

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Letras
Área: Estudos da Linguagem
Especialidade: Teorias do Texto e do Discurso
Linha de pesquisa: Análises Textuais e Discursivas

GIOVANI FORGIARINI AIUB

ENTRE UMA LÍNGUA E OUTRA, ENTRE O MATERNO E O ESTRANHO:
lugar de interferências, historicidades, reverberações

Porto Alegre
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Letras
Área: Estudos da Linguagem
Especialidade: Teorias do Texto e do Discurso
Linha de pesquisa: Análises Textuais e Discursivas

GIOVANI FORGIARINI AIUB

ENTRE UMA LÍNGUA E OUTRA, ENTRE O MATERNO E O ESTRANHO:
lugar de interferências, historicidades, reverberações

Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na especialidade Teorias do Texto e do Discurso.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Freda Indursky

Porto Alegre
2011

GIOVANI FORGIARINI AIUB

ENTRE UMA LÍNGUA E OUTRA, ENTRE O MATERNO E O ESTRANHO:
lugar de interferências, historicidades, reverberações

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área Estudos da Linguagem, especialidade Teorias do Texto e do Discurso.

Aprovada em janeiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE)

Prof^a Dr^a Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS)

Prof^a Dr^a Solange Mittmann (UFRGS)

À Zo, pelo carinho, pelo afeto, pela amizade, sobretudo pelo amor singular, por ter estado muito junto ao longo de minha trajetória, por (me) entender, enfim, por ter me suportado, nas acepções que esta palavra pode abarcar.

À minha mãe, Vilma, pelas bênçãos de todos os dias, e ao meu pai, Brasil, por ter me ensinado que sempre há mais de um caminho.

AGRADECIMENTOS

Há uma pessoa muito especial sem a qual a escrita desta dissertação não seria possível: Freda Indursky. Agradeço à Freda por ter me apresentado, lá na graduação, a AD de um jeito tão único que fez com que eu me identificasse plenamente com a teoria, por ter me feito, pelo menos neste viés, um “bom-sujeito”, por ter me guiado na trajetória acadêmica, por ter me feito sempre refletir, enfim, pela orientação cuidadosa, singular e dedicada.

À professora Maria Cristina Leandro Ferreira, pelos ensinamentos sempre presentes, por ter me acompanhado no primeiro de muitos vôos, por ter me amparado em momentos de desespero e por ter me feito, em relação à AD, muito mais que apenas um fã de carteirinha.

Aos professores da área do discurso do PPGLet/UFRGS, especialmente à professora Solange Mittmann, pelos ensinamentos e reflexões.

Aos colegas e amigos do mestrado, Cristina Silveira, Rodrigo Fonseca e, especialmente, Elisa Stumpf, pelas discussões teóricas e pela amizade construída. Deixo o registro da saudade de um tempo que se foi.

Ao Thiago Ingrassia Pereira, pelo incentivo, pelo interesse nas questões da linguagem, pelo companheirismo pessoal e acadêmico, pela amizade alicerçada em questões e incertezas da vida, por sempre me ajudar a refletir, mesmo sem saber onde essa história vai parar.

Às amizades proporcionadas pela AD, em especial Helson Flávio da Silva Sobrinho e Maurício Wojciekowski, por estarem sempre presentes na minha memória como exemplos a serem seguidos.

À Jussara Zilles, minha professora de inglês e amiga, por ter me iniciado na pesquisa, por me fazer refletir sobre minha prática docente, por sempre me dar força e apoio, por ter me acolhido, de uma maneira tão afetiva, quando cheguei à UFRGS.

À Laura Hahn e à Eleisa Mathias, pela amizade sincera e acolhedora, por fazerem, cada uma a seu modo, parte de minha vida (acadêmica).

Ao Freddy Cuzco, pela ajuda em algumas traduções, pela amizade singular e pelo respeito mútuo.

À Raquel Belisário da Silva, pelas conversas que se iniciaram no antigo segundo grau do Julinho e que se prolongaram, num acaso, no campus do vale.

Aos meus irmãos Tiago e Viviane Aiub, pelo amor, pelo estímulo, pelo carinho, pelas conversas de agora, por estarem, de uma forma ou de outra, sempre presentes.

Aos meus amigos de desde-sempre, especialmente Marcelo Barella, Hebert Gainette, Anderson Rosa e Alexandre Correa, por me acompanharem até hoje e por entenderem minha ausência em muitas das nossas conversas.

À Zaira Aguiar, minha amiga, pela preocupação, pela amizade, por sempre dizer a palavra certa e sincera, por estar sempre disposta a ajudar, por ser a minha segunda mãe/irmã.

Aos professores que contribuíram com esta pesquisa, especialmente Guilherme Mohr e Cláudia Helena Dutra da Silva, por cederem momentos de suas aulas, pelas sugestões qualificadas e pela amizade construída.

A todos os alunos participantes, pela disponibilidade e paciência.

Ao NELE/UFRGS, na figura da professora Mónica Nariño, por ter me dado a oportunidade de poder pesquisar.

À CAPES e ao Instituto de Letras da UFRGS, pela bolsa de estudos concedida.

Não se pode conceber a língua como um simples 'instrumento de comunicação'. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um 'instrumento', que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas.

