

**Entre adquirir e aprender uma língua:
subjetividade e polifonia / *Between Acquiring and Learning a Language:
Subjectivity and Polyphony***

*Maria José Coracini**

RESUMO

Pretende-se discutir e desconstruir as dicotomias aprendizagem/aquisição, língua materna/língua estrangeira, a partir de um *corpus* extraído de relatos de dez falantes de língua(s) estrangeira(s). Em geral, eles apre(e)deram a(s) língua(s) em situações informais ou, como dizem eles, em situações autodidatas. A análise efetuada tomou por base a perspectiva discursivo-desconstrutivista, que inclui pensadores como Bakhtin, Foucault, Derrida e Lacan. Todos eles partilham concepções como língua(gem), sujeito e cultura. A análise empreendida permitiu perceber que, ao falarem de como aprenderam a(s) língua(s) estrangeira(s), a maioria dos participantes da pesquisa só consideram as estratégias, as metodologias (formais e informais), os meios utilizados para terem acesso à língua-cultura do outro, esquecendo que adentrar a língua do outro pressupõe o desejo que se manifesta no amor da(s) língua(s) e do outro.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo; Língua Estrangeira; Língua Materna; Desconstrução; Discurso; Subjetividade

ABSTRACT

This paper aims at discussing and deconstructing dichotomies such as learning/acquisition, mother tongue/foreign language, drawing upon a corpus extracted from reports of ten foreign language speakers. In general, they learned (grasped) those languages in informal situations or, as they say, in autodidactic ones. The analysis was based on the discursive-deconstructive perspective, which includes thinkers such as Bakhtin, Foucault, Derrida and Lacan, who share concepts of language, subject and culture. The analysis has allowed us to realize that when talking about how they learned the foreign language(s), the majority of the participants only consider strategies, (formal and informal) methodologies, the means used to have access to the other person's language-culture, forgetting that entering the other's language presupposes the desire that manifests itself in the love for the language(s) and for the other.

KEYWORDS: *Dialogism; Foreign Language; Mother Tongue; Deconstruction; Discourse; Subjectivity*

* Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil; coracini.mj@gmail.com

Este texto pretende discutir o pressuposto difundido na escola e junto a professores de língua estrangeira de que, para se ensinar e, portanto, aprender uma língua é preciso, de um lado, conhecer essa língua, no sentido gramatical (lexical, morfológico e sintático), e, de outro, ter uma metodologia de ensino bem estruturada como a que se pressupõe existir em livros didáticos. Estes são legitimados pelo nome da editora e do autor e, conseqüentemente, pela instituição escolar e por órgãos ligados às políticas de ensino do país, assim como por muitos pesquisadores que, não raro, são também autores desse material didático que, muito frequentemente senão sempre, vem acompanhado (no mesmo livro ou em livro ou caderno separado) do manual, guia ou orientações para o professor. A designação que se dá a este material já mostra como esse “caderno” constitui a autoridade máxima que serve de espelho para o professor, orientando-o, guiando-o, servindo-o diariamente – manual é o que se manuseia, que está sempre ao alcance das mãos –, até mesmo nos gestos e nas respostas a serem obtidas.

Mas não é propriamente o material didático que pretendemos abordar neste texto, embora indiretamente ele esteja presente como um fantasma que assombra a todos, professores de línguas em geral, inclusive da língua dita materna. O que nos move é problematizar a noção de metodologia a ser praticada em aula de língua estrangeira, sobretudo no início da aprendizagem. Como se aprende uma língua? Todos precisam de métodos bem delineados para aprender/adquirir uma língua? De que necessitam os interessados? Essas são algumas das questões que pretendemos abordar ao longo deste texto, trazendo para isso excertos de relatos de experiência de 10 falantes de outras línguas.

Do ponto de vista teórico, basear-nos-emos nos estudos do discurso, privilegiando Bakhtin para a compreensão da polifonia nos dizeres dos participantes de pesquisa, bem como da noção de ideologia, uma das contribuições mais relevantes do autor em *Marxismo e filosofia da linguagem*, e em Foucault, sobretudo para a compreensão das relações de poder que perpassam todas as relações humanas, substituto (com diferenças, é claro) de ideologia e de subjetivação; na Psicanálise freudo-lacaniana, trazendo à baila conceitos a respeito de tudo o que envolve o sujeito; e na desconstrução derrideana, para a problematização do que nos parece natural, verdadeiro, real. Em suma, apoiamo-nos na perspectiva que denominamos discursivo-desconstrutivista, para distingui-la de outras abordagens discursivas. Trazer esses

pensadores pode sugerir falta de rigor científico pelas diferenças, por vezes profundas, existentes entre eles, mas eles trazem, também, similaridades: criticam a concepção de ciência, baseada na razão, na verdade absoluta, como um fim em si mesma, na ausência de toda e qualquer subjetividade. Como contemporâneos que foram, sua concepção de linguagem e sujeito era contrária à racionalidade que vigorava nas Ciências Humanas até a década de 60. Compartilhando, cada qual à sua maneira, uma visão desconstrutivista, que se opõe à construtivista, e concepções semelhantes de sujeito, subjetividade e linguagem (opaca), é possível aproximá-los e tomar de cada um o que há de mais adequado à nossa pesquisa. É o que procura(re)mos fazer.

1 (Des)naturalizando crenças...

Na década de 80, Krashen (1987; 1988) distingue aquisição de aprendizagem, defendendo a ideia, até hoje subjacente a pesquisas e métodos didáticos que se dizem comunicativos, de que apenas a língua dita materna é adquirida; as demais são aprendidas. Isso significa que a primeira língua, aquela que marca definitivamente o indivíduo tornando-o sujeito, é assimilada sem que se conheça sua gramática, ou melhor, sem que se conheça a língua formalmente. As outras línguas, denominadas comumente estrangeiras, são apre(e)ndidas em contextos formais, já que os aprendizes não estão em contato direto - ou em situação de imersão -, com falantes dessas línguas. A primeira é adquirida inconscientemente, sem que nos apercebamos, enquanto as outras são aprendidas de forma consciente. Aliás, segundo Krashen (1988), quanto mais conscientes forem as estratégias de aprendizagem mais e melhor será o processo e os resultados; daí o estudo de estratégias didático-pedagógicas (cognitivas e metacognitivas), fomentadas por pesquisas com aprendizes, com o intuito de facilitar tal aprendizagem.

