

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Ag75n	Agostinho, Maria José. “Nothing the see” : “se não é assim pra eles, é assim pra nós / Maria José Agostinho. - Campinas, SP : [s.n.], 2004. Orientador : Carmen Zink Bolognini.. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Metáfora. 2. Aquisição de linguagem. 3. Língua estrangeira - Estudo e ensino. 4. Psicanálise freudiana. 5. Psicanálise lacaniana. I. Bolognini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	---

MARIA JOSÉ AGOSTINHO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini – Orientadora

Profa. Dr. Maria Rita Salzano Moraes

Prof Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Naufragava em mar aberto e revolto e agora

agradeço...

à Profa. Dra. Maria Augusta de Bastos Mattos, pela luz do farol lançada ao mar...

à Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini, por me ajudar a ancorar, e pelo lugar dado ao meu barquinho no píer...

à Paula e à Letícia, pelas sementes trazidas em terra firme...

à Deus, pela luz da Guta, pela ajuda ao ancorar e pelo píer da Carmen, pelas sementes trazidas com afeto e humor pela Paula e pela Letícia, pela terra fértil que ele me concedeu, para onde eu fui e onde as sementes puderam germinar e pela possibilidade de, ao existir na e pela linguagem, poder exercer uma subjetividade e com ela, lançar as sementes ao solo.

À profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes, pela interlocução em Freud e por ter debruçado-se na teoria freudiana em 1999 e, com isso, ter deixado menos sós aqueles que desejam fazer o mesmo.

A biblioteca do IEL e seu acervo, essenciais para a execução desta pesquisa.

OBRIGADA.

Dedico esta pesquisa...

À minha família, ninho para esta subjetividade...

À todos os alunos que tive e que me deram a chance de perceber mais na, pela e sobre a linguagem...

Ao Rene, pela constante e incansável companhia, sonora ou muda, em todos os deslocamentos...pelas palavras e pelos silêncios, mas sobretudo, por sua presença.

À Paula, minha filha: tire o melhor que você puder e quiser daqui, que o melhor pra você pode nem ser imaginável pra mim e eu sei, você vai sempre tirar com o coração...

Escolhendo o próprio destino

“Estou disposto a largar tudo”, disse o príncipe. “Me aceite como discípulo.”

“Como um homem escolhe seu caminho?”, perguntou o mestre.

“Pelo sacrifício”, respondeu o príncipe. “Um caminho que exige sacrifício, é um caminho verdadeiro.”

O mestre esbarrou numa estante. Um vaso caríssimo caiu e o príncipe atirou-se para agarrá-lo. Caiu de mau jeito e quebrou o braço, mas conseguiu salvar o vaso.

“Qual é o maior sacrifício: ver o vaso espatifar-se ou quebrar o braço para salva-lo?”, perguntou o mestre.

“Não sei”, respondeu o príncipe.

“Então como quer orientar sua escolha pelo sacrifício? O verdadeiro caminho é escolhido por nossa capacidade de amá-lo, não de sofrer por ele.”

RESUMO

A proposta deste trabalho é fazer uma análise de um enunciado em inglês, proferido por duas adolescentes (11 anos de idade), aprendizes de inglês como L.E. Essa análise se dá no quadro teórico da psicanálise Freudiana, que constitui uma das bases do tripé da Análise de Discurso Francesa.

O quadro teórico da Análise de Discurso nos possibilita partir da premissa de um sujeito descentrado, cujo dizer tem mais de um significado. O quadro teórico da psicanálise freudiana nos possibilita olhar mais de perto esse sujeito, investigar mais detalhadamente sua condição de descentralização e ver o movimento caleidoscópico de seu dizer, revelando seu caráter polissêmico.

Visto assim, o enunciado das aprendizes revela a riqueza do dizer e traz à tona a grandeza da dimensão psíquica no processo de ensino-aprendizado de uma L.E. Esse processo não pode ser explicado apenas pelo viés da abordagem, da metodologia e das noções do cognitivismo e do sócio-interacionismo, já famosos na literatura da lingüística aplicada e, também e principalmente, nas escolas de línguas.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze a saying in English, spoken by two teenagers (11 years old), learners of English as a foreign language. This analysis is built upon the theory of Freudian psychoanalysis, which is part of the tripod of the French Discourse Analysis.

The theory of the French Discourse Analysis gives us the possibility to understand the subject –speaker as decentralized, whose sayings have more than one meaning. The theory of Freudian psychoanalysis gives us the possibility to see the subject-speaker even closer, check this condition of decentralization in details, and see the kaleidoscopic movement of the saying, unveiling its polyssemic feature.

In this way, the saying of the teen students reveals the richness within a saying and brings up the magnitude of the psychic dimension in the teaching-learning process of a foreign language. This process can not be explained only by theories of approach, methodology and the cognitive and social interactionist notions, yet very famous inside the Applied Linguistics literature and, also and mainly, in the language institutes.

I. Psicanálise

A psicanálise, como muito já se tem dito, está fundamentada na palavra. Quando Freud suspeitou ser possível e posteriormente propôs que, ao invés da eletroterapia e da hipnose, usasse-se a associação livre de idéias com os pacientes, para resgatar seus traumas e ao mesmo tempo elimina-los, ficou estabelecida a relação da palavra com o inconsciente. Com Freud, essa relação é a um só tempo o diagnóstico e a cura. Mas é com Lacan que se pode perceber que essa relação é, além do diagnóstico e da cura, a própria causa. Na construção do sujeito Lacaniano, na e pela linguagem, o sujeito é, em suma, linguagem. Assim, tanto o consciente como o inconsciente, são feitos da mesma rede discursiva montada com palavras e é essa teia que guarda, transforma, mas antes de tudo, é dela que emanam os traumas.

A relação linguagem-psicanálise é de fundamental importância para o estudo de toda a ação humana, seja ela um ato tido como involuntário, onde pode-se encaixar os traumas, bem como os atos tidos como voluntários. De pronto, pode-se entender com Freud e Lacan que, nem os traumas são completamente involuntários, assim como nem as mais corriqueiras ações humanas, digamos, rotineiras, são completamente voluntárias. O fato de sermos constituídos na e pela linguagem, ao mesmo tempo em que ela é popularmente tida como nosso maior instrumento de comunicação, nos torna algozes e reféns de nossa própria subjetividade e é esse caráter duplo que causa o efeito dúbio com o qual constantemente nos surpreendemos, diante das nossas próprias palavras.

A palavra vista assim, como lugar gerador de sujeitos, adquire um status muito diferente daquele popularmente concebido em aulas de línguas, a saber, instrumento de comunicação e ação. A palavra não é o instrumento que o aluno busca, mas sim um instrumento através do qual ele busca a si mesmo, a possibilidade dele existir e ser. A palavra é o lugar onde a criança é dita e passa a dizer e, por ser esse lugar pertencente a outros, que não ela mesma, Lacan conclui que a criança passa à condição de sujeito através da língua do Outro do desejo do Outro.

No início o bebê, com sensações e necessidades expressas pelo choro, pela febre, pelo sono dormido, por gemidos e balbucios, cujos significados são dados pelo adulto, através dos conceitos constituintes de um discurso, compartilhado em uma cultura. Os conceitos materializam-se em imagens acústicas e assim, temos os significantes e seus significados.

SUMÁRIO

	Página
Introdução	01
Capítulo 1: A idéia de comunicação que embasava a aula em questão	
1.1 A Abordagem comunicativa	10
1.2 As hipóteses de Krashen e sua utilização no comunicativismo, a partir de um olhar psicanalítico.	18
1.3 As idéias sócio-interacionistas de Vygotsky e sua utilização no comunicativismo, a partir de um olhar psicanalítico	23
Capítulo 2: O sujeito da psicanálise	
2.1 Introdução: O sujeito do enunciado e da enunciação	29
2.2 O advento do sujeito	36
2.3 A subversão Lacaniana em Descartes e em Saussure, a partir de Freud	50
Capítulo 3: O dizer e o desejo	
3.1 Fala vazia e Fala plena	61
3.2 O sonho: conteúdo manifesto e conteúdo latente	64
3.3 O sonho tem a estrutura de uma frase. Um dos modos de reescrita dos pensamentos latentes no sonho: deslocamento, a metonímia de Lacan.	67
3.4 O Chiste	71
3.5 O Chiste de Condensação e o Chiste de Deslocamento	76
Capítulo 4: “Nothing the see. Se não é assim pra eles, é assim pra nós”.	
4.1 Onde está o enunciado? Onde está a enunciação?	93

4.2 Efeito heteronímico e efeito chistoso	97
4.3 Língua estrangeira: reencontro com o estrangeiro em mim.	122
4.4 Conclusão	125
Bibliografia	127

I. Introdução

A produção e compreensão de enunciados em língua estrangeira, ou língua alvo, constituem o objetivo final de cada aula de língua estrangeira (doravante LE), nas escolas de línguas. É comum observarmos a expressão de satisfação do professor e do aluno ao término da produção e compreensão de um enunciado em LE, pelo aluno. Contudo, o caminho que o aluno atravessa até chegar àquela produção é muito grande para ser deixado de lado. O que está em questão não é apenas o desenvolvimento de uma capacidade oral e auditiva na língua estrangeira, dependente em última instância da capacidade cognitiva do aluno e da competência aplicada do professor, fatores amplamente estudados em Lingüística Aplicada. O caminho percorrido pelo aluno, tenha este um aproveitamento bom, razoável ou quase inexistente, em relação à produção e compreensão dentro da língua alvo, é sempre um caminho complexo, dependente sim, dos sujeitos que integram o evento da aula, sua primeira imersão na linguagem e na língua e os efeitos que surgirão do seu reencontro com elas, no momento do aprendizado de uma L.E.

Como coloca Revuz¹, *“o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar , a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos...solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica....Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.”*

¹ Revuz, C., A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio (trad. de Silvana Serrani-Infante) em Língua(gem) e Identidade, 1988, 217.

Na Lingüística Aplicada, assim como nas escolas de línguas, os sujeitos da aula são vistos a partir do processo de aquisição e ensino-aprendizagem de língua, que têm como base diferentes perspectivas, a saber: o cognitivismo-inatista (Chomsky), o cognitivismo construtivista (Piaget) e o sócio-interacionismo (Vygotsky). A língua é vista a partir das perspectivas comunicativa e sistêmica, oriundas de estudos nos campos da semiótica e lingüística estrutural. É com base nestas diferentes perspectivas, combinadas, que podemos ler as propostas da maioria dos materiais didáticos, das diferentes técnicas de ensino, a concepção do que é língua primeira, segunda e estrangeira, as formas de ensiná-las e de aprendê-las e, por conseguinte, a expectativa que se pode ter dos resultados do trabalho com língua.

As áreas de pesquisa na Lingüística Aplicada, ora priorizando os sujeitos desse evento, ora os conceitos que constroem esse evento, fornecem subsídios para o ensino e aprendizado de línguas. O relevante, para esta pesquisa, é que em todas essas áreas, ancoradas em perspectivas cognitivistas (inatistas ou construtivistas) e comunicativas, o sujeito que fala, quer seja o professor ou o aluno, é um sujeito psicológico, racional, que aprende e utiliza a língua para a comunicação e ação. O saber e o ser coincidem nesse sujeito.

A Análise de Discurso fornece um quadro teórico que permite que o processo de ensino-aprendizagem da língua seja elaborado por outro viés. Esse viés parte de um sujeito diferente daquele que é visto nas outras áreas. O sujeito, na Análise de Discurso, não utiliza a língua sem antes ser constituido por ela. Ele tem, no discurso, onde está a língua e a ideologia, a origem de seu próprio advento e, portanto, sua relação com a língua, quer seja a

materna, uma segunda língua ou uma língua estrangeira, nunca terá a característica de exterioridade, mas carregará, bem ao contrário, todas as marcas do próprio sujeito.

O sujeito é sujeito porque nasceu na língua, ela está nele e ele, nela. Como coloca Orlandi, E. (1999,49)²: *“Não é vigente, na Análise de Discurso, a noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo. Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas.”*

O que incide diretamente em um trabalho com língua é que, na relação sujeito-língua é a segunda que vem primeiro e, não importa que uso ele faça do código, esse uso sempre carregará as marcas da inserção do indivíduo no simbólico, sem o que ele não faria uso de código algum. Como diz Orlandi, (op.cit.,20)³: *“As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós.”*

É pela vertente da psicanálise, que se inscreve no corpus da Análise de Discurso, que se pode ver claramente o advento do sujeito através da ordem simbólica. O sujeito, visto assim, mais de perto, não é simplesmente afetado pela ideologia e história por fazer parte de um contexto, ele não é clivado simplesmente porque várias formações discursivas atravessam o seu dizer e ele não tem consciência, nem tampouco controle disso.

² Orlandi, E. P., Análise de Discurso, 1999, 49.

³ Idem. Pág. 20

O sujeito é sujeito graças à ideologia, à história e ao código, que o capturaram nas identificações imaginária e simbólica, na primeira infância. O sujeito é clivado porque, ao entrar no imaginário ele identifica-se como um outro e, ao entrar na estrutura da cadeia simbólica, ganha a oportunidade de produzir efeitos de sentido, mas paralelamente, produz restos, experiências e sensações não simbolizadas e, portanto, sem efeitos de sentido. *“Tudo surge da estrutura do significante. Essa estrutura se funda no que primeiro chamei a função do corte.”* (Lacan, 1964, 196)⁴. Este sujeito fala de si quando fala de uma língua, olha para si quando olha para uma língua, ouve a si mesmo quando ouve uma língua, recusa a si quando recusa uma língua e aprende mais de si mesmo quando aprende uma língua, tudo isto porque este sujeito é feito de linguagem e fala para existir e porquê existe.

II. Objetivo

Neste trabalho, sob o prisma psicanalítico, o interesse recai sobre esse aluno, seu enunciado e sua enunciação. O que ele diz, quer seja considerado certo ou errado, apropriado ou inapropriado segundo as competências lingüística, discursiva, estratégica e sócio-cultural ou pragmática (Canale and Swain 1980), sempre diz algo sobre ele, sobre a língua e sobre a aula. O que diz esse sujeito quando seu enunciado não diz nada, desprovido de significado na cadeia semântica e lexical da língua alvo, desprovido de sentido que precipite uma ação, dentro do uso pragmático dessa língua? De que lugar parte aquele dizer, que não diz nada nem na língua materna? Haveria algo que não foi dito nestas duas línguas, que procuraria abrigo naquele dizer?

⁴ Lacan, O Seminário, livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964, 196.

Que importância tem aquele dizer para o que se quer ver dito, na aula de LE? Como chegar aos ditos apropriados, quando outros ditos desconhecidos invadem o espaço do dizer? Onde irá o professor buscar sentido para o que parece totalmente sem-sentido? E como não prestar atenção nesse enunciado sem-sentido, quando ele é repetido inúmeras vezes ou, quando sua natureza de enunciado vazio de significado se repete em outros enunciados, no decorrer das aulas, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira? O que o aluno faz, afinal, quando, interpelando o discurso pronto do professor e do método, criando uma interferência na aula planejada, faz, tantas vezes, através de uma simples fala, surgir o riso, esse efeito barulhento que provoca um silenciamento da aula? Que riso é esse? De que lugar esse riso vem? Por que, afinal, eles fazem isso? E o que isso diz da aula, da língua e da relação língua-falante?

Em uma aula de inglês (como L.E.) duas alunas, de 11 anos de idade, produzem o enunciado “nothing the see” para, segundo elas mesmas, expressar “nada a ver”. Estas alunas têm bom conhecimento lingüístico e falam na língua alvo a maior parte do tempo da aula. Quando alertadas sobre o vazio de significação que esse enunciado teria, frente a um falante nativo do inglês, elas declaram que “se não é assim para eles, é assim para nós”. A partir de então, elas continuam a proferir “nothing the see”, mesmo conhecendo o “nothing to do”.

Cada vez que elas utilizam-se desse enunciado, elas o fazem de forma bem humorada, riem e sentem-se unidas por algo que não une os demais, já que os falantes de inglês não produziram esse enunciado. É importante registrar que elas não utilizam esse enunciado quando estão bastante envolvidas com uma tarefa na L.E., como por exemplo, o relato da

estória de um livro que elas leram, ou o relato de uma festa da qual participaram. O “nothing the see” aparece, sobretudo, durante conversas rápidas na aula, sobre um tema do livro-curso, sobre alguma novidade da escola que elas querem contar ou ainda durante um momento de estudo da gramática, ocasião em que, geralmente, vêm à tona muitas das diferenças entre a estrutura do inglês e do português.

III. Hipótese

No enunciado “nothing the see” das alunas, estas exercitam uma enunciação que não é usualmente possível na língua materna, a de brincar com um significante próprio, de sua autoria. A língua materna é a língua do Outro⁵. Ao dizer algo na língua estrangeira, que também é a língua do Outro, mas em um enunciado que não pertence a essa língua (por não ser apropriado nesta), elas saem dos enunciados da língua materna e saltam em direção a um espaço vazio de enunciados, mas cheio de possíveis enunciações. As alunas parecem saltar em direção aos sítios de seus sujeitos do inconsciente. Nesse lugar, sentir-se-iam livres, apesar de desamparadas de significação, do nome do pai⁶? É um salto para fora da língua materna, ao nível do enunciado, mas não da enunciação? Afinal, o sujeito do enunciado se apresenta ativo dizendo algo que corresponde a uma idéia na língua materna. Seria, por outro lado, um salto para fora da língua materna, também ao nível da enunciação? Ou seria um salto que não almeja a língua estrangeira e não almeja nada, a não

⁵ Outro é um conceito lacaniano que alude ao lugar do discurso, ordem simbólica, um sistema de convenções significantes que articulam o inconsciente e marca o indivíduo prefigurando sua localização na cadeia simbólica. O Outro tem uma relação de exterioridade com o sujeito. (Vallejo, A. e Magalhães, L.C., 1979)

⁶ “Nome do pai” é um conceito lacaniano que alude à entrada do eu no simbólico. Nome do pai refere-se a tudo o que não é proveniente da figura materna. Este conceito será explicado no capítulo 2 deste trabalho, item 2.2, p. 46.

ser a brincadeira com o significante e o exercício do estrangeiro em si? Traria esta brincadeira o sabor do gozo primordial?

Ao dizer “nothing the see” as meninas enunciam sua liberdade de estar em outro lugar, que não é um lugar exatamente dado pelo Outro. Entretanto, simultaneamente, não parece haver uma recusa propriamente, já que elas utilizam-se do código da língua alvo, seu léxico, sintaxe e fonologia. Como diz Revuz (op.cit.:217)⁷ elas exercitam três dimensões: afirmação do eu, trabalho do corpo, dimensão cognitiva.

Por que ouço algo, mesmo quando as idéias de comunicação e ação me indicam claramente, não existir significado algum naquilo que foi dito pelas meninas? E eu continuo ouvindo...Elas dizem algo que não é ouvido porque vem de um sujeito desconhecido na aula, o sujeito da enunciação, aquele que diz por prazer o que o outro sujeito conhecido, o do enunciado, não diz, porque não sabe dizer nada que não esteja em total acordo com o código e na pretensa simetria Significante-significado.

A compreensão e produção de enunciados na aula de língua estrangeira, que foi palco para as questões propostas neste trabalho, é fruto de uma proposta que tinha como base a concepção de língua como comunicação, gerada pela abordagem comunicativa. Seja pela amplitude de seu alcance no ensino de língua estrangeira no Brasil, seja pela modernização que representa e que ainda não foi suplantada na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e, principalmente, por ter sido a base da aula e do trabalho com língua

⁷ Revuz, C., A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio (trad. de Silvana Serrani-Infante) em *Língua(gem) e Identidade*, 1988, 217.

analisados aqui, torna-se mister o meu dever de revisitar um pouco o histórico desta abordagem.

Contudo, a aula comunicativa tem como base o sujeito uno, que diz aquilo que pensa e se não diz tudo o que deveria é porque não aprendeu a dizê-lo. E, evidentemente, este sujeito não é compatível com aquele que ouço e cujo dizer não coincide, palmo a palmo, com seu saber.

IV. Justificativa

Para dar conta de pesquisar esse sujeito e seu dizer, oriundo da aula comunicativa, fazê-lo audível e, descrevendo-o, descrever mais e melhor o próprio processo da aula de língua estrangeira, os dizeres e o desejo que neles se inscreve, achei na psicanálise e em Lacan, especialmente, respostas para minhas perguntas. “...*Ora, o que Freud nos traz, é o seguinte – as elaborações do sujeito de que se trata não são ...situáveis num eixo onde, na medida em que fossem mais elevadas, se confundiriam cada vez mais com a inteligência, a excelência, a perfeição do indivíduo. Freud nos diz – o sujeito não é a sua inteligência, não está no mesmo eixo, é excêntrico....e para quem sabe ouvi-lo, a sua conduta toda fala a partir de um outro lugar que não o deste eixo...quando o consideramos como função num indivíduo.*” (Lacan, 1954-55, 16)⁸.

Início esta dissertação com uma afirmação do próprio Lacan “não procuro, acho”, para confessar qual o caminho que me trouxe até aqui. Não sabia nada sobre a relação

⁸ Lacan, J. O Seminário, livro 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise, 1954-1955, 16.

psicanálise-linguagem, não a procurei, antes, achei-a, nos dizeres dos meus alunos. Até o momento, eu não consigo produzir uma verdade minha que seja maior ou melhor do que esta. Entrego o que vem a seguir àqueles que, como eu, e em especial professores de língua estrangeira, ouvem mais de um dizer, no dizer de seus alunos, no momento mágico de reencontro com a língua, busca de si mesmo.

Este trabalho estará dividido da seguinte forma: No capítulo 1, falarei sobre a idéia de língua e ensino de língua que embasava a aula, cujo palco viu nascer o enunciado e a enunciação “nothing the see”. Para tanto, tentarei descrever o surgimento e alguns dos conceitos que sustentam o trabalho com língua estrangeira, em especial o inglês, dentro do comunicativismo. No capítulo 2, há uma apresentação do sujeito da psicanálise, algo possível somente através da envergadura do trabalho de Sigmund Freud, revelando o inconsciente. O sujeito cartesiano, segundo Lacan, e as conseqüências dessa visão sobre a proposição de Saussure, em relação à oposição Significante e significado. No capítulo 3, estará em questão o dizer e o desejo. Tratarei da simetria entre o sonho, de acordo com Freud, e a frase. O conteúdo manifesto e o conteúdo latente, o enunciado e a enunciação. O chiste, sua elaboração psíquica e como acontece a busca do prazer, ou onde está inscrito o desejo em sua materialidade lingüística, mais uma vez, o enunciado e a enunciação. O chiste de condensação e o de deslocamento. No capítulo 4, mostrarei o efeito chistoso e metonímico proporcionado pelo “nothing the see” das alunas e o reencontro com o estrangeiro, no encontro com a língua estrangeira. Na conclusão, tento dar resposta a pergunta, que integra o título deste trabalho, “Que brincadeira é essa?”

Capítulo 1: A idéia de comunicação que embasava a aula em questão.

1.1 A abordagem comunicativa.

Segundo Richards and Rodgers (1986)⁹, a abordagem comunicativa foi surgindo no final da década de sessenta e começo da década de setenta. Até fins dos anos sessenta, a abordagem de ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras que imperava era o chamado ensino situacional. Acreditava-se que a língua deveria ser ensinada a partir de situações de uso. Essa abordagem já representava um deslocamento em relação à metodologia de ensino anterior, embasada na tradução.

Entretanto, como toda abordagem, esta também sofreu seu desprestígio. São três os fatores fundamentais para o abandono dessa abordagem rumo à abordagem comunicativa, (op.cit 1986). O primeiro deles constitui-se nas idéias de Chomsky (1957, *Syntactic Structures* e 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*), em relação ao significado dentro das sentenças, independentemente das situações. A teoria inatista de Chomsky¹⁰ nasceu como uma reação

⁹ RICHARDS, J.C. and RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching, A description and analysis*, 1986, Cambridge University Press.

¹⁰ A reação negativa de Chomsky à questão da imitação, está centrada no chamado problema lógico da aquisição da linguagem, ou seja, as crianças acabam produzindo um número de enunciados muito maior e mais diversificado do que lhes permitiria a imitação e formação de hábito, dentro das situações cotidianas em que elas crescem. A hipótese chomskiana, (Lightbown, P.M. e Spada, N., 1993), é a de que o ser humano nasce com um dispositivo de aquisição de linguagem, como uma “caixa preta”, que contém os princípios de uma gramática universal, os quais vão, no desenvolvimento da criança, sendo ativados no encontro com a língua materna. Note-se que há um encontro e não confronto, pois que os princípios dessa gramática são universais, elementos existentes em todas as línguas, que seriam agrupados e modificados, pela experiência da criança, de acordo com a estrutura da língua materna.

A experiência da criança nas situações cotidianas daria a ela: o estímulo para pôr em uso uma capacidade inata, o padrão de organização dos elementos, na língua materna e o aprendizado sobre as variações que ela deve incluir na sua capacidade inata. Chomsky não pensava em ensino de segunda língua ou língua

à teoria behaviorista, que colocava a imitação, e portanto a experiência das crianças em situações verbais, como fator central para a aquisição da língua materna.

O segundo fator é uma junção dos trabalhos de alguns lingüistas britânicos, como Candlin¹¹, Widdowson¹², Halliday¹³, o sociolinguista Hymes¹⁴ (embasado em idéias do antropólogo Malinowski) e filósofos como Austin¹⁵ e Searle¹⁶, que apontavam a dimensão comunicativa da língua, através das funções. Hymes, desdobrando o conceito de competência, elaborado por Chomsky a partir do ideal de um falante nativo, cria os termos competência lingüística e competência comunicativa, visando contemplar um falante real e não ideal.

O terceiro e, provavelmente, decisivo fator para a ampla divulgação e operacionalização dessa abordagem deve-se ao Mercado Comum Europeu e ao Conselho da Europa que promoveram a formação da Associação Internacional de Lingüística Aplicada, com o objetivo de desenvolver métodos alternativos de ensino de língua. O lingüista Wilkins inaugurou os conceitos de noção e função para a elaboração de materiais didáticos, em seu documento de 1972¹⁷, e pode ser interpretado como um “redator oficial” dos primórdios da

estrangeira, mas como este se inspirava nas teorias de aquisição da língua mãe, suas idéias influenciaram as abordagens de ensino, pondo à baixo a ênfase no ensino situacional.

¹¹ Candlin, C.N. Communicative language teaching and the debt to pragmatics. In C. Rameh (ed.), Georgetown University Roundtable 1976. Washington D.C., Georgetown University Press.

¹² Widdowson, H.G. The teaching of English as Communication. *English Language Teaching* 27 (1): 15-18. 1972.

¹³ Halliday, M.A.K. Language Structure and Language Function. In J.Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*, 140-165. Harmondsworth: Penguin. 1970.

¹⁴ Hymes, A.P.R. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin. 1972.

¹⁵ Austin, J.L. *How to do things with Words*. Oxford: Clarendon Press. 1962.

¹⁶ Searle, J.R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge Press. 1969.

¹⁷ Wilkins, D.A. The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a unit/credit system. Ms. Strasbourg: Council of Europe. 1972.

abordagem comunicativa ou, como Richards e Rodgers colocam, ensino comunicativo de língua. Mais tarde, com o objetivo de melhorar a aplicação da teoria comunicativa ao ensino e aprendizado de línguas, o conceito de competência comunicativa passa por um desdobramento com Canale & Swain (1980)¹⁸, transformando-se nas competências: estratégica, discursiva e sociolingüística ou pragmática e, inclusive, incluindo a competência lingüística.

Assim, por uma razão totalmente pragmática, voltada para a necessidade do mercado e, portanto, de uso de língua, algumas idéias teóricas, que estavam germinando há algum tempo, deram sustentação a uma teoria de ensino. Vale perguntar: estaria a abordagem comunicativa mais vinculada a uma concepção de língua ou de aprendizado de língua?

O conceito de língua que acaba por sustentar a abordagem comunicativa é o de que língua é comunicação. O termo cunhado por Dell Hymes (1970), competência comunicativa, e posteriormente esmuiçado por Canale e Swain (1980), constitui o objetivo de toda aula dentro dessa abordagem. O que caracteriza a competência comunicativa é a proposta de se enfatizar a capacidade de utilizar as estruturas dentro da língua, para comunicar-se. As estruturas lingüísticas carregam funções comunicativas.