Christine Revuz

RESUMO

A presente dissertação analisa a produção escrita de aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira em fase inicial de aprendizagem com o objetivo de averiguar como se dá este fenômeno. Além disso, esta pesquisa analisa um processo pelo qual todo sujeito passa ao vivenciar uma língua outra: o processo de reconfiguração subjetiva. Para tanto, este estudo inicia com uma reflexão sobre as diferentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras e chega à Linguística Aplicada (LA) como uma teoria hegemônica neste campo. Contudo, este estudo se afasta desta área do saber por entender que as concepções de língua homogênea e de sujeito controlador do dizer nela inscritas não podem abarcar a complexidade característica do processo de escrita em língua estrangeira. Assim sendo, este trabalho se alicerça na teoria da Análise do Discurso de linha pecheuxtiana (AD) para investigar como que as historicidades das línguas em jogo entram em conflito fazendo com que o sujeito-aprendiz produza uma escrita que se pode chamar estranha. As análises apontam a presença da materna língua portuguesa na escrita da estrangeira língua inglesa, de tal modo que há um imbricamento entre essas línguas. Para a LA, a interferência da língua materna na escrita em língua estrangeira é vista sob uma ótica estritamente linguística e é examinada a partir de uma língua sistêmica, levando em conta apenas estruturas morfológicas e sintáticas. Portanto, quando este tipo de interferência ocorre, é considerado como um erro do aprendiz. Já as interferências de cunho semântico, não estudadas pela LA, foram designadas, nesta dissertação, como *reverberação*. Desse modo, enquanto que a interferência é da ordem do erro para a LA, a reverberação é da ordem do equívoco para a AD. Além do mais, esta pesquisa aponta que o contato com uma língua estrangeira pode causar diversos estranhamentos no sujeito em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, fazendo com que seja desestabilizado seu mundo logicamente organizado pela língua materna, dando ao aprendiz a possibilidade de novas formas de dizer.

Palavras-chave: Línguas materna e estrangeira. Processo de reconfiguração subjetiva. Reverberação.

ABSTRACT

This thesis analyses writing process of learners of English as a foreign language in the early stage of learning in order to investigate how this phenomenon occurs. Moreover, this research analyses a process by which every subject passes through when is kept in touch with another language: the subjective reconfiguration process. Therefore, this study starts with a reflection about different methodologies of foreign language teaching and consequently it comes near Applied Linguistics (AL) as a hegemonic theory in this field. However, this study withdraws this theory because the concepts of a homogeneous language and of a subject who controls what he says can not involve the complexities that are characteristic in a process of writing in a foreign language. Thus, based on Pechêux's Discourse Analysis (DA), this work investigates how historicities of the languages involved get in conflict, which makes the learner produces a strange writing. The analyses point out to the presence of Portuguese (mother tongue) in the writing of English (foreign language), in way that there is an overlaying between these two languages. The interference of mother language in the writing of a foreign language is viewed as strictly linguistics under AL viewpoint. And this kind of writing is examined from a systematic language, noticing only syntactic and morphological structures. So, when this kind of interference occurs, it is considered as an error of the learner. On the other hand, the semantic interferences, which are not studied by AL, were named in this thesis as *reverberation*. Thus, while the interference is considered as an error to AL, the reverberation is seen as a misunderstanding to DA. Besides, this research suggests that contact with a foreign language can cause some strangeness to the subject in process of learning a foreign language, which destabilizes his world logically organized by the mother tongue, offering him possibilities of new ways of say.

Key Words: Mother and foreign languages. Subjective reconfiguration process. Reverberation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Sobreposição das estruturas.....	55
QUADRO 2: Comparação das estruturas.....	57
QUADRO 3: Dizeres possíveis (dp) relacionados à FDDV.....	122
QUADRO 4: Dizer possível (dp) da desidentificação com a FDDV.....	127
QUADRO 5: Sequências Discursivas (SD) produzidas pelos aprendizes da estrangeira língua inglesa em relação à FDDV e à FDPM.....	129
QUADRO 6: Enunciados divididos no interior da FDDV.....	135
QUADRO 7: Representação da escrita em língua estrangeira.....	139
QUADRO 8: Regularidades morfológicas comuns às línguas portuguesa e inglesa.....	144
QUADRO 9: Efeitos de sentido entre língua materna e língua estrangeira.....	148

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS	12
2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UM CAMPO HEGEMÔNICO DA LINGUÍSTICA APLICADA	22
2.1 FORMAS DE ENSINAR: EM BUSCA DO SUJEITO E DA LÍNGUA.....	24
2.1.1 Abordagens Tradicionais: aplicação de regras.....	27
2.1.2 Abordagens Behavioristas: banimento da língua materna.....	33
2.1.3 Abordagem Comunicativa: o sujeito ideal(izado).....	41
2.2 CONCEPÇÃO DE ERRO EM LINGUÍSTICA APLICADA: DA TRANSPARÊNCIA À INTERFERÊNCIA.....	52
3 ANÁLISE DO DISCURSO: UM MOVIMENTO DE RUPTURAS CONCEITUAIS	60
3.1 CONSTRUINDO O APORTE TEÓRICO: NOÇÕES EM AD.....	63
3.1.1 Sujeito do discurso, língua e ideologia: um dos nós da teia.....	70
3.1.2 Formação ideológica, formação discursiva e posição-sujeito: espaços de constituição dos sentidos.....	82
3.1.3 Condições de produção e formações imaginárias: a exterioridade constitutiva.....	93
3.1.4 Texto e discurso, história e historicidade: pares não-idênticos.....	95
4 ENTRE O MATERNO E O ESTRANHO: O PROCESSO DE ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	102
4.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DISCURSIVO: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	111
4.2 REGULARIDADE E CONFLITO: LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	117
4.2.1 Dizeres possíveis e posicionamento frente ao objeto simbólico.....	119
4.2.2 Entre uma língua e outra: historicidade e reverberação.....	136
5 À GUIA DE CONCLUIR	153
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	170
ANEXOS	173