Essa dicotomia foi também reforçada pelo psicanalista, radicado em Paris, Melman (1992). Segundo ele, só é possível “saber” a língua materna; as demais só é possível “conhecer”. Mais recentemente, em palestras¹, o mesmo psicanalista afirmou que a língua materna é aquela na qual (se) conta, diferentemente das demais, nas quais

¹ Refiro-me a palestras em que estive presente no ano de 2006, em Paris, nas quais o psicanalista comentou a respeito de um microfilme sobre ser/estar entre línguas.

apenas “contamos (números, por exemplo)”, de forma consciente. Mas, como compreender a diferença entre saber e conhecer postulada por Melman (1992)? Saber, parece-nos, tem a ver com adquirir, com nos constituir dessa e por essa língua (que é sempre cultura), que acolhe o bebê até antes de nascer, que fala do e para o sujeito. Em outro trabalho (CORACINI, 2011c; 2014a), faço referência ao verbo “saber”, num de seus sentidos caros aos portugueses, que remete a “sabor”, dá prazer, mata minha sede ou minha fome, como no seguinte exemplo: alguém está comendo (saboreando) uma fruta e diz “Isso me sabe!”. A língua materna viria, então, amalgamada à cultura que acolhe o bebê, protegendo-o, ainda que ilusoriamente, como uma mãe, que o protege e o enlaça na memória discursiva, na tradição e na historicidade (momento histórico-social e, portanto, cultural em que ambos se encontram).

E o que dizer da língua chamada estrangeira²? Segundo Melman, na obra citada, só é possível conhecê-la, o que remete ao conceito de aprendizagem de Krashen (1987; 1988). Assim se posiciona Melman (1992, p.15):

Saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela fala em você se enuncia por sua boca como destacado a título do “eu”.

Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. Desde então, não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos.

A língua, portanto, que sabemos é a chamada língua materna, aquela que fala de nós, a que conhecemos é a língua estranha, a língua do outro, que compreendemos a partir da primeira, que nos constitui enquanto sujeito. A língua estrangeira seria, segundo Melman (1992), uma língua de comunicação, que teria uma função, mas que seria exterior ao próprio sujeito, tal como um instrumento.

Assim, parece-nos, o posicionamento desses intelectuais (Krashen e, de modo diferente, Melman), defende a impossibilidade de que a(s) língua(s) estrangeira(s) seja(m) assimilada(s) (lt. *símile* = análogo, parecido), apre(e)ndida(s), capt(ur)ada(s) pelo sujeito, fazendo corpo com ele e nele, à semelhança da língua dita materna. E mais: como decorrência, apontam para a aprendizagem consciente, racional, formal dessas línguas, o que, de certa forma, remete à necessidade de uma metodologia pensada, racionalizada por

² Para entender por que me refiro às “chamadas” língua materna e estrangeira, ler Coracini (2010).

alguém que tenha a competência e a legitimidade para “fabricar” um material a ser utilizado em sala de aula. Num mundo regido pela economia como o nosso, tal metodologia precisa ser comercializada, seja via papel ou tela do computador. Apoiando-se no argumento de que é preciso facilitar o trabalho do professor, assoberbado de trabalho mal pago, com pouco tempo para preparar suas aulas, editoras ou sites vendem o produto, muitas vezes encomendado a certos autores, comumente também professores dessa(s) língua(s). Ocultam, assim, uns e outros, a verdadeira razão pela qual aderem professores e escolas ao uso desse material: a formação lacunar do professor, que, frequentemente, não se sente ou não é considerado (bem) preparado para a tarefa de ensinar.

Seja como for, parece haver algo em comum: uma língua estrangeira precisa ser aprendida em contextos formais ou institucionais, ainda que se diga, de forma recorrente, que “não se aprende uma língua na escola”, referindo-se ao ensino fundamental e médio, como o faz um dos participantes da pesquisa (cf. R1, mais adiante). Com essa assertiva tão comum, privilegia-se o ensino em institutos ou escolas de idiomas. Mas, como explicar que alguns indivíduos sejam capazes de aprender uma língua estrangeira sozinhos, sem a participação de especialistas/professores? Haveria mesmo autodidatas nesse campo? Esse assunto será tratado a seguir.

Antes de passar para o item seguinte, vale lembrar que, apesar de tudo, há pesquisadores que não fazem a dicotomia entre adquirir e aprender, que, de certa forma, pode se referir a saber e conhecer, dicotomia que é considerada por Melman (1992) e também por Foucault (1984). No caso de Foucault, ele nem sequer cogita em discutir a questão das línguas, mas em distinguir essas concepções: conhecer aponta para os ambientes formais, em que a razão e, portanto, a consciência predomina, enquanto saber se refere a processos inconscientes, às experiências de vida, em contextos, portanto, informais. Dentre os autores que não fazem tal distinção, encontram-se Noyau (1987), Pourquoi & alii (1987), Derville & Portine (1998), Pekarek (1998), cujos textos resultam do Colóquio Internacional “Aquisição de uma língua estrangeira: perspectivas e pesquisas”³. Esses pesquisadores referem-se ao aprendiz de uma língua estrangeira como aquele que adquire essa língua não fazendo distinção entre aprendizagem e aquisição.

³ Actes du X^{ème} Colloque International *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Besançon, 1996. Colóquio com o mesmo nome aconteceu em 1986, em Aix-en-Provence, cujo tema girava em torno de “Apropriar-se de uma língua estrangeira” (*S'approprier une langue étrangère*).

2 É possível aprender uma LE na escola ou fora dela?

A fim de problematizar a aprendizagem formal de uma LE, foram feitas entrevistas online junto a 10 estudantes universitários de diferentes áreas de conhecimento, que se dizem autodidatas em pelo menos uma língua, fazendo a hipótese de que é possível assimilar uma língua sem passar pelos aspectos formais da aprendizagem que pressuporia, acima de tudo, o conhecimento (consciente, portanto) dessa língua. Tal hipótese se viu respaldada, mais tarde, por Gee (2004) que, na “Introdução” de sua obra *Situated Language and Learning: A Critic of Traditional Schooling*, depois de apresentar brevemente a mudança ocorrida em seu posicionamento como professor e pesquisador – antes, voltado para os aspectos gramaticais mais relevantes para o ensino da língua inglesa; agora, voltado para outros aspectos, menos “escolares” –, admite que

[...] existem [...] novas formas de aprendizagem, em voga no mundo - maneiras não necessariamente ligadas a acadêmicos ou escolas. Essas formas são, à sua maneira, tão especiais, técnicas e complexas quanto as formas acadêmicas e escolares. Mas são motivadoras para muitas pessoas para quem a escola não era (p.1-2)⁴.