O conceito de aprendizagem que se obtém é: aprendemos língua através da comunicação. Richards e Rodgers (op.cit. p72), afirmam que não há muita informação teórica disponível sobre uma teoria de aprendizagem, segundo essa abordagem. Entretanto, parece-me que

¹⁸ Canale, M., and M. Swain. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47. 1980.

toda a extensa variedade de materiais criada para a operacionalização dessa abordagem, constitui de fato uma literatura a respeito de como aprendemos língua. Não podemos esquecer ainda que a origem da propagação dessa abordagem deu-se pela busca da criação de materiais de ensino, materiais estes que carregam, ainda que implicitamente, um entendimento acerca de como aprendemos língua.

Já foi dito aqui que o objetivo da aula comunicativa é tornar o aluno capaz de comunicar-se na língua alvo, compreender e produzir enunciados. Para que isso aconteça, o aluno deve ser impelido a executar funções comunicativas. Nos primórdios dessa abordagem, Wilkins (1976)¹⁹, elaborou uma lista com noções verbalizadas dentro do inglês: tempo, quantidade, seqüência, freqüência, localização e uma lista com funções comunicativas: pedidos, negações, oferecimentos, reclamações. Essa listagem de Wilkins tornou-se o primeiro e apenas um dos vários syllabuses comunicativos. O livro *The Communicative Syllabus*, de J. Yalden²⁰, apresenta vários desses syllabuses, em ordem cronológica. O que há em comum entre eles é o foco na comunicação, o entendimento da língua como um sistema semiótico, portanto um sistema de símbolos, com significantes (o código verbal) e significado (as noções e funções representadas pelo código) e a idéia de que esse sistema depende sempre dos seus usuários que, com seus desejos e necessidades, criam as situações.

Para que o sistema semiótico da língua alvo seja trabalhado em aula, de forma comunicativa, é necessário que o aluno seja envolvido por um contexto onde a necessidade

¹⁹ Wilkins, D.A. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press. 1976.

²⁰ Yalden, J. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon. 1983.

de comunicação se manifeste. Em aula temos dois papéis fundamentais: o do professor e o do aluno. Caberá aos dois representantes desses papéis, em especial ao do professor, criar e manter os contextos necessários, para que a língua alvo esteja em uso de forma comunicativa. O livro didático é o principal material de apoio, que apresenta as funções e suas formas verbais, ou seu sistema semiótico, distribuído e agrupado em unidades, segundo situações de uso. Cada unidade, geralmente composta de um diálogo inicial, onde as funções e seus expoentes lingüísticos aparecem, é utilizada pelo professor como um “gancho” para envolver os alunos em uma situação de comunicação, espelhada na realidade. Após o diálogo inicial, as funções principais da unidade aparecem isoladamente, em diálogos menores que são trabalhados pelos alunos, em “pair work” ou “group work”. Ao final da unidade aparecem sugestões para a “dramatização” de situações, onde os alunos trabalham as funções vistas até então. Mas, ao contrário dos mini diálogos anteriores, não há aqui sentenças prontas, para simples repetição/interpretação, mas apenas a apresentação de uma situação. Nesse momento, é esperado que o aluno use espontaneamente as funções, através de seus expoentes verbais, da forma como julgar melhor, sob a supervisão do professor, atento para auxiliar o aluno quando ele precisar, ou quando ele desviar-se de seu caminho: uso de funções específicas, através de itens semântico-lexicais também específicos, apropriados a um contexto específico, dado pela situação.

Além do livro didático, o professor geralmente utiliza figuras tiradas de revistas, frutas e outros objetos que representem objetos reais (realia), ilustrações diversas (flash cards), cartões com propostas de atividades comunicativas para serem trabalhadas em pares ou grupos e várias atividades comunicativas em livros extras, que o professor pesquisa.

Há, claramente, uma ênfase maior na fala e audição, em detrimento das outras habilidades: leitura e escrita. O motivo dessa ênfase encontra-se ancorado nas pesquisas sobre aquisição de língua materna desde o behaviorismo, que explicava a aquisição da primeira língua como consequência de imitação e formação de hábito. A imitação e formação de hábito na primeira infância só poderiam ocorrer através da fala e audição, o que coloca estas duas habilidades à frente das demais.

Mais tarde, através de estudos que focavam o cognitivismo e o interacionismo, contemplando por um lado o desenvolvimento mental da criança e o que ele era capaz de produzir para realizar a aquisição e por outro lado, a interação da criança com o ambiente, em especial a figura materna, e o que acontecia em termos de desenvolvimento sistêmico nessas interações, a questão de imitação e formação passaram a ser vistas como explicações simples demais e insuficientes para o processo de aquisição, tanto de primeira como de segunda língua. A fala e a audição, contudo, não perderam seu lugar privilegiado, pela sua própria natureza de forma de interação mais imediata e visível entre os sujeitos.

Além da primazia sobre a fala e a audição, a posição behaviourista, anterior ao comunicativismo e ao ensino situacional, deixou como legado para o aprendizado de uma segunda língua, uma teoria chamada de hipótese de análise contrastiva (CAH). Essa hipótese parte da idéia da formação de hábito na aquisição da língua materna, que seria a base sobre a qual o aprendizado de uma nova língua é realizado. Como consequência desse “espelhamento” em uma sistema lingüístico já adquirido, o falante teria facilidade de aprender a nova língua onde há similaridades sistêmicas e dificuldade na falta dessas similaridades. Muito embora esse paralelo entre facilidade frente as semelhança das línguas

e dificuldade frente às diferenças, tenha sido criticado por falta de comprovação suficiente em análises contrastivas, a idéia desse paralelo ainda persiste e é utilizada para explicar erros de alunos.

Em 1972 é criado o termo “interlíngua”, por Selinker. Segundo Souza Neves (2002, 66)²¹, Selinker referia-se ao fato de que o aprendiz de uma L.E., já tendo um conhecimento lingüístico na sua língua materna, cujo sistema difere do sistema da L.E., poderia acabar por criar estruturas na L.E., que tendem a uma aproximação com a estrutura da língua materna. A repetição de uso dessas estruturas resultaria em formas de estabilização ou fossilização. Souza Neves (op.cit.)²², sublinha o fato de que o conceito de Selinker foi, entretanto, interpretado como “o conhecimento de uma língua como norma que dá base de mensuração para outras formas de linguagem”. Há realmente uma diferença nas duas proposições do conceito de interlíngua. Nota-se, atualmente, entre os professores de língua estrangeira, uma tendência a interpretar e corrigir os enunciados dos alunos, a partir do conceito de interlíngua, como Selinker o propôs. Isso se dá muito mais por uma criação de hábito nos treinamentos, nas conversas nas salas dos professores e na prática de sala de aula, do que por conhecimento teórico do próprio conceito. Já durante explicações gramaticais, quando a indução, pretendida no comunicativismo, não foi eficaz, nota-se uma tendência para o uso do conceito de interlíngua, segundo a interpretação vulgar e corrente. Dessa forma, é comum ver professores explicando uma estrutura sintática ou fonológica, partindo dos pontos em comum com a língua materna, em uma tentativa de fazer o aluno

²¹ Souza Neves, M. de, *Processo Discursivo e Subjetividade: Vozes Preponderantes na Avaliação da Oralidade em Língua Estrangeira no Ensino Universitário*, 2002, 63.

²² Idem. Pág. 66

entender a língua alvo. Tal prática revela o pressuposto de que a estrutura da língua materna é realmente a base sobre a qual todos os alunos “pensam” a língua estrangeira.

Não é do interesse deste trabalho investigar e discutir a eficácia ou ineficácia da explicação gramatical, segundo um pressuposto de interlíngua, quer seja o que Selinker definiu, conforme Souza Neves (op.cit.)²³, ou no seu sentido vulgar. O que interessa , neste trabalho, é destacar a existência e aceitação desse conceito, como um possível percurso através do qual acontece o aprendizado de uma L.E.

Atualmente, há uma nova proposta de syllabus comunicativo, que substitui o syllabus elaborado a partir de funções dentro de unidades, que é o de tarefas, proposto por Nunan (1999)²⁴. A pretensa novidade aqui é a percepção de que as funções não derivam das necessidades verbais dos falantes dentro das situações, mas sim daquilo que eles precisam fazer dentro das situações. O conceito de tarefas parece ser um ajustamento de foco no aspecto de uso da língua e o de conceito de língua. As pessoas usam o código verbal porque necessitam fazer coisas, ou, cumprir tarefas.

²³ Idem. Pág. 66

²⁴ Nunan, D. Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle&Heinle/Thomson Learning. 1999.

1.2 As hipóteses de Krashen e sua utilização no comunicativismo, a partir de um olhar psicanalítico

É bastante comum, em treinamentos de professor de língua estrangeira, a menção às cinco hipóteses de Stephen Krashen, apresentadas em Krashen e Terrell, 1983²⁵. Embora Krashen não estivesse envolvido com a abordagem comunicativa, esta, através de sua operacionalização, absorveu seu trabalho. Assim, as cinco hipóteses de aprendizagem de segunda língua constituem, atualmente, um dos pilares do pensamento comunicativo. As hipóteses são: 1. Aquisição é diferente de aprendizado. Devemos privilegiar a aquisição, que consiste em pensar na língua alvo e não sobre a língua alvo. Aquisição é um processo inconsciente, enquanto aprendizado envolve consciência. Os estudos sobre a aquisição da língua materna serviram de apoio para essa hipótese e assim, iniciou-se uma tentativa de repetição ou imitação do processo de aquisição de língua materna no processo de aprendizado de segunda língua e língua estrangeira, que passou a ser preferencialmente denominado aquisição, em detrimento de aprendizado. 2- O uso do monitor. O próprio aluno tem capacidade de monitorar seu aprendizado, pensando sobre a língua e corrigindo as formas que utiliza, quando elas são erradas ou inadequadas. 3- A ordem natural. Existem estruturas lingüísticas que são adquiridas antes de outras, pela menor complexidade que envolvem ou por derivarem umas das outras. 4- O input. O aluno só consegue adquirir mais do que já o fez, desde que o elemento novo tenha um nível de dificuldade ou complexidade

²⁵ Krashen, D. S. and Terrell, D. T., The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom, Haward-CA: Alemany Press, 1983.

apenas um nível maior, do que aquele das estruturas já adquiridas. 5- O filtro afetivo. Stress, tensão, baixa auto-estima, falta de motivação ou motivação exagerada são verdadeiros obstáculos à aquisição de segunda língua.

As hipóteses de Krashen vêm ajudar a preencher vazios na aula comunicativa, provocados pela noção de exterioridade da língua em relação ao falante. Embora o sujeito tenha, de fato, pela psicanálise, uma relação de diferença com a língua que o diz e que ele diz, ela será sempre interna à sua própria condição de sujeito e não externa. A língua não está lá, no livro, na lousa, na fita ou cd, na voz do falante nativo na tv a cabo ou na voz do professor, a língua está dentro do sujeito, como parte integrante de sua existência. Conseqüentemente, apesar de não partir dessa perspectiva, a aula comunicativa não poderia mesmo fazer outra coisa, a não ser pressentir essa relação paradoxal, pois que na aula os sujeitos são postos a falar e essa relação constitutiva do sujeito na língua vêm à tona, produzindo efeitos equivocadamente interpretados como falhas ou problemas no processo pedagógico.

O que dizem, a partir desta interpretação, as hipóteses de Krashen? A primeira age em dois sentidos: no primeiro, percebe que o aluno já tem um código com o qual identifica-se e comunica-se e que esse código foi adquirido muito rapidamente, na primeira infância, portanto, há uma diferença entre o código que ele já tem e o que pretende ter. A percepção da diferença gera o segundo sentido: partindo da idéia de que o primeiro código foi adquirido (o que contrapõe a idéia de aprendizado) e de que isso aconteceu devido a um envolvimento intenso e inconsciente, tenta-se imitar o máximo possível a aquisição primeira e, para isso, tenta-se criar em aula um envolvimento o mais intenso possível, nessa pretensa segunda “aquisição”. A segunda operação não tem, entretanto, o sucesso da

primeira, por fatores biológicos e sociais. Christine Revuz, (op.cit.:215), afirma: *“Seguramente trata-se de um retorno às origens[...] imaginário. Nenhum método [...] propôs ainda aos aprendizes retornar a uma alimentação exclusivamente láctea ou renunciar provisoriamente ao controle de esfíncteres para facilitar a assimilação da língua! Esses métodos limitam-se, em geral, a afirmar a primazia do oral sobre a prática escrita...”*

O que parece surgir como relevante aqui e digno de ser assinalado é que a tentativa de reprodução da primeira aquisição, durante o trabalho com a L.E. permanece válida, no comunicativismo, justamente devido à questão do envolvimento, levada a cabo nas aulas, que acaba tangenciando, ainda que apenas levemente, a questão do desejo, na constituição do sujeito, muito embora o comunicativismo não se dê conta disso. O envolvimento na aula é de outra ordem, mas tangencia o envolvimento primeiro, por tentar precipitar no aluno o surgimento de um novo sujeito, que adquire um código no instante em que se diz. Para constatar este tangenciamento, basta verificarmos a constante exposição do aluno, suas opiniões, suas experiências, suas emoções, mesmo quando é difícil tê-las e ou enunciá-las, na aula de L.E. É, portanto e verdadeiramente por esse viés, que a primeira hipótese de Krashen acaba sendo bem acolhida nas metodologias comunicativas e produz efeitos de sentido, tão somente porque consegue trazer uma leve noção do desejo, para a aula. O desejo aparece na rememoração de seu surgimento, na aquisição do primeiro código.

A segunda hipótese é útil na tentativa de consertar a primeira, na sua falta de total eficácia. Assim, como a segunda “aquisição” não consegue ter o mesmo êxito da primeira, não consegue dar-se de forma tão rápida e natural como a primeira, e, muito importante, não

consegue dar-se sem constrangimentos por parte de vários alunos e sentimento de impotência por parte de professores, (que objetivam muito mais enunciados apropriados e adequados por parte dos alunos, do que enunciações fundadas no desejo e, assim, mergulhadas em um envolvimento real com a língua), recorre-se à capacidade cognitiva do aluno e aposta-se nela para que a produção e compreensão dos enunciados seja proficiente.

Cabe aqui uma apresentação do conceito de proficiência. Scaramucci (2000)²⁶ defende que esse conceito é amplo e deve referir-se ao propósito da situação de uso da língua alvo. Segundo a autora, proficiência é melhor entendida em seu uso técnico, ou seja, aquele que admite que não há uma proficiência ideal e final a ser alcançada, mas sim diferentes níveis de proficiência, de acordo com as situações de uso, inclusive entre falantes nativos de uma língua. A partir daí, Scaramucci investiga o que está por trás desse conceito, que se pretende como agregador de conhecimento, domínio e uso de uma língua. Começando pelo modelo de competência de Canale e Swain (1983), passando pelo modelo de capacidade lingüístico-comunicativa de Bachman (1990), ficaria, segundo Scaramucci, melhor entendido o conceito de proficiência como um construto teórico que engloba: capacidade de uso da língua, dentro das dimensões comunicativa (situação, contexto) e lingüística (aspectos sistêmicos). Temos aí competências diversas (lingüística, comunicativa ou pragmática e estratégica), que, ocorrendo simultaneamente, constituiriam a proficiência.

Desse conceito de proficiência, do qual parte a prática de ensino de língua estrangeira, em especial nas escolas de línguas, entendemos melhor o objetivo do professor e de muitos de

²⁶ Scaramucci, M.V.R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 36, 2000.

seus alunos, no momento de produção e compreensão dos enunciados na L.E. Ao mesmo tempo, chegamos, mais uma vez, à porta da sala de aula, com a noção de exterioridade da língua em relação ao sujeito. O esforço empreendido no processo de ensino-aprendizado em L.E. seria, ainda, um esforço de aproximação entre o sujeito consciente e reflexivo que aprende e a língua, como um código que deve ser aprendido, não sem contextualização, é claro.

A terceira hipótese retira da lingüística estrutural os recursos para auxiliar o processo de “aquisição”. A língua é fragmentada em pedaços que obedecem a uma lógica morfológica, semântica e sintática e a “aquisição” acontece seguindo a ordem de complexidade da cadeia lingüística, estruturada em morfemas, palavras e orações.

A quarta hipótese parece totalmente voltada a uma tentativa de garantir que o processo de “aquisição” realmente ocorra, em aula. A pedagogia, com seus estudos de aprendizagem, dá respaldo a essa estruturação do saber. Pode-se entender melhor esta hipótese através de alguns conceitos de Vygotsky, na próxima parte deste capítulo.

A quinta hipótese vem tangenciar novamente e levemente também, a questão da primeira aquisição. O envolvimento supõe, por certo, afetividade, no sentido de afetar o sujeito, de alguma forma, em algum lugar, ainda que não se saiba exatamente como e nem onde. O filtro afetivo tem, inegavelmente, uma origem no pressentimento que o aluno e o professor têm, de que a língua é mais do que aquilo que dela se diz e que há algo que une o falante à essa materialidade e ao processo mesmo de aprender palavras, através das palavras, que vai além de tudo o que pode ser contemplado até então.

1.3 As idéias sócio-interacionistas de Vygotsky e sua utilização no comunicativismo, a partir de um olhar psicanalítico.

De acordo com Dixon-Krauss²⁷, as idéias de Vygotsky, natural da antiga União Soviética, chegaram ao pensamento ocidental, mais precisamente ao pensamento acadêmico americano, em 1962, com a tradução do livro *Thought and Language*. O interesse em Vygotsky concentrou-se em seu trabalho na psicolingüística, seus conceitos de semiotic mediation, internalization, inner speech, concept development e zone of proximal development receberam atenção, foram interpretados e colocados em prática em escolas regulares americanas, no trabalho de alfabetização. Os quatro conceitos mencionados referem-se a uma teoria de desenvolvimento cognitivo e processo de aprendizado²⁸. Duas idéias centrais embasam os conceitos de Vygotsky: a consciência ou pensamento (capacidade de racionalização) e a língua como instrumento. Para o autor, elas desenvolvem-se separadamente, cruzando-se somente no período entre 1 ano e 1 ano e três

²⁷ Dixon-Krauss, L. Vygotsky in the Classroom. 1996

²⁸ Mais uma vez, deparamo-nos com uma teoria que surge como uma reação contrária ao behaviorismo. Enquanto que, para os behavioristas, o aprendizado acontecia através da imitação e formação de hábito, para Vygotsky, o aprendizado era consequência da percepção do indivíduo e sua interação, em atividades socialmente significativas. *“The mechanism of social behavior and the mechanism of consciousness are the same....We are aware of ourselves, for we are aware of others, and in the same way as we know others; and this is as it is because in relation to ourselves we are in the same [position] as others are to us.”* (Vygotsky 1978,30, em Dixon-Krauss, op.cit.,9).

meses de idade da criança²⁹. As idéias de Vygotsky passaram, da alfabetização, para o ensino de línguas, nos Estados Unidos e, depois, para a alfabetização e o ensino de línguas estrangeiras, no Brasil.

Dos conceitos mencionados, o último, zona de desenvolvimento proximal³⁰, é o que recebe mais atenção entre os profissionais de ensino de língua estrangeira. A zona de desenvolvimento proximal, refere-se ao espaço entre o desenvolvimento já alcançado pelo aluno e o desenvolvimento que ele ainda pode alcançar. O que liga o desenvolvimento apresentado ao desenvolvimento possível é a mediação feita pelo professor, ou colegas que já alcançaram um desenvolvimento maior, durante a interação social. Essa mediação ou suporte, denominada scaffolding³¹, é gradual, ou seja, é maior nos primeiros momentos em que o aluno depara-se com algo novo ou difícil para ele e vai diminuindo em intensidade, passando de suporte a, digamos, pequenas dicas, à medida que o aluno progride.

²⁹ Poderíamos entender daí que o balbúcio da criança não teria, na teoria de Vygotsky, nenhuma relação com a significação e assim, não só não há inserção da criança no simbólico mas, e principalmente, o desenvolvimento dela até que tenha 1 ano de idade não tem relação com a fala.

³⁰ Este conceito foi criado como uma crítica ao uso do teste de QI para avaliar o potencial de aprendizado de alunos. (Moll 1990; Vygotsky 1978, 1986, em Dixon-Krauss, op.cit., 14)

³¹ A palavra inglesa scaffolding é, conforme o Cambridge International Dictionary of English, “a structure of wooden boards and metal poles put against a building for workers to stand on when they want to reach the higher parts of the building”, ou seja, andaime.

O conceito de scaffolding encaixa-se perfeitamente bem no comunicativismo, já que trata da interação social, do aprendizado da língua alvo como co-produção entre alunos e professor e ainda dá uma alternativa para a questão da dificuldade de aprendizagem, pelo suporte, que deve ser, entretanto, gradualmente diminuído, o que já abre uma porta para a questão da autonomia do aprendiz, noção cara às escolas de línguas.

Não é surpreendente que esse conceito faça parte de alguns programas de desenvolvimento de professores de escolas de línguas, os chamados treinamentos. O scaffolding realmente justifica as noções, bastante comuns nesses treinamentos, de professor facilitador, indução das regras gramaticais e aprendizado reflexivo.

O bom professor, segundo esses treinamentos, é o facilitador. Por facilitador entende-se o professor que molda o contexto da sala de aula, abordando os temas da unidade de forma que o aluno sinta-se envolvido por eles e seja impelido a agir verbalmente, (o que nos remete às interações em atividades sociais significativas, da teoria de Vygotsky). Cabe ao facilitador também, auxiliar os alunos na execução das tarefas, de forma direta, através de instruções feitas na língua alvo e de forma indireta, através de modelos de execução, conduzir o aluno a induzir as regras gramaticais que estão por baixo das combinações sintáticas e morfológicas da língua alvo e, conseqüentemente, ele estará contribuindo para a aprendizagem reflexiva e autônoma do aluno. Isto é, sem dúvida, scaffolding.

Ao aluno, desde que devidamente envolvido, cabe a tarefa de perceber, desejar e desenvolver sua autonomia no aprendizado da língua alvo, praticando, experimentando,

participando ativamente das atividades em aula e, fora delas, investigando e pensando na e sobre a língua alvo.

A Zona de Desenvolvimento Proximal e o scaffolding são úteis para o comunicativismo por trazerem à cena o espaço entre a L.E., como objeto a ser aprendido, o aluno e o professor. Esse espaço que há, entre o aluno, o objeto e o professor (como mediador entre o aluno e o objeto), é o lugar do desejo. Que ele, o desejo, esteja presente aí, no aluno, ou não, é apenas uma contingência, mas esse é, sem dúvida, o seu lugar tangível, na aula. O próprio conceito de ZDP, no qual reside um movimento, só é possível pelo desejo. Esse desejo não depende, como quer o cognitivismo, de fatores externos, como a apropriada e gradual mediação exercida pelo professor, mas sim, da própria constituição do sujeito aluno, que um Outro já habita.

A mediação representada pelo professor pode precipitar movimento no aluno, na medida em que ela pode engendrar desejo. Ocorre que o aluno de uma L.E. já é um sujeito constituído em sua L.M., já está imerso em um grande Outro, onde ele já aprendeu a desejar. Por isso, de fato, a mediação do professor tem um papel diferente no progresso de seu aluno, do que aquele que supõe o conceito de scaffolding, quando aplicado à aula de L.E.

O conceito de língua, nos primórdios da abordagem comunicativa e do syllabus composto por funções comunicativas, estava em harmonia com as necessidades do mercado comum europeu. Hoje, o conceito de língua, baseado na idéia de “realizar”, “fazer coisas” e “cumprir tarefas”, parece ter uma mesma relação harmoniosa com a idéia teórica da

globalização (ou mundialização do capital). Essa relação parece ser, dentro da lógica de língua como código, ou sistema semiótico, apenas um desdobramento natural e esperado, que se propõe a resolver os problemas de comunicação, dentro de uma sociedade multilíngue.

Ocorre que, ainda que se tenha em mente a clareza da relação instituída pela abordagem comunicativa entre língua como código e o falar como comunicar e agir, não conseguimos deixar de perceber na aula comunicativa – e eu diria ainda, exatamente por ela ser comunicativa e ter, entre suas técnicas, a de por os alunos a falar – as dissonâncias entre aquilo que o aluno diz e aquilo que ele diz querer dizer, entre aquilo que ele faz e aquilo que ele diz querer fazer. Há mais de um falante naquele que fala, como se dois dizeres tentassem se fazer ouvir através de uma só voz. É preciso ser surdo para não ouvir dizeres simultâneos no enunciar do aluno, para não distinguir que há, em meio aos sons inteligíveis ou não, um enunciado e uma enunciação. Mas, como explicar isso? O conceito de proficiência, que engloba a língua em sua materialidade e as relações interpessoais através das necessidade de comunicação e ação, onde diversas competências se fazem presentes, deixa sempre um vazio entre o aluno e a língua alvo, na exata tentativa de fazê-lo interagir com algo em um movimento de fora para dentro, ignorando o movimento já existente entre o aluno e a língua, o simbólico, que é, de fato, de dentro para fora.

Ao contrário do que uma apreciação típica, dentro da aula comunicativa, com os conceitos de proficiência, interlíngua, professor facilitador e aprendizagem monitorada poderia dizer, o enunciado “nothing the see” das alunas: 1- não é vazio de significação. 2- não é ato de indisciplina, não corrompe a aula, não destrói objetivos de aprendizado de uma língua

estrangeira. 3- não é reflexo ou fruto de transferência no processo de aprendizado dessa língua estrangeira. Não é, portanto, uma estratégia de aprendizado que visa a aproximação da estrutura da língua materna com a estrutura da língua estrangeira, constituindo uma interlíngua no percurso. Ao contrário, ele parece elucidar aí apenas a semelhança de vazios de significação.

Capítulo 2: O sujeito da psicanálise

2.1. Introdução: Os sujeitos do enunciado e da enunciação

A importância da psicanálise em um trabalho de investigação em lingüística pode ser entendida na afirmação de Lacan: “...a lingüística, cujo modelo é o jogo combinatório operando em sua espontaneidade, sozinho, de maneira pré-subjetiva – é esta estrutura que dá seu estatuto ao inconsciente. É ela, em cada caso, que nos garante que há sob o termo de inconsciente algo de qualificável, de acessível, de objetivável.” (1964:26)³². Assim, sob o prisma lacaniano, a cadeia de significantes, matéria fundadora da lingüística, é a sustentação do sujeito, porque é nela que o homem divide-se e o inconsciente aflora. É importante, tanto para a psicanálise, como para a lingüística, o fato de essa relação revelar a existência de uma matéria desconhecida do pensamento cognitivo e a existência de dois sujeitos nessa matéria: do consciente e do inconsciente.

O sujeito do inconsciente é, para Lacan, a outra metade do sujeito do consciente e aparece nas brechas dos enunciados, existindo apenas na enunciação e nunca visível, como o sujeito do enunciado o é. O sujeito da enunciação, ou do inconsciente, não é o sujeito da sentença, não está aí significado, ele sobrepõe-se ao sujeito do enunciado no exato instante da enunciação, porque ali vive e morre, a cada palavra proferida. “*This subject has no other*

³² Lacan, J. O Seminário, livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1979, p. 26.

being than as breach in discourse. The subject of the unconscious manifests itself in daily life as a fleeting irruption of something foreign or extraneous.” (cf.Fink, B. 1995: 41)³³.

O sujeito do inconsciente deve ser admitido como parte integrante de todo sujeito dentro do discurso, uma vez que o inconsciente seja aceito como uma instância real do ser humano. Este trabalho parte desta premissa, o aluno é entendido aqui como um sujeito dividido ou clivado. Tal condição é *si ne qua non* do sujeito. O fato de ser clivado não é uma patologia, uma falha do sujeito, nem tampouco um problema para a interação humana, no caso específico deste trabalho, a aula de língua estrangeira. Como Carl Gustav Jung coloca (1968: 5,6)³⁴: “...it was the study of dreams that first enabled psychologists to investigate the unconscious aspect of conscious psyche events. ...It is on such evidence that psychologists assume the existence of an unconscious psyche – though many scientists and philosophers deny its existence. They argue naively that such an assumption implies the existence of two ‘subjects’...But this is exactly what it does imply – quite correctly.... It is by no means a pathological symptom; it is a normal fact that can be observed at any time and everywhere”.

A existência do inconsciente foi exposta à luz primeiramente por Freud e seus trabalhos com os sonhos e as associações livres. (op.cit.:8,9)³⁵: “Sigmund Freud was the pioneer who

³³ Fink, B. *The Lacanian Subject Between Language and Jouissance*. New Jersey: Princeton University Press. 1995, p. 41.

³⁴ Jung ,C.G. Approaching the unconscious, in *Man and his Symbols*. Dell Publishing Co., Inc. New York, N.Y. 1968, p. 5-6.