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A outra língua é aquela que se fala num lugar política e ideologicamente inabitável: lugar do interstício, da beirada, da tipoia do andar coxo: lugar *sobranceiro*, pois que atravessa, cavalga, panoramiza e ofende (BARTHES, 2004a, p.217).

De início, algumas palavras de Goethe para instigar esta reflexão: “quem não sabe línguas estrangeiras não sabe nada de si próprio”. Seguindo a lógica do tudo e do nada (do sim e do não, do sempre e do nunca) destas palavras de Goethe, seria possível continuar dizendo que quem sabe alguma língua estrangeira sabe tudo de si. Será realmente que quem não sabe alguma língua estrangeira não conhece nada de si, como afirma o poeta alemão? Então não é possível saber nada de si mesmo meramente com a/pela língua materna? Ao aprender uma língua estrangeira, por outro lado, é possível que se tenha um autoconhecimento pleno?

Todos estes questionamentos podem ser feitos a partir de uma possível interpretação da máxima do escritor. No entanto, respostas para estas questões é que não são aceitáveis, uma vez que não é plausível uma reflexão pelo viés deste paradoxo: não se pode pensar exclusivamente em suas extremidades, pelo sim e pelo não, pelo certo e pelo errado.

Não é de se negar, porém, que quem aprende uma língua estrangeira tem a possibilidade de perceber outros modos de dizer, outras estruturas linguísticas, outros léxicos, outros sons, outras maneiras de se comunicar e de não se comunicar. Além disso, quem aprende uma língua estrangeira tem a possibilidade de se deparar, em um primeiro momento, com o estranho (um estranho que vai se tornando familiar) e com o familiar (um familiar que vai se tornando passível de estranhamento). Aprender uma língua estrangeira é também deixar capturar-se, é imaginar que se domina, mas é ser tomado inconscientemente pelo outro da língua estrangeira.

Entre estar tomado pela língua estrangeira e o desejo inicial de aprendê-la, estão os desentendimentos mais notórios, as falhas mais singelas, os questionamentos mais fortes, em suma, o admirável (porém complexo) processo de aprendizagem. Neste ínterim repleto de novas formulações, hipóteses, lutas,

embates, há a possibilidade de se perguntar *por que eu digo assim?*, em vez do olhar direcionado apenas para o outro (*por que eles falam desse jeito?*). Não se trata unicamente de mudar o ponto de vista. Trata-se de olhar para dentro, alterando o olhar sobre si mesmo, trata-se de se dar início ao processo de identificação. Processo este que muitas vezes não é teorizado, pois a concepção de sujeito que subjaz a muitas teorias de ensino de uma língua estrangeira é de um sujeito cartesiano, plenamente consciente (sem brechas para as falhas, para o desejo inconsciente que irrompe), o que há é o sujeito tomado como a origem e causa do dizer. Em muitas teorias sobre a linguagem, em especial as do ensino de línguas estrangeiras, não há lugar para reflexões sobre uma concepção de sujeito cindido, clivado, um sujeito assujeitado. Desse modo, tendo a premissa de que há o sujeito do discurso quando o indivíduo é interpelado pela ideologia (e ele sempre é), é relevante dizer que o processo de aprendizagem, seja ele qual for, não ocorre de maneira exclusivamente consciente, pois assim não haveria a possibilidade para uma identificação que, nos moldes freudianos, é “um processo de transformação efetuado no próprio seio do aparelho psíquico, fora de nosso espaço habitual e imperceptível diretamente por nossos sentidos” (NASIO, 1997, p.100). Já a identificação pensada por Lacan sofre algumas modificações, pois ela é “o nome que serve para designar o nascimento de uma nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito” (NASIO, 1997, p.101). Dito de outra forma, Lacan trabalha com um processo em que “não apenas a identificação é inconsciente, não apenas significa engendramento, mas ainda e sobretudo, o sentido do processo é invertido. Em vez de A se transformar em B, é B que produz A” (NASIO, 1997, p.101). Desse modo, é fundamental mobilizar “uma teoria não subjetivista da subjetividade, que designa os processos de ‘imposição/dissimulação’ que constituem o sujeito” (PÊCHEUX, 1988, p.133). Em outras palavras, trata-se do assujeitamento ideológico que situa o sujeito e que, ao mesmo tempo, dissimula para ele esta situação, devido à identificação do sujeito com uma formação discursiva que o domina. Segundo Pêcheux (1988, p.163), “essa identificação, fundadora da unidade imaginária do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, ‘os traços daquilo que o determina’, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.”