O que se queria obter com as entrevistas era o relato de experiências, muito próximo às histórias de vida, no caso em questão, parciais, focadas no aspecto que nos interessa. Desse modo, como forma de estímulo, foram feitas as seguintes perguntas: Que línguas você sabe? Você as aprendeu na escola? Escreva, como se estivesse falando, com todos os detalhes, como você aprendeu essa(s) língua(s)? Como você procedeu (tudo o que lembrar, por favor)?

Obtivemos respostas, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Semelhantes, porque todas se referem ao autodidatismo na aprendizagem de uma ou mais língua(s), entendendo que o autodidata não aprende a(s) língua(s) em ambientes formais. Semelhantes, ainda, porque, embora não tendo aprendido na escola, em contexto formal de aprendizagem, os participantes da pesquisa se serviram de estratégias semelhantes às aquelas

⁴ Tradução minha: “[...] there are [...] new ways of learning, afoot in the world—ways not necessarily connected to academics or schools. These ways are, in their own fashion, just as special, technical, and complex as academic and school ways. But they are motivating for many people for whom school wasn’t”.

em uso nesse contexto; por exemplo, três dos entrevistados seguiram um curso (o mesmo) pela internet, outros, embora não reconhecendo o valor do que aprenderam na escola, se serviram, de algum modo, dos aspectos gramaticais que lhes foram transmitidos nesse contexto institucional. Observemos o seguinte excerto:

R1: É claro que eu tive inglês no ensino fundamental e médio, no entanto não se aprende muita coisa nesse “inglês de escola”, apesar de que não posso negar que tenha aprendido como escrever sentenças nas formas interrogativa, negativa e afirmativa, por exemplo, eu aprendi na escola que em alguns casos é necessário usar o auxiliar “do” para fazer uma pergunta. Mas nunca fiz curso de inglês em escolas pagas como Cultura Inglesa, Fisk, etc. (Valério).

Observe-se o uso argumentativo da estrutura concessiva – É claro que... no entanto... -, que indicia a presença, na materialidade linguística, de ao menos outra voz que afirmaria a aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental e médio e outra, que simula ser a do próprio enunciador, afirmando que não se aprende língua estrangeira na escola. Essa asserção, como sabemos por outras pesquisas, já se tornou lugar comum, inquestionável, naturalizado, apontando os cursos particulares em escolas de idiomas como o lugar onde se aprende efetivamente. Essa voz emerge claramente no recorte anterior, já que Valério justifica o que ele denomina autodidatismo (na resposta à primeira pergunta) – por não ter feito “curso de inglês em escolas pagas como Cultura Inglesa, Fisk, etc.”: mesmo sem querer, faz a apologia desses cursos, sem deixar de reconhecer o valor dos aspectos formais aprendidos na escola.

Assim, esse recorte e os demais apontam também para outra semelhança: as inúmeras vozes que, vindas do outro, fazem eco no dizer de cada um, indiciando o que Bakhtin/Voloshinov (1977) denominam dialogismo ou polifonia⁵: várias vozes que entram na constituição do dizer, vozes já ditas, sempre repetidas, mas sempre carregadas do novo proveniente de cada situação de enunciação, como observamos no recorte anterior.

E Todorov (1981) afirma, com base em Bakhtin, que

⁵ Nas palavras de Todorov (1981, p.95), trata-se da intertextualidade, palavra que, tomada de Kristeva, prefere a dialogismo.

[n]os escritos posteriores, Bakhtin insistirá particularmente em uma outra evidência: seja qual for o objeto da fala, esse objeto, de um modo ou de outro, já foi dito sempre e não se pode evitar o encontro com discursos anteriores mantidos sobre esse objeto (1981, p.98)⁶.

De forma semelhante, Foucault (1996, p.26) se pronuncia sobre o já dito, afirmando que a cada enunciação novos sentidos (ou, melhor, efeitos de sentido) são produzidos. Foucault aponta para isso na seguinte frase: “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Ainda de forma semelhante, Derrida (1972) se refere ao mesmo que é sempre diferente a cada enunciação, não tão diferente a ponto de não haver semelhanças nem tão semelhante a ponto de não se perceberem retomadas. Na esteira de Bakhtin, Authier-Revuz (1998) propõe a heterogeneidade constitutiva do texto que, vez por outra, emerge ou se acha representada na materialidade linguística.

Ainda a partir de Bakhtin (1977), vale lembrar que todo dizer se oferece a um outro sujeito, como algo a ser interpretado, segundo o contexto (aspectos contextuais, sociais e, portanto, culturais) em que este se encontra. A bem da verdade, não há uso da linguagem que não venha perpassado, constituído pela cultura, se entendermos cultura como os aspectos histórico-sociais, ou melhor, como ideológicos (modos de ver o mundo, ao outro e a si mesmo) que caracterizam um dado povo, nação ou grupo (familiar, profissional, de amizade...). Poderíamos, ainda, entender cultura à semelhança do que Bakhtin/Voloshinov (1977, p.32) denominam ideologia: conjunto de ideias que constituem toda e qualquer relação dialógica. Ora, segundo Bakhtin/Voloshinov (1977), a comunicação humana cotidiana se dá inevitavelmente por ideias (aliás, não o fazemos de outra maneira) e estas só podem se oferecer ao outro (interlocutor) através de signos (verbais ou não). Assim, toda comunicação é ideológica, já que “todo e qualquer signo, todo e qualquer enunciado encontram-se localizados profundamente em uma dimensão ideológica (literatura, política, arte etc.) e, ao serem interpretados pelo ser humano, tomam sentido do caráter valorativo com que o sujeito concebe a significação”. Bakhtin/Voloshinov (1977) partem do princípio de que onde há signo há ideologia: “Tudo o que é ideológico é um signo. Sem signo não há

⁶ Tradução minha. Em francês: “Dans les écrits postérieurs, Bakhtine insistira particulièrement sur une autre évidence: quel que soit l’objet de La parole, cet objet, d’une manière ou d’une autre, a toujours déjà été dit; et l’on ne peut éviter les rencontres avec les discours antérieurs tenus sur cet objet”.

ideologia” (p.25)⁷. Chaguri (2010, p.226-227) lembra que a ideologia em Bakhtin não é negativa, pelo contrário, é produtiva, por constituir a base de qualquer conhecimento:

A ideologia em Bakhtin não deve ser compreendida como valores e intenções negativas, mas como uma área da expansão da criatividade intelectual/cultural humana. As bases para os estudos do conhecimento científico, da literatura, da religião, da moral e outros, não podem ser estudadas separadamente da realidade concreta que as abriga. Por isso os signos são intrinsecamente ideológicos, ou seja, jamais os signos poderão ser estudados separadamente de suas realidades.