³⁵ Idem. Pág. 8-9

first tried to explore empirically the unconscious background of consciousness. He worked on the general assumption that dreams are...associated with conscious thoughts and problems....Freud made the simple but penetrating observation that if a dreamer is encouraged to go on talking about his dream images and the thoughts that these prompt in his mind, he will...reveal the unconscious...”

Assim, no momento em que Freud estabelece a análise dos sonhos e o uso da palavra em associações livres, para tentar chegar à origem da neurose, ele passa a ouvir o sujeito do inconsciente e este pode ser entendido como momento fundador da relação psicanálise-linguagem. Através da palavra, era possível chegar à origem dos traumas e entender sintomas como a histeria ou a compulsão. Com Freud, o inconsciente passa a existir e a palavra passa a ser vista como o caminho e a porta para ele.

Mas a palavra não é só esse caminho e essa porta por onde chegamos às formações inconscientes. Para Lacan, ela é a matéria da qual essas formações são feitas. Os trabalhos de Lacan mostram a abrangência da relação da palavra com esse outro lugar da psique humana, presente no sujeito tanto quanto a parte consciente.

É interessante registrar aqui um fato relatado por Jung, fato este que tão bem sublinha a relação linguagem-inconsciente. Para Jung, a palavra, independentemente do sonho, traria material do inconsciente por ser um símbolo gerador deste material. (Cf. Jung, 1964:11)³⁶:
“... a colleague told me of an experience he had during the course of a long train journey in Russia....This episode opened my eyes to the fact that it was not necessary to use a

³⁶ Idem. Pág. 11.

dream as the point of departure for the process of 'free association'...”. A experiência do colega de Jung refere-se aos enunciados em russo das estações de trem. Ao ver os enunciados, mas sem entendê-los, já que não falava russo, ele começou a imaginar possíveis significados para eles e, como numa brincadeira consigo mesmo, de forma relaxada, várias lembranças foram surgindo à sua mente. Entre essas lembranças, algumas que ele tinha desejado, no passado, esquecer e que estavam assim, apagadas de seu consciente. O relato dessa experiência fez Jung entender que as palavras são símbolos, muito antes de serem signos com significantes e significados, estabelecidos e compartilhados por uma comunidade falante do mesmo idioma. As palavras, como símbolos, são capazes de fazer aflorar nosso inconsciente, pois este é feito de símbolos.

Embora esta seja uma consideração de Jung posteriormente repensada por ele, que acabou escolhendo os sonhos como fonte específica para resgate do inconsciente, ela merece ser citada aqui, pois não foi negada por ele, apenas deixada de lado, na escolha por outro lugar de manifestação. Este trabalho, ao contrário, não escolhe o sonho, mas um enunciado que surge de uma associação feita em aula.

Já com Lacan, o importante é que o sujeito do inconsciente, ou da enunciação, existe e fala. Sob o prisma Lacaniano, trata-se de analisar a fala consciente e inconsciente e do sujeito do enunciado e da enunciação, porque onde está um, está o outro. *“O importante, para nós, é que vemos aqui o nível em que – antes [...] de um sujeito que pensa,[...]– isso conta, é contado, e no contado já está o contador. Só depois é que o sujeito tem que [...]reconhecer-*

se ali como contador.” (cf. Lacan, 1964:26)³⁷. Portanto, para Lacan, é nesse reconhecimento como contador que o ego se afirma, mas é somente durante e no ato de contar que o sujeito existe.

O foco dado por Lacan, e do qual eu me ilumino aqui, por ser este mesmo foco o cerne do presente trabalho, é a existência do inconsciente na linguagem, a constituição do inconsciente como linguagem, a fenda existente entre o consciente e o inconsciente, conforme ela apresenta-se na linguagem e a conseqüente distância entre o que se diz e o que se quer ver dito.

A partir de Freud, é estabelecida a relação da palavra com o inconsciente: o diagnóstico e a incessante busca por uma cura. Com Lacan, a ênfase nessa relação recai na hiância, ou corte, no sujeito, através da qual dá-se a complexidade da relação enunciado-enunciação. O corte é o fator determinante do sujeito e de tudo aquilo que o representa. Se o trauma existe no inconsciente, mas não se expressa no consciente e o sujeito é clivado porque há inconsciente, então o trauma, mas não apenas essa manifestação do sujeito, tem no corte sua origem, ou seu lugar.

A importância da relação da lingüística com a psicanálise, não está totalmente dita aqui, ainda. Que o inconsciente esteja presente na fala humana, é dizer pouco sobre a fala, sobre o inconsciente e sobre a relevância disso na lingüística. É preciso seguir adiante. O inconsciente não é, para Lacan, um lugar para onde pensamentos, idéias ou sensações são

³⁷ Lacan, J. O Seminário, livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1979, pág. 26.

varridos, e por isso um lugar que vive à espreita, descarregando seu material nos enunciados produzidos pelo consciente. O sujeito do inconsciente está na linguagem porque, assim como o sujeito do consciente, ele surge na linguagem e apenas existe de forma paralela ao sujeito do enunciado, operando nas mesmas palavras e sentenças. De fato, o importante aqui é que o inconsciente opera de forma autônoma em relação ao consciente, o que significa que ele tem outras coisas a dizer, coisas novas.

O sujeito do enunciado não é a única, nem mesmo a mais importante parte do discurso. O sujeito da enunciação é o que conta e quem conta, de fato. Se há uma preocupação em ouvir o sujeito do consciente, é preciso estar disposto, apto e atento para ouvir também o sujeito do inconsciente, ou corre-se o risco de, muitas vezes, não ouvir-se nada, somente palavras “sem sentido”.

A hiância, corte ou fenda no sujeito, a existência de um sujeito do enunciado e outro, da enunciação, são tão importantes para a psicanálise como para a lingüística e lingüística aplicada. Se, na psicanálise, o objetivo final é resgatar algo que está no inconsciente e trabalhá-lo no consciente, fazendo do sujeito do enunciado um escravo menos vulnerável ao seu senhor (o sujeito da enunciação), trazendo o sujeito da enunciação na voz do sujeito do enunciado. Na lingüística e lingüística aplicada, que primam por resgatar a palavra do enunciado, com seu sentido semântico, pragmático e sócio-cultural, é inevitável deparar-se com a enunciação, e, para admití-la no discurso, é preciso conceber a existência dos dois sujeitos e não apenas um, já que o sujeito do enunciado, sozinho, não pode responder pelo que o outro diz.

Ao enunciar, onde está o sujeito do enunciado e o da enunciação e o que cada um deles enuncia? Por quê temos a sensação de que o que foi dito não corresponde ao que se quer dizer? Ou então, que o que foi dito diz mais do que disse? O fato de sermos constituídos, como sujeitos, na e pela linguagem, ao mesmo tempo em que ela é popularmente tida como nosso maior instrumento de comunicação, nos torna algozes e reféns de nossa própria subjetividade e é esse caráter duplo que causa o efeito dúbio com o qual constantemente nos surpreendemos, diante das nossas próprias palavras. Essa questão, tão familiar e ao mesmo tempo ignorada por aqueles que trabalham com língua e linguagem, aponta para a existência do inconsciente na linguagem, a constituição do inconsciente como linguagem e a fenda existente entre o consciente e o inconsciente, conforme ela apresenta-se na linguagem, à luz da construção do sujeito na psicanálise.

Por mais fugaz que seja esse sujeito da enunciação, ele está sempre a falar de um outro lugar. É desse lugar, ou sítio, como coloca Fédida (1996:110)³⁸, que ele produz a enunciação e é nesse lugar que o falante de uma dada língua transforma-se em autor de sua fala, pois busca um encontro consigo ao tentar encontrar-se com seu interlocutor: “... *os corpos se mantêm a uma certa distância que evolui durante a ‘troca’, e o sentido daquilo que é enunciado e pronunciado depende dessa distância que é [...], a distância que cada um tem que reconhecer com respeito à memória de si*”.

Os corpos mencionados são os próprios sujeitos da enunciação e a distância entre eles corresponde ao exato lugar das suas existências, são distantes porque existem como sujeitos da enunciação, no restante eles são próximos, como sujeitos dos enunciados, que dividem

³⁸ Fédida, P. *O sítio do estrangeiro*. Editora Escuta. São Paulo, S.P. 1996, pág. 110.

um código verbal. (op.cit: 110,111)³⁹: “*Esses lugares da fala humana – que são lugares de transporte ou de transferência – ficam encobertos ou são aniquilados quando na língua ou na fala de uma língua se privilegiam funções de significação e de comunicação[....], significação e comunicação só pertencem às palavras enquanto indicativos de posições locais*”. O enunciado, que tanta atenção recebe e cuja responsabilidade de significar, informar e comunicar ele detém, revela-se, tantas vezes, nada revelador daquilo que é dito. É a enunciação que guarda aquilo que o enunciado quis dizer, de fato. É, portanto, na enunciação que reside o sujeito deste trabalho. É lá, no sítio de seu sujeito que vamos tentar conhecer o que se quer dizer, quando os enunciados nada dizem e, contudo, alguém diz algo.

2.2. O advento do sujeito

No início há o bebê, com sensações e necessidades expressas pelo choro, pela febre, pelo sono bem dormido e mal dormido, por gemidos e balbucios, por olhares e suspiros, cujos significados são dados pelo adulto, através dos conceitos constituintes de um discurso, compartilhado em uma cultura. O adulto, os conceitos e a cultura estão todos em um grande Outro, A (autre, em francês), que não é o bebê, mas que o retém. A relação significante-significado, que é aleatória, tem, para Lacan, um pólo principal na constituição do sujeito, o pólo do significante. O bebê, antes mesmo que consiga chegar ao conceito, embalado pelo significante, já começa a experimentá-lo, exercitando a ocupação de seu espaço no

³⁹ Idem. Pág. 110-111.

discurso. Essa etapa, chamada de alienação por Lacan, é o primeiro passo em direção à constituição do sujeito.

Como diz Molloy (1992:146)⁴⁰: *“Não se trata de que o sujeito incorpore a linguagem, como o sustenta a psicologia evolutiva... Trata-se, isto sim, de que o sujeito é efeito da ordem significante que preexiste a ele, e que ele é admitido nesse sistema pelo preço de se fazer representar como mais um significante... O imaginário está subordinado à ordem simbólica... Até tal ponto está subordinado ao discurso familiar que, antes de poder chamar sua própria imagem corporal de ‘EU’, ...a criança chamará a si mesma de ‘o nenê’”*. Na construção do sujeito, o que acontece primeiro é a entrada do ser na ordem simbólica e só depois o sujeito irá manifestar-se como tal. O Eu é posterior ao discurso. O sujeito que, pouco a pouco, aflora, é fruto de um primeiro mergulho na linguagem, ou, para usar um termo de Lacan, o tesouro dos significantes, o Outro.

É interessante notar como parece haver, para Lacan, um alguém a priori do sujeito, que se permite a alienação. Quem seria esse alguém? Qual seria sua constituição? Pode-se entender a existência desse alguém, nas palavras de Fink: (1995:5)⁴¹, quando ele diz que seu foco é como o Outro entra no eu, constituindo-o em sujeito. E, mais adiante, (op. cit.: 49)⁴², quando diz que no conceito lacaniano de alienação, as duas partes envolvidas, a criança e o Outro, não estão em iguais condições de poder, sendo o eu vencido pelo Outro.

⁴⁰ Molloy, C. S. Algumas notas sobre o “diagnóstico e tratamento” das crianças, em Rappaport, C. R., *Psicanálise Introdução e Práxis* Freud e Lacan, São Paulo: EPU, 1992, pág. 146.

⁴¹ Fink, B. *The Lacanian Subject Between Language and Jouissance*. New Jersey: Princeton University Press. 1995, pág. 5.

⁴² Idem. Pág. 49.

Se algo entra em nós antes de nos tornarmos sujeitos é porquê há alguém em nós, há um lugar para que algo entre, ainda que não saibamos quem esse alguém ou algo é. Se há uma batalha é porquê há, no mínimo duas partes envolvidas, o que nos remete novamente a esse alguém anterior ao advento do sujeito. Fink, (op.cit.:50)⁴³, sustenta que, na alienação, há uma escolha de alguma ordem, onde a criança deixa-se representar por palavras. Embora o foco deste trabalho não pressuponha nenhum questionamento em relação à essa entidade anterior ao advento do sujeito, ele é importante, dada a natureza fronteiriça que ela pode representar na obra de Lacan.

Tendo o bebê mergulhado na linguagem do outro, através do Outro, uma união se estabelece. O bebê ocupa um lugar no discurso, mas não atua como sujeito ainda. O bebê é a outra parte do Outro, personificado em uma figura materna. O bebê existe, mas ainda não é um sujeito. A importância dessa etapa da alienação fica bem evidente quando lembramos das crianças autistas, as quais não se alienam no Outro.

A alienação é a etapa onde o lugar vazio do discurso, que surge com a expectativa do nascimento do bebê, é delineado. “ *A criança só tem condição de ser através do outro que a interpreta*”, (Vivacqua, 2002, 11)⁴⁴. Esse delineamento já acontece em momentos como a troca de olhares que pode ser feita com um bebê, e também na possibilidade de uma gama variada de reações do bebê ao toque no seu corpo. Essa troca de olhares, assim como a gama variada de reações ao toque, sinalizam que o bebê está mergulhando no Outro, pronto para prosseguir rumo ao advento do sujeito.

⁴³ Idem. Pág. 50.

⁴⁴ VIVACQUA, M. V. G. My clean is dirty: erro ou lapso? Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, Campinas: SP, 2002, pág. 11.

O estágio do espelho (Lacan, Escritos, 1966)⁴⁵, que compreende a vida do bebê entre seis e dezoito meses é, para Lacan, a fase da construção da relação imaginária. Na relação imaginária, o bebê, tendo já mergulhado no discurso, não se reconhece ainda como um ser independente, tem com a figura materna uma sensação de continuidade de seu corpo físico e de suas sensações. As impressões do bebê são impressões por ele recebidas como se fizessem parte também desse outro corpo, pertencente à pessoa que ocupa o lugar da figura materna, o bebê sente uma unidade ilusória com essa figura, ele está completo onde na verdade ele não existe. Seu corpo físico, conseqüentemente, não começa nem termina nele mesmo. No entanto, o espelho lhe dá a visão de uma imagem completa, única.

O espelho dá ao bebê uma sensação de completude que ele ainda não possui, ao mesmo tempo em que lhe dá um outro, com o qual ele se identifica. O espelho antecipa um efeito estruturante (que só será alcançado na relação simbólica) enquanto estabelece a matriz das futuras relações de identificação, imaginárias. Nessa fase, a estrutura corresponde a uma imagem, chamada Imago.

A Imago é a matriz imaginária a partir da qual o eu (a`), em francês “moi”, começa a desenvolver-se na própria noção de outro (a). O outro é aquele que o espelho mostra ao bebê e que é ao mesmo tempo objeto destinatário dos cuidados da figura materna, esse outro confunde-se com o bebê, a figura materna e principalmente, com o gozo inicial da relação dual, (ilusoriamente una), ele representa esse gozo inicial. Entende-se assim que, desde sua origem, na relação imaginária, a constituição do sujeito, primeiramente o eu (a`),

⁴⁵ LACAN, J. Escritos, 1966. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

moi, em oposição ao outro (a), é partida, marcada por corte. O bebê, que ainda está disperso em sua existência, é aquele que lhe foi apresentado no espelho, completo e unificado em uma imagem de um outro (a).

Além do corte efetuado no outro (a) da imagem especular, o foco de Lacan recai sobre o corte efetuado no Outro, o do discurso. Tanto o outro (a), quanto o Outro são constitutivos do sujeito, fatores determinantes para o advento do sujeito, ou o ser, tal e qual o concebemos em sociedade.

O Outro é a língua e o discurso, aos quais o bebê aliena-se. *“At this most basic level, then, the Other is that foreign language we must learn to speak which is euphemistically referred to as our ‘native tongue’, but which would be much better termed our ‘mOther tongue’: it is the discourse and desires of others around us insofar as the former are internalized.”* (cf. Fink, op.cit.:11)⁴⁶

Alienar-se não é somente fazer os recortes no continuum sonoro, de acordo com o código da língua materna e iniciar uma identificação imaginária com um outro (a), através da imagem especular, mas, sobretudo, identificar-se e ocupar o lugar de um desejo proveniente do Outro, já que as necessidades dessa primeira infância só serão atendidas através de interpretação de um outro (a), que chega ao bebê imerso na grande e disforme massa do

⁴⁶ Fink, B. *The Lacanian Subject Between Language and Jouissance*. New Jersey: Princeton University Press. 1995, pág. 11.

Outro (A). O desejo⁴⁷ é, desde já, a única condição de existência desse ser, já que só por ele é que as necessidades são atendidas e ficam, paradoxalmente, perdidas.

Na concepção Lacaniana, o percurso através do qual a necessidade dará lugar ao desejo tem o nome de demanda. Entender o sujeito e seu desejo é traçar um caminho de volta à origem

⁴⁷ Desejo é um conceito fundamental para a construção do sujeito na psicanálise. Entretanto, há questões semânticas referentes a desejo, que abrigam controvérsias em seu emprego e geram novas e diferentes interpretações. Segundo Roudinesco, E. e Plon, M. Dicionário de Psicanálise, em alemão há três possíveis termos para desejo: *Begierde*, *Wunsch*, e *Lust*, já em francês, há somente *désir*. Segundo esse dicionário, Freud utiliza o termo *Wunsch*, como anseio ou voto inconsciente. “Segundo essa formulação freudiana clássica, empregam-se como sinônimas de desejo as palavras alemãs *Wunscherfüllung* e *Wunschbefriedigung* e a expressão inglesa *wish fulfillment* (desejo no sentido de realização ou satisfação de um anseio inconsciente). Entre os sucessores de Freud, somente Jacques Lacan conceituou a idéia de desejo em psicanálise a partir da tradição filosófica, para dela fazer a expressão de uma cobiça ou apetite que tendem a se satisfazer no absoluto, isto é, fora de qualquer realização de um anseio ou de uma propensão. Segundo essa concepção lacaniana, empregam-se em alemão a palavra *Begierde* e em inglês a palavra *desire* (desejo no sentido de um desejo)”, (op.cit., 146).

Dessas diferenças semânticas, decorre uma diferença entre Freud e Lacan. Para Freud, desejo é a realização de um anseio inconsciente, anseio este originário de traços mnêmicos, ou lembranças. Em outras palavras, o desejo não está ligado às necessidades biológicas, mas às necessidades psíquicas. Para Lacan, igualmente, desejo não está no campo biológico, mas psíquico. Ocorre que, para Lacan, o foco central do desejo está na forma como ele é articulado, na sua origem. Foi com o conceito de demanda (introduzido entre 1953 e 1957), inspirado na idéia de reconhecimento da filosofia de Hegel, que Lacan definiu a origem do desejo. É na distância entre a demanda (que é o reconhecimento do desejo do outro, ou o desejo do desejo do outro, no ato de demandar, ou entregar-se) e a necessidade que o desejo nasce. É como se, a partir do conceito de desejo inconsciente de Freud, Lacan levantasse as questões: Como é que o homem, ser social, sustenta seu desejo e se sustenta no desejo, em sociedade, em relação ao outro e ao Outro, matéria de seu sujeitamento? Até que ponto o desejo incide sobre esse vir-a-ser um sujeito?

Em Kaufmann, P. Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o Legado de Freud e Lacan, 1996, 115 – 118), é dito que o desejo, para Freud, aparece primeiro na expressão *Wunscherfüllung* (realização de desejo), em A interpretação dos sonhos. “O desejo, em Freud, é determinado como aquilo que, para a alma humana, se realiza no modo alucinatório e em primeiro lugar no sonho: *Wunscherfüllung*.” É dito, ainda, que o sonho não é somente uma realização-de-desejo, mas um desejo trabalhando e, mais adiante, que o desejo é, para Freud, a suspensão provisória pelo pensamento, dessa realização, quando os traços mnêmicos de uma primeira satisfação foram reinvestidos. O que quer dizer isto? Parece indicar que o desejo só existe no instante de sua busca, ele é, essencialmente, traço mnêmico de uma primeira satisfação, reinvestido de energia. No sonho, a energia dessa lembrança de satisfação, aliada a novas buscas de satisfação, que são apenas reflexo opaco da satisfação primeira, faz operar o desejo. Já para Lacan, “a referência a uma primeira satisfação é interpretada como mítica, e corresponderia, conceitualmente, à perda do biológico no desejo.” O desejo, para Lacan, é definido pelo percurso necessidade-demanda-desejo, sendo o último um produto do segundo, tendo já substituído a primeira e dado ao último seu material, o Outro e o outro. Em Lacan, não há como pensar em desejo sem remeter-se à demanda, que é a sua origem. Demanda é a entrega, o apelo, a exigência que tem, como condição essencial de sua existência, o outro e o Outro. Por isso, o desejo está enraizado no desejo do Outro. “...o desejo, propriamente dito não é nem a necessidade, cuja ordem própria é substituída pela demanda, nem o amor, que aliena a necessidade. Ele se forma na troca de lugar entre ambos.” O desejo é uma falta que remete à necessidade perdida do sujeito, pela qual ele alienou-se no Outro e conformou-se a um real. Essa falta será constitutiva do sujeito, na medida em que ela lhe dará o caráter de desejante.

desse desejo, tendo sempre em mente, contudo, que não chegaremos à necessidade, despida do significante, pois antes do significante, não há sujeito.

A cena do bebê parece propícia para resgatar a passagem denominada demanda. O bebê chora, balbucia, come e dorme. Quem sabe do que o bebê precisa? O médico, a mãe, o pai, a vizinha, a avó, a babá? O mundo, em alguma parte, em algum lugar, personificado em alguém, saberá do que o bebê precisa, através de uma leitura sempre particular, da mesma maneira que a mídia encarrega-se do saber acerca do que precisa o cidadão, dando-lhe, em troca, seu desejo. Mas, se por um lado, não podemos precisar com segurança de que o bebê precisa, por outro, sabemos que precisa de algo porque ele demanda algo e esse ato de demandar, somos nós que o engendramos, a partir das satisfações das necessidades primeiras de fome e sede.

A demanda exigirá uma resposta, esta partirá do Outro, através de um outro (a), sitiado em seu desejo, que inclui o bebê. A demanda crescerá, alimentando-se das respostas que evoca e dos restos insatisfeitos de uma necessidade desconhecida. A demanda, conforme coloca Lacan (Seminário 5, 98)⁴⁸, é uma comunhão de registro e de linguagem do Outro e uma entrega do eu (a') moi, a esse Outro, que a constitui e responde. O movimento de constituição e resposta à demanda, a partir do Outro, será o berço do desejo. O desejo nasce no Outro, tesouro de significantes, ele próprio, carregado de desejo.

⁴⁸ Lacan, J. O Seminário, livro 5. As Formações do Inconsciente, 1957-58. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1999, pág. 98.

Hornstein, L. (1983,94)⁴⁹, sublinha que “*O que resta depois que a necessidade foi satisfeita é uma marca sobredeterminada pela intersubjetividade, o prazer e o objeto.*” Essa marca da qual o autor fala é o desejo, conforme definido por Lacan (seminário 5,395)⁵⁰, “*O desejo...é o resultado da subtração...da exigência da necessidade em relação a demanda de amor.*” O que nasce da demanda é o desejo. A demanda não encerra a necessidade, transforma-a e o ato da demanda não tem fim. Então, isso que vai para além da demanda, não é a necessidade, é o desejo. Por isso, o desejo está para além da demanda.

Mas o desejo está aquém da demanda, também, porque é um reconhecimento do Outro, entrega ao Outro, um chamado, antes mesmo do exato instante da demanda. Poderíamos dizer que a demanda também é aprendida do desejo, ao mesmo tempo que o evoca e perpetua. “*Ora toda fala chama resposta.*” (Lacan, Escritos, 112)⁵¹, e “*É no espaço virtual entre o apelo da satisfação e a demanda de amor que o desejo ocupa seu lugar e se organiza.*” (Lacan, Seminário 5, 418)⁵². O desejo está aquém e além.

Lacan (seminário 5, 394)⁵³, fala do desejo como uma segunda negação. A primeira negação se refere à demanda como, simultaneamente, uma interpretação, uma possibilidade e uma negação da necessidade, por não poder comportá-la. Da mesma forma, o desejo é uma negação da demanda, por não se esgotar nela. A demanda não abarca a necessidade, pelo

⁴⁹ Hornstein, L. Introdução a Psicanálise, SP: Escuta. 1989, pág. 94.

⁵⁰ Lacan, J. O Seminário, livro 5. As Formações do Inconsciente, 1957-58. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1999, pág. 395.

⁵¹ Lacan, J. Escritos, 1966. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, pág. 112.

⁵² Lacan, J. O Seminário, livro 5. As Formações do Inconsciente, 1957-58. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1999, pág. 418.

⁵³ Idem. Pág. 394.

contrário, na tentativa de substituí-la, cria outra coisa em seu lugar, o desejo, que jamais será satisfeito por ela. Por isso, há um seminário de Lacan denominado “Mais, ainda.”

Este é o quadro inicial, onde o eu (a') moi, fruto de uma identificação especular, imaginária, passará ao je, o sujeito propriamente, no campo simbólico, fruto de um desejo, deformação de uma necessidade desconhecida em contacto com um objeto sempre perdido, do qual extraiu um primeiro prazer.

Façamos uma breve pausa aqui, para que fique registrado de que sujeito estamos tratando, afinal. Quem é esse sujeito, que foi interpelado por uma língua que não o diz exatamente, por um Outro que o invade com signos prontos, e que fica assim dividido entre o nada e o ser? O sujeito assim descrito, não é o ser humano em sua totalidade, exclui-se dele sua parte biológica e espiritual, não se está falando aqui, nem de corpo biológico, nem de alma. O sujeito, objeto desta investigação, é o homem que a sociedade concebe como autor de seus atos. Este ser sujeito é aquele que foi nomeado ao nascer e que recebe, ao entrar no mundo social, um lugar numa enorme cadeia de significantes, da qual ele doravante fará parte e com a qual terá que se relacionar, independentemente do estado de seu corpo biológico ou da condição de sua alma. O sujeito do qual falo aqui é o sujeito da psicanálise, uma visão diferente do sujeito psicológico das ciências humanas.

É justamente através dessa demarcação que podemos investigar o comportamento verbal do sujeito, e não o comportamento verbal humano, sem correremos o risco de, inadvertidamente, interpelar outros campos do conhecimento, sejam eles científicos ou não. Convém sempre lembrar que, conceber o homem como um ser complexo é, antes de mais

nada, um pressuposto básico de toda a investigação acadêmica, o que nos leva a aceitar e admitir a impossibilidade de explicar a vida humana em sua totalidade, através de apenas uma área do conhecimento.

Pois bem, o bebê, que alienou-se na língua, no discurso e no desejo do Outro, e fica assim dividido entre o nominável, e por isso existente, e o inominável, e por isso inexistente, começa seu percurso de sujeito no discurso. Mas esse sujeito ainda não é o sujeito cartesiano, o famoso sujeito que será aceito pela sociedade até que seu delito, ato falho ou lapso não possa ser explicado, muito menos resolvido. A união do bebê com a figura materna, capaz de garantir a vida física do bebê e a ocupação de seu lugar no discurso não lhe garante, contudo, a capacidade de ser nesse discurso. Existe aqui uma diferença entre existir e ser no discurso. Enquanto o bebê está na relação imaginária, ele existe no discurso. Para ser, realizar o ato de sua existência, passar a ser um sujeito de fato, ele precisa operar na relação simbólica, que é, realmente, o nível onde operam-se as relações entre os sujeitos no discurso e, mais precisamente, na fala, na cadeia simbólica, composta de significantes e significados.

Mas o bebê que se olha no espelho é também o bebê que balbucia, emite palavrinhas aqui e acolá, reage e responde verbalmente ao que lhe dizem. Ele está, pouco a pouco, sendo capturado pela cadeia simbólica, ao mesmo tempo em que é capturado pela Imago e pelo desejo. Esses acontecimentos não se sucedem no tempo e no espaço, eles intercalam-se, ainda que a relação imaginária seja entendida como anterior à relação simbólica. Como

coloca Alain-Miller, J.A. (1987: 35)⁵⁴, “...a capacidade vocal da criança bem pequena é muito extensa e, poucos meses depois, suas entonações assumem o estilo próprio de sua língua. [...]a captura que a linguagem faz do ser humano começa muito antes do que imaginamos.” Podemos entender daí que o imaginário é pré condição para o simbólico, mas não o antecede de forma exata no tempo.