Esta pesquisa, portanto, tem suas fundações na Análise do Discurso pecheuxtiana (daqui em diante AD), uma vez que é por esta teoria que se pode mobilizar uma concepção de sujeito cindido, clivado, um sujeito que é constituído pela linguagem, pois a instauração da AD no campo dos estudos da linguagem rompe com um ideal linguístico. E, ao fazer tal rompimento, o que é reivindicado para os estudos da linguagem é primordialmente a exterioridade e, juntamente, a noção de sujeito. Não o sujeito da pragmática - intencional -, nem o sujeito da enunciação - o qual se apropria da linguagem -, mas sim um sujeito marcado sócio-historicamente, um sujeito interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente (PÊCHEUX; FUCHS, 1997). É pela AD que se têm condições de montar um aparato teórico-analítico que movimente noções oriundas do marxismo, da psicanálise e da linguística, mas sempre os questionando.

Nesta perspectiva, ao mobilizar aspectos da aprendizagem de uma língua estrangeira, este trabalho não objetiva trabalhá-los a partir de um novo sujeito (no sentido de que o velho deixa de existir), mas sim na tentativa teórica de mobilizar uma concepção de *sujeito reconfigurado* por uma identificação com a língua estrangeira de tal modo que uma identificação seja uma captura, pois “aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado” (MANNONI apud SERRANI-INFANTE, 1998, p.253). Portanto, a necessidade de que ocorra essa captura no processo de aprendizagem é extremamente relevante, pois ela é uma busca. Neste caso, uma busca pelo outro, uma desestabilização do sujeito. Refiro-me a uma busca pelos sentidos outros, mais especificamente, por uma produção de sentidos em língua estrangeira.

Pensando no ensino de línguas estrangeiras na sala de aula, não é possível trabalhar apenas no âmbito do estrutural, do linguístico, onde os sentidos (possíveis) sequer são mobilizados, pois, em campos de estudo da aquisição da linguagem, há o implícito de que o sujeito é controlador do dizer, é consciente, livre, autônomo, é aquele que interage sem ser afetado pelas condições de produção. Além do mais, o que ainda ocorre em sala de aula de língua estrangeira (e materna também) são visões gramaticalistas da língua, isto é, um posicionamento que privilegia o linguístico, a sintaxe da língua, o léxico, a morfologia e a fonologia/fonética sem

refletir sobre a semântica, sobre diferentes sentidos produzidos. Para Serrani (2005, p.63), “o implícito teórico, nesses casos, é que a língua preexiste ao discurso e que haveria estruturas e léxicos a serem adquiridos antes para ‘depois’ serem usados”.

No caso desta pesquisa, é preciso levar em conta que a língua não se resume a um conjunto de regras gramaticais, a estruturas sintáticas, a outros léxicos ou a novos fonemas. A língua é muito mais do que isso, pois ela é estruturante do sujeito na medida em que o constitui, na medida em que é somente pela língua que o sujeito pode se fazer sujeito, ou seja, é somente submetendo-se à língua que se pode dizer/interpretar. Assim, quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira, não é o sujeito que passa a dominar essa (nova) língua, pois jamais haverá domínio, no sentido de que é possível apropriar-se da língua, mas o que há é uma possibilidade de constituição subjetiva também por essa língua estrangeira, sendo que ela é a causadora de embates, de lutas, de confrontos internos à constituição subjetiva. Neste trabalho, o objetivo é apresentar como o sujeito que está entre a língua materna e a língua estrangeira passa por estes embates, estes choques, estas colisões que o processo de aprendizagem pode causar, principalmente quando ele os materializa em sua escrita nesta outra língua. Em outras palavras, trata-se de analisar o cruzamento destas línguas na constituição subjetiva.

Além desta concepção de língua, é preciso levar em conta também o discurso como sendo efeito de sentido, pois aquilo que aparentemente tem apenas um, ou não tem sentido, pode significar diferentemente se analisado sob uma ótica discursiva. É preciso, portanto, no processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira, aceitar “o texto como forma material, manifestação concreta do discurso, tornando possível a análise de seu funcionamento, não pela utilização de uma metalinguagem formal, mas pelo deslocamento do lugar heurístico da interpretação” (ORLANDI, 2005b, p.78).

Desse modo, é necessário refletir sobre o que significa saber outra língua. O que, por exemplo, autoriza determinado sujeito dizer que sabe uma língua estrangeira? Na perspectiva teórica a qual este trabalho se filia, não se deve imaginar que o conhecimento de léxicos e estruturas da outra língua deem tal autorização. Seria, então, pelo processo de identificação? Mas como se dá essa autorização se este