Deduz-se daí que todo dizer se ancora na situação de enunciação em que se encontra - que Chaguri (2010) denomina “realidade concreta” -, na relação dialógica (já que não há dizer que não se dirija a outro, mesmo no caso de um monólogo, em que se constrói um outro para com ele falar), portanto, todo dizer é ideológico. No caso das entrevistas que servem de corpus para este texto, a pesquisadora se apresentou como professora do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, o que, certamente, afetou os relatos apresentados, principalmente nos primeiros minutos da entrevista, mas isso parece inevitável dado o caráter dialógico (e ideológico) de toda e qualquer relação humana. E, se se trata de um fenômeno ideológico, ele é necessariamente “sociológico” e vice-versa (TODOROV, 1981, p.52). Esse pensamento permite pensar que adquirir uma língua estrangeira significa adentrar em outra língua-cultura (CORACINI, 2014b), em discursividades outras que modificam a subjetividade daquele que nela imerge, sem, contudo, abandonar a sua língua-cultura primeira que sempre estará ali como vozes que servem de parâmetro para a compreensão e apreensão do diferente.

Mesmo na língua primeira, também denominada materna, a pluralidade de vozes constitui todo e qualquer dizer, como foi possível observar no recorte anterior e como é possível detectar nos seguintes recortes extraídos dos relatos obtidos nos relatos obtidos para esta pesquisa.

R2: Francês: Comecei a estudar esse idioma sozinho como resolução para o ano de 2004. Comecei com uma gramática e a segui até o fim, mas não me garantiu uma fluência. Ative-me a ela pelos anos seguintes e estudei livros de vocabulário, tais como guias de viagens para ampliar o que

⁷ Tradução minha. Em francês: “[...] tout ce qui est idéologique, c’est un signe. Sans signe point d’idéologie”.

sabia. Comecei a lecioná-lo no meio de 2008 e o desenvolvi posteriormente através de leituras de livros, revistas e jornais. Falo-o fluentemente, mas não com a destreza das três línguas anteriores. Fiz e faço trabalhos de tradução. [Jonas]

R3: Em 2006 eu havia achado um curso da Deutsche Welle, on-line, para iniciantes (chamado Warum Nicht), sendo cada lição 20 minutos de áudio e um pdf explicativo com alguns termos, gramática e pequenos exercícios no começo. Eu ouvia a aula de 20 minutos umas 2 vezes e copiava o arquivo pdf inteiro em um caderno, só então o imprimia e fazia os exercícios, e isso me tomava cerca de 3 horas por dia estudando todos os dias da semana (comecei a estudar num domingo). Como eu estudava o alemão na parte da noite, eu passava o dia seguinte inteiro treinando o que eu aprendi na noite anterior, praticava em voz alta mesmo, falava e conversava sozinho para treinar, era a única forma. [Roberto]

Como é possível perceber, todos os recortes aqui trazidos e os demais analisados são constituídos por vozes que vêm da escola (porque todos são escolarizados, universitários), do ensino-aprendizagem de ao menos uma língua que, bem ou mal, foi conhecida ou a ele/a introduzida na escola, frequentemente, por meio de um livro didático e/ou do dicionário e gramática. Um pouco à maneira do professor de línguas que recusa o uso cotidiano de material didático comercializado, mas procede em aula, com material dito autêntico (extraído de jornais ou revistas, músicas, diálogos em situação real de comunicação) à maneira do livro didático (CORACINI, 2011a), os aprendizes participantes de nossa pesquisa também incorporaram esse material ou a metodologia de que se serviu o professor na escola, para, ainda que sozinhos, adentrarem no mundo desconhecido do outro, que desejam sem saber. Algumas estratégias retomam certos exercícios comuns na escola ou recomendadas pelo(a) professor(a): a cópia, a escuta de documentos orais, a repetição oral, a conversa ainda que consigo mesmo. A ideia de treino, repetida duas vezes no recorte R3, carrega sentidos que ainda estão presentes no dizer da escola e do professor (“é preciso treinar”), remanescente da visão behaviorista ligada ao estruturalismo linguístico: treinar, repetir, imitar são termos caros a essa vertente didático-pedagógica, muito em voga na década de 70 e ainda presente, de forma disfarçada, nos livros didáticos que se dizem inseridos na abordagem comunicativa, que, pretendem os especialistas e professores, é o oposto do método direto (calcado no behaviorismo e no estruturalismo).

Entretanto, se trazem semelhanças entre si e com as práticas escolares, os relatos carregam também diferenças metodológicas ou estratégicas entre si e entre cada um dos relatos e a prática discursiva escolar, atividades, portanto, muito pouco ou nunca utilizadas

em contextos formais de aprendizagem: fazem uso de vídeos que obtêm na internet, inscrevem-se em salas de bate-papo para contatarem “nativos” e, assim, se corresponderem com gente que não conhece a língua portuguesa, estratégia semelhante – embora também diferente – à situação de imersão, quando se encontram, durante algum tempo, como Roberta, mergulhados na língua-cultura do outro, nas discursividades que constituem essa língua-cultura, enfim, no país estrangeiro. No caso de tal experiência, as diferenças são ainda mais notadas pela reação face a face daquele que não entende ou interpreta de forma, por vezes, inesperada ou marcada pela cultura ou pela ideologia que constitui cada uma das línguas e cada interlocutor. Observemos alguns recortes.