O importante na concepção lacaniana é que a relação imaginária constrói o eu (a`) – moi, enquanto o sujeito – je, é fruto da relação simbólica. E, mais ainda, que o eu não é o sujeito, apenas condição para sua existência e que traz consigo, tanto quanto o sujeito, a característica marcante do corte, no momento de captura efetuado pelo Outro. O eu (a`) – moi, começa a ser delineado antes do sujeito, je, mas nem ele nem o sujeito têm um momento final de desenvolvimento, pois são sempre dependentes de novas identificações

que são operadas no discurso. O esquema de Lacan em O Seminário, livro 2, p.307⁵⁵, mostra essa relação da constituição do sujeito.

⁵⁴ Alain- Miller, J. Percurso de Lacan: uma introdução. 1987, pág. 35.

⁵⁵ Lacan, J. O Seminário, livro 2. O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise, 1954-55. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1985, pág. 307.

O sujeito, Je, reporta-se com um outro, dentro de um Outro, a partir de sua constituição marcada pela identificação imaginária, que o constituiu primeiramente e, pelo corte na entrada no simbólico.

Segundo Miller, J.A.⁵⁶, o simbólico é marcadamente diferente do imaginário para Lacan, além de ser bastante elaborado. *“Uma vez afastado o símbolo da imagem –quando não se confunde ambos, como faz Jung-, o simbólico tem, podemos dizer, duas vertentes: a vertente da palavra e a vertente da linguagem”*, (op.cit., 19).

A vertente da palavra diz respeito ao sentido, o momento do dizer, aquilo que o falante faz, no cruzamento de sua intenção de significar, com o código que lhe é disponível. Nessa vertente a relação que é estabelecida é a de um para um, falante e palavra, como uma rememoração da relação simétrica entre eu (a`) – moi e o outro (a). A vertente da linguagem diz respeito à preexistência e supremacia do código sobre o sujeito e, paralelamente, do significante sobre o significado, estabelecendo uma relação assimétrica entre o Outro (A), que é o discurso, repleto de significados possíveis à espera do sujeito e esse sujeito, que se curva e aliena-se nesse Outro.

A vertente da palavra é suplantada, evidentemente, pela vertente da linguagem, por ser ela a única capaz de dar sustentação à cena onde vai surgir o sujeito da psicanálise. A existência destas duas vertentes e seu cruzamento é o que Lacan mostra com a célula mínima do seu grafo.

⁵⁶ Alain- Miller, J. Percurso de Lacan: uma introdução. 1987, pág. 19.

Se o *moi* está relacionado ao imaginário, o *je* vai constituir-se numa passagem do real, como antítese ao imaginário, ao simbólico. Ocorre o que Lacan chama de separação. O sujeito, que já ocupa um lugar na cadeia simbólica, tal qual um significante, vai completar seu advento na percepção do lugar da falta da figura materna e seu desejo. A metáfora do nome-do-pai, na teoria de Lacan, explica a separação. “*É isto: o pai é uma metáfora.....o pai é um significante que substitui um outro significante*”. (Lacan, seminário 5,180)⁵⁷.

Novamente, a cena do bebê e da criança, na passagem de *infans* para um ser falante, é necessariamente invocada aqui. A relação da criança com a mãe, ou uma figura materna, é o marco zero no advento do sujeito. Ocorre que, no percurso que vai da identificação imaginária à identificação simbólica, onde se instala o desejo do Outro, o sujeito se percebe como um objeto de cuidado e atenção, porém não exclusivo. A figura materna tem outros interesses também. O desejo da criança, até então fundamentado basicamente na demanda dirigida à figura materna, que lhe devolvia a sensação de ser o objeto de desejo do outro, perde sua base de apoio, ao perceber que a mãe tem outro(s) objeto(s) de desejo. Esse

⁵⁷ Lacan, J. O Seminário, livro 5. As Formações do Inconsciente, 1957-58. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1999, pág. 180.

sujeito, que até então não existia a não ser no lugar do desejo do Outro, passa a não existir a não ser a partir de um lugar de desejo desconhecido. É neste ponto que a relação dual é superada e uma triangulação ocorre. “*Isto é, a partir do momento que a criança percebe não ser o único objeto de desejo na vida do outro, ela é levada a um lugar de falta (sujeito desejante).*” (Vivacqua, op. cit, 11)⁵⁸.

A falta em questão é múltipla: falta de ser o objeto de desejo (objeto de atenção da mãe), falta do objeto de desejo primordial e proveniente da mãe (seu corpo e sua presença física), falta de ponto de apoio para ser no Outro (falta da figura materna como o Outro Primordial, onde a criança demanda e deseja).

O pai, como um lugar de desejo que não a mãe, é visto simultaneamente como um possível lugar de desejo para essa criança e como um lugar de desejo da mãe. O pai, é importante registrar, refere-se a tudo aquilo que é externo à mãe, seus interesses, amigos, parentes, trabalho, excetuando-se a criança. O pai refere-se também, tanto em Freud como em Lacan, ao pai propriamente, como representante do falo. O *nome-do-pai* é uma metáfora importante porquê funciona como significante primordial, aquele que aparece primeiro no advento do sujeito, assim que este desliga-se da relação unicamente e ilusoriamente dual.

Isto quer dizer que o *nome-do-pai* é o significante que substitui o significante anterior, a mãe, que participava do campo imaginário. O relevante, para este trabalho, é mostrar o advento do sujeito, desde a alienação até a separação. Há inúmeros desdobramentos em

⁵⁸ Vivacqua, M. V. G. My clean is dirty: erro ou lapso? Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, Campinas: SP, 2002, pág. 11.

cada um dos conceitos aqui mencionados, todavia, os que fundamentam este trabalho, encontram-se por hora, expostos.

2.3 A subversão Lacaniana em Descartes e em Saussure, a partir de Freud.

Para Lacan, o sujeito freudiano é o sujeito cartesiano⁵⁹, só que com uma diferença fundamental: é o sujeito em outro lugar, como o próprio Lacan coloca: *“Quando Freud compreendeu que era no campo do sonho que devia encontrar confirmação do que lhe havia ensinado sua experiência com a histérica... o que nos disse então do inconsciente? Afirma-o constituído, essencialmente, não pelo que a consciência pode evocar,...mas pelo que lhe é, por essência, recusado. E como é que Freud chama isto? Com o termo mesmo com que Descartes designa o que chamei há pouco seu ponto de apoio – Gedanken, pensamentos.”* (1964:46)⁶⁰

O sujeito cartesiano, que certifica-se de sua existência através do ato de pensar, é o mesmo sujeito freudiano, que manifesta-se em traumas oriundos do pensamento. O pensar e o existir coexistem nesses dois sujeitos. O que difere é o lugar deles, enquanto para

⁵⁹ O termo sujeito cartesiano refere-se ao sujeito conforme proposto no famoso cogito de Descartes, filósofo francês que viveu de 1596 a 1650. A tradução mais famosa do cogito é “Penso, logo existo”. Na verdade, segundo Leopoldo e Silva, F., (Descartes a metafísica da modernidade, 1993, 6 a 9), Descartes, rompendo com a tradição filosófica de sua época, coloca a primazia de todo o processo de conhecimento na capacidade intelectual do sujeito, não mais nos seus sentidos em relação à realidade exterior a ele. É do sujeito que parte o conhecimento, porque é de sua reflexão e certeza que o conhecimento se produz.

⁶⁰ Lacan, J. O Seminário, livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1979, pág. 46.

Descartes, o sujeito habitava a consciência, para Freud, o inconsciente, tão bem revelado nos sonhos, é seu verdadeiro lugar.

Em Moraes, (1999, 22)⁶¹, vemos que a linguagem era vista pela medicina do século XIX, como uma faculdade localizada em lugar específico do cérebro, o efeito da condução de uma excitação ou representação, por fibras nervosas até o córtex cerebral. A relação das fibras nervosas e a área do córtex onde a terminação do nervo descarregava a representação, era causal. A investigação freudiana objetivava saber como essa representação era carregada até o córtex ou, conhecer o “correspondente fisiológico da representação” (op.cit.12)⁶². A partir daí, Freud propôs uma relação paralela e de dependência entre o componente fisiológico (a condução da representação) e o componente psíquico (a representação em si), em oposição à relação causal, que tinha como base o componente fisiológico, e era a visão corrente da época. Freud entendia a condução dessa representação como um processo e não apenas uma função fisiológica. Partindo de estudos sobre afasias e de suas observações, Freud recusou a idéia de localização específica em áreas do cérebro, para a linguagem. Em vez disso, apontou uma localização global no cérebro, pois havia, segundo ele, complexas associações entre vários lugares do cérebro e a fala.

O aparelho de linguagem era, na concepção freudiana, uma estrutura resultante das relações dinâmicas entre os campos acústico, visual e motor e essas relações eram processos de associação que se efetuavam por toda a extensão cerebral. A linguagem, dessa forma, é

⁶¹ Moraes, M.R.S. Materna/Estrangeira: O que Freud fez da língua, 1999, 22.

⁶² Idem. Pág. 12

entendida como a diferença entre duas séries de associações: de representação-palavra e representação-objeto. A palavra é o resultado da associação de imagens mnêmicas (ou traços de lembrança) e seu significado é dado pela articulação da imagem acústica com as associações de objeto. O objeto, por sua vez, é consequência de várias impressões sensoriais sucessivas, dentro de uma cadeia associativa, ou seja, uma cadeia gerada pela palavra. A controvérsia é justamente essa: a palavra nasce, ou “*adquire significação*” (op.cit.,19)⁶³ da representação-objeto e o objeto nasce, ou “*ganha identidade*” (op. cit,19)⁶⁴, com sua nomeação, ou, “*pela articulação com a representação-palavra.*”

A proposta freudiana modifica a questão do saber, pois o pensamento, da forma como é entendido no aparelho de linguagem de Freud, é o que determina a identidade do objeto, ou o real. O que há, antes da palavra, é o desconhecido, elementos que não se configuraram como traços mnêmicos e, portanto, não são representações passíveis de associações. O pensamento é que engendra o real, através das associações feitas no aparelho de linguagem ou aparelho psíquico, ou ainda de memória. Apreender o objeto, ou o real, é criar uma realidade, já que só o vemos através das associações no aparelho psíquico. Remetendo-nos ao cogito cartesiano e com base no aparelho de linguagem já mencionado, temos que o pensar é realmente existir, só que, como diz Lacan, em outro lugar, não como produto da consciência, mas como produto da formação do próprio sujeito, anterior ao estado consciente, que é posterior ao registro inconsciente dos traços mnêmicos.

⁶³ Idem. Pág. 19

⁶⁴ Idem. Pág. 19

E o que diz Lacan? Que o sujeito é dividido, pela ruptura entre o consciente e inconsciente, de forma que não é o lugar do sujeito que faz a diferença aqui, mas o corte que abre uma fenda no que era ilusoriamente unitário e por onde um novo sujeito se apresenta. É pelo corte, feito na alienação, (onde resíduos de traços mnêmicos constroem um real e o eu forma-se a partir de um outro) e na separação, (onde à identificação imaginária segue-se a identificação simbólica e o eu passa a ser sujeito no lugar de uma falta, que era ocupado pelo seu objeto de desejo), que o inconsciente opera paralelamente ao consciente. E é justamente devido ao corte que o sujeito não consegue existir e ser no mesmo lugar, ou, existir e pensar no mesmo lugar. Onde ele existe, ele não pensa, onde ele pensa, ele não existe como sujeito uno.

Retomando o sujeito cartesiano e seu cogito “penso, logo existo”, pelo prisma da psicanálise, é possível vislumbrar agora dois sujeitos nesse enunciado: um que faz a afirmação e outro que estabelece a dúvida da sua existência no exato momento em que anuncia a conclusão da busca de si mesmo. O sujeito, tal e qual a sociedade o concebe, senhor de seus atos, é exatamente o sujeito cartesiano, não o sujeito dividido. A divisão, revelada por Freud, presenteia-nos com a possibilidade de entender o sujeito como algoz e refém de si mesmo, tanto mais caçado e menos caçador, quanto mais ignora aquela parcela de si que fala sem ser ouvida. Quem pensa? Quem existe? Se, para existir é preciso pensar, é preciso desde já alienar-se em algo e enunciar esse algo. Quem é esse que existe e que pensa em mim? Talvez um enunciado psicanalítico fosse: “Penso, onde existo?” Enunciado no qual seria possível vislumbrar um sujeito que faz a pergunta/busca de si e outro que não se encontra na pergunta.

É interessante o que Lacan diz a respeito: *“Ouso enunciar, como uma verdade, que o campo freudiano não seria possível senão certo tempo depois da emergência do sujeito cartesiano, por isso que a ciência moderna só começa depois que Descartes deu seu passo inaugural. É desse passo que depende que se pudesse chamar o sujeito de volta para casa, no inconsciente – pois de qualquer modo, importa mesmo saber quem a gente chama.”*

(1964: 50) E ainda: *“É preciso, para compreender os conselhos freudianos, partir desse fundamento de que é o sujeito que é chamado – o sujeito da origem cartesiana. Este fundamento dá função verdadeira ao que chamamos, em análise, rememoração. A rememoração...é algo que nos vem das necessidades de estrutura, de algo humilde, nascido no nível dos mais baixos encontros e de toda a turba falante que nos precede, da estrutura do significante,...”* (1964:50)⁶⁵.

Dessa forma, nota-se que Lacan reconhece a importância de Descartes. A idéia que pode ser feita é a de uma ampliação no conceito de sujeito, que cresce ainda mais com o próprio Lacan, colocando o foco na cisão e nos sujeitos que ela provoca. Quando Lacan menciona a rememoração da estrutura, ele aponta para a idéia de que o pensamento acontece em uma cadeia de significantes e que estes, apesar de proferidos por uma turba falante, têm vida própria, pois são capazes de criar necessidades no sujeito, as quais vem a ser rememoradas na própria estrutura. Lacan está priorizando o significante, em relação ao significado e assim subvertendo a fórmula de Saussure.

Sabemos que a lingüística tem na figura de Ferdinand de Saussure seu fundador, isto porque, em uma época onde toda a pesquisa lingüística girava em torno da filologia, o

⁶⁵ Lacan, J. O Seminário, livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964, 50.

trabalho de Saussure ficou para a posteridade como aquele que estabeleceu o objeto de estudo da lingüística, o que ocorreu com a publicação póstuma de seu Cours de linguistique générale, ministrado em anos alternados, 1907,1908-9, 1910-11, em Genebra⁶⁶. A publicação é, na verdade, um trabalho de síntese, feito por Bally e Sechehaye, que não foram seus alunos, a partir de anotações de alunos reais de Saussure, nos anos em que o curso foi ministrado.

Chama a atenção o fato de Saussure e Freud serem contemporâneos, nascidos em 1857 e 1856, respectivamente. Esse paralelo no tempo entre os dois pesquisadores torna admirável a profundidade da investigação freudiana, que alcançou aquilo que nem sequer havia sido criado: a estrutura da linguagem, com sua composição mínima significante-significado, como fundadora do psiquismo.

No Curso de Lingüística Geral (1987), temos que: o signo lingüístico liga um conceito (significado) a uma imagem acústica (significante), o que os une é uma relação arbitrária e sua adoção também é arbitrária, não há significante universal fixo, nem conceito universal fixo. Entre eles, há uma barra, que os une arbitrariamente, estando o significado do lado de cima e o significante do lado de baixo. O que define cada uma destas unidades do signo é a relação de diferença que se estabelece entre seus pares. Assim, o continuum sonoro é recortado de acordo com diferenças entre unidades sonoras mínimas, representativas dentro de uma língua, da mesma forma como o vasto campo conceitual é recortado em unidades mínimas de significado, e o que vai defini-las é justamente a diferença que apresentam entre si, no continuum.

⁶⁶ Culler, J. As idéias de Saussure, Ed. Cultrix: São Paulo, 1979.

A língua é marcada por diferenças e não há valor absoluto nas unidades do signo, somente valor resultante da relação de diferença entre seus pares. Saussure propicia um desvencilhamento do signo em relação ao real. Fica claro que, tanto pelo corte, feito arbitrariamente e de formas diferentes em cada língua, como pela falta de valor absoluto em cada unidade mínima recortada, a língua não é o real, nem tampouco reflexo dele. A língua é forma.⁶⁷

Outro postulado saussuriano é a distinção entre língua, como um sistema de uma língua, com seus recortes sonoros e conceituais e parole, a fala real dos sujeitos. O objeto de estudo da lingüística deveria ser a língua, que é um sistema passível de ser analisado. Ao estudá-la, há duas perspectivas possíveis: a sincrônica (estudo do sistema em um estado específico, atemporal) e a diacrônica (estudo da modificação desse sistema no tempo). A perspectiva sincrônica é a defendida por Saussure, uma vez que, segundo ele, as mudanças ocorrem, sobretudo, na fala e só depois passam à língua e, além disso, não são inerentes ao sistema lingüístico, mas a comportamentos sociais.⁶⁸

Com a lingüística fundada e a psicanálise em mãos, é Lacan quem revê os postulados de Saussure. *“Um dia percebi que era difícil não entrar na lingüística a partir do momento em que o inconsciente estava descoberto.”* (Lacan, 1972-1973, 25)⁶⁹. Com relação às duas unidades do signo, Lacan aponta para a precedência do significante e o coloca do lado de cima da barra. É o significante, S, que cria o significado, s. É a relação de significantes, em

⁶⁷ Culler, J. As idéias de Saussure, trad. de Carlos Alberto da Fonseca, Ed. Cultrix, São Paulo, SP, 1979

⁶⁸ Idem.

⁶⁹ Lacan, J. O Seminário, livro 20, Mais ainda, 1972-1973, 25.

sua cadeia, que engendrará novos significados. É pela inserção do imaginário no simbólico que isso ocorre. Os cortes por onde o *moi* e o *je* se constituem são as formas de conformação de um real a um imaginário e a um simbólico que o tornam existente, viável e possível. A cadeia significante opera como um jogo combinatório, cujas diferentes combinações vão criar diferentes leituras do real. É isso o que Lacan diz, “*Por que é que damos tanta ênfase à função do significante? Porque é o fundamento da dimensão do simbólico, o qual só o discurso analítico nos permite isolar como tal.*” (op.cit.,32)⁷⁰

A arbitrariedade do signo tem seu limite dado nesse jogo combinatório dos significantes, que move o mundo, tendo por combustível a única energia viva, ou pulsante, do sistema lingüístico: o desejo. Lacan refere-se à escrita, como um certo efeito de discurso⁷¹, essa escrita é o próprio jogo combinatório do significante que determina o inconsciente. O simbólico, como uma teia de escritas, faz o sujeito que, na leitura dessa teia, se refaz a todo instante. Só há o significante, movendo-se na cadeia, criando possíveis efeitos de significado, e o que há do sujeito, sobrevivente das necessidades perdidas, da conformação ao simbólico? O desejo. A afirmação de Miller, J. A., pode dar testemunho desta interpretação: “*...a estrutura da linguagem preexiste à entrada do sujeito nessa estrutura; ...a criança não modifica essa estrutura, tem que se submeter a ela.*” (1987, 20)⁷² E como se submete? Pela identificação imaginária, na alienação, e pela entrada no simbólico, como sujeito desejante, na separação. E como se dá a separação? Pela falta do objeto, do Outro primordial, que faz nascer da demanda, o desejo, no *nome-do-pai*.

⁷⁰ Lacan, J. Idem. Pág. 32.

⁷¹ Lacan, J. Idem. Págs. 47 a 49.

⁷² Alain-Miller, J. Percurso de Lacan: uma introdução. 1987, 20.

A barra é a diferença entre o S e o s. Em Vivacqua, op.cit., 15, temos que a barra implica na relação de independência do S em relação ao s. O significante é remetido a um significado somente na relação com outro significante, na escrita mencionada por Lacan. As associações entre S e s são dependentes de S e não o contrário, como é comumente interpretado. Isto porque é na cadeia de S, que o desejo e o inconsciente estão inscritos. “*Se não houvesse essa barra....vocês não poderiam ver que há injeção de significante no significado.*” (Lacan, op.cit., 48)⁷³. E vemos que, em Freud, isto já estava posto, (O Ego e o Id, pág. 32)⁷⁴, quando diz: “*O papel desempenhado pelas representações verbais se torna agora perfeitamente claro. Através de sua interposição, os processos internos de pensamento são transformados em percepções. É como uma demonstração do teorema de que todo conhecimento tem sua origem na percepção externa. Quando uma hipercatexia do processo de pensamento se efetua, os pensamentos são realmente percebidos – como se proviessem de fora – e, conseqüentemente, são considerados verdadeiros*”.

A perspectiva sincrônica foi privilegiada por Saussure, pois, segundo ele, uma língua era um sistema de valores puros. A langue, como objeto da lingüística, deveria ser vista na sua perspectiva sincrônica e a parole, sujeita a inúmeras contingências, estaria em uma perspectiva diacrônica. Além disso, os enunciados diacrônicos derivam de enunciados sincrônicos, ou seja, a mudança sempre parte de uma norma. O importante, para Saussure, era o fato de que o objeto da lingüística só poderia ser a langue, vista sob a perspectiva sincrônica.

⁷³ Lacan, J. O Seminário, livro 20, Mais ainda, 1972-1973, pág. 48.

⁷⁴ Freud, S. O Ego e o Id, ESB, volume XIX, pág. 32

Segundo Roudinesco, E.,(1975,15)⁷⁵ a dicotomia sincronia/diacronia, da forma como foi desenvolvida posteriormente na lingüística, acabou engessando a língua, na medida em que sincronizou toda a langue, a partir do modelo da fonologia. Somente o estado momentâneo de uma língua importava, pois era passível de classificação, categorização e investigação precisa. Assim, para Roudinesco, a frase foi ignorada e o foco da atenção passou ao enunciado, enquanto sistema semiótico. (op.cit., 15)⁷⁶.

Ainda em Roudinesco (op.cit), é através de Lacan, que se pode perceber a irreducibilidade da língua à perspectiva sincrônica da langue. Assim, a sincronia dos significantes e a diacronia dos significados são fenômenos simultâneos e somente um trabalho de tradução, ou seja, de extração do conteúdo latente a partir do conteúdo manifesto, torna a interpretação possível. Poderíamos dizer que, se o significante corre em uma perspectiva sincrônica e o significado em uma perspectiva diacrônica, a consequência disso é que vai faltar S na construção do sentido. Aquele que fala, só pode falar a partir da cadeia simbólica, que envolve S e s, mas essa cadeia não o representa inteiramente. O sujeito é criado e falado nessa cadeia, mas no momento de sua entrada aí, uma parcela de combinações de sentidos ficou de fora da cadeia simbólica e é essa parcela que vai representa-lo, sem ter, entretanto, significantes para isso. Como isso se dá? Por um constante deslizamento dos significantes sobre os significados, que é um percurso de busca de si, do próprio desejo.

⁷⁵ Roudinesco, E. A ação de uma metáfora (Notas a propósito da Teoria do Significante em Jacques Lacan), Lugar no. 16, 1975, 15.

⁷⁶ Idem. Pág. 15

Dessa forma, o que está em jogo não é só uma irreducibilidade ou impossibilidade de representação direta entre S e s , mas anteriormente a essa impossibilidade, há a irreducibilidade ou impossibilidade de representação direta entre o sujeito e a cadeia simbólica, pois ela cria um resíduo, que faz parte de todo o sujeito. O sentido está no constante deslizamento pela cadeia de significantes, o que nos remete à definição lacaniana do significante: ele é o que um sujeito representa para outro significante.

3. O dizer e o desejo.

3.1. Fala vazia e Fala plena.

É Lacan quem diz que “toda fala chama resposta”, (1966, 112)⁷⁷. Isso nos diz que em toda fala há um sentido, o sentido do desejo, e que todo sentido do desejo aponta para algum lugar. Não há fala que nada fale, ainda que ela pareça uma fala vazia⁷⁸. Um dizer que pareça nada dizer de muito importante, sempre traz, no deslizar de um significante a outro, que compõe o enunciado proferido, o pulsar da existência do inconsciente do sujeito que, clivado, só tem a matéria do código lingüístico como chão para trilhar sua busca a procura de si, aquele que quer encontrar-se.

O *je*, sujeito do enunciado, é feito de significantes, já o *moi*, o eu do discurso, é feito do imaginário. O *moi*, que fala pela voz do *je*, traz sempre a marca de uma falta, falta esta que remete ao próprio surgimento do *je*, como já foi colocado aqui, no capítulo 2, o advento do sujeito. O *moi*, na voz de *je*, não se encontra ali, na cadeia, senão no seu movimento contínuo, à procura sempre de si, aquele que ficou, constituído pelo resíduo que a cadeia significante não comporta, mas que o imaginário bem conhece, lá no inconsciente. É assim que o sujeito é clivado e é por isso que toda fala chama resposta, onde quer que seja proferida.

⁷⁷ Lacan, J. Escritos, 1966, 112.

⁷⁸ Fala vazia e Fala plena são termos que aparecem em Lacan, J., Escritos, 1966, 4. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise, I. Fala vazia e fala plena na realização do sujeito, pp. 112-130.

É no deslizar de um significante a outro, ato movido pelo desejo, que o sujeito realiza sua enunciação e, portanto, a fala plena. A fala plena está no desejo de dizer e não naquilo que é dito. O dito, parecendo ou não, é fala vazia, o desejo de dizer, escute-se ele ou não, é sempre fala plena, pois que o desejo de dizer é o desejo de ser. Basta lembrarmos, na definição lacaniana, de que um significante representa um sujeito para outro significante.⁷⁹ É porque não se consegue dizer tudo, ou ser em um só lugar, que se empreende uma busca e é nessa busca que o sujeito da enunciação aparece e com ele, a fala, plena de inconsciente.

No processo terapêutico, a anamnese é a verbalização de um evento passado, ou, em outras palavras, conforme Lacan (op.cit., 120)⁸⁰, é o ato de fazer o evento passar no verbo, pelo sujeito. Lacan insiste na questão da verbalização como o ato mesmo de existência do evento, uma outra realidade, para o sujeito, assim, ele usa “representação falada” para rememoração. Aí está a fala plena. Lacan está referindo-se a análise, contudo, a fala plena e a fala vazia estão por toda a parte. Se, na fala vazia, tudo o que se ouve é o sujeito do enunciado, aquele que faz passar uma mensagem pelo código, na fala plena, o que pode ser ouvido é o sujeito da enunciação, aquele que busca seu desejo no momento em que desliza pelos significantes da cadeia simbólica. E, não importa de que tamanho seja a mensagem que o sujeito do enunciado faça passar, nem mesmo se ela seja reconhecida como tal, ou não, o sujeito da enunciação estará sempre ali, com seu desejo inconsciente.

⁷⁹ Idem. Pág. 854

⁸⁰ Idem. Pág. 120.

Quando Lacan, (op.cit., 119)⁸¹, nos faz lembrar do caso Anna O., do método de rememoração através da hipnose e de seu batismo, pela própria paciente, de *talking cure*, ele nos remete à exata questão da fala plena e da verbalização de um evento. No caso da histérica, tratava-se de um evento patogênico, um trauma e seus sintomas, mas o que há de inovador nisso é justamente o fato de perceber-se ser a verbalização, em si mesma, no material lingüístico que a compõe, uma realidade psíquica, virtual, que acompanha o sujeito, como um universo paralelo. No caso da *talking cure*, era porque se falava do(s) evento(s) traumático(s), que o(s) sintoma(s) desaparecia(m), o que levava à conclusão de que os sintomas eram determinados pelo evento em questão.

Tendo-se em mente que o próprio advento do sujeito já é em si um evento traumático, no sentido de que ele envolve uma alienação, uma separação, um corte, o início de uma busca e uma constante adaptação a uma ordem simbólica, sempre estranha à ordem imaginária, e de que o sujeito fala sempre a partir de seu desejo, como já foi dito aqui, no capítulo 2, é de se supor que todo sujeito, não apenas a histérica ou outro com outra patologia, tragam em cada comportamento verbal, tal qual o patológico traz em seu sintoma, os efeitos, mais ou menos traumáticos, de cada evento que os constituí, sua história, onde está, enfim, todo o seu desejo. Parece ser isso, que a frase lacaniana “toda fala chama resposta”⁸², tão breve em sua síntese, tal qual um verso de poesia, contém.

⁸¹ Idem. Pág. 119.