processo ocorre em uma instância psíquica inconsciente do sujeito? No meu caso, quem pode dizer que eu sei/conheço outra língua? Por esses motivos que, quando sou perguntado (por mim mesmo ou por outra pessoa) se falo uma língua estrangeira, surge uma forte vontade de dizer *não sei*, embora eu às vezes responda negativamente, outras vezes com um breve e ligeiro sim, e ainda, o mais próximo do meu não-sei, digo que estou aprendendo. Sobre o que me faz responder ora uma coisa ora outra, creio que não teria melhor explicação senão pelo jogo das formações imaginárias formuladas por Pêcheux (1997a). Portanto, a minha resposta, positiva ou negativa, sempre depende da posição em que eu me coloco ou sou colocado: ex-aluno da graduação em Letras e/ou professor de língua estrangeira, apenas para ficar no âmbito desses dois lugares sociais. É, pois, no jogo das formações imaginárias que se tem uma “antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (PÊCHEUX, 1997a, p.84). Há ainda outra possibilidade para o não-sei; o fato de eu, assim como talvez outros aprendizes (professores?), perceber que as línguas que me constituem estão muito imbricadas, isto é, a língua materna se misturando com a estrangeira. Não se trata, porém, de um imbricamento no viés de uma *interlíngua*, como aponta Selinker (1972), mas no sentido de que estas línguas estão imbricadas na constituição subjetiva, tomando o sujeito em sua instância psíquica inconsciente. No meu caso, a língua portuguesa e a língua inglesa, respectivamente.

Sem se afastar muito das formações imaginárias, cabe retornar ao questionamento anterior e refletir: se é possível perguntar sobre uma tal de outra língua, é porque, de algum modo, imagina-se que se fala pelo menos uma. Assim, na busca por outra língua, se há a estrangeira, a da busca, há necessariamente aquela que se imagina dominar, a materna. Nesse jogo, há um embate entre o estrangeiro (exótico) e o materno (nativo). E nesse embate se dá o processo de aprendizagem do estranho e o processo de estranhamento do familiar. A respeito de uma língua estrangeira, afinal, quem avalia se a falamos? Seria por um poder de compreensão entre um indivíduo e outro? E quando não somos compreendidos na língua que dizemos ser a materna? Dizemos que não a sabemos? Sobre uma língua estrangeira, então, isso parece ser muito mais frequente. Será que podemos afirmar falar outra

língua quando há um diploma em um curso (de graduação ou não) que atesta a habilidade naquela determinada língua, seja a habilidade de falar, ouvir, escrever e/ou ler? O fato é que nenhum desses exemplos pode garantir uma resposta afirmativa ou negativa sobre uma pergunta aparentemente simples: “você fala outra língua?”, ou, para retomar Goethe, “você *sabe/conhece* outra(s) língua(s)?”.

Seria possível também pensar em níveis de proficiências de línguas estrangeiras, como fazem alguns ramos consagrados nos estudos de aquisição da linguagem. No entanto, ao se pensar deste modo sobre línguas, abre-se espaço para tratá-la como um instrumento cujo uso se faz pelo sujeito plenamente consciente, uma vez que também é possível mencionar graus de dificuldades que se tem de passar, como se fossem estágios ou fases. Nesta perspectiva, não se pode supor *falar* como apenas comunicar-se, pois “falar é sempre um processo cuja complexidade estrutural supera o mero exercício de habilidades visando à ‘comunicação’ de mensagens ou à resolução de ‘problemas’ operacionais” (SERRANI-INFANTE, 1997, p.65), de tal modo que aprender uma língua estrangeira é dar a possibilidade de uma luta intensa entre o que é familiar e o que é estranho, é abrir brechas para o distinto, o diferente, é dar-se conta de que há outros modos de dizer, outras formas de subjetivar-se, é dar lugar para a desconstrução da ilusão daquele mundo logicamente estabilizado pela língua materna. Ademais, “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro” (REVUZ, 1998, p.227).

Nesta pesquisa, portanto, não irei tomar a língua como um instrumento de comunicação, do mesmo modo que não penso que seja possível um indivíduo usá-la, pois ela o constitui, a língua toma o sujeito e ele se submete a ela para poder dizer. Esse é um dos pressupostos da concepção de língua quando se trabalha com a AD. Aqui a língua é concebida como heterogênea, sujeita a equívocos, falhas, rupturas, uma língua cuja transparência é questionada, pois “não há relação direta entre mundo e linguagem, entre palavra e coisa. A relação não é direta, mas funciona como se fosse, por causa do imaginário” (ORLANDI, 2004, p.32). Então, se mesmo na língua materna não há essa relação, o que se dizer de uma outra língua? Na língua estrangeira, cuja historicidade não é idêntica à da materna, o imaginário,

principalmente no processo de aprendizagem, funciona como se fosse da ordem do mesmo.

Mais uma vez, voltando às perguntas que acendem esta reflexão, para que se possa arriscar dizer *eu falo uma língua estrangeira*, é preciso que se passe pela experiência de vivenciar outra língua, uma experiência que se pode chamar de *processo de aprendizagem*. Por conseguinte, entendo que é por esta experiência que se pode sentir o diferente, o estranho, o estranhamento de si, o estranhamento da língua que se diz materna, a aceitação do distinto, do outro, daquilo que não é familiar, justamente porque “o que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa” (REVUZ, 1998, p.223). Assim sendo, no processo de aprendizagem, o de experimentação de uma língua estranha, haveria, concebendo o sujeito constituído pela linguagem, outras possibilidades em sua constituição, pois o sujeito que passa a ter algum contato com uma língua estrangeira não é mais o mesmo, também ele não é um novo sujeito, mas é um sujeito reconfigurado. E esta reconfiguração se dá pelo embate que a língua outra causa, pelos questionamentos que ela faz produzir, pelas incertezas que ela deixa marcadas no sujeito.