R4: [...] aprendi a ouvir em inglês, ouvindo músicas e assistindo filmes sem legenda, mas ainda assim não conseguia falar. Só fui aprender a falar quando viajei ao Canadá com um amigo meu, passei 20 dias lá e já foi o suficiente para eu aprender a falar. Bom é assim que eu me lembro que aprendi. [Vitor]

R5: Não obtive ajuda de qualquer tipo de professor, porém por meio do site *Livemocha.com*, que oferece um “curso” de vários idiomas num nível bem fraco, conheci pessoas de diversas nacionalidades e idiomas, algumas mantenho contato até hoje estas me ajudavam em algumas Duvidas que eu possuía. A estratégia que eu uso para aprender qualquer idioma é sempre a mesma, procuro por músicas, filmes, livros e procuro também conhecer pessoas que são nativas desse idioma. [...]. Sempre fiz muitas traduções, pesquisas sobre regras gramaticais, formas corretas de pronúncia, abreviações e gírias usadas. [Jonas]

R4 enfatiza as atividades em áudio (“músicas”) e áudio-visual (“filmes sem legenda”), que, ao lado da experiência *in loco*, no Canadá, constituem situações autênticas de comunicação ou, se preferirmos, atividades autênticas. Assim se nomeavam os materiais (textos, escritos e orais) produzidos para nativos, sem objetivo pedagógico. É verdade que a escola, muitas vezes, traz músicas para a sala de aula, mas as estratégias pedagógicas nem sempre agradam os alunos, talvez porque elas anulam o caráter autêntico do material: a escola pedagogiza todo e qualquer material (escrito ou oral) (CORACINI, 2011a); isso parece inevitável, já que, no caso, o atributo “autêntico” se aplica ao ambiente escolar e aos procedimentos pedagógicos que daí decorrem.

Em R5, Jonas afirma ser autodidata, mas, logo depois, faz referência a um “curso” apresentado pela internet. Note-se o uso das aspas em “curso”, marca gráfica que aponta a voz do outro e, sobretudo, de um sentido outro: não se trata de um curso

como qualquer outro, ou melhor, como aquele que acontece na escola. O simples fato de se encontrar na internet faz com que tudo seja diferente, mesmo que as atividades sejam muito semelhantes às aquelas usadas no LD. Outra característica do “curso” na internet é o fato de não ter professor, segundo Jonas, que afirma não ter nunca precisado da ajuda de professor. Esquece o aprendiz que alguém montou o material e que, portanto, o professor se faz presente ainda que esteja ausente. Vale lembrar que todos os participantes da pesquisa citam a internet como o meio mais utilizado para aprender línguas, na ilusão de que, assim, aprendem sozinhos, apesar de reconhecerem que o material é fraco.

Mais uma vez, ao lado de músicas, livros e traduções, o mito do nativo se manifesta no dizer do entrevistado (“procuro também conhecer pessoas que são nativas desse idioma”), cujo efeito é semelhante à estadia de 20 dias no país da língua em estudo (ver R4), embora, neste caso, o tempo seja exíguo demais para poder desencadear de forma tão produtiva a oralidade, como afirma Vitor (“passei 20 dias lá e já foi o suficiente para eu aprender a falar”). Atente-se para o sintagma “já foi o suficiente”, em que o advérbio de relatividade “já” denuncia a antecipação do que era esperado (CORACINI, 1981), e “o suficiente”, o marco final de um tempo tão curto, o que é visto como uma vantagem: quanto mais rápido, melhor; não se tem tempo a perder no mundo da virtualidade. Mas, é bom ressaltar que se trata sempre e inevitavelmente de lembrança, memória que é também esquecimento (CORACINI, 2011b) daquilo que “parece” ter ocorrido (“Bom é assim que eu me lembro que aprendi”), dando a ilusão de que apre(e)nder uma língua pressupõe uma série de passos legitimados por autoridades no assunto ou por outros que também seguiram os mesmos passos e alcançaram êxito.

É interessante observar que outras pesquisas apontam para as mesmas estratégias usadas por nossos participantes de pesquisa. Paiva (1998) coletou falas de alunos que diziam das estratégias que usavam para aprender inglês: para falar, é preciso repetir, imitar, ouvir; pensar na língua de interesse, usar dicionário e gramática ou guias gramaticais são também bastante recorrentes. Além desses dizeres, que, certamente, são atravessados pela voz do outro (escola, sobretudo), que constrói representações, imagens do que seja aprender uma língua denominada estrangeira, também são recorrentes aqueles que se referem a vídeos, filmes, ferramentas da internet (“visite sites

no idioma que você está aprendendo”; “baixar aulas pela internet e também frequentar algum site bom de aprendizado de idiomas”).

Sabe-se, entretanto, que é preciso muito mais do que isso para adentrar na língua-cultura (CORACINI, 2014) do outro. Os recortes aqui trazidos indiciam como se dá, hoje, a entrada na língua do outro, o que acontece não antes de a língua-cultura do outro ter entrado no sujeito pela porta do desejo. O desejo do e pelo outro, o desejo de ser o desejo do outro e, ao mesmo tempo, o desejo de ser o outro, que “imagina” (representa) como ideal, constitui uma das marcas mais relevantes, senão a mais importante, que impulsiona o sujeito na sua busca incessante pelo preenchimento da falta que o constitui. É o que resta (sobra, objeto a) que nos move em direção ao outro do imaginário.

Com relação a isso, vale a pena retomar a historietta trazida por Prasse (1997), logo no início de seu texto. A autora (1997, p.63) inicia narrando uma “história de almanaque”, que, segundo ela, aponta para “um encontro um tanto particular e absolutamente bem sucedido com uma língua estrangeira”. Todas as crianças da geração da autora conheciam essa história. Trata-se de um jovem artesão que, percorrendo o curso do Reno, chegou a Amsterdam, local que o deixou maravilhado por sua beleza, palácios suntuosos, rodeado por flores que caem das janelas. Pergunta a um passageiro quem seria o proprietário de tal palácio, mas o faz, evidentemente, em sua língua materna, porque nada sabe da língua do outro. O passageiro, por sua vez, não entendendo o que o artesão lhe pergunta, responde, em sua língua “materna”: *Kannitverstan*, o que significa “não entendo”. O artesão interpreta a palavra ouvida como sendo o nome do proprietário. A mesma resposta se repete todas as vezes em que ele faz alguma pergunta a um nativo do local, movido pelo espanto diante da beleza e da riqueza do lugar. A admiração por esse tal de *Kannitverstan* era tal que ele, pobre e cansado de tanto trabalhar, dizia a si mesmo quão feliz seria se tivesse a possibilidade de, “ao menos uma vez na vida, [...] se encontrar no lugar desse rico e feliz *Kannitverstan*” (p.64). Tal sensação de tristeza por não ser como ele e de satisfação diante da ideia (sonho?) de, por um dia pelo menos, ser como ele, se aplacou quando viu passar um cortejo fúnebre, cheio de pompa. À sua pergunta sobre quem estaria sendo enterrado, ele obteve a mesma resposta de sempre: *Kannitverstan*. O artesão percebeu, então, que a morte iguala a todos e que, portanto, não se deve invejar o outro.