⁸² Idem. Pág. 112

3.2 O sonho: conteúdo manifesto e conteúdo latente

Retomando o aparelho de linguagem/memória, de Freud, de acordo com Moraes, (op.cit., 101)⁸³, esse aparelho é um sistema de escrita e essa escrita é a inscrição e reescritção de impressões, tornadas assim traços de memória. Esse sistema é primariamente inconsciente. A memória, então, é primariamente inconsciente. O inconsciente cifra, ou seja, escreve a partir de um escrito, em outras palavras, é construído com as impressões que são reescritas. Se o inconsciente cifra, suas formações são decifráveis, ou seja, podemos lê-las. Quais são essas formações inconscientes decifráveis? Os lapsos, os esquecimentos, os atos-falhos, os sonhos e os chistes. Todas essas formações do inconsciente falam, a partir do sujeito. Elas constituem verdadeiras enunciações, são sinais do modo de funcionamento do aparelho de memória/linguagem. Ao contrário do que comumente pensa-se, essas não são deficiências na comunicação do sujeito, elas são manifestações de sua verdade, são falas plenas, de desejo. O estudo sobre os sonhos é relevante para esta pesquisa, por revelar em sua própria formação um conteúdo manifesto e um conteúdo latente, ou, um enunciado e uma enunciação e possibilitar, através da sobreposição desses conteúdos, vislumbrar processos inconscientes na fala do sujeito. Em outras palavras, ouvir na fala vazia, a fala plena.

Ainda em Moraes (op.cit.,31-32)⁸⁴, temos que o aparelho de memória é feito por três registros. O primeiro, chamado de Wz [Wahrnehmungszeichen], é o registro dos signos de percepção do mundo externo. Há percepção, mas ela não é retida e transformada em traço. O segundo, Ub [Unbewusstsein], é o registro da inconsciência. Aqui a percepção ou

⁸³ Moraes, M.R.S. Materna/Estrangeira: O que Freud Fez da Língua, 1999, parte três, 101.

⁸⁴ Idem. Págs. 31-32.

impressão é retida e transformada em traço, ou seja, ela é escrita ou inscrita. Moraes nos diz que as impressões retidas neste registro são as associações de objeto. O terceiro registro, Vb [Vorbewusstsein], é o da pré-consciência, onde as associações de objeto ligam-se as associações verbais (representação-palavra) e, dessa forma, as primeiras fazem /adquirem sentido. Neste registro há uma reescritura dos traços.

Pois bem, o sistema do aparelho de memória está constantemente em operação e há constantes reescrituras dos traços mnêmicos. Freud, (apud, 32)⁸⁵, diz que é preciso que essas reescrituras ocorram como uma tradução do material psíquico. Pode-se entender que o aparelho de memória/linguagem faz e refaz a vida psíquica do sujeito. Novos traços mnêmicos gerarão novos elementos ou tipos de associações de elementos no material psíquico. Além disso, pode-se dizer que o termo tradução implica uma transformação e perda, transformação da vida psíquica do indivíduo e perda de algumas características em favor de outras. No caso das histéricas, essa tradução provoca uma perturbação, gerando desprazer. Como uma fuga ao desprazer, a tradução, na histérica, produz o recalque.

Seria na mesma fuga a esse desprazer, observada na histérica, que a tradução (reescrita de traços mnêmicos no material psíquico), em casos patológicos ou não, produziria lapsos, atos falhos na fala e realidades impossíveis ou inviáveis no sonho. Essa fuga representa um outro modo de reescritura dos traços mnêmicos para o material psíquico, de forma que o prazer fique resguardado. Esse outro modo de reescritura é a outra cena, onde o sujeito do inconsciente vive. O prazer que fica resguardado remete, possivelmente, ao prazer com o objeto primordial que, tendo desaparecido, instaura na sua falta, o desejo.

⁸⁵ Idem. Pág. 32.

Isto posto, entende-se tais manifestações, geradas pelo inconsciente, na linguagem, como manifestações do sujeito do inconsciente, aquele que aparece, nas brechas dos enunciados, nos tropeços, nos sonhos e no nonsense. Essas manifestações, embora estejam na cadeia simbólica e não tenham outra constituição senão a própria constituição dessa cadeia, seguem uma tendência psíquica diferente daquela que é seguida pelos enunciados do sujeito. Freud deu a esses dois tipos de tendências os nomes de processo primário e processo secundário, (Freud,1900, apud. op.cit, 43)⁸⁶.

O processo primário é a forma de funcionamento do aparelho psíquico que procura resguardar e manter o prazer, os pensamentos seguiriam um curso que não se compromete com a lógica exterior ao indivíduo, mas somente com as suas verdades internas. Já o processo secundário é a forma de funcionamento do aparelho psíquico que está comprometida com a racionalidade, o social. O processo primário faz o aparelho psíquico funcionar de acordo com o desejo do sujeito, ainda que nem mesmo ele se dê conta disso. É dessa forma que o sonho opera, na aparente ausência de sentido de seu conteúdo manifesto. Em outras palavras, o conteúdo manifesto é a outra forma de reescritura dos elementos psíquicos e essa reescritura, que não se alinha com o mundo externo ao sujeito, está, contudo, alinhada com sua realidade interna, seu conteúdo latente.

Moraes, (op.cit.,1999, 101-106)⁸⁷, nos diz que Freud, no cap. VI de A interpretação dos Sonhos, investiga o trabalho do sonho. O termo “trabalho do sonho”, no lugar de “sonho”

⁸⁶ Idem. Pág. 43.

⁸⁷ Idem. Págs. 101-106

simplesmente, já revela o estatuto de um processo nessa manifestação. O trabalho do sonho é um processo inconsciente, é um modo de reescrita que obedece essencialmente, ainda que não totalmente, o processo primário. *“No sonho, o material está todo aí, mas é embaralhado, de maneira a dar a ver uma escrita, que se serve de um deslocamento ou condensação das intensidades psíquicas para chegar a uma reescritção de todos os valores psíquicos.”* (op.cit., 106)⁸⁸

3.3 O sonho tem a estrutura de uma frase. Um dos modos de reescrita dos pensamentos latentes no sonho: deslocamento, a metonímia de Lacan.

Quem disse que o sonho tem a estrutura de uma frase, foi Lacan.⁸⁹ O sonho é feito da mesma escrita com a qual a frase é feita, escrita esta que é a inscrição e reescritção dos traços mnêmicos. Enquanto no processo primário essa reescritção é uma nova escrita, no processo secundário ela é tida como uma distorção, pois ela é uma reescritção que remete a uma outra cena. Podemos dizer que a frase, enquanto enunciação, também remete a uma

⁸⁸ Idem. Pág. 106

⁸⁹ Lacan, J. Escritos, 1966, pág. 132

outra cena e quando ela se presentifica no enunciado, isto ocorre, igualmente, através de uma distorção.

O deslocamento é uma das formas de organização, reescritura do material psíquico, no sonho, como também na enunciação. Por deslocamento, no sonho, entende-se a substituição de um elemento psíquico por outro ou a substituição do foco de um elemento psíquico para outro, ou ainda a troca de uma expressão lingüística por outra, para o respectivo elemento psíquico.⁹⁰

É importante registrar, mais uma vez e a título de esclarecimento que, por elemento psíquico, entende-se uma representação, que foi gerada no aparelho de memória ou de linguagem, através dos três registros pelos quais uma percepção torna-se um traço mnêmico, como consta no item 3.2, deste capítulo. O termo elemento ou representação é preferível aos termos idéia ou objeto, dado que, na psicanálise, entende-se o objeto ou a idéia como possíveis somente dentro de associações na cadeia simbólica e, portanto, dependentes da palavra.

De acordo com Freud, (apud. op.cit., 107)⁹¹, no deslocamento, tanto na substituição de um elemento por outro, como no foco de um elemento para outro, ou ainda na substituição de uma expressão lingüística por outra, para um mesmo elemento, o que acontece é um deslizar, como o próprio termo deslocamento nos faz ver, em uma cadeia de associações. Essas associações são, entretanto, de diferentes tipos: há substituição de significado,

⁹⁰ Moraes, M.R.S. Materna/Estrangeira: O que Freud Fez da Língua, 1999, parte três, 107-113

⁹¹ Idem. Pág. 107.

(quando da substituição de elementos ou foco de elementos), e há substituição de significante, (quando da substituição de expressões verbais). Isto, segundo Freud, (apud. op. cit., 107)⁹², quer dizer que esses deslocamentos acontecem em esferas psíquicas diferentes.

Dito de outra forma, os deslocamentos podem operar em registros diferentes do aparelho de memória e passar de um registro a outro. Sabemos que esses registros são da esfera do inconsciente, Freud coloca que o núcleo do inconsciente consiste em representantes pulsionais, que procuram descarregar seus impulsos carregados de desejo. Pelo deslocamento, uma idéia pode ceder a outra seus impulsos carregados de desejo. Esse movimento de deslocamento, assim como todo o inconsciente, é regido pelo processo primário.⁹³ Portanto, aí está o processo inconsciente do trabalho do sonho, pelo deslocamento.

Na fala, em estado de vigília, a mesma estrutura do sonho, no caso o deslocamento, repete-se na enunciação. Há sempre um processo inconsciente regendo o dizer do sujeito. Nos casos em que o próprio enunciado encontra-se distorcido, tal qual o conteúdo manifesto do sonho, somente o desejo, como força propulsora e inconsciente daquele dizer, pode dar sentido ao que foi dito. Assim, nos casos dos atos falhos, dos lapsos e dos chistes, onde há distorção no enunciado, tudo o que é preciso é ir além da intenção do sujeito do enunciado e buscar o dizer nas associações inconscientes das representações, nos registros do aparelho de memória, no sujeito da enunciação.

⁹² Idem. Pág. 107.

⁹³ Freud, S. 1915, O Inconsciente, Obras Completas, vol. XIV, pág. 213.

Lembremos que, no processo primário, que rege o sonho e a enunciação, o importante é a manutenção do prazer. Quando uma reescritção de uma percepção em um novo registro é acompanhada de um desprazer, essa reescritção não acontece. Poder-se-ia dizer, talvez, que a reescritção é sabotada pelo processo primário e, então, ocorre uma falha na tradução.

O que é recalcado, ou seja, o traço mnêmico que não passou de um registro a outro, pois esse movimento incluía um desprazer e foi evitado, não desaparece. O recalcado continua ativo, como um traço inconsciente ou pré-consciente, pronto para passar a um outro registro, através da associação a uma representação, pela fala. Quando isso acontece, o sujeito da enunciação fala.

O recalcado funciona como um resíduo, não cabe na cadeia simbólica, mas, latente no sujeito, pode tentar romper o bloqueio que a cadeia lhe impõe, ao associar-se a uma representação que lhe sirva, por ser a ela semelhante em sua forma ou em seu conteúdo. Tanto a semelhança da forma, quanto de conteúdo são, essencialmente, determinadas por simultaneidade. As representações, quando são simultâneas na cadeia, associam-se e cifram. Assim, por essa escrita que cifra, onde o desejo desloca-se pelos elementos da cadeia simbólica, é que o inconsciente fala, seja no sonho, seja na enunciação.

Lacan, apropriando-se do conceito de metonímia de Jakobson⁹⁴, define o deslocamento como *“a virada da significação que a metonímia demonstra e que, desde seu aparecimento*

⁹⁴ Metonímia – figura que consiste em designar um objeto por meio de outro com o qual tem relações de contigüidade. Jakobson, R. *Linguística e Comunicação*, 1969, 77.

em Freud, é apresentada como o meio mais eficaz de que dispõe o inconsciente a fim de burlar a censura".⁹⁵ A metonímia é, segundo Lacan, uma função do significante, através da qual o significante sulca no real o significado, engendra-o.⁹⁶ Voltemos a Freud, para relembrar que o deslocamento é um modo de reescritura de uma representação, é uma escrita do inconsciente. Podemos cruzar os ditos de Lacan com os de Freud e temos que a metonímia é uma figura de linguagem, brincadeira com os significantes, enquanto conteúdo manifesto, mas, um processo de escrita inconsciente, enquanto conteúdo latente, que obedece a manutenção do prazer, operando a busca do desejo, no contínuo deslizar na cadeia simbólica, negociando a construção de um real, simbólico, com a realidade do eu, imaginária.

3.4 O chiste.

A origem do interesse de Freud pelo chiste é difícil de ser localizada com exatidão, em relação aos seus trabalhos, como nos é dito no prefácio do editor, James Strachey, do volume VIII, Os chistes e sua Relação com o Inconsciente, de 1905. O prefácio mostra que,

⁹⁵ Lacan, J. Escritos, 1966, 242.

⁹⁶ Lacan, J. O Seminário, livro 5, as formações do inconsciente, 1957-1958, 33.

antes mesmo de perceber os chistes nos sonhos⁹⁷, Freud já tinha uma coletânea de anedotas de judeus, segundo ele, de profunda importância.⁹⁸

O prefácio nos mostra, ainda, a falta de total simetria entre os termos em alemão e em inglês, para chiste.⁹⁹ O título original do livro de Freud é *Der Witz Und Seine Beziehung Zum Unbewussten*, traduzido para o inglês, primeiramente, como *Wit and its relation to the Unconscious* e, posteriormente, na tradução de James Strachey, sobre a qual, juntamente com a edição original alemã, a edição brasileira apoiou-se, *Jokes and their Relation to the Unconscious*. Witz, o termo usado por Freud, aparece então em duas versões, wit e joke. Wit,¹⁰⁰ de acordo com o prefácio, não é o mais adequado para Witz, dado que Wit remete a um uso elaborado e intelectualizado da palavra, enquanto a obra de Freud não trata especificamente desse uso. Joke,¹⁰¹ por outro lado, parece amplo demais para a obra de Freud, dado que o lado humorístico, ou o riso, enquanto o real propósito em joke, é, em Witz, a consequência de uma elaboração mental que, na verdade, tem outros propósitos. Ainda de acordo com o editor inglês, joke serve para a palavra alemã Scherz, todavia, joke ficou no lugar de Witz e Scherz, no lugar de Jest (gracejo).

⁹⁷ Em carta a Wilhelm Fliess, escrita em 11 de setembro de 1899, que remetia a toques finais de *A Interpretação dos Sonhos* (1900a), portanto antes de sua publicação, Freud responde à observação de Fliess sobre a quantidade de chistes que o livro apresentava, dizendo que pretendia inserir nele uma explicação sobre esses chistes. Freud, S. 1905, *Os Chistes e Sua Relação com o Inconsciente*, volume VIII, Prefácio do Editor Inglês, James Strachey, edição de 1969, Imago Editora, R.J., pág. 14.

⁹⁸ “Em carta a Wilhelm Fliess, de 12 de junho de 1897 (Freud, 1950a, Carta 95), após citar um chiste sobre dois Schnorrer, Freud escreveu: ‘Devo confessar que desde há algum tempo estou reunindo uma coleção de anedotas de judeus, de profunda importância.’ Alguns meses depois, a 21 de setembro de 1897, cita uma outra estória de judeu, como pertencente ‘a minha coleção’ (ibid., Carta 69)” Idem, pág. 14.

⁹⁹ Idem. Págs 17-18.

¹⁰⁰ A palavra inglesa wit designa, conforme o Cambridge International Dictionary of English, “the ability to use words in a clever and humorous way” e “A person who is skilled at using words in a clever and humorous way”. A habilidade de usar palavras de um modo inteligente e humorado e uma pessoa que é hábil em usar palavras de um modo inteligente e humorado. (Tradução minha.)

¹⁰¹ A palavra inglesa joke designa, conforme o Cambridge International Dictionary of English, “something, such as an amusing story or trick, that is said or done in order to make people laugh”. Alguma coisa como uma estória ou um truque (“pegadinha”), que é dito ou feito para fazer as pessoas rirem. (Tradução minha.)

A tradução brasileira, chiste¹⁰², apóia-se em joke, que, apesar da falta de total adequação a Witz, foi a preferida pelo editor inglês. O editor deixa aberto, felizmente, o caminho de interpretação para o leitor de Freud, ao mostrar a dificuldade de correspondência na tradução dos termos e, mais importante, a impossibilidade de precisar, através de uma única palavra, o que vem a ser essa elaboração mental e o produto dessa elaboração.

A partir da coleção de anedotas de judeus, Freud começa a investigar a natureza daqueles ditos, ele desejava saber em que características comuns eles estavam apoiados. Freud buscou a definição e explicação para os chistes em Jean Paul Richter, um novelista, e nos filósofos Theodor Vischer, Kuno Fischer e Theodor Lipps.¹⁰³ Freud encontrou explicações similares e contrastantes, para o chiste, entre esses autores. Algumas dessas explicações, escolhidas de acordo com o interesse desta pesquisa, são transcritas, a seguir.

“De acordo com Lipps (1898), um chiste é ‘algo cômico de um ponto de vista inteiramente subjetivo’, isto é, ‘algo que nós produzimos que se liga a nossa atitude como tal’...”¹⁰⁴

“Fischer (1889) ilustra a relação dos chistes com o cômico lançando mão da caricatura, que, em sua abordagem, ele situa entre ambos. A comicidade interessa-se pelo que é feio... ‘Se [o que é feio] for ocultado, deve ser descoberto à luz da maneira cômica de olhar as

¹⁰² A palavra chiste designa, conforme o Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa Folha/Aurélio, “Dito gracioso; facécia, piada, pilhéria, gracejo.”

¹⁰³ Freud, S. 1905, O Chiste e Sua Relação com o Inconsciente, Vol. VIII, pág. 21.

¹⁰⁴ Idem. Pág. 21.

coisas...Desta maneira nasce a caricatura’...Um chiste é um juízo que produz contraste cômico; participa...da caricatura...’”¹⁰⁵

“Já sabemos, pela conexão dos chistes com a caricatura, que eles ‘devem apresentar alguma coisa oculta ou escondida’...ênfatiso esse determinante, porque ele tem também mais a haver com a natureza dos chistes do que com a parte cômica destes”¹⁰⁶

“ ‘A liberdade produz chistes e os chistes produzem liberdade’, escreveu Jean Paul. ‘Fazer chistes é simplesmente jogar com as idéias.’”¹⁰⁷

“Vischer ...define o chiste como a habilidade de fundir, com surpreendente rapidez, várias idéias, de fato diversas umas das outras tanto em seu conteúdo interno, como no nexo com aquilo a que pertencem”¹⁰⁸

“Definições como a de Kraepelin enfatizam como fator principal o contraste de idéias. Um chiste ‘é a conexão ou a ligação arbitrária, através de uma associação verbal, de duas idéias, que de algum modo contrastam entre si.’”¹⁰⁹

“Um crítico como Lipps...não excluí o fator de contraste, deslocando-o simplesmente para uma outra parte. ‘O contraste persiste, mas não o contraste entre as idéias relacionadas

¹⁰⁵ Idem. Pág. 22

¹⁰⁶ Idem. Pág. 26

¹⁰⁷ Idem. Pág. 23

¹⁰⁸ Idem. Pág. 23

¹⁰⁹ Idem. Pág. 24

às palavras, mas um contraste ou contradição entre o sentido e a falta de sentido das palavras.”¹¹⁰

*“Se esse ponto for mais desenvolvido, o contraste entre ‘sentido e nonsense’ torna-se significante...Um comentário aparece-nos como um chiste se lhe atribuímos uma significância dotada de necessidade psicológica, e tão logo tenhamos feito isso, de novo o refutamos...Descobrimos nele uma verdade...”*¹¹¹

*“Heymans (1896) explica como é que o efeito de um chiste se manifesta, o desconcerto sendo sucedido pelo esclarecimento....”*¹¹²

*“A ‘brevidade é o corpo e a alma do chiste, sua própria essência’, diz Jean Paul...”*¹¹³

Através das explicações sobre os chistes, que foram selecionadas aqui, temos algumas características importantes, a saber: Caráter subjetivo. Contraste de idéias ou de sentido e falta de sentido, através de associações verbais. Fusão de idéias em uma mesma proposição. Remissão a alguma liberdade (semântica, sintática, morfológica e ou fonológica). Descoberta de uma verdade que remete a uma necessidade psicológica. Efeito desconcertante seguido de esclarecimento, para o interlocutor. Brevidade.

¹¹⁰ Idem. Pág. 24

¹¹¹ Idem. Pág. 24.

¹¹² Idem. Pág. 25

¹¹³ Idem. Pág. 26

3.5 O Chiste de Condensação e o Chiste de Deslocamento

O trabalho relativo aos chistes, antes de Freud, classificava-os segundo os recursos técnicos empregados (trocadilhos ou jogos de palavras) e seu uso no discurso (objetivo de caricatura, afronta ou caracterização). Freud, ao desejar conhecer as técnicas dos chistes, verifica se todos possuíam as mesmas características e investiga sua origem nos processos mentais, analisando várias das anedotas de judeus.

Em um primeiro momento, Freud percebe que há uma técnica, ou mecanismo, de condensação nos chistes, originária de uma economia ou compressão de idéias e/ou expressões verbais. O chiste no qual se produz o “*famillionariamente*”¹¹⁴, é um exemplo de chiste de condensação com palavra composta. A composição da palavra é feita através da combinação da parte de uma palavra, que pertenceria a uma outra elocução, suprimida e de onde um outro pensamento operava, a uma palavra pertencente à elocução proferida. Da elocução suprimida restou um substituto, a parte de uma palavra. Pela composição da nova palavra, há, então, a liberação do pensamento que operava na elocução suprimida¹¹⁵.

O chiste “*Viajei com ele tête-a-bête*”¹¹⁶, é um exemplo de chiste de condensação com leve modificação. Um exemplo de chiste com múltiplo uso de um mesmo material lingüístico, na sua forma integral e em uma forma fragmentada, é o relativo a *Rousseau e Roux et*

¹¹⁴ Idem. Pág. 29. Trata-se de uma estória no livro *Reisebilder*, de Heine, sobre o agente de loteria e calista hamburguês Hirsch-Hyacinth que, vangloriando-se de sua relação com o rico Barão Rothschild, diz: “*E tão certo como Deus há de me prover todas as coisas boas, Doutor, sentei-me ao lado de Salomon Rothschild e ele me tratou como um seu igual – bastante famillionariamente*”

¹¹⁵ Idem. Pág. 32-33

¹¹⁶ Idem. Pág. 39. “ ‘*Viajei com ele tête-a-bête*’”. Nada mais fácil que a redução desse chiste que, claramente, significa: ‘Viajei com X tête-a-tête, e X é uma besta.’”

Sot¹¹⁷. O chiste do diálogo entre um cego e um coxo¹¹⁸ é exemplo de uso de um mesmo material lingüístico em sua forma plena e esvaziada. Nele, o uso esvaziado de “como você anda” e “como você vê”, remete ao seu uso pleno, exatamente pela falta de adequação do uso pleno, na situação. Nesse chiste, o efeito contrastante entre fala vazia e fala plena opera o sentido. Um chiste de duplo sentido é o do diálogo do médico com o marido de uma paciente acamada.¹¹⁹ Neste caso, não há duplo sentido devido ao significado literal e metafórico, ou ao significado de um nome e uma coisa por ele denotada, mas a um simples jogo de palavras, onde o material lingüístico não sofre nenhuma alteração, a não ser em seu sentido que, aliás, é sentido pleno nas duas elocuições, a do médico e a do marido.

A condensação através de formação de uma palavra com outras, ou pela modificação de uma palavra, o múltiplo uso do mesmo material lingüístico em variadas formas, incluindo seu sentido pleno e seu sentido esvaziado e o duplo sentido, são técnicas de chiste, pertencentes a um mesmo grupo. *“O uso múltiplo do mesmo material é, afinal, um caso especial de condensação; o jogo de palavras nada mais é que uma condensação sem formação de substitutivo; portanto, a condensação permanece sendo a categoria mais ampla. Todas estas técnicas são dominadas por uma tendência à compressão, ou antes à economia.”*(op. cit., 58)¹²⁰

¹¹⁷ Idem. Pág. 44-45. Um jovem, de cabelos vermelhos e modos desajeitados, parente de Jean-Jacques Rousseau, foi apresentado em um salão de Paris. A anfitriã do evento comentou com o homem que o havia apresentado a ela: *“Vous m’avez fait connaître un jeune homme roux et sot, mais non pas un Rousseau.”*, “Você me fez conhecer um jovem que é roux (ruivo) e sot (tolo) mas não um Rousseau”. Roux-sot seria pronunciado exatamente como Rousseau.

¹¹⁸ Idem. Pág. 49. “‘Como é que você anda?’ – perguntou um cego a um coxo. ‘Como você vê’ – respondeu o coxo ao cego.”

¹¹⁹ Idem. Pág. 53. “Um médico, afastando-se do leito de uma dama enferma, diz a seu marido: ‘Não gosto da aparência dela’. ‘Também não gosto e já há muito tempo’, apressou-se o marido em concordar.”

¹²⁰ Idem. Pág. 58

Há ainda, segundo Freud, o trocadilho que, segundo Fischer,¹²¹ é um mau jogo de palavra, por não jogar com a palavra e sim com seu som. Freud discorda do julgamento de Fischer a respeito do trocadilho, por considerar o trocadilho um jogo de palavras tão autêntico quanto os jogos de palavras, ou os chistes, considerados como tal, por operarem com o sentido.

Para Freud, no chiste, a palavra é também simplesmente uma imagem fônica, enquanto o significado, ou o sentido, só entra no jogo por via indireta. O que há de comum entre os chistes de condensação e os jogos de palavras, e o que é essencial, é a “*redescoberta do que é familiar*”¹²². O repentino ressurgimento de algo que estava escondido existe tanto no chiste de condensação, como no jogo de palavras, o que, de acordo com Freud, leva até mesmo à possibilidade de consideração do chiste como um subgrupo dos trocadilhos, dado que o primeiro opera com algo extra, o sentido.

Mas, nas palavras de Freud, “...*existem realmente chistes cuja técnica resiste a quase toda tentativa de conectá-la com os grupos até aqui considerados.*” Investigando chistes como o do Bezerro de Ouro¹²³ e um dos “chistes de banho” que tratam da aversão dos judeus da Galícia aos banhos¹²⁴, Freud observa características diferentes, tanto na sua forma de elaboração, como em seu uso no discurso. Nenhum desses dois chistes é fruto de um processo de condensação, seja por formação ou modificação de palavra, seja por múltiplo

¹²¹ Idem. Pág. 63.

¹²² Idem. Pág. 64

¹²³ Idem. Pág. 64. “ ‘Conta-se a estória de que, em certo fim de tarde, Heine conversava em um salon de Paris com o dramaturgo Soulié, quando adentrou à sala um dos reis das finanças de Paris, comparados popularmente a Midas – e não apenas por sua riqueza. Logo foi cercado por uma multidão que o tratava com a maior deferência. ‘Veja!’ observou Soulié a Heine, ‘Veja como o século XIX cultua o Bezerro de Ouro!’ Com uma rápida mirada ao objeto de tanta admiração, Heine replicou, como que a bem da correção: ‘Oh, sim, mas ele já deve ser mais velho agora!’ (Fischer, 1889, 82-3)”.

¹²⁴ Idem. Pág. 65. “ ‘Dois judeus se encontram nas vizinhanças de um balneário. ‘Você tomou um banho?’ pergunta um deles. ‘O quê?’ retruca o outro, ‘há um faltando?’”

uso do mesmo material ou por duplo sentido de uma mesma palavra ou expressão. O chiste, nessas duas estórias, reside na réplica que é feita a uma primeira proposição. A réplica despreza o que é dito na proposição, entretanto, utiliza-a literalmente, para deslocar seu sentido.

O chiste da “maionese de salmão”¹²⁵, como os anteriores, reside na réplica que é feita a uma proposição. Ele é contado a seguir, por ser o que mais interessa a esta pesquisa, devido às semelhanças, tanto na elaboração como em seu uso no discurso, com o enunciado e a réplica das alunas de inglês, expostos na Introdução e que serão examinados no capítulo 4 deste trabalho. Um homem pobre recebeu, em empréstimo, 25 florins de um conhecido seu, que era rico. O empréstimo havia sido feito mediante explicações sobre as necessidades pelas quais o homem pobre passava. No mesmo dia em que havia emprestado o dinheiro, o homem rico encontrou o homem pobre em um restaurante, degustando um prato de maionese de salmão. O homem rico repreendeu o pobre: *“Como? Você me toma dinheiro emprestado e vem comer maionese de salmão em um restaurante? É nisso que você usou o meu dinheiro?”* O homem pobre replicou: *“Não o compreendo, se não tenho dinheiro, não posso comer maionese de salmão; se tenho, não devo comer maionese de salmão. Bem, quando vou então comer maionese de salmão?”*

A técnica desses chistes é descrita por Freud como deslocamento.¹²⁶ Nas palavras de Freud, *“deslocamento da ênfase psíquica para outro tópico.”*¹²⁷ Algumas características são apontadas em chistes de deslocamento, a saber: independência em relação à expressão

¹²⁵ Idem. Pág. 66-67

¹²⁶ Idem. Pág. 68

¹²⁷ Idem. Pág. 68

verbal. Cinismo ocultado. Apresentação de raciocínio lógico que, no entanto, revela-se ilógico no contexto, mas a despeito do qual realiza-se o deslocamento.