Neste viés, creio que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pode fazer com que venham à tona esses estranhamentos, de tal modo que haja aceitação do diferente, aceitação de que há outros olhares. Assim, é este processo que esta pesquisa toma como objeto. Entretanto, embora se saiba que um olhar sempre escapa a outras espiadas, não se trata de fazer uma observação de todas as vivências de aprendizagem que se possa imaginar, pois isso, além de muita pretensão, seria ainda não focar o olhar. Desse modo, é à luz da AD que o olhar deste trabalho se direciona ao processo referido acima – o da aprendizagem de uma língua estrangeira –, não deixando também de espiar o que um campo consagrado neste tipo de estudo pode dizer sobre isso. Falo de espi(on)ar a Linguística Aplicada e ver com o que ela pode contribuir teoricamente para a análise deste objeto, além ainda de analisar as suas bases fundantes, uma vez que este campo do conhecimento é o que mais fortemente se (pre)ocupa com o ensino de línguas.

Ademais, cabe dizer qual dos processos de aprendizagem irei tratar, uma vez que é possível ter experiências com mais de uma língua estrangeira e de diferentes maneiras. Neste estudo, não irei abordar o processo de aprendizagem em imersão, aquele no qual o aprendiz sofre a experiência de estar longe de casa, longe de seu país, longe de sua morada, longe do seu suposto lar, longe de sua língua mãe, tendo assim quase que uma obrigatoriedade de se expressar na língua outra, sob a pena de não ser jamais compreendido. Também não mobilizarei o processo de aprendizagem de crianças cujas línguas maternas podem ser mais de uma – como em casos em que uma criança, em fase de aquisição da linguagem, entra em contato com mais de uma língua.

Embora se saiba que estas experiências também constituam o vivido, neste estudo, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira que será analisado é o que ocorre em sala de aula, mais especificamente o processo de escrita em língua estrangeira, pois mobilizar o texto evoca necessariamente mobilizar o discurso e o sujeito. Assim, a construção do corpus experimental (COURTINE, 2009)¹ se dá por textos escritos tanto por alunos que estão tendo os primeiros contatos com uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa, tanto por alunos que já tenham experienciado com mais profundidade esta língua. Deste modo, cabe dizer que não está interessando aqui textos perfeitamente bem escritos do ponto de vista sintático, pois “às vezes, textos que apresentam erros, distorções dificuldades, são textos que mostram a historicização da repetição, a tentativa da integração em uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer ‘outros’ sentidos” (ORLANDI, 1998a, p.209).

Neste processo de escrita, creio que exista um imbricamento entre as línguas materna e estrangeira² e que, no momento de aprendizagem desta língua estrangeira, haja um embate, uma colisão: a luta do sujeito constituído pela língua materna para expulsar a língua forasteira (exótica) e, ao mesmo tempo, a luta da estrangeira para se tornar familiar. Desta forma, pensando que é pelo texto que se tem acesso ao discurso e ao sujeito, é pelo processo de aprendizagem (materializado na escrita) que

¹ O processo de construção do corpus experimental será explicitado com mais propriedade no item 4.1 deste trabalho.

² No caso deste estudo, trata-se de mobilizar a língua portuguesa como língua materna e a língua inglesa como língua estrangeira.

se tem condições de analisar o início de uma possível reconfiguração desse sujeito na posição de aprendiz, ou seja, os indícios do sujeito reconfigurado por uma identificação com a língua estrangeira. Entretanto, cabe uma ressalva. Não é sempre que uma identificação com uma língua estrangeira acontece, pois, como no processo inicial de aprendizagem há um forte embate entre línguas que ocorre sem que o sujeito possa controlá-lo, é bem possível que esta colisão possa ser traumática para o sujeito, fazendo com que seja repellido qualquer resquício de desejo de aprender uma outra língua. Isso se dá porque, quando há o contato com uma língua estrangeira, ocorre o que Revuz (1998, p.222) chama de “tomada de distância [...]”. E essa distância, fonte de ansiedade para uns ou de prazer para outros, marca igualmente o encontro com a maneira pela qual a língua estrangeira produz significações”. Em outras palavras, é possível dizer que, quando uma língua estrangeira passa a fazer parte da vivência do sujeito, ela desestabiliza-o, dando início a um processo de desarranjo/rearranjo, isto é, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita um distanciamento de uma posição de conforto que a língua materna geralmente proporciona.

Nesta perspectiva, existem algumas questões que orientam esta pesquisa, a saber: a) como se dá o processo de reconfiguração do sujeito quando este passa pela experiência de vivenciar uma língua estrangeira, mesmo quando esta experiência se restringe à sala de aula?; b) como que a historicidade da língua estrangeira pode afetar o desejo do sujeito pela língua do outro, uma vez que é possível que pelo estranho também possa haver maior desejo ou ainda uma grande repulsa?; e c) até que ponto a historicidade da língua materna pode afetar os processos identitários do sujeito, na posição de aprendiz, com a língua estrangeira, uma vez que, para a produção de sentidos, é preciso encontrar um lugar de dizer, é preciso uma tomada de posição? Penso, portanto, que esta tomada de posição exige mobilidade, distanciamento ou talvez um trabalho de transformação/deslocamento (PÊCHEUX, 1988) para que haja uma inscrição na historicidade da língua do outro. Uma historicidade que, em tese, não viria na ordem do mesmo com a língua mãe. Daí ser possível pensar em um sujeito reconfigurado pela língua estrangeira, ou melhor, reconfigurado pelo embate que o contato com a língua estrangeira causa.