Mas, o que interessa aqui não é a moral que da história pode ser extraída, mas essa felicidade outra, do outro, que, no imaginário, se apresenta como incomparavelmente maior do que a nossa, provocando inveja e admiração, como a língua-cultura do outro que não compreendemos, mas que nos parece infinitamente mais interessante, porque carrega consigo uma promessa, a de ser como o outro (mais desenvolvido, mais rico, com menos problemas sociais) que admiramos e invejamos (ao menos é assim que representamos o nativo dessa língua-cultura desconhecida e, por isso mesmo, desejada). *Kannitverstan*, frase (que ele ouve sem segmentação) transformada em nome próprio pelo artesão, constitui um significante. Como afirma Prasse (1998, p.64), [o] nome próprio é a “função significante em estado puro, o traço especial, a marca de uma “função sujeito na linguagem”, como o define Lacan (no Seminário “A Identificação”), por exemplo. O significante *kannitverstan* (não compreendo), transformado no “nome suposto do outro designa justamente a si mesmo como sujeito desejante” (p.65). Ao desejar ser como o outro, o artesão ignora que é na diferença entre o seu lugar e o lugar do outro que ele se torna sujeito desejante. Mas, qual é o seu desejo? *Kannitverstan*. Eu não compreendo, o que significa “eu não sei”, só sei que algo falta, por isso eu desejo. Como afirma Prasse,

[a] condição [do] desejo é que se não o compreenda. Quando se o compreende, ele esbarra necessariamente na mortalidade de cada um, na qual a diferença entre os sujeitos é verdadeiramente anulada, ele esbarra na indiferença, na qual ele se apaga.

[...] para nós, essa história de “*kannitverstan*” pode passar por um fragmento de análise bem sucedida, um “não compreendo” que leva o sujeito à descoberta da falta no Outro um acidente feliz no muro da linguagem (1988, p.65).

Prasse afirma, com muita propriedade, o êxito desse acidente (como os nossos entrevistados) – o encontro com uma língua estrangeira – que fez o artesão se deparar com um significante que põe o sujeito diante de seu desejo e, sobretudo, diante da falta que inexoravelmente o constitui. Tal como o artesão, buscamos o tamponamento do desejo, através da interpretação moralizante, por vezes, religiosa, de um aspecto cultural que fecha a interpretação em um sentido único, verdadeiro.

O equívoco da personagem da pequena história foi, certamente, vivenciado por todo aquele que, como nossos participantes de pesquisa, se debruça sobre o outro, sobre

a língua-cultura outra, que o atrai e o trai. Lembro-me de quantas vezes me surpreendi diante de uma palavra que ou não tinha o sentido que eu lhe atribuía ou não se escrevia tal como eu pensava. Ocorre-me, neste momento, a lembrança de alguns desses equívocos: a palavra *pourtant* (no entanto) que eu entendi tantas vezes como *portanto*, forçando o contexto a ter sentido a partir da palavra, semelhante, da minha língua dita materna. *Il n'y a que ça*, frase que eu ouvia [yaksa], sem conseguir discernir as palavras constituintes; eu apenas buscava o efeito de sentido pelo contexto. Ou ainda: *J'ai failli tomber*, tantas vezes ouvida no metrô de Paris, significaria *eu caí, eu tive que cair?* Ou eu precisei cair? Demorou muito tempo para compreender que *faillir*, nessa frase, significava *quase* (caí): foi quando ouvi *j'ai failli mourir* que me dei conta de que não podia ser *tive que morrer*, porque o enunciador estava vivo... O mesmo ocorreu com a frase *Si jamais tu le vois, dis-lui qu'il me manque*⁸, em que *jamais* não poderia ter o sentido de *nunca*, mas, então, que sentido teria? O fato é que o equívoco (TODOROV, 1981) não constitui fato isolado nem aponta para certo grau de conhecimento da língua, como querem crer alguns especialistas, que postulam a interlíngua (LICERAS, 1991; HOLTZER, 1998; BLANCO PICADO, 2002) como um dizer que mescla língua materna e língua estrangeira, um dizer que não corresponde nem a uma nem a outra ou mais à primeira, que serve de parâmetro, do que à segunda, fase de aprendizagem a ser ultrapassada. O equívoco constitui a própria língua, que se abre à multiplicidade de sentidos, deixando, assim, abertos buracos, que permitem que a subjetividade de cada um possa neles (ad)entrar para, ilusoriamente, tamponá-los (ou fechá-los). Entretanto, se postularmos com Derrida (1967) que o sentido final, o tamponamento é sempre adiado, que o lugar do sentido está entre significantes que o fazem deslizar, escorregar, modificando-o incessantemente no tempo e no espaço, então, o falante (que é falo e faltante, “parlêtre”, em Lacan (2007)), ser que fala qualquer língua e, em especial uma língua dita estrangeira, vive – e, portanto, se vê – no lugar tenso, sem fronteiras precisas, do *entre*: entre ele e o outro, entre uma língua e outra(s), entre um sentido e outro(s), entre isto e aquilo. É o que explica a mistura entre as línguas, fato tão comum no dia a dia de qualquer falante.

⁸ Em português: “Se por acaso você o vir, diga-lhe que tenho saudades dele”.