Outras técnicas aparecem em chistes, que também se revelam independentes da expressão verbal da proposição, como o nonsense ou estupidez, no contraste entre a lógica e ilógica presentes na réplica, que revelam o nonsense na proposição primeira. Há exemplos de chistes, ainda, onde o nonsense é usado não para demonstrar um nonsense anterior, mas sim para revelar algo desconcertante e absurdo.¹²⁸ A alusão, que é uma referência indireta a algo similar ao que foi dito, também está presente nos chistes. De uma maneira geral, Freud acaba agrupando os chistes em dois grupos, denominados chistes verbais, os chistes de condensação e chistes conceptuais, os chistes que não dependem diretamente da expressão verbal e revelam, independentemente da técnica usada, um deslocamento no curso do pensamento¹²⁹.

Freud também menciona uma outra diferença entre os chistes, relativa a seu uso no discurso. Por um lado, há chistes que têm um propósito, os tendenciosos e, por outro, chistes sem um propósito que não seja o simples jogo de palavras, os abstratos ou, como Freud prefere chamá-los, inocentes.¹³⁰ Os chistes tendenciosos teriam, na sua elaboração, um objetivo claro de evocar uma idéia diferente daquela que está sendo veiculada no discurso.

¹²⁸ Idem. Págs. 68, 69, 71, 73, 74, 76, 77.

¹²⁹ Idem. Pág. 110

¹³⁰ Idem. Pág. 109

É interessante a afirmação de Freud, a respeito dos chistes inocentes e a sua maior relevância no estudo dos chistes, já que eles permitem estudar o chiste “em sua forma mais pura”.¹³¹ O objetivo de Freud, em buscar as raízes do processo de elaboração do chiste que, obviamente, vão além de sua descrição lingüística, de sua estética e de sua função pragmática no discurso, parece obter um campo mais vasto nos chistes cujo efeito prazeroso ou desconcertante proporcionado ao ouvinte, não pode ser diretamente relacionado a este ou aquele juízo de valor, intencionado conscientemente pelo falante. Dessa forma, os chistes ditos inocentes, deixariam em aberto e pronta para investigação, a questão de sua elaboração no psiquismo.¹³² Toda a pesquisa de Freud aponta, entretanto para a existência de razões psíquicas em todos os chistes, o que nos leva a crer que, na realidade, não há chistes inocentes, pois todos eles respondem a alguma função psíquica, sejam chistes verbais ou conceptuais, inocentes ou tendenciosos.

Como Freud apontou, sua pesquisa segue na análise dos chistes inocentes e é nesse campo que Freud toca na questão do prazer. “*Os métodos técnicos do chiste...possuem o poder de evocar um sentimento de prazer no ouvinte.*”¹³³ Entretanto, é importante lembrar neste ponto, o que Freud diz, quando fala sobre o trabalho de elaboração do chiste. Ele diz que não se deve confundir os processos psíquicos envolvidos na construção do chiste, com os processos psíquicos envolvidos em sua interpretação e que, mais importante ainda, seu trabalho está centrado nos processos de elaboração, ou construção.¹³⁴ Tendo isto em mente, parece possível dizer que o sentimento de prazer evocado no ouvinte é apenas algo

¹³¹ Idem. Pág. 113

¹³² Idem. Pág. 113

¹³³ Idem. Pág. 114

¹³⁴ Idem. Pág. 68

observável, que legitima o lugar do chiste inocente no rol dos chistes abordados na obra. Todavia, não é o prazer evocado o mais importante e, sim, a existência desse prazer. O prazer, como uma função psíquica, é o que está em jogo.

Tanto é a existência do prazer por si só o que merece atenção, que Freud continua sua investigação pelo viés dos propósitos de um chiste.¹³⁵ Nessa (re)tomada de rumo, Freud volta, há um só tempo, a duas questões centrais: a de que a investigação desse propósito é o caminho para descobrirmos o processo psíquico de sua elaboração e o lugar do prazer nessa elaboração. Mas é pela intensidade de prazer, observável no ouvinte, que Freud volta aos chistes tendenciosos, aos quais acaba relacionando quatro possíveis objetivos: hostilidade (agressividade, sátira ou defesa), obscenidade (desnudamento), cinismo (crítica) e ceticismo (questionar nossa certeza sobre as coisas).¹³⁶

É pela introdução do estudo do *smut*¹³⁷ que dois elementos essenciais do chiste são definitivamente investigados: a terceira pessoa e a função do prazer, agora descrita como a satisfação de uma pulsão¹³⁸ (de vida ou de morte¹³⁹), face a um obstáculo.¹⁴⁰ A origem do

¹³⁵ Idem. Pág. 116

¹³⁶ Idem. Pág. 136.

¹³⁷ Idem. Págs. 117-119. *Smut*, no Cambridge International Dictionary of English, tem dois significados possíveis: fuligem e material de conteúdo pornográfico (livro, revista, estória ou piada).

¹³⁸ Freud, S., A mente e seu funcionamento, Capítulo II, A Teoria dos Instintos, pág. 173, em Volume XXIII, Moisés e o Monoteísmo, Esboço de Psicanálise e Outros Trabalhos, 1937. A tradução para o português coloca o termo alemão *trieb* como instinto, mas, na verdade, esse termo refere-se a pulsão. Logo no início do capítulo, Freud explica a diferença entre necessidades inatas do indivíduo, constituintes do id, e o produto gerado pela tensão que ocorre entre essas necessidades somáticas e a mente, ou o ego, a instância que deve responder pelo sujeito. É nessa tensão que a pulsão é produzida. O instinto estaria ligado às necessidades do indivíduo e a pulsão, à energia que emana da tensão entre o instinto e a mente, ou entre o id e o ego. O instinto está para o indivíduo, assim como a pulsão está para o sujeito, este sendo o resultado de relações imaginárias e simbólicas, que operam no eu e no supereu.

¹³⁹ Idem. Pág. 174. Nenhuma das duas existe independentemente da outra. A unificação, que está presente na pulsão de vida, ou Eros, implica, necessariamente, em destruição ou transformação de elementos que não

smut e sua posterior transformação em chiste oferecem um caminho para que se descubra a função do prazer, na elaboração do chiste.

Há, primeiro, um cortejamento verbal de um homem a uma mulher, através de um discurso sexualmente excitante. Nesse cortejamento, o homem age em dois sentidos, em um, mostra sua excitação sexual e, em outro, abre a possibilidade de induzir a mulher ao mesmo tipo de excitação. Caso a mulher ofereça resistência a essa manifestação, seja por desconforto ou descontentamento, e o homem prosseguir com o discurso, este se torna hostil, em uma tentativa de responder a resistência da mulher, que representa o obstáculo à satisfação de uma pulsão.

É importante sublinhar que o discurso muda seu caráter, tornando-se hostil e cruel, pois a pulsão libidinosa que estava em jogo, e que é carregada de agressividade, sofreu um refreamento, pela resistência da mulher. Esse refreamento é capaz de evitar a consumação de um ato sexual, mas não é capaz, por si só, de fazer desaparecer a energia libidinosa que estava em jogo, assim, o discurso sexualmente excitante torna-se o único modo de descarregar essa energia, o que o fará mais potente, mais carregado de alusões sexuais diretas e indiretas.

favorecem a unificação e devem ceder espaço à ela. Já a destruição, na pulsão de morte, implica em unificação, na medida em que toda destruição é uma incorporação do que foi destruído àquilo que o destruiu. *“Nas funções biológicas, os dois instintos básicos operam um contra o outro ou combinam-se mutuamente. Assim, o ato de comer é uma destruição do objeto com o objetivo final de incorpora-lo, e o ato sexual é um ato de agressão com o intuito da mais íntima união.”*

¹⁴⁰Freud, S. Volume VIII, Os Chistes e Sua Relação Com o Inconsciente, pág. 121.

O discurso torna-se um fim em si mesmo, já não age mais nos dois sentidos iniciais: demonstração de excitação no falante e indução de excitação no ouvinte, mas em único sentido: descarregamento de uma energia pulsional, libidinosa, o que gera prazer. Esse descarregamento, que gera prazer, não podendo dar-se pelos caminhos de um ato sexual, terá apenas a palavra como matéria e meio através dos quais poderá operar. Esse é um *smut*. O *smut* pode persistir e ter seu caráter alterado mais uma vez, quando um terceiro ouvinte está presente, no papel de espectador. Se o refreamento alterou a característica do *smut*, acentuando sua hostilidade, a presença do espectador, agora, irá alterar o modo de descarregamento da energia libidinosa. Quem diz o *smut*, na presença de um espectador, desvia a descarga de sua energia a ele, o que desvirtua de algum modo o caráter do *smut*. Se, na sua origem, o cortejamento transformando-se em *smut* respondia a uma descarga de energia libidinosa reportando-se diretamente ao seu ouvinte-objeto, agora ele responderá a essa descarga, reportando-se a um espectador, e vai depender do prazer gerado no espectador para poder descarregar essa energia. O espectador não é apenas figurante, ele é essencial ao *smut*, ele é o terceiro elemento, é de sua reação que a função de prazer do *smut* será levada a cabo.

O *smut* assume um caráter de chiste no momento em que a mulher desaparece da cena real, mantendo-se como o segundo elemento, essencial ao chiste, mas que só está presente na outra cena, aquela que é evocada, a cena legítima, onde pode ser buscada a origem da primeira função do prazer. Assim, o falante, o ouvinte (que continua sendo espectador e se transforma no terceiro elemento), e a mulher, na outra cena, juntamente com a função de “descarregamento” da energia de uma pulsão, geradora de prazer, são os elementos que constroem o chiste.

O importante, nesse trajeto do cortejamento verbal, transformando-se em um *smut*, e este em chiste, é que ele nos permite observar a existência paralela do enunciado e da enunciação e seu progressivo afastamento na materialidade lingüística, até o ponto de tornar-se complexa a tarefa de aproximá-los e mostrá-los no discurso. Além disso, a função do prazer e a existência do um elemento presente na outra cena, são claramente detectados aqui. O trajeto do cortejamento verbal, passando a *smut* e daí a chiste, torna possível a visualização das características do chiste, que estão presentes, em menor grau, no dizer como ato de desejar.

O chiste, como uma enunciação de desejo, busca não somente satisfazer uma pulsão libidinal (ou de vida), mas também uma pulsão hostil, (de morte). É importante lembrar que, para Freud, há duas pulsões básicas em todo o sujeito, uma direcionada à vida, chamada Eros e outra direcionada à morte e que elas estão inter-relacionadas. Como é possível notar, através do *smut*, as pulsões estão em constante intercâmbio entre si. O que era, de início, uma pulsão libidinal (e que envolveria no ato sexual um certo nível de agressividade e, portanto, uma pulsão de morte), tornou-se, através da necessidade de resposta ao refreamento, um chiste mais direcionado a um propósito hostil e, conseqüentemente, a pulsão presente no chiste pode ser considerada a pulsão de morte. Mas, apenas de uma forma simplista e com intuito de brevidade, é que podemos dizer que a libido, como uma energia da pulsão de vida, estaria presente apenas nos chistes obscenos, e

que o chiste hostil¹⁴¹, o cínico¹⁴² e o cético¹⁴³, têm na sua origem uma energia destrutiva, da pulsão de morte.

A energia destrutiva, que procura descarga através do chiste, sofreu, tal como a energia libidínica, um refreamento. Esse refreamento pode ter vindo do exterior ou do interior do sujeito. Como obstáculos internos à descarga dessa energia, imaginamos a posição social do sujeito, a sua educação, seus valores morais e seu senso de responsabilidade. Como obstáculos externos, há o contexto em que o sujeito encontra-se e no qual a fala é proferida, a imposição de valores e ou comportamentos, seja por sujeitos em posições hierárquicas superiores, por instituições ou mesmo pela relevância do assunto tratado, que é dada socialmente.

Contudo, o importante é que, não importa a origem do refreamento, o chiste é sempre uma resposta econômica a uma descarga de energia pulsional, gerando prazer. A energia, não sendo descarregada diretamente, envolveria uma despesa psíquica, ou seja, um trabalho

¹⁴¹ Idem. Pág. 124. Exemplo de chiste com propósito hostil: Um homem com alta posição social, perguntou a um estranho, com posição inferior e fisicamente semelhante a ele, se sua mãe havia estado no palácio, alguma vez. O homem semelhante respondeu que sua mãe não havia estado lá, mas seu pai sim. Neste chiste, o falante utiliza o mesmo tipo de alusão da primeira proposição, para fazer sua réplica.

¹⁴² Idem. Pág. 129. O chiste da maionese de salmão é um chiste cínico, como Freud deixa a entender, “Posso recordar duas histórias - uma do gourmet empobrecido que foi apanhado comendo maionese de salmão....” Pág. 131, “Sabemos agora o nome que deve ser dado a chistes como aqueles que por último interpretamos. São chistes cínicos e disfarçam cinismos.”

¹⁴³ Idem. Pág. 136. Um exemplo de ceticismo: Dois judeus encontraram-se no trem. Um deles perguntou para onde o outro estava indo. O outro respondeu que ia a Cracóvia. O primeiro chamou o segundo de mentiroso, dizendo que ele estava alegando ir a Cracóvia, somente para que se pensasse que ele estava indo a Lemberg, quando na verdade, ele estava indo a Cracóvia. De acordo com Freud, o que mais importa aqui, não é tanto a técnica de representação pelo oposto (o homem diz a verdade, com o intuito de fazê-la passar por uma mentira.), mas sim a capacidade de pôr em xeque nossas certezas, nossos conhecimentos.

psíquico, bastante intenso entre as associações verbais, exigindo novas reescrituras de traços mnêmicos.¹⁴⁴

Para Freud, a economia na despesa psíquica é o segredo do efeito de prazer e este é um mecanismo que se transmite dos chistes tendenciosos, para os chistes inocentes.¹⁴⁵ Nos jogos com palavras¹⁴⁶, que constituem os chistes inocentes, a economia de despesa psíquica e o prazer acontecem na transferência da importância do sentido da palavra, ao seu som. A brincadeira é o que impera, dando vazão a um prazer que, se por um lado, já está refreado no discurso, por outro, não seria passível de descarga, a não ser dentro do próprio discurso.

Vale relembrar, mais uma vez, que o prazer, que é gerado pela descarga de uma energia pulsional, está atrelado a ela, que, por sua vez, está atrelada à constituição do sujeito no discurso, dentro do código e da cadeia simbólica. O prazer é prazer do sujeito e não do indivíduo, cujas necessidades já ficaram perdidas.¹⁴⁷

¹⁴⁴ Traços mnêmicos são explicados no item 2.3, do capítulo 2 deste trabalho. Os traços mnêmicos são constituintes do aparelho de linguagem ou aparelho de memória. Os traços mnêmicos formam-se por representações-objeto e representações-palavra, nos processos primário e secundário, no inconsciente e pré-consciente.

¹⁴⁵ Freud, S. Volume VIII, Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente, 1905, 141.

¹⁴⁶ Idem. Pág. 144. Por “jogos com palavras”, entende-se a produção de rimas, aliterações, refrões. Há uma estreita linha que separa os jogos com palavras, ou chistes inocentes, dos chistes de condensação, que utilizam um mesmo material lingüístico mais de uma vez, com alterações através das quais produz-se também uma alteração de efeito de sentido significativa. Nestes últimos, poderia dizer-se que a alteração de efeito de sentido, fruto de uma elaboração secundária a partir de uma proposição ausente no discurso, é visada quase que simultaneamente ao efeito de descarga de energia pulsional. É o que Freud fala, na pág. 58, “o jogo de palavras nada mais é que uma condensação *sem* formação de substitutivo”. Tome-se o exemplo do chiste, onde aparecem as formas “Rousseau” e “Roux et sot”, (pág. 45). Nele há uso do mesmo material sem formação de substitutivo. Toda a alteração de efeito de sentido é produzida pela alteração no próprio material lingüístico, presente em uma fala já evocada. Aqui o material original é rearranjado e o chiste opera. Diferentemente, o chiste de condensação com formação de substitutivo, onde aparece a forma “familiarmente”, (págs 29-33), trabalha com a transformação de um material lingüístico, a partir da superposição de outro material lingüístico diferente, possível pela adição de uma outra fala, não evocada no discurso, ao curso do pensamento. Neste caso, ao material original agrega-se um outro, transformando-o.

¹⁴⁷ V. Capítulo 2, item 2.1, deste trabalho.

Voltando ao efeito de prazer nos chistes, Freud nos diz que, nos chistes de condensação, o prazer acontece por uma redescoberta do que é familiar, ou pela rememoração do já conhecido, quer seja por similaridade de som, por uso múltiplo do mesmo material lingüístico ou por modificação de expressões familiares. Já foi dito aqui, na página 74, que a semelhança entre os chistes de condensação e os jogos com palavras é a “redescoberta do que é familiar”¹⁴⁸. Mas é necessário pontuar uma diferença nesse aspecto de familiaridade, tendo em vista a evolução do chiste na teoria freudiana. Enquanto no jogo com palavras, o familiar está relacionado a uma liberdade perdida, (e que, portanto, era familiar), que tenta escapar da lógica do discurso, no chiste de condensação, o familiar diz respeito àquilo que é conhecido no campo discursivo e que, ao ser trazido por alusão no chiste, causa uma sensação de familiaridade, economizando despesa psíquica.

Nos chistes conceptuais, nos casos de deslocamento, raciocínio falho, absurdos, o prazer é gerado pela sensação de liberdade, no desvio do curso do pensamento. Os jogos com palavras e os chistes conceptuais aproximam-se na elaboração, pois ambos remetem a uma liberdade perdida.¹⁴⁹ Poderia dizer-se que, enquanto os chistes de condensação possibilitam a redescoberta do familiar, algo da ordem do discurso, os jogos com palavras e os chistes conceptuais de deslocamento e absurdo, possibilitam a redescoberta da liberdade, algo aquém da ordem do discurso.

Freud delineia a evolução do chiste, desde o jogo com palavras. *“O jogo com palavras e pensamentos, motivado por alguns gratificantes efeitos de economia, seria o primeiro*

¹⁴⁸ Freud, S. Volume VIII, Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente, 1905, 64

¹⁴⁹ Idem. Pág. 150.

estágio dos chistes.”¹⁵⁰ As crianças bem pequenas que, dizem, estão “aprendendo a falar”, quando na verdade estão em plena constituição na relação imaginária e simbólica, repetem as palavras sem preocupar-se o tempo todo com seu significado, sem compromisso com uma lógica estabelecida no língua do Outro. As crianças extraem um prazer da repetição, da livre combinação de sons e é dessa forma que elas “degustam” o código, no momento em que constroem-se nele.

Não há refreamento interno nem externo a uma criança, salvo em casos de problemas físicos ou familiares que impossibilitem a criança de seguir rumo ao advento de seu sujeito, que sejam obstáculos à descarga da energia pulsional, que essa criança já carrega. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que pulsões são geradas no processo de assujeitamento da criança, ela tem a possibilidade de, muito mais livremente do que um adulto, tentar satisfazê-las. O ato de brincar com os elementos da cadeia de significantes é um ato de descarregar a energia da pulsão, obtendo prazer, aprendendo, dessa forma, a buscar o prazer, ou seja, desejar.¹⁵¹ Com o seu crescimento, as formas de refreamento aparecem, sejam por obstáculos internos ou externos, então, a simples “degustação” do código, produzindo efeitos inesperados e estranhos, já não é mais uma atitude viável.

Contudo, a energia pulsional e, mais além, a busca pelo prazer, e o ato de desejar, persistem no sujeito. O gracejo então, pode desempenhar, na sua materialidade lingüística, o papel que o jogo com as palavras desempenhava. Ao contrário do jogo, o gracejo tem um vínculo com o discurso onde está inserido. O gracejo, diferentemente do jogo, que derivava prazer

¹⁵⁰ Idem. Pág. 151

¹⁵¹ V. Capítulo 2, ítem 2.1, O advento do sujeito, págs. 39,40,41.

diretamente do processo primário, desvia-o para o processo secundário, onde o raciocínio opera e justifica o prazer. O prazer que, originalmente, é anterior ao raciocínio lógico e emerge do processo primário, onde as pulsões buscam descarga, continua dessa forma. Há, entretanto, uma fachada¹⁵², como Freud denomina, construída segundo a elaboração própria do processo secundário, que viabiliza o prazer e o justifica, socialmente. Como Freud coloca, “*Sua função consiste...em suspender as inibições internas e fazer fecundas as fontes de prazer tornadas inacessíveis por tais inibições.*”¹⁵³

Para Freud, a diferença entre o gracejo e o chiste é que o primeiro visa principalmente proporcionar prazer, utilizando como fachada alguma alusão a um elemento do campo discursivo, já o chiste possui substância e valor.¹⁵⁴ Por substância e valor entende-se, nas explicações indiretas de Freud, que há chiste quando o gracejo já proporciona prazer de forma mais independente do contexto onde está inserido. O chiste constrói um contexto paralelo ao contexto de onde se originou, poderia dizer-se que ele pode ser reelaborado em uma outra estória, desprovida do efeito chistoso que a brevidade lhe confere, mas capaz de mostrar a elaboração que se deu, calcada em proposições outras, não presentes no contexto inicial e que o chiste oculta.

Pois bem, até o momento temos que: os chistes tem propósito, este se relaciona com o prazer da descarga da energia uma pulsão, que foi refreada e, portanto, procura novas formas e meios físicos de descarregar-se. O prazer que se obtém no chiste, então, não será da mesma natureza do prazer primeiro, objetivado na descarga da pulsão, mas um prazer

¹⁵² Freud, S. Os chistes e sua Relação com o Inconsciente, 1905, 127

¹⁵³ Idem. Pág. 153.

¹⁵⁴ Idem. Pág. 154

modificado, onde entra a cadeia simbólica, portanto, o código, o campo discursivo, o outro, o Outro e seu papel de sujeito. Levados todos esses elementos em conta, o prazer já não é derivado de um simples ato físico, mas de uma elaboração intelectual, que não é, contudo, apenas consciente. Os caminhos pelos quais elabora-se o chiste e ri-se dele são, sobretudo, inconscientes, pois remetem a elaborações de nosso processo primário.

Freud nos diz que o prazer, nos chistes, reside em redescobertas, de uma familiaridade e de uma liberdade. A liberdade nos remete ao prazer primeiro, aquele que seria derivado da descarga de uma energia, não fosse o refreamento, já a familiaridade nos remete ao código e ao campo discursivo. Ambas redescobertas apontam para a posição do sujeito, instável, indefinida e indeterminada na cadeia simbólica, onde ele, o sujeito, nasce, opera e morre a cada instante. A redescoberta dá a sensação de alívio, da qual o sujeito depende para seguir rumo a novas associações na cadeia.

Já sabemos que o sonho é resultado de uma elaboração onírica, um processo onde o conteúdo latente se faz passar pelo conteúdo manifesto, tal qual, conforme diz Lacan, na *anamnese*, o evento passado se faz passar pelo verbo.¹⁵⁵ Mas o sonho, diferentemente de qualquer fala, ainda que distorcida, no estado de vigília, carece de compromisso com o real, estando vinculado somente com a censura vinda do supereu, do sujeito. Assim, há diferenças e semelhanças entre o sonho e a fala que interessa a este trabalho, o chiste. O que ocorre na elaboração do sonho, mas não na elaboração do chiste, é a regressão do curso do pensamento à percepção sensorial, um caminho inverso ao desenvolvimento das

¹⁵⁵ V. Capítulo 3, ítem 3.1, pág. 59, Fala plena e fala vazia, deste trabalho.

elaborações mentais¹⁵⁶, pode-se dizer que há um retorno do pensamento do processo secundário ao processo primário. Já no chiste, ainda segundo Freud¹⁵⁷, há um rápido mergulho de um pensamento pré-consciente no inconsciente, onde passa por uma reescritura, diferente da reescritura no pré-consciente. Em contrapartida, tanto no sonho como no chiste, o conteúdo latente, ou aquilo que se quer realizar na materialidade lingüística, sofre transformações pela condensação ou pelo deslocamento.

Parece importante trazer as palavras de Freud, “*Um sonho permanece sendo um desejo...um chiste é um jogo desenvolvido*”.¹⁵⁸ No sonho, o inconsciente é o lugar onde a cena acontece. No chiste, o inconsciente é o lugar onde a outra cena acontece. Por isso, a relação do sonho com o desejo é da ordem de uma realização, mas no chiste é apenas da ordem de uma busca por uma possível realização, a demonstração de que há algo por realizar.

¹⁵⁶ Freud, S. Os Chistes e Sua Relação Com o Inconsciente, 1905, 186.

¹⁵⁷ Idem. Pág. 189

¹⁵⁸ Idem. Pág. 205

4. “Nothing the see. Se não é assim pra eles, é assim pra nós”.

4.1 Onde está o enunciado? Onde está a enunciação?

Na introdução deste trabalho, no levantamento de hipóteses, está colocada a questão acerca da natureza de dois dizeres, que podem ser ouvidos no enunciado das alunas, “Nothing the see. Se não é assim para eles, é assim para nós”. Ao colocar esta questão, já está dito, a priori, que há algo para ser ouvido, além daquilo que comumente seria ouvido. A questão gira em torno de onde o dizer desconhecido parte. Acredito, agora, ser importante investir um tempo na questão da existência desse algo para ser ouvido, que já era uma certeza íntima, antes mesmo de ser submetido a uma investigação.

Um dos dizeres mostrava uma versão literal, simples jogo com palavras, típico de alunos de língua estrangeira, desde que sejam bem humorados. Esse dizer também continha uma declaração de indisciplina, rebeldia ou provocação, no “se não é assim para eles, é assim para nós”. Do ponto de vista da aula comunicativa, esse dizer é perfeitamente audível, mas, não havia muito com o que se importar a seu respeito, podendo ser considerado simples manifestação de bom humor, intolerância, impaciência, insubordinação, ou mesmo tentativa de testar o professor na sua capacidade argumentativa.

As alunas, demonstrando competência lingüística, discursiva, pragmática e estratégica, na maior parte do tempo durante o curso, já davam provas de que tinham um bom

aproveitamento no aprendizado da L.E. Não havia nenhuma razão para dar maior relevância àquela brincadeira, inclusive porque não havia naquele dizer nenhuma lógica e nenhuma demonstração de alguma forma privilegiada de elaboração com o código. O dizer era apenas uma versão ao pé da letra que, se não podia ser interpretado como erro, dado o aproveitamento das alunas ao longo do curso, não poderia, igualmente, ser interpretado como demonstração de originalidade na combinação dos elementos, no código da L.E.

Contudo, para além daquele dizer, audível dentro do comunicativismo, ouvia-se um outro dizer. A segunda proposição do dizer das alunas, “se não é assim para eles, é assim para nós”, chamava atenção exatamente pela sua falta de lógica aparente e, contudo, sua existência, o que supunha alguma base (mental) de apoio.

A explicação dada na segunda proposição, à revelia de sua falta de lógica, servia como apoio para a proposição primeira, a versão ao pé da letra e, por isso, a primeira parecia indicar um outro dizer, que emergia de outro lugar, diferente do lugar da comunicação lógica. Se a proposição primeira se justifica por uma explicação ilógica, que não tem lugar dentro do discurso racional, as duas proposições devem se sustentar dentro de uma lógica de outro tipo de discurso, que não o racional, ou o discurso corrente.

Tendo em vista que as alunas proferiram um dizer oriundo de um outro tipo de discurso, que não o discurso corrente, tem-se que não só o dizer, mas as alunas, igualmente, têm seus sujeitos constituídos por elementos exteriores ao esse discurso. Indo além, o aprendizado de língua estrangeira, comporta, dá vazão e ou possibilita a escuta de um dizer e de um sujeito que não reside no discurso racional, mas ainda assim, resiste a ele, dentro dele.