Para tentar responder os questionamentos que norteiam esta pesquisa, este trabalho seguirá uma trajetória que consiste em algumas reflexões. Primeiramente, será abordado como que se dá o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira pelo viés da Linguística Aplicada, além de verificar as concepções de sujeito e de língua que subjazem a tal teoria. Feito isto, o que entra em jogo é uma reflexão teórica sobre os conceitos caros à AD que serão indispensáveis para proceder o processo de análise e textos escritos em língua estrangeira (língua inglesa) por seus aprendizes. Por fim, esta pesquisa encerra com uma breve discussão sobre os resultados encontrados a partir do estudo teórico-analítico.

2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UM CAMPO HEGEMÔNICO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Babel significa também exílio, sobretudo, exílio interior, um certo desenraizamento com relação àquele onde se está e, o que é mais importante, com relação àquele que se é. Babel é o mito da perda de algo que talvez nunca tenhamos tido: uma cidade, uma língua, uma terra, uma identidade ou um mundo. Por isso, depois de Babel estamos exilados de nossa pátria, de nossa língua, de nossa terra, de nosso nome, de nosso mundo. O relato de Babel pode nomear tudo o que é estrangeiro, a própria condição humana como estrangeiridade (LARROSA; SKLIAR, 2001, p.21).

O desejo de aprender outras línguas, a língua que não é a sua, a língua do outro é algo que pode estar presente, como afirma Derrida (2002), desde os escombros da torre de Babel³. Antes das ruínas, a completude, a língua una, única língua, homogênea, sem falhas, sem equívocos, completa, a língua do gozo pleno, uma língua-lugar onde todos (se) compreendiam e compreendiam a tudo. Depois da queda, a instauração da heterogeneidade, a multiplicidade de línguas, a confusão, as falhas, os equívocos, a incompletude e o desejo infindável de ser uno, de ser completo, o desejo de compreender a tudo e a todos; após o desmoronamento da torre de Babel, a instalação do sujeito desejante (desejo pela língua do outro, pelo alhures⁴), o sujeito da falta e a incumbência de sempre ter de interpretar e, por vezes, traduzir/interpretar, mas jamais termo a termo. Por isso, o desentendimento, a falha, a falta, a heterogeneidade como algo constitutivo da língua e também do sujeito.

Assim, com o deixar de existir a língua única, surge o querer aprender, muitas vezes confundido com o desejo de *dominar* a língua do outro. Esse domínio pleno nada mais pode ser do que uma (não tão simples) ilusão, pois, a partir da destruição da torre de Babel⁵, se constrói um espaço para o diferente, o heterogêneo, o estranho. Nas palavras de Coracini (2007, p.45), abre-se “lugar à multiplicidade de línguas e à conseqüente incompreensão: instala-se a ‘con-fusão’ (fusão entre as línguas) que dá lugar às genealogias mestiças ou às mestiçagens identitárias”.

³ “Essa história [a da torre de Babel] conta, entre outras coisas, a origem da confusão das línguas, a multiplicidade dos idiomas, a tarefa necessária e impossível da tradução, sua necessidade *como impossibilidade*” (DERRIDA, 2002, p.20-1).

⁴ Em francês, *ailleurs* como no trabalho de Christine Revuz *La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil*, publicado em 1991 e traduzido por Serrani em 1998.

⁵ A história da Torre de Babel está no antigo testamento, livro de Gênesis capítulo 11, e foi a partir deste episódio que Derrida (2002) e Coracini (2007) construíram suas reflexões.

Ilusoriamente pode-se dizer que aí está a origem (causa?) do ensino de línguas estrangeiras: a queda da Torre de Babel teria provocado este desejo, um desejo pela língua do outro, a língua que é estranha. Por conseguinte, haveria a busca pelo entendimento do que passou a ser incompreensível após o mito. Como entender aquilo que soa extremamente estranho aos ouvidos, aos olhos? O estranhamento torna-se o motor da aprendizagem. Busca-se uma familiarização do estranho para que este possa não o ser mais. E esta aproximação com o desconhecido se pretende plena, mas nunca chega a ser, pois

toda língua é estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna na medida em que nela nos inscrevemos, em que nela se faz ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego; ou melhor, toda língua é materna e estrangeira ao mesmo tempo (CORACINI, 2007, p.48).

Trata-se de uma ilusão, de uma promessa de apropriação da outra língua, como se ela fosse um aparelho, um instrumento que produz outros sons, distintos dos já familiarizados. A busca por este outro lugar pode-se dizer que é o que movimenta as tentativas de aprendizagens. Falo de *tentativas* porque sigo a opinião de Revuz (1998, p.216). Segundo a autora, “afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta. Muito frequentemente, contudo, chega-se a esta porta, mas ela não é transposta”.