Entre ele/eu e o outro, pois, como afirmam Bakhtin/Voloshinov (1977), Foucault (1984), Derrida (1996) e Lacan (1998), cada qual à sua maneira, eu me vejo pelo olhar do outro⁹, eu me constituo pelo e no outro (“je est un autre”¹⁰, frase de Rimbaud). Aliás, só posso falar de identidade graças ao outro que me diz quem e como sou, ainda que, aos poucos, o sujeito possa e deva promover um corte com a alteridade, que o torna alienado, para que possa realizar o seu desejo e se assumir como sujeito. Habitar uma língua, seja ela qual for, implica em ser e estar entre línguas (CORACINI, 2011c), o que significa entre culturas. Não há uma língua-cultura una, que não seja atravessada por outras; basta, para reconhecer, lançar um olhar atento à história de cada língua-cultura.

Alguns alinhavos...

Os recortes aqui trazidos permitem afirmar que se pode adentrar na língua-cultura do outro via aprendizagem formal (instituição escolar) ou via aprendizagem informal, também denominada natural (por meio da internet, de cursos baixados de vídeos, filmes, músicas etc.), como o fazem os participantes de pesquisa. Mas, como já apontamos, sem o desejo, nada acontece! É claro que o desejo - que se manifesta como amor da e pela língua (MILNER, 1978) - pode (e deve!) ser provocado pelo(a) professor(a), pelo pai (no caso de Jonas, cujo pai sabia o alemão), pela mãe em outros casos (CORACINI, 2011d), pelo namorado (no caso de Regina que se interessou pelo catalão porque achava lindo ouvir seu namorado falar essa língua, conforme ela mesma explicita: “Conheci o catalão por causa do meu ex-namorado. Ouvei ele falando, li algumas coisas e achei a língua maravilhosa. Me apaixonei e resolvi estudar por minha conta”): paixão que se desdobra no namorado e na língua, na leitura e na audição, na decisão, que é corte, impossível e necessária, ao mesmo tempo. Esses casos indiciam que o desejo é sempre o desejo do outro, o que pode ser lido, pelo menos, de duas maneiras: o desejo que o sujeito dirige ao outro e que vem do outro. É, ainda, o desejo do outro que explica, segundo Revuz (1998), o desejo das línguas, que pode ser infindável,

⁹ Tal como na fase do espelho, eu me vejo pelo olhar do outro, o que significa que as representações ou imagens de mim como ser inteiro, que constituem minha identidade, sempre de forma ilusória, vêm do outro (LACAN, 1998).

¹⁰ Em português: “eu é um outro”.

porque se dirige a um número grande de línguas, como ocorre com Jonas, que, além de inglês e alemão, tentou aprender latim, grego, francês, italiano, e com outros participantes de outras pesquisas (CORACINI, 2011c), de forma obsessiva.

Assim, como falar do binômio aprender/adquirir uma ou mais língua(s)? Os recortes resultantes da análise elaborada constituem indício de que se apre(e)nde uma língua no espaçamento temporal ou na temporalidade espacial da *différance* (DERRIDA, 1972), isto é, no “entre (ou no hífen ou no *e*) que une e, ao mesmo tempo, desune os opostos, apagando, não os opostos, mas a polaridade que os hierarquiza na epistemologia ocidental, marcada pelo pensamento dicotômico, logocêntrico. Apre(e)nde-se uma língua no entre da aprendizagem, que remete a métodos, abordagens ou estratégias formais, escolares, e da aquisição, que remete a recursos espontâneos, como ocorre com a língua materna, cuja gramática só se vai aprender bem mais tarde, quando já se fala e se entende muito bem a língua que primeiro nos constituiu enquanto sujeitos.

Esses momentos espontâneos são pouco ou nada lembrados. Em geral, os entrevistados parecem ignorar ou não se dão conta (talvez porque seja inconsciente) de tudo o que ocorre no espaço intervalar das palavras quando se lê um livro, dos sons de uma música, da musicalidade da língua, das imagens de um filme ou de um vídeo: ainda que afirmemos ou pensemos que não entendemos nada, ou, como na história do artesão, ainda que inventemos um sentido para tamponar o que falta, algo nos captura, nos engancha¹¹. Na verdade, como afirma Holtzer (1998, p.141), “ignoramos ainda muitas coisas sobre a aquisição. Saber o que fazem realmente os aprendizes com o material oferecido em cursos de língua [em contextos formais ou informais] permanece um mistério”¹². E eu acrescentaria: permanece um mistério e sempre permanecerá dada a impossibilidade de compreensão do que afeta o sujeito, de forma inconsciente, do que está em jogo na paixão pela língua que estuda.

Assim, é justamente no (não) dito de um livro, de um vídeo, de uma música que “fala” sem “falar”, porque, de início, ouvimos apenas ruídos, sons sem sentido,

¹¹ Esse termo foi usado por Patrick Anderson durante o curso sobre Aprendizagem de Língua Estrangeira, por ele ministrado na Unicamp, mais especificamente no Instituto de Estudos da Linguagem (Departamento de Linguística Aplicada), em maio de 2010.

¹² Tradução minha. Em francês: “Nous ignorons encore beaucoup de choses sur l’acquisition. Savoir ce que font réellement les apprenants du matériel offert en cours de langue reste un mystère”.

deixando marcas no silêncio do inconsciente, que somos capturados pela musicalidade da língua – tal como ocorre com a língua-mãe (que traz consigo aconchego, calma, gozo) –, pelos ecos, e-vocações e in-vocações, pelo que há de mais próprio a essa língua, que muitos denominam idioma. Língua que é corpo e é simbólico; *idioma*, que significa o que é próprio a ou de, *idioma* que nos faz de *idiotas* – como nas experiências pessoais que aqui trouxemos – e nos captura, pela diferença, pelo estranhamento, tornando-nos singulares num mar heterogêneo. Essa singularidade afeta, com certeza, não apenas nosso imaginário (nossa identidade), mas o Real do inconsciente, lugar sem lugar do sem sentido, do impossível, do inexplicável.

Nessa linha de pensamento, como falar de língua materna (da mãe, do aconchego, do gozo que é castrado pelo pai simbólico, pela lei, pela (auto)censura), em oposição a língua estrangeira, língua-cultura do estranhamento, do estranho, do diferente, tão difícil de ser compreendido, de ser aceito, de ser vivido? Se a língua dita estrangeira é a língua do desejo, tal como a língua dita materna¹³, ela é gozo, é fal(t)ante, ela é falo e, como tal, ela constitui a subjetividade de todo aquele que se vê capturado, apre(e)ndido, preso por ela e nela.