Lacan diz que o sujeito não é aquele que pensa, mas sim aquele que nós incumbimos a dizer besteiras.¹⁵⁹ Lacan nos diz, também, que o discurso analítico põe assentado em seu direito essas besteiras¹⁶⁰ e ainda diz como isso acontece, entrando no *“novo sujeito que é o do inconsciente.”*¹⁶¹

Lacan segue, nos dizendo quem é, afinal e em resumo, esse sujeito do inconsciente, é o *“homenzinho”* que não quer mais pensar. É a partir dos ditos desse homenzinho que se pode extrair outros ditos, através dos quais pode-se, talvez, saber um pouco mais sobre ele. Sempre, de acordo com Lacan, um certo real é atingido, através desses outros ditos, que habitam o dizer.¹⁶² Existe, entretanto, uma forma particular pela qual esses outros ditos habitam o dizer no discurso racional, é a brevidade, nas palavras de Lacan: *“A besteira, pelo menos esta que se pode proferir, não vai muito longe. No discurso corrente, seu circuito é curto.”*¹⁶³

A fala de Lacan nos conta sobre a existência de dois dizeres, quando se pensa existir um, o dizer das besteiras. Quando nos é dito que “nós” incumbimos o sujeito a dizer besteiras, pode-se entender o “nós” como o Outro, o tesouro dos significantes, onde há uma ordem no discurso. Tudo o que for dito e é, realmente, dito pelos sujeitos, que não estiver em conformidade com esse Outro, ou, com aquilo que está dado no discurso, será besteira, a

¹⁵⁹ Lacan, J. O Seminário, livro 20, Mais, ainda. 1972-1973, pág. 33.

¹⁶⁰ Idem. Pág. 25

¹⁶¹ Idem. Pág. 33

¹⁶² Idem. Pág. 34

¹⁶³ Idem. Pág. 39

besteira que o próprio discurso possibilita, pelos seus significantes e que o Outro engendra, através da demanda, a busca pelo prazer e o desejo¹⁶⁴.

Já foi dito aqui, no capítulo 2, item 2.2, “O sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação”, que há dois sujeitos em uma proposição, um que se reconhece como o que profere e outro que profere algo¹⁶⁵. O que foi proferido, o que Lacan chamou de contado, e que poderia ser chamado aqui de dito, é o enunciado “*Nothing the see. Se não é assim pra eles, é assim pra nós*”, perfeitamente audível e interpretado como brincadeira, provocação ou insubordinação, na aula comunicativa, como já foi colocado aqui.

O ato de proferir, o qual Lacan chamou contar, e que poderia ser chamado aqui de dizer, está justamente na falta de lógica aparente da justificativa, que a segunda proposição do enunciado representa para a primeira, bem como na falta de explicação lógica para o dito, tendo em vista o bom desempenho das alunas, no curso. A aparente falta de lógica revela que o dizer parte de outro lugar, que não o discurso corrente, e que as alunas, enquanto sujeitos constituídos pelas relações imaginária e simbólica, esculpidos e cindidos em uma alteridade, de onde emergem como sujeitos desejantes, movidos pela energia de suas pulsões, estão dizendo algo que se quer ver dito, como coloca Fedida.¹⁶⁶

E quem nos mostra como, de uma maneira jocosa e cínica, algo que se quer vê dito acaba sendo, realmente, dito no discurso corrente, burlando sua lógica, é Freud, em Os Chistes e

¹⁶⁴ O engendramento do desejo está colocado, neste trabalho, no capítulo 2, item 2.2, pág. 38.

¹⁶⁵ V. Capítulo 2, item 2.1, pág. 30

¹⁶⁶ Idem. Pág. 33

sua Relação com o Inconsciente, como está apresentado no capítulo 3, deste trabalho. É partindo da elaboração de um chiste, que a proposição das alunas será analisada, a seguir.

4.2 Efeito heteronímico e efeito chistoso.

Parece ser apropriado começar a análise pelo enunciado, sendo esta a parte audível no discurso corrente da proposição das alunas, que chamarei de brincadeira. Lacan nos diz que o discurso corrente é de onde parte o mínimo de criações de sentido, já que nele o sentido está como que dado e que, é dele, também, que parte a fala vazia.¹⁶⁷

A célula mínima, onde Lacan mostra o cruzamento da vertente da palavra com a vertente da linguagem¹⁶⁸ nos aponta onde está o discurso corrente e onde estão os significantes que o possibilita.

¹⁶⁷ Lacan, J. O Seminário, livro V, As Formações do Inconsciente, 1957-1958, pág. 19.

¹⁶⁸ V. Capítulo 2, item 2.2, O advento do sujeito, pág. 44.

Assim, a linha 1, a vertente da linguagem, é a linha da cadeia significante¹⁶⁹ ou, linha da cadeia simbólica¹⁷⁰. Esta linha representa a materialidade lingüística, constituída de significantes, ou o S de Lacan. Esta linha é “*permeável aos efeitos propriamente significantes da metáfora e da metonímia*”, Lacan (op.cit., pág. 19).¹⁷¹

A linha 2, a vertente da palavra, é a linha da cadeia do significado, onde está a intenção do discurso.¹⁷² Esta é a linha do discurso corrente, racional, onde já existem sentidos prontos. Esta linha, também, é a linha do sujeito individual, o falante.¹⁷³

Partindo da linha do significado, ou do falante, temos que o primeiro ponto onde ela encontra e cruza a linha do significante, S, é chamado de “feixe dos empregos”¹⁷⁴, ou o lugar do código, o grande Outro, A, (Autre, em francês.). O segundo ponto onde elas se cruzam é o lugar da mensagem, onde o sentido de uma proposição é alcançado. Sabemos, então, que é preciso que o sujeito esteja em um código e que caminhe uma certa distância nele, para que sua proposição faça sentido. O sentido é dado por retroação. Ao término da proposição é que o sentido se conclui. Toda sentença precisa ser proferida até o fim, para que o sentido se conclua. A distância entre o início da sentença até seu fim é a distância entre o código e a mensagem.

¹⁶⁹ Lacan, J. O Seminário, livro V, As Formações do Inconsciente, 1957-1958, pág. 528.

¹⁷⁰ Idem. Pág. 17.

¹⁷¹ Idem. Pág. 19.

¹⁷² Idem. Pág. 528.

¹⁷³ Idem. Pág. 19.

¹⁷⁴ Idem. Pág. 19.

A linha 3 tem dois pontos. O primeiro, localizado na linha do significado, representa o eu do discurso, o eu fruto da relação imaginária com um outro, a (*autre*, em francês)¹⁷⁵. O segundo ponto, localizado na linha do significado, após o cruzamento com a linha do S, é o mesmo outro, ou outro do discurso, através do qual constituímos nossa imagem, para nós mesmos. Essa linha representa, para o falante, sua fala. O tipo de fala representada aqui é aquela, onde os significados já dados no discurso, são repetidos. Não há enunciação aparente aqui, apenas enunciado. Essa linha representa o movimento que vai de A a M, sem ultrapassar, de fato, a cadeia de S. Embora, como disse Lacan, toda fala chame resposta, o tipo de fala proferido aqui, não faz esse chamado abertamente.

Lacan diz que a fala proferida ali é a fala do discurso comum, “*feito de palavras para não dizer nada.*”¹⁷⁶ O sujeito que fala no discurso comum, seguindo as normas e padrões estabelecidos, procurando eficazmente alcançar os sentidos já estabelecidos, está, segundo Lacan, certificando-se de não lidar frente a frente com o que o homem é em estado natural, um animal feroz.¹⁷⁷ Em outras palavras, ele não está, por algum motivo, deixando seu desejo rasgar seu dizer, abertamente, produzindo fissuras e buracos na cadeia significante. Podemos dizer, entretanto, que, de alguma forma, há um chamamento na sua fala, através da tentativa de silenciamento do desejo, nela.

Pois bem, o enunciado das alunas é audível, na aula comunicativa, a partir dessa linha, que vai do eu ao A, de A a M, de M ao outro. E, como esse movimento da linha não ultrapassa a linha de S, apenas cruza-a em A para chegar a M e voltar a si mesma, ela continua sendo

¹⁷⁵ V. Capítulo 2, item 2.2, O advento do sujeito, págs. 37-38.

¹⁷⁶ Lacan, J. O Seminário, livro V, As Formações do Inconsciente, 1957-1958, pág. 20.

¹⁷⁷ Idem. Pág. 20

a linha do discurso comum, racional, corrente, onde é esperada uma repetição dos já-ditos. Tudo o que é ouvido é a versão ao pé-da-letra da primeira proposição e da falta de lógica da segunda proposição. Sabemos então que, a primeira proposição não se alinha no código e a segunda, não se alinha na lógica do discurso. Não há, seguindo-se esses movimentos, nada que se possa ouvir além da brincadeira simplória e da provocação, ou insubordinação, nas proposições ilógicas das alunas.

No entanto, algo incomoda. Há algo nas duas proposições que ecoa, mesmo que não se saiba de onde parte, nem para onde vai. A falta de lógica parece indicar um outro caminho para a leitura da brincadeira ou, um outra lógica.

É exatamente pelo não alinhamento de uma no discurso, justificar o não alinhamento de outra no código, que se pode pressentir a elaboração de um chiste. Lacan, que prefere o termo *tirada espirituosa* ao termo chiste¹⁷⁸, diz que é justamente pelo fato da proposição contrapor-se ao código, violar o código no plano do significante, que se pode perceber que existe uma lógica, um sentido nela.¹⁷⁹ A violação ao código, revela uma ambigüidade do significante no inconsciente¹⁸⁰ e os mecanismos através dos quais o inconsciente opera com e no código. Freud desvenda esses mecanismos através de sua análise da elaboração dos chistes e menciona, entre outros, a condensação e o deslocamento. Lacan relaciona a condensação à metáfora, e refaz o sentido da metáfora, a partir da substituição no nível sincrônico da linguagem.¹⁸¹ Lacan também relaciona o deslocamento a metonímia.

¹⁷⁸ Idem. Pág. 23

¹⁷⁹ Idem. Pág. 27-28.

¹⁸⁰ Idem. Pág. 26

¹⁸¹ Idem. Págs. 34-35

Pode-se dizer que a primeira proposição das alunas, “*nothing the see*”, viola o código da L.E., enquanto a segunda, “*se não é assim pra eles, é assim pra nós*”, ao mesmo tempo em que justifica a primeira, desloca seu sentido no discurso, apontando para outro lugar de sujeito. O “*nothing the see*”, como uma violação ao código, estaria no nível da substituição e o “*se não é assim pra eles, é assim pra nós*”, estaria no nível de um deslocamento.

O “*nothing the see*”, como uma versão literal, pode representar o que Lacan chama de substituição heteronímica.¹⁸² Entende-se essa substituição como a elaboração que é feita em qualquer tradução, ou seja, a substituição de um termo em uma língua por outro, em outra língua, na cadeia de significantes. Mas, antes mesmo de ser uma versão literal do português para o inglês, “*nothing the see*” é um jogo de palavras dentro da própria língua portuguesa, todavia, sem intencionalidade por parte das alunas.

A expressão no português é “nada a haver”. As alunas, desconhecendo a expressão em sua forma escrita, partiram unicamente do seu som, que suprime a preposição “a”, tornando a imagem sonora “nada haver”, igual à imagem sonora “nada a ver”. O verbo “haver” é, ainda, incomum no vocabulário coloquial de alunos da faixa etária delas e, portanto, “a ver”, seria, por semelhança sonora e maior familiaridade com o verbo “ver”, a expressão correta, para elas. É dessa forma que o “*nothing the see*” aparece como equivalente literal de “nada a ver”, no português. Assim, dado que, para as alunas a expressão era realmente “nada a ver” no português, vamos considerar tão somente a substituição heteronímica de “nada a ver”, para “*nothing the see*.”

¹⁸² Idem. Pág. 44

Lacan sustenta que, toda vez que há substituição, há efeito ou indução metafóricos.¹⁸³ Já foi visto como o “*nothing the see*” torna-se o “nada a ver”, mas por quê isso acontece? Já foi dito aqui, igualmente, que essa versão literal era um simples jogo com palavras e Lacan nos fornece o termo “*efeito heteronímico*”, para denominar essa troca de palavras, de uma língua a outra. Entender porque essa troca acontece é aparentemente simples, dado que o evento em que ela ocorre, a aula de inglês como L.E. tem, como um dos objetivos principais, a produção de enunciados na língua alvo. Assim, parece lógica a formulação de um enunciado em inglês.

Entretanto, não foi pedido as alunas que proferissem tal expressão, elas o fizeram por sua conta. Pode-se supor que elas poderiam não o fazer. A produção da proposição é, portanto, contingente, no evento. Se a produção é contingente, ela é dependente de algum elemento que não os elementos já dados, pelo evento. Se ela é dependente de um elemento exterior ao evento, esse elemento deve ser trazido pelas alunas, e, podemos concluir, pelo seu desejo.

O “*nothing the see*”, dada a sua contingência, tem relação direta com os sujeitos que o proferiram, como sujeitos desejantes que, portanto, não estão circunscritos as linhas que vão de A a M e do eu ao outro. Na enunciação de “*nothing the see*”, em franca violação ao código da L.E., por uma elaboração heteronímica, já há uma ultrapassagem da linha dos significantes, pela linha do discurso. Ou, em outra visão, já há uma posição do sujeito que responde ao seu prazer, o sujeito da enunciação, ou do inconsciente. Esse efeito

¹⁸³ Idem. Pág. 45

heteronímico, onde já se pode ler a existência do desejo no sujeito, é possível de ser demonstrado no grafo de Lacan.

Assim , na linha que vai de A a M e retorna a A, como é necessário a todo alcance de alguma mensagem, o que está dito é “nada a ver”, que no código da língua alvo, seria “nothing to do”. As alunas, ao dizerem “*nothing the see*”, por ignorarem o “nothing to do”, que se alinha no código da L.E., violam o código, através da substituição heteronímica e, nesse momento, ultrapassam a cadeia de S, indo a M e retornando a A, com uma proposição sem sentido, mas carregada de desejo e de um novo sentido. É como se elas dissessem: “Quero falar algo, não sei como se fala isso em inglês, mas vou falar mesmo assim, com os elementos de que disponho, nessa cadeia.” E, paralelamente, ainda dissessem: “Afinal, se há em inglês as palavras *nothing, the* e *see*, por que não poderia existir a expressão *nothing the see*? O que a impede?”

É possível ouvir a utrapassagem na cadeia significante, pelo entendimento da substituição heteronímica, como sendo uma elaboração que ocorre na dimensão sincrônica da língua, aquela que diz respeito à possibilidade de substituição de cada um dos elementos de uma proposição, por outro, na cadeia de significantes. Essa substituição, por mais simples que seja, como é o caso da versão literal, só é possível pelo desejo, que é o que faz a fala, na linha do discurso, ultrapassar a linha dos significantes. Segundo Lacan, essa substituição de um significante por outro num lugar determinado, é própria da metáfora e ela sempre cria sentidos novos, que *“vêm sempre contribuir para aprimorar, complicar, aprofundar, dar sentido de profundidade àquilo que, no real, não passa de pura opacidade”*.¹⁸⁴

O “criar sentidos novos” a que Lacan se refere, não deve ser entendido *ipsis literis*. O sentido ao qual ele se refere está na falta de sentido, do significante frente ao sujeito. É pela metáfora, permito-me dizer aqui, a metáfora lacaniana, que o sujeito se dá conta, por processo inconsciente, de que o significante é vazio e justamente por isso, pode ser descartado e escolhido, na cadeia de S. A troca que o sujeito faz, de um significante por outro, não está embasada no sentido, como se este existisse independentemente, está embasada na exata falta de sentido do significante.

O que possibilita essa troca é a existência de um outro significante, próximo na cadeia, quer seja por um fonema ou semantema, ou ainda, pela simples justaposição de termos de uma língua a outra, como é o caso de “nada a ver” transformado em “nothing the see”, que nos levaria a questionar, assim como as alunas possivelmente o fizeram, em seu inconsciente:

¹⁸⁴ Idem. Pág. 35

“Afinal, se há em inglês as palavras *nothing, the e see*, por que não poderia existir a expressão *nothing the see*? O que a impede?

É pela troca de cada termo da expressão em português, tomado isoladamente, por seu suposto equivalente, em inglês, que a justaposição ocorre. Essa troca desmascara a primazia do sentido, no exato instante em que toma um significante por outro, pela simples pretensa equivalência, na cadeia. O que as alunas buscam é o significante, não o sentido na outra língua, pois o sentido elas já o tem. Aí está o novo sentido ao qual Lacan se refere, o sentido de que, na verdade, não há sentido na cadeia, há busca de significante pelo sujeito, na cadeia, como coloca Lacan “... *o arado do significante sulca no real o significado.*”¹⁸⁵ A cadeia funciona como matéria plástica, onde tudo é dado e, ao mesmo tempo, nada existe, por não existir nada fora dela que a legitime, em definitivo e de fato.

Quando Lacan analisa o sentido da palavra *atterré*¹⁸⁶, ele mostra como a substituição, a troca de elementos no nível sincrônico da linguagem, possibilita futuras metáforas. É porque há contigüidade na cadeia de S, que a troca é possível e é pelo deslizar do sujeito na cadeia que a troca é feita. Posteriormente, essa troca feita vai gerar outras, no nível de uma condensação de sentidos, onde ocorre a metáfora.

O “*nothing the see*” pode representar uma metáfora, seguindo a descrição de Lacan, pois revela o vazio dos significantes, em sua versão literal, frente à grandeza de seu sentido,

¹⁸⁵ Idem. Pág. 33

¹⁸⁶ Idem. Pág. 35,36,37. Lacan analisa a palavra *atterré*. Essa palavra tem, originariamente, o sentido de *lançado por terra*. No entanto, é relacionada a *tomado de terror*, por conter o fonema *terr*, que é também um fonema de *terror*. Assim segundo Lacan, “*É pela via significante, do equívoco e da homonímia, isto é, pelo caminho do ...nonsense, que a palavra vem gerar essa nuance de sentido.*”

como movimento de busca de si do sujeito, enquanto desliza na cadeia. O deslizar é maior do que cada elemento da cadeia, tomado um a um ou em seu conjunto, eles são matéria, o que se impõe aos ouvidos é o movimento do sujeito, seu chamado.

A segunda proposição, “*se não é assim pra eles, é assim pra nós*”, justifica a primeira, no instante em que as alunas são advertidas sobre a existência da expressão “*nothing to do*”, em inglês, cujo efeito de sentido é equivalente ao “*nada a haver*”, em português. Aqui há uma transformação do efeito de sentido proposto pelas alunas em “*nothing the see*”, antes do conhecimento do “*nothing to do*”. A partir desse instante, o “*nothing the see*”, já não é mais a substituição heteronímica com efeito metafórico, passa a ser algo mais. Agora, o “*nothing the see*”, parece apontar para um outro lugar de sujeito, de uma enunciação e de um cinismo e deslocamento de sentido, típicos de um chiste metonímico.

O sujeito que profere “*nothing the see*”, sabendo que a expressão aceita no código da L.E. é “*nothing to do*” e, ao fazê-lo, declara que não se importa com o vazio de sentido da expressão, frente a um falante da língua alvo, está deslocando seu sujeito. Esse sujeito é diferenciado daquele que diz “*nada a ver*” em português e daquele que diz “*nothing to do*” em inglês. A diferenciação é marcada pelo deslizamento na cadeia significante.

Vale lembrar aqui, novamente, a definição de Lacan para significante, um significante é o que um sujeito representa para outro significante. O sujeito, aquele do inconsciente, da enunciação, só aparece nas brechas dos enunciados. Esse sujeito é, ele mesmo, um significante, porque só existe quando há “rasgo” na cadeia, quando a ordem do discurso não funciona, quando há uma desordem na cadeia. No momento em que um significante, por

efeito de um salto, um tropeço ou uma desorganização na cadeia, é colocado lado a lado a outro significante, é porque o sujeito entrou na cadeia e a ultrapassou, o desejo do sujeito passa a ser parte da cadeia, aí se ouve o sujeito da psicanálise. O sujeito fala a partir de seu desejo, as elaborações que possibilitam a desordem na cadeia e no discurso, são do inconsciente e o enunciado é, abertamente, uma fachada, para a enunciação.

É possível demonstrar a elaboração do efeito de sentido de “*nothing the see*”, após o “*se não é assim pra eles, é assim pra nós*”, no grafo de Lacan. Na linha que vai de A a M e retorna de M a A, o que está dito é “*nothing to do*”. As alunas, ao desprezarem o “*nothing to do*”, dando preferência à substituição heteronímica “*nothing the see*”, ultrapassam a cadeia de S, indo a M e retornando a A, com uma proposição considerada sem sentido, mas carregada de desejo e de um novo sentido – similar ao de um chiste metonímico. É como se elas dissessem: “*Quero falar algo e vou falar de outra forma, que não a estabelecida. Nada impede esta forma, no meu dizer só obedeço a mim (ao meu prazer)!*”

Enquanto o “*nothing the see*”, antes da advertência e réplica, na sua constituição de substituição heteronímica, poderia ser considerado um gracejo¹⁸⁷, onde o prazer estava todo no deslizar pela cadeia, o “*nothing the see*”, depois da advertência e réplica, assemelha-se a um chiste, onde o prazer é independente do contexto da primeira expressão. O foco das alunas já não é o jogo com as palavras, heteronímico, mas aquilo que ele possibilita.

É interessante relembrar o percurso descrito por Freud, que vai do jogo com as palavras, típico das crianças que estão “entrando no código”, passando pelo gracejo e chegando ao chiste.¹⁸⁸ O jogo com as palavras das crianças pequenas, responde ao prazer no processo primário, onde a lógica do discurso não alcança. Já o gracejo, desvia o prazer para o processo secundário, onde as associações verbais, estabelecidas pela lógica do discurso corrente, imperam.

O “*nothing the see*”, antes da advertência e réplica, pode ser interpretado como um jogo de palavras e um gracejo heteronímico, possibilitado pelo conhecimento da língua inglesa, pelas alunas. Ele permite uma certa satisfação de prazer, pela possibilidade que dá às alunas, de selecionar significantes, na cadeia do código da língua inglesa, para compor uma expressão. Poderia ser dito que as alunas, ao selecionarem as palavras para a expressão desejada, faziam um movimento similar ao de quem seleciona produtos, das gôndolas de um supermercado. Note-se que a liberdade aí é limitada, pois que a variedade de produtos, assim como possibilidade de compra, é finita, mas, ainda assim, o ato de selecionar encerra

¹⁸⁷ V. Capítulo 3 deste trabalho, item 3.5, pág. 86

¹⁸⁸ Idem. Pág. 86

em si, certa liberdade. Essa liberdade, na seleção de significantes, remete-nos a um prazer primário, onde o deslizar pela cadeia de S não estava circunscrito à lógica da língua e discurso do Outro, ao mesmo tempo, remete-nos a um prazer secundário, onde o deslizar pela cadeia de S apoiou-se no código semântico da língua do Outro.

No chiste, o prazer não está somente vinculado às possibilidades das associações verbais, mas, em acréscimo, mais de um tipo de associação verbal concorre para a satisfação do prazer. No “*nothing the see*”, depois da advertência e da réplica, o efeito similar ao de um chiste aparece pela satisfação de prazer veiculada através do deslocamento de propósito com a substituição heteronímica. A substituição continua sendo importante, mas ela não é central, poderíamos imaginar outras substituições, com outras palavras, em outros contextos, e o mesmo efeito seria possível, desde que as alunas, ao serem advertidas sobre a falta de sentido da sua proposição, replicassem com “*se não é assim pra eles, é assim pra nós*”.

A réplica dá nova função à proposição “*nothing the see*”: ela está, agora, liberta da lógica do discurso do código do Outro, ainda que apoiada na cadeia de S desse código. A nova associação verbal onde se busca o prazer, agora, é a que ocorre entre “*nada a ver*”, “*nothing the see*”, “*nothing to do*” e a falta de sentido em cada uma das três, justamente pela possibilidade de sentido em cada uma delas. A liberdade aqui não é mais a de selecionar produtos da gôndola do supermercado, mas a de selecionar os produtos que vão estar na gôndola.

Freud nos diz que “*um chiste é um jogo desenvolvido*” e que no chiste há um rápido mergulho de um pensamento pré-consciente no inconsciente.¹⁸⁹ Voltemos ao contexto onde as alunas proferiram o “nothing the see”. O que se pretendia ali, era, em um primeiro momento, expressar o “*nada a ver*”, mas, vestido com as “roupas” da língua inglesa. Em um segundo momento, as “roupas” da língua inglesa são descartadas. Isto sugere que, mesmo no primeiro momento, talvez, o objetivo não fosse “vestir” a expressão com as “roupas” da língua inglesa, mas, tão somente, brincar de dizer a expressão.

O mergulho de um pensamento pré-consciente no inconsciente revela-se aqui, no ato de brincar de dizer a expressão. Pode-se suspeitar que, tendo as alunas, aos onze anos de idade, já se constituído em sujeitos, dentro do código da língua materna e aprendido muito da língua inglesa, como L.E., elas estejam querendo brincar de dizer, por sentirem-se, aos onze anos, e não muito distante da primeira infância, propensas ao jogo com as palavras, anterior ao gracejo. No entanto, elas já estão no código, já estão no discurso do Outro e já sabem que, quando falam, reportam-se ao outro. Suas elaborações com a língua, já ocorrem no consciente, que está bastante estimulado. A única via de acesso a essa brincadeira é pela via do código e do discurso do Outro, mas a elaboração dessa brincadeira, que insiste no nonsense, é por uma rápida escapada da elaboração, feita do processo secundário, ao processo primário, que permite o nonsense. A lógica ali é a do prazer.

Na introdução deste trabalho, nas páginas 6 e 7, há duas perguntas, relativas à proposição das alunas, que parecem ser respondidas aqui: seria a enunciação das alunas, um salto que não almeja a língua estrangeira e não almeja nada, a não ser a brincadeira com o

¹⁸⁹ Idem. Pág. 89

significante e o exercício do estrangeiro em si? Traria esta brincadeira o sabor do gozo primordial?

Freud defende algumas características das técnicas do chiste. Em relação à técnica do nonsense, revela-se algo desconcertante e absurdo. Em relação ao deslocamento, há independência em relação à expressão verbal, cinismo e apresentação de um raciocínio lógico, mas que é ilógico no contexto.¹⁹⁰ O nonsense das alunas, como já foi mencionado aqui, revela a falta de motivo para não ser “*nothing the see*” o “nada a ver”, em inglês, já que essa língua não apenas tem essas três palavras, como também tem uma expressão para “nada a ver”. É uma revelação desconcertante, pois desautoriza uma postura de correção, por parte do professor e é, também, a revelação de um absurdo, sobre o qual nós, de forma ilusória, presumimos haver comunicação: o fato de que a língua é destituída de sentidos, é o sujeito que, no deslizar, cria efeitos de sentido nela.

Foi dito aqui que, segundo Freud, no chiste há um rápido mergulho de um pensamento pré-consciente no inconsciente.¹⁹¹ No capítulo 3 deste trabalho¹⁹², fala-se que o sujeito da enunciação fala, quando um traço mnêmico inconsciente ou pré-consciente passa a um outro registro, torna-se consciente e aparece na fala. Essas duas asserções completam-se.

No “*nothing the see. Se não é assim pra eles, é assim pra nós*”, há o movimento de uma percepção na esfera pré-consciente, a de que “se pode dizer algo em uma outra língua”,

¹⁹⁰ Idem. Pág. 76

¹⁹¹ Idem. Pág. 88

¹⁹² V. Capítulo 3 deste trabalho, item 3.3, págs. 66 e 67.

para uma esfera inconsciente, onde se alcança outra percepção, a de que “se quer dizer algo e para isso basta deslizar no código”.

É, então, a partir do traço mnêmico, ou representação, dessa percepção no inconsciente, que a enunciação emerge, fazendo o caminho de volta, rumo ao consciente e à presença do código da L.E., como uma possibilidade de cadeia simbólica. Assim, surge o enunciado, ilógico na língua do Outro, mas lógico no inconsciente, onde o pensamento havia mergulhado. Este percurso revela a base mental de apoio, que já se descortinava na aparente falta de lógica das alunas.¹⁹³

Até aqui, pode-se ver como o “*Nothing the see. Se não é assim pra eles, é assim pra nós*”, é uma resposta ao refreamento de um prazer, refreamento imposto pela própria língua e discurso do Outro, e prazer, oriundo do desejo que nasce da demanda ao Outro. O chiste é uma resposta econômica, que possibilita a descarga de uma energia pulsional, que gera prazer.¹⁹⁴ O enunciado das alunas, semelhante a um chiste, é uma resposta à restrição de liberdade na cadeia, na brevidade com que anuncia o vazio de significado no significante, em “*Se não é assim pra eles, é assim pra nós*”.

Esse enunciado, visto pelo seu lado de dentro, a enunciação, remete a uma liberdade perdida, como já foi dito. Ele apresenta contraste de sentido e falta de sentido, como já está demonstrado. Ele tem caráter subjetivo, como já está colocado pelo percurso da elaboração no processo primário e secundário. Seu efeito desconcertante e esclarecedor está,

¹⁹³ V. Capítulo 4 deste trabalho, item 4.1, pág. 90

¹⁹⁴ V. Capítulo 3 deste trabalho, item 3.5, págs. 81 e 82.

igualmente, esclarecido. Mas, ainda falta mostrar o terceiro elemento e seu propósito, que pode ser hostil (defesa), cínico (crítica) e ou cético (questionar nossas certezas), essenciais ao chiste.