Pensamos que entendemos o que ouvimos e vemos, tal como o artesão da historieta. Mas quando, de fato, entendemos o que dizemos e o que nos é dito? Segundo Tyszler (2010, p.162), apenas

quando fazemos parte do que nos é dito. É o que Lacan denomina o acontecimento do dizer: um dizer, o seu, faz acontecimento. [...] nós só vemos esse clarão¹⁴ se aceitarmos entrar na tempestade, isto significa aqui, seguir o psicótico ao pé da letra. Sem buscar compreender, psicologizar, ou interpretar.

Difícil não interpretar: é o que fazemos todos os dias, a cada momento, racionalizando o que vemos, lemos e ouvimos, mas, adentrar nas discursividades de uma

¹³ Sobre a reflexão em torno da língua materna e da língua estrangeira, consultar Coracini (2011c).

¹⁴ Tradução minha. Em francês: “Ce n’est pas l’ordinaire de nos vies. Nous entendons à l’occasion quand nous faisons partie de ce qui nous est dit. C’est ce que Lacan appelle un événement du dire: un dire, le sien, fait événement. [...] nous ne voyons nous-mêmes cet éclair que si nous acceptons d’entrer dans l’orage, c’est-à-dire ici, suivre le psychotique à la lettre, sans chercher à comprendre, à psychologiser ou à interpréter”.

NT. “éclair” pode também ser traduzido por “raio”.

língua-cultura outra pressupõe deixar-se constituir por ela, lançar-se na aventura, sem volta e sem fim, do (im)possível, do (in)explicável, da (trans)formação.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas: as não coincidências do dizer*. Trad. de Claudia R. Castellanos Pfeiffer et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N.) *Le marxisme et la philosophie du langage*. Traduit du russe et présenté par Marina Yaguello. Paris: Editions de Minuit, 1977.

BLANCO PICADO, A. I. El error en el proceso de aprendizaje. In: *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, n. 38, 2002, p.12-22.

CHAGURI, J. de P. Aspectos políticos de língua estrangeira no Estado do Paraná. *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 32, n. 2, 2010, p.225-236.

CORACINI, M. J. *Os advérbios de relatividade já-ainda, déjà-encore*. Dissertação de Mestrado, USP, Línguas Estrangeiras, 1981.

_____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2011a.

_____. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. (Orgs.) *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas: Pontes, 2011b.

_____. *A celebração do outro*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011c.

_____. Discurso e identidade: uma questão de memória e ficção de si. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Estudos de identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Garamond/FAPERJ, 2011d.

_____. Aprendizagem de línguas: a questão do estranhamento. In: *Estudos italianistas: ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil*. Chapecó: Argos, 2014a, p.13-40.

_____. Identidade e (língua)cultura no livro didático de Francês, língua estrangeira. In: PINTO, M. L. & al. (orgs) *Ensino de línguas: Diferentes perspectivas*. Curitiba: Appris, 2014b, p.11-34.

DERRIDA, J. *L'écriture et la différence*. Paris: Seuil, 1967.

_____. *Positions*. Paris: Les Editions de Minuit, 1972.

_____. *Le monolinguisme de l'autre*. Paris: Galilée, 1996.

DERVILLE, B. & PORTINE, H. Un langage acquisition support (LASS)? Modalités et implications pour la didactique des langues. *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères – Actes du X^{ème} Colloque International Acquisition d'Une Langue Étrangère: Perspectives et Recherches*. Besançon: Université de Franche-Comté, 1998, p.33-44.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. 4. ed. Trad. e org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

- GEE, J. P. *Situated Language and Learning: A Critic of Traditional Schooling*. London & New York: Routledge, 2004.
- HOLTZER, G. Pratiques discursives et parcours d'acquisition: les variétés d'interlangue (Présentation de l'atelier 2). *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères - Actes du X^{ème} Colloque International Acquisition d'une langue étrangère: Perspectives et Recherches*. Besançon: Université de Franche-Comté, 1998, p.137-142.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New Jersey: Prentice-Hall International, 1987.
- _____. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New Jersey: Prentice-Hall International, 1988.
- LACAN, J. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar / Campo Freudiano no Brasil, 1998, p.96-103.
- _____. *Seminário de Jacques Lacan*, livro 23: O Sinthoma. Trad. de Sérgio Laia. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor S. A., 1991.
- MELMAN, C. *Imigrantes – Incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. Trad. Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.
- MILNER, J.-J. *L'amour de la langue*. Paris: Aux Editions du Seuil, 1978.
- NOYAU, C. L'acquisition des moyens de la référence temporelle en langue étrangère. *S'approprier une langue étrangère... - Actes du VI^{ème} Colloque International Acquisition d'une Langue Étrangère: Perspectives et Recherches Aix-en Provence*. Paris: Didier Erudition, 1987, p.132-142.
- PAIVA, V. L. M. O. Estratégias individuais de aprendizagem da língua inglesa. *Letras e Letras*, v. 14, n.1, jan/jul.,1998, p.73-88.
- PEKAREK, S. Ritualisation du discours et conditions d'acquisition en classe de L2. *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères - Actes du X^{ème} Colloque International Acquisition d'une langue étrangère: Perspectives et Recherches*. Besançon: Université de Franche-Comté, 1998, p.79-90.
- PORQUIER & al. Acquisition de la référence spatiale en français par des hispanophones: les taches d'indication d'itinéraire. *S'approprier une langue étrangère... - Actes du VI^{ème} Colloque International Acquisition d'une langue étrangère: Perspectives et Recherches*. Aix-en Provence. Paris: Didier Erudition, 1987, p.169-179.
- PRASSE, I. O desejo das línguas estrangeiras. Trad. Dulce Duque Estrada. *Revista Internacional*, ano I, n. 1/ jun. Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires: Companhia de Freud, 1997, p.63-73.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Trad. Silvana Serrani. Campinas: Mercado de Letras, FAEP/ FAPESP, 1998, p.213-230.
- TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.

TYSZLER, J.-J. Phrases interrompues, énigmes, néologismes... Quelle est la langue de la psychose? *La Revue Lacanienne* (A.L.I.) “La psychanalyse et les langues”, n.11 (set./2011), dossier. Toulouse: Editions Érès, 2012, p.161-162

Recebido em 26/07/2014

Aprovado em 11/11/2014