Como Freud demonstra, através de sua análise do trajeto de um cortejamento verbal a smut e deste, a chiste¹⁹⁵, o terceiro elemento, ou o interlocutor, é o espectador da outra cena, à qual o chiste remete. O chiste, então, é/seria/teria sido um dizer dirigido a uma segunda pessoa e só por isso é que o interlocutor do chiste é chamado de o terceiro elemento. Na aula comunicativa, o dizer do aluno é, supostamente, ainda que de forma implícita, dirigido a um falante nativo da L.E. Na execução de todas as tarefas na aula¹⁹⁶, os alunos são estimulados a imaginarem-se interagindo com estrangeiros, em especial falantes nativos da L.E. No entanto, o “*nothing the see*” das alunas, não era dito durante a execução de tarefas, nem antes da advertência e réplica, nem tampouco depois. O “*nothing the see*” apareceu pela primeira vez e continuou aparecendo, posteriormente, em momentos de descontração, onde não havia ainda, formalmente, iniciado-se a execução das tarefas, ou ainda nos intervalos entre elas. Esse dizer era, então, dirigido diretamente ao professor, o qual é possível entender-se como o terceiro elemento, assim como o chiste é uma enunciação que remete a uma outra cena.

Pode-se entender a outra cena do chiste das alunas, como a cena de interlocução com o falante da L.E., aquela situação que é, naturalmente, evocada implícita ou explicitamente, na aula comunicativa. Pode-se entender que é na qualidade de espectador-ouvinte, do outro

¹⁹⁵ Idem. Pág. 81

¹⁹⁶ V. Capítulo 1 deste trabalho, item 1.1, pág. 17

do discurso capaz de reagir a um chiste e proporcionar prazer às alunas, que o professor é colocado aqui, no enunciado. Mas, é interessante neste ponto, lembrar da passagem do cortejamento para o smut e depois, para chiste, traçando um paralelo com o enunciado analisado neste trabalho.

No cortejamento verbal, um homem profere dizeres a uma mulher, com o propósito de descarga de uma energia pulsional, no caso, libidinal. A cena geralmente evocada na aula comunicativa constitui uma situação qualquer, entre o aluno e um, ou mais, falantes da L.E. Nela, há o estímulo para a realização de uma tarefa que, em suma, envolve um ato de comunicação. O que se quer ver efetuado aqui, do ponto de vista das necessidades perdidas, traduzidas em desejo? O posicionamento do sujeito, através de uma tarefa, na língua estrangeira. O que mais interessa é, de fato, o posicionamento do sujeito na língua estrangeira. É preciso que o aluno fale, ouça, leia, escreva na L.E., com um propósito de ação, tal e qual, imagina-se que ele o faça na língua materna. Que tipo de energia, do ponto de vista do aparelho psíquico de Freud, forneceria o combustível necessário para que o aluno se dispusesse nessa empreitada? Uma energia que o movesse à ação, proveniente da pulsão de vida, ou Eros.

No caso da situação de aprendizado, não há uma energia libidinosa, no sentido que o termo é popularmente entendido, mas sim no termo que o entendemos, a partir de Freud. Comer, correr, ter relações sexuais, aprender e outras “tarefas” do nosso cotidiano, desde que

realizadas por uma razoável espontaneidade, estão igualmente impregnadas de energia de Eros, e, como Freud coloca, não livres de energia da pulsão de morte¹⁹⁷.

Pois bem, é pela busca de um prazer, na descarga de uma energia da pulsão de vida, que o aluno se dispõe a aprender a L.E. e a realizar tarefas, na aula comunicativa. O evento imaginado, onde o aluno executa a tarefa na L.E., tendo à frente um imaginário falante de L.E., é uma possibilidade de descarga dessa energia. Bem, mas o que faz o cortejamento passar a smut, é um refreamento, uma impossibilidade de ação sexual, imposta pela mulher cortejada. A partir do refreamento, o dizer passa a ser mais agressivo, conter mais alusões explícitas ao ato sexual. Essa reação, materializada na cadeia de S, no smut, é a forma pela qual a energia pulsional consegue descarregar-se, mas, é claro, transforma-se no trajeto.

Como Lacan coloca “...a função da linguagem não é aí de informar, mas de evocar”.¹⁹⁸ O smut não quer informar nada, pois o cortejamento já foi refreado, o smut evoca, tenta realizar na palavra, aquilo que não pôde ser realizado no ato sexual. O smut é o dizer onde a energia pulsional é descarregada. O smut passa a ser chiste, pela entrada do terceiro elemento, alguém que se presta à ouvinte/espectador da cena. Já não é mais relevante o fato da mulher estar ou não presente na cena, o dizer, na presença desse outro, vai adquirir novas características. Esse terceiro elemento é essencial ao smut, que morreria sem ele. O smut não morre, transforma-se em chiste e, dessa forma, a fala cumpre seu destino, pois, como Lacan nos conta “O que eu procuro na fala, é a resposta do outro.”¹⁹⁹ Lembremos

¹⁹⁷ V. Capítulo 3 deste trabalho, item 3.5, pág. 79.

¹⁹⁸ Lacan, J. Escritos, 1964, pág. 163

¹⁹⁹ Idem. Pág. 163

que, não importa que o ato não se consume, o que nos salta aos ouvidos é o desejo de se obter prazer pela descarga de uma energia.

A simulação de situações na aula comunicativa, onde há tarefas a cumprir, já traz embutida em si, a idéia do smut. A linguagem, nesses momentos, nada informa, apenas evoca. Tudo gira em torno das palavras, ao ponto mesmo de o aluno repetí-las inúmeras vezes, na mesma situação, em pares e grupos diferentes. Não há, ali, nenhum falante nativo da língua alvo, entre eles, com exceção do professor que, às vezes, o é. Não há ali, restaurante, posto de gasolina, banco, reunião de negócios, apenas a sala de aula. Tudo o que se diz evoca algo que não está ali. O que se diz tenta realizar, pela palavra, a ação pretendida e tenta descarregar, na palavra, e energia de uma pulsão, que sustenta aquele momento de aprender.

O professor que, ora participa, ora observa, é mesmo o espectador dessa cena. A aula comunicativa, quando apoiada no conceito de professor facilitador²⁰⁰, estimula esse papel de espectador. Muito embora o professor tenha a incumbência de dar as instruções, dar algum modelo de fala, auxiliar, o objetivo, na realização das tarefas, é que o aluno fale, faça “passar no verbo” a ação. O aluno, então, acostuma-se com o professor nesse papel, meio de lado, como que à espreita de sua ação que, na verdade, é uma atuação.

O chiste também é uma atuação, pois que, envolvendo o terceiro elemento, faz com que este veja o sujeito passar à ação no verbo. Mas, assim como no chiste, na aula comunicativa é preciso a deixa, como se diz em teatro. É preciso que alguém diga algo, pergunte algo,

²⁰⁰ V. Capítulo 1 deste trabalho, item 1.3, págs. 24 e 25.

para que o smut, dentro do chiste, venha à tona, em forma de atuação. E é por isso que toda a execução de tarefas, ainda que em grupos ou pares, sempre leva em conta o professor, para que ele dê sua interferência, seja para provocar sua ira, risada, aplauso ou correção.

Quando as alunas proferiram seu *“Nothing the see. Se não é assim pra eles, é assim pra nós”*, elas o fizeram fora do momento de realização de tarefas, como já foi dito. Esse fato apenas abriu caminho para que o chiste ocorresse mais facilmente. Elas poderiam ter feito o chiste em um momento de execução de tarefas, digamos, proferindo o *“nothing the see”* para seu par ou grupo e, depois, virando-se para o professor, dizer *“se não é assim pra eles, é assim pra nós.”*

No entanto, fora do momento da tarefa, a advertência do professor era muito mais garantida e seu papel como espectador-atuante, ou o outro do discurso, onde o prazer seria resgatado, mais certo. O professor, como ouvinte direto, teria também uma reação direta ao dito e o descaso na réplica poderia ser feito de forma indireta. Vejamos. As alunas estavam conversando entre si, tendo a professora à frente. Uma delas profere *“Nothing the see”*, a outra ri, a professora adverte que aquele enunciado não faria sentido se elas estivessem interagindo com um falante da língua inglesa, nem tampouco com um estrangeiro que falasse inglês. Nesse momento, uma delas faz a réplica: *“Se não é assim pra eles, é assim pra nós.”* A outra aluna ri e faz sinal de concordância para com a replicante, endossando o proferido. A professora, desconcertada, sente que há ali, duas lógicas diferentes, uma que remete à lógica da língua e discurso do Outro e outra que remete à lógica do advento do sujeito no simbólico, mas que ela, como professor, cuja posição é de representante da língua e discurso do Outro, deve discordar das alunas. Ela, no entanto, não discorda...

Lacan nos diz, ao comentar a observação, o espanto de Freud, em relação ao esquecimento dos nomes próprios, em a Psicopatologia da vida cotidiana, que *“Não há como ficar espantado, realmente, senão com o que já se começou, por pouco que seja, a aceitar, caso contrário não se pára de maneira alguma nesse ponto, porque não se enxerga nada”*.²⁰¹ É preciso que se tenha ouvidos para ouvir o sujeito da enunciação e, quando se tem, logo se vê que o sujeito fala a partir de outro lugar. As alunas eram sujeitos do inconsciente, na brevidade da réplica.

Assim como no chiste da maionese de salmão²⁰², a réplica desloca a ênfase psíquica para outro tópico, a saber, a falta de sentido na cadeia de S e a falta de sentido, para as alunas, falantes nativas do português, da lógica do discurso no Outro da L.E. Afinal, qual é, de fato, a situação vivida ali? É entre falantes do português, que aprenderam um tanto do inglês. Aprender inglês, não significa, ser um sujeito nessa língua. A posição de sujeito constituído no português, nunca será apagada. No caso das alunas, essa posição é a única posição possível, dado a sua idade, dado que a aula acontece no Brasil, dado que só há, na aula em questão, falantes nativos do português e dado que o professor, aquele a quem a réplica foi dirigida, é da “paróquia”, como diria Freud, por ser ele, também, falante nativo do português. O professor, tenha este ou não ouvidos para ouvir o sujeito do inconsciente, na réplica, certamente terá, sim, condições de entender o *“nothing the see”* e conferir-lhe sentido no discurso. A “aliciação” do professor, no gracejo, é certa.

²⁰¹ Lacan, J. O Seminário, livro 5, As formações do Inconsciente, 1957-1958, pág. 41.

²⁰² V. Capítulo 3 deste trabalho, item 3.5, págs. 75 e 76.

O deslocamento efetuado na réplica serve-se de uma lógica só possível ao sujeito do inconsciente, para justificar a ação passada no verbo, do “*nothing the see*”. Mas, como o discurso comum, corrente, não abriga essa lógica, uma impressão que se pode ter, através dele, é que as alunas estão sendo cínicas, escapando da correção, para defender seu enunciado. E, realmente, como na maionese de salmão, parece haver cinismo. Uma lógica é capturada para alicerçar a quebra de lógica anterior.

O professor, tal e qual o rico homem que emprestou seu dinheiro, poderia dizer: “É para isso que lhes fiz aprender (autorizo a usar) as palavras na língua inglesa?” E as alunas, igualmente ao homem pobre, poderiam responder: “Não lhe entendo, se não aprendo as palavras, não tenho um bom aproveitamento, se aprendo e, portanto, tenho um bom aproveitamento, não posso dispor-me delas para meus dizeres? Bem, quando vou dizer o que quero então?” E, poderiam ainda acrescentar: “Afinal, pra que servem as palavras?”, como o homem pobre parece ter dito, “Afinal, pra que serve o dinheiro?”

As alunas e seu enunciado subvertem a aula comunicativa, pois deslocam seus papéis de aluno e o papel do professor, alinhando-os na mesma “paróquia”. Há um desmascaramento do evento. A fragilidade dos papéis vêm a baixo. O que resiste é o papel de sujeito, de todos, constituído na língua materna e sua eterna busca pelo sentido, mesmo nela. O Outro da língua materna é o que sustenta esses sujeitos, como Lacan nos diz, “*O que se produz entre mim e o Outro, no momento da tirada espirituosa, é como uma comunhão toda especial entre o pouco-sentido e o passo-de-sentido.*”²⁰³ O “*nothing the see*” é o reflexo do “*nada a ver*”, no espelho e mostra o seu verdadeiro sentido: o nada. Ao mesmo tempo, é

²⁰³ Lacan, J. O Seminário, livro 5, As formações do Inconsciente, 1957-1958, pág. 123.

o reflexo do “*nothing to do*”, no espelho e mostra o seu verdadeiro sentido: o nada. O que resta, é o significante e o sujeito, passeando pela cadeia. O sujeito, passeando na cadeia, opera uma “*transferência de significação* (de um S a outro S), *ao longo dessa cadeia*”²⁰⁴. Aí está a metonímia, função assumida por S no que ele se relaciona com S, na continuidade da cadeia de S.²⁰⁵

Lacan nos diz que há um apagamento ou uma redução do sentido, no pouco sentido, *ou peu-de-sens*²⁰⁶ O passo-de-sentido, ou *pas-de-sens*²⁰⁷, é o que acontece na metáfora. O chiste necessita de evocação de um sentido *mais além*, ou *au-delà*²⁰⁸, que ocorre quando o Outro autentica o passo-de-sentido no pouco sentido. “*Na tirada espirituosa, o importante é que a dimensão do passo-de-sentido seja retomada, autenticada*”.²⁰⁹ Aí está o deslocamento, a metonímia de Lacan.

A língua inglesa, através da substituição heteronímica para o “*nada a ver*”, entra como matéria plástica através da qual o passo-de-sentido acontece. É para além do “*nothing the see*”, ou seja, quando ocorre a pergunta: “*Que quer dizer tudo isso?*”²¹⁰, no caso deste enunciado, a advertência do professor, que vem a réplica: “*se não é assim pra eles, é assim pra nós*”, que constitui o pouco sentido, (apagamento ou redução de sentido). Neste momento, o Outro, personificado na figura do professor, autentica o passo-de-sentido, “*nothing the see*”, pelo pouco sentido “*se não é assim pra eles, é assim pra nós*”.

²⁰⁴ Idem. Pág. 78

²⁰⁵ Idem. Pág. 78

²⁰⁶ Idem. Pág. 101

²⁰⁷ Idem. Pág. 103

²⁰⁸ Idem. Pág. 103

²⁰⁹ Idem. Pág. 104

²¹⁰ Idem. Pág. 103

O que há no “*nothing the see*”, depois do “*se não é assim pra eles, é assim pra nós*”, é um sentido mais além, *au-delà*. O Outro, personificado na figura do professor, percebe a falta de sentido na língua que, seja essa língua qual for, é desvendado. Nas palavras de Lacan: “*Há coisas que não podem ser ouvidas, ou que de hábito nunca mais são ouvidas, e que o chiste procura tornar audíveis em algum lugar, como um eco.*”²¹¹

A lógica do discurso corrente impõe que, no chiste da maionese de salmão, ao homem pobre só lhe seja permitida uma satisfação parcial de seus desejos, ainda que ele disponha de dinheiro para uma satisfação momentânea, e, poderia ser dito, mais completa. Da mesma forma, a lógica do discurso corrente impõe às meninas que satisfaçam seu desejo parcialmente, ou seja, segundo as normas do Outro dessa língua. Mas, o Outro dessa língua não está ali e não há garantia alguma de que ele esteja, algum dia. Por hora, por que não se regozijar no dizer, simplesmente?

O “*nothing the see*”, percebe-se, depois do “*se não é assim para eles, é assim para nós*”, funciona como um Ersatz, algo que parece uma coisa, mas é outra. As alunas têm outros enunciados que podem ser igualmente entendidos, em suas enunciações, como Ersatz. Alguns deles: “*And I with this?*”, supostamente para “*E eu com isso?*”, que na língua inglesa manifesta-se por “*And so what?*”. “*Know there*” para, supostamente, “*Sei lá*”, que na língua inglesa poderia ser “*Who knows?*” ou “*God only knows*”. Dá-se a ver, nesses exemplos, que a forma na língua inglesa, funciona como uma fachada, um verdadeiro Ersatz, que, na verdade, não faz outra coisa, se não passar o desejo no verbo.

²¹¹ Idem. Pág. 125

4.3. Língua Estrangeira: reencontro com o estrangeiro em mim.

A linguagem é o lugar de constituição do sujeito, a língua é uma capacidade simbólica²¹² e a fala, campo da representação verbal, lugar de manifestação dos efeitos associativos da linguagem²¹³. A fala carrega, sempre, mais do que a capacidade simbólica da língua, ela carrega as associações do sujeito, o do consciente e o do inconsciente. Sabemos que as associações são os traços mnêmicos, representações existentes no processo primário e secundário. Portanto, a fala carrega o que é conhecido e o que é desconhecido. O Eu do discurso não sabe tudo o que diz, mas diz tudo o que sabe, sem saber que sabe e sem saber que diz. Sujeito e Eu do discurso não coincidem.

A língua materna, segunda ou estrangeira, não é lugar de certeza do Eu do discurso. O Eu do discurso é estrangeiro na própria língua que constitui o seu sujeito e por isso, o sujeito é dividido. O “ser estrangeiro na L.M.” vai ser a base, o palco para o “ser estrangeiro na L.E.”. O Eu do discurso e o sujeito do enunciado vão deparar-se com uma nova situação de “estranhamento”. Por isso, podemos dizer que o encontro com a L.E. é, na verdade, um reencontro.

Segundo Freud²¹⁴, há um território estrangeiro dentro de nós e um território estrangeiro fora de nós. O primeiro é constituído pelo reprimido e o segundo pela realidade. Na aula de

²¹² Moraes, M.R.S. Materna/Estrangeira: O que Freud Fez da Língua, 1999, parte um, pág. 9.

²¹³ Idem, parte dois, Introdução.

²¹⁴ Freud, S. 1932-33. Conferência XXXI A Dissecção da Personalidade Psíquica em Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise, ESB, v. 22, Rio de Janeiro, Imago, 1969, p.75

L.E., a língua alvo é o estrangeiro fora de nós, ele é percebido. Já o estrangeiro dentro de nós não é percebido, entretanto, ele existe dentro de nós e manifesta-se na enunciação. Quando nos deparamos com uma L.E. – realidade estrangeira, conseguimos uma identificação do estrangeiro dentro de nós com um estrangeiro fora de nós. A sensação de “lugar vazio da L.E.”, porquê não tem significação imediata no discurso que nos constitui, dá possibilidade de vazão àquela parte de nós que não tem seu lugar no enunciado da nossa L.M.

No caso do enunciado *“Nothing the see. Se não é assim pra eles, é assim pra nós”*, o estrangeiro ou estranho representado pelo sujeito da enunciação parece ter encontrado vazão exatamente na brecha ou lacuna do vazio de significação deixado entre um enunciado na L.E. e na L.M. É no meio caminho entre os dois, naquele vácuo, que o estrangeiro em mim se apresenta, encontra um lugar e, feliz, ri de si mesmo, da estranheza que provoca, do nonsense, da brincadeira, como em um chiste.

A estranheza vem da sensação compartilhada, inconscientemente, entre os falantes, de que não se está nem lá – L.E., nem cá – L.M.. A graça vem do encontro que se dá entre os sujeitos das enunciações envolvidos nesse enunciar. Estes sujeitos recebem a chance de uma breve existência. Há ainda, nessa enunciação, a possibilidade de um lugar de encontro e identificação entre sujeitos que lidam com suas próprias questões de identidade, típicas dessa faixa etária, 11 anos. Podemos dizer que essa enunciação é possibilidade de lugar de existência do sujeito da enunciação e de encontro de um sujeito em formação de seu ego e superego com outro, em igual condição. Essa possibilidade de “se fazer ouvir”, na enunciação, e a possibilidade de identificação com outro sujeito, no enunciado vazio, tal

qual em um chiste, correspondem a um desejo. O enunciado pode ser entendido como uma metonímia, lugar de deslocamento e desejo.

O trabalho com L.E. vai por em curso o estranho ou estrangeiro fora de mim e o estranho ou estrangeiro dentro de mim. O encontro com a L.E. faz vir à tona algo do encontro com a L.M.. É pela emergência desses estrangeiros, tal qual as lavas de um vulcão, que alguns alunos fogem da L.E., outros não. O encontro com o estrangeiro, nunca é anódino para o sujeito, repetindo a fala de Revuz²¹⁵. A capacidade cognitiva não é tudo nesse processo. É por isso que muitos alunos considerados com alta capacidade cognitiva não são bem sucedidos na aprendizagem de uma L.E. e, igualmente, outros sem tantos atributos intelectuais, se dão muito bem nesse processo. O que está a prova, o que constitui a força motriz desse aprendizado não é só a capacidade cognitiva, mas também a disposição, a habilidade, a coragem, o modo pelo qual o sujeito se comporta no encontro com o estrangeiro dentro de si, que vai refletir no modo como ele se comporta com o estrangeiro fora dele, a L.E.

O estrangeiro em mim, para ter voz, ser sujeito da enunciação, vai necessariamente depender do enunciado. O enunciado, apoiado no seu tripé significante-significado-referente, tem como único sujeito o Outro (Lacan, Seminário 11, p.197)²¹⁶, pois que o significante é produzido no campo do Outro. A voz do sujeito que fala está atrelada a voz do Outro, só é possível dessa forma, no discurso. O sujeito assim constituído é o sujeito do

²¹⁵ Revuz, C., A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio (trad. de Silvana Serrani –Infante) em Língua(gem) e Identidade. 1988, 215.

²¹⁶ Lacan, J. O Seminário, livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1979, pág. 197.

enunciado. O sujeito da enunciação vem à galope e surge no instante em que é proferido o enunciado. Sendo o enunciado vazio de significação, ele nada diz dentro do discurso e torna mudo o seu sujeito. Em contrapartida, dá voz à parte do sujeito que não se alienou no Outro e, portanto, permanece estrangeira, fora do discurso. Essa voz se faz ouvir no jogo combinatório das palavras, destituídas de seus significados que, assim, livres do Outro, podem dar lugar a busca de mim, esse desejo latente. Essa enunciação é, assim, uma metonímia, apontando a falta, no mesmo instante em que instaura a busca.

Conclusão: Que brincadeira é essa?

O enunciado, quando bem sucedido, dentro da perspectiva comunicativa, comporta uma competência lingüística (conhecimento sistêmico), uma competência sócio-cultural (conhecimento de mundo e de aspectos sócio-culturais dos países falantes da L.E.), uma competência pragmática (conhecimento de uso da língua entre falantes nativos e estrangeiros da L.E.) e uma competência estratégica (capacidade de lidar com as outras competências, que são sempre parciais em cada sujeito, para o alcance dos objetivos, em cada situação entre falantes).²¹⁷

Entretanto, sendo a fala um campo de representação do aparelho psíquico, o enunciado é somente uma parte do que é dito, a outra parte é a enunciação. Todo enunciado tem uma enunciação paralela a ele, que é o que lhe possibilita existir. Na enunciação, encontra-se o movimento do desejo do falante e é ele que traz o sentido ao que é dito, mesmo quando o enunciado nada diz. Mas, por que isso é importante na aula de L.E.?

²¹⁷ Capítulo 1 deste trabalho, item 1.1 A abordagem comunicativa, pág. 12.

Há várias razões para se propor que a concepção psicanalítica da relação falante-língua seja incorporada à concepção de ensino-aprendizagem de uma L.E. Primeira razão, porque ela desvenda a amplitude da dimensão do aluno, aquele que faz a proposição. Segunda razão, porque ela promove um deslocamento na posição do professor. Terceira razão, porque ela enfoca a questão do desejo, o nome real da questão do envolvimento do aluno, tão cara em todos os ambientes de ensino. Quarta razão, porque ela aprofunda o questionamento acerca do domínio de uma L.E., quando traz à tona o estranhamento na própria L.M. Quinta razão, porque ela relança a questão da L.M. como língua adquirida, quando, na verdade, é a língua que primeiro nos constituí, mas com a qual mantemos a exata distância que corresponde ao recalque. Sexta razão, porque ela aponta para a questão do gozo primordial recalcado e seu retorno, como uma possível porta por onde o aluno entra na L.E. Sétima razão, porque ela nos mostra que não há palavras que expressem tudo, mesmo assim, procuramos palavras...

A brincadeira das alunas, assim como um chiste, revela muito mais da aula, da língua e das posições de sujeito do que qualquer enunciado apropriado e bem sucedido, de acordo com a visão comunicativa, geralmente revela.

Bibliografia

ALAIN- MILLER, J. *Percurso de Lacan: uma introdução*, 1987.

CANALE, M., e M. SWAIN. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47, 1980.

CANDLIN, C.N. Communicative language teaching and the debt to pragmatics. In C. Rameh (ed.), *Georgetown Univesrity Roundtable 1976*. Washington D.C., Georgetown University Press.

CULLER, J. *As idéias de Saussure*, São Paulo: Cultrix, 1979.

DIXON- KRAUSS, L. *Vygotsky in the Classroom*. 1996.

FÉDIDA, P. *O sítio do estrangeiro*. Editora Escuta. São Paulo, S.P, 1996

FINK, B. *The Lacanian Subject Between Language and Jouissance*. New Jersey: Princeton University Press, 1995.

FREUD, S. 1905. Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente, ESB, v. 8, Rio de Janeiro, Imago, 1977.

FREUD, S. 1927. O Futuro de Uma Ilusão e 1930. O Mal-Estar na Civilização, ESB, v.21, Rio de Janeiro, Imago, 1974.

FREUD, S. 1932-33. Conferência XXXI A Dissecção da Personalidade Psíquica em Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise, ESB, v. 22, Rio de Janeiro, Imago, 1969.

FREUD, S. 1915. *O Inconsciente* em Artigos Sobre a Metapsicologia, ESB, v.14, Rio de Janeiro, Imago, 1969.

FREUD, S. 1937-39. *A mente e seu funcionamento* em Esboço de Psicanálise, ESB, v.23, Rio de Janeiro, Imago, 1975.

HALLIDAY, M.A.K. Language Structure and Language Function. In J.Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*, 140-165. Harmondsworth: Penguin. 1970.

HYMES, A.P.R. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin. 1972.

HORNSTEIN, L. *Introdução a Psicanálise*, SP: Escuta, 1989.

JUNG,C.G. *Approaching the unconscious*, in *Man and his Symbols*. Dell Publishing Co., Inc. New York, N.Y, 1964.

KRASHEN, D. S. e TERREL, D. T. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Haward-CA: Alemany Press, 1983.

LACAN, J. *Escritos*, 1966. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor

LACAN, J. O Seminário, livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.

LACAN, J. O Seminário, livro 2. O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise, 1954-55. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979

LACAN, J. O Seminário, livro 5. As Formações do Inconsciente, 1957-58. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LACAN, J. O Seminário, livro 20. Mais...Ainda, 1972-73. Versão brasileira de M.D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.

MOLLOY, C. S. *Algumas notas sobre o “diagnóstico e tratamento” das crianças*, em RAPPAPORT, C. R., *Psicanálise Introdução e Práxis Freud e Lacan*, São Paulo: EPU, 1992.

MORAES, M. R. *Materna/Estrangeira: o que Freud fez da Língua*. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas: SP, 1999.

NUNAN, D. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle&Heinle/Thomson Learning. 1999.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso, Princípios e Procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2001.

REVUZ, C. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*, em SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade*, Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RICHARDS, J.C. and RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching, A description and analysis*, Cambridge University Press, 1986.

ROUDINESCO, E. *A ação de uma metáfora*. (Notas a propósito da Teoria do Significante em Jacques Lacan), *Lugar* no. 16, 1975.

SILVA, F. L e, *Descartes a metafísica da modernidade*, SP: Editora Moderna, 1996.

SCARAMUCCI, M. V. R. *Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 34, 1999.

SOUZA NEVES, M. de, *Processo Discursivo e Subjetividade: Vozes Preponderantes na Avaliação da Oralidade em Língua Estrangeira no Ensino Universitário*. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas: SP, 2002.

VIVACQUA, M. V. G. *My clean is dirty: erro ou lapso?* Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, Campinas: SP, 2002.

YALDEN, J. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon, 1983

WIDDOWSON, H.G. *The teaching of English as Communication*. *English Language Teaching* 27 (1): 15-18. 1972.