As tentativas de transpor esta porta não são um privilégio do século passado (século XX). Este desejo persegue o homem ao longo de sua história, ao longo de seu *dar-se conta* de que não há apenas uma língua, a língua do conforto, da realização. Existem as outras. As línguas que são chamadas estrangeiras (ou estranhas). Uma língua forasteira que excursiona pelo íntimo do sujeito e, com suas andanças, com seu andar coxo, deixa marcas indeléveis, questionando-o, desestabilizando-o, alterando-o e propondo novas formas de dizer. Essa língua estrangeira é, por muitas vezes, a do desejo, um desejo que, com certa frequência, esbarra no fracasso traumatizante da aprendizagem, nulificando toda e qualquer nova tentativa de aprendê-la. Daí poder dizer que se força uma porta aberta. Nesta tentativa de aprendizagem, há a possibilidade de se deparar com fortes frustrações, pois aprender uma outra língua não é meramente memorizar léxicos e aplicá-los na estrutura da

língua materna. Não é, tampouco, familiarizar-se com as novas estruturas e ir preenchendo-as com as palavras recém memorizadas⁶. Muito menos é apenas comunicar-se, pois não há uma garantia de comunicação quando está em jogo o processo discursivo. Trata-se de muito mais que isso, pois falar é submeter-se à língua, é ser tomado por ela quando se imagina que a domina. Aprender uma língua estrangeira é dar a possibilidade de uma luta intensa entre o que é familiar e o que é estranho, é abrir brechas para o distinto, o diferente, é perceber que há outros modos de dizer, outras formas de subjetivar-se, é dar lugar para a desconstrução daquele mundo logicamente estabilizado pela língua materna. Em busca desse desejo de aprender, o homem deu certos contornos às formas de ensinar.

2.1 FORMAS DE ENSINAR: EM BUSCA DO SUJEITO E DA LÍNGUA

Cada metodologia é um produto não biodegradável que sempre deixa suas marcas (GALISSON apud MARTINEZ, 2009, p.64).

Frente ao desejo de aprender outras línguas, o homem, pensado como sujeito histórico, afetado por determinadas condições de produção, buscou (e ainda busca) diferentes maneiras de lidar com o que se apresenta como novo: a língua estrangeira e suas peculiaridades. Deste modo, é possível dizer que estas tentativas de aprendizagem (muitas vezes frustradas) iniciam após o incidente (mito) da Torre de Babel. Estas tentativas podem ser vislumbradas através de diferentes metodologias de ensino que foram se desenvolvendo mais fortemente a partir do Renascimento, com Comênio (1966), autor de *Didática Magna*, em 1683. Nesta etapa das metodologias de ensino, o interesse primordial era pelas culturas grega e latina. Para corroborar, Cestaro (2010) afirma que “o latim era ensinado na língua dos alunos e as lições eram constituídas de frases isoladas, na língua materna, escolhidas em função

⁶ Neste ponto é possível fazer uma menção a Jakobson (2003, p.37) quando o autor aborda o duplo caráter da linguagem. Segundo ele, o falante de uma dada língua, ao enunciar, utiliza critérios de seleção e de combinação, pois, “falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua combinação em unidades linguísticas de mais alto grau de complexidade. Isto se evidencia imediatamente ao nível lexical; quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza”. Ressalto, entretanto, que este trabalho não compartilha das ideias do linguista, mas as aponta como uma possibilidade de interpretação para o complexo ato de falar. Mais adiante, mostrarei como este conceito jakobsoniano pode estar presente em diversas metodologias de ensino de línguas estrangeiras.

do conteúdo gramatical a ser ensinado e memorizado pelos alunos”. Já de início, podia se notar que o imaginário de língua era o de que ela é um conjunto de regras e exceções observáveis a partir de frases preponderantemente isoladas. Neste ponto, ao se tomar como exemplo o ensino de línguas estrangeiras nas escolas de ensino regular, o que ocorre em sala de aula não é algo muito diferente disto, pois ainda os professores, muito fortemente, trabalham exclusivamente com regras gramaticais e léxicos a serem memorizados pelos alunos.

Voltando a pensar sobre as formas de ensinar línguas estrangeiras, este estudo não pretende fazer um registro histórico-cronológico detalhado das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, mas sim esboçar como foram constituindo-se historicamente, isto é, sob quais condições estes métodos se constituíram e como eles contribuíram para o que se pode chamar atualmente de Linguística Aplicada (doravante LA), uma vez que, até os anos 1950/1960, “a LA se referia quase exclusivamente ao ensino de uma língua não-materna [...]. Posteriormente, a pesquisa nesta área tomou novos rumos e, nos anos 1970, passou a associar-se ao ensino da linguagem em geral” (SHERER, 2003, p.61). Neste viés, não se pode negar que em suas bases a LA se constitui a partir de uma preocupação forte: “como se aprende, adquire e se ensina o uso das línguas em diferentes situações” (ALMEIDA FILHO, 2009, p.25). Já por esta breve definição do escopo da LA, é perceptível duas noções que são definitivamente importantes para esta pesquisa: a noção de língua e a de sujeito. Ao dizer que se pode *usar* a língua, pressupõe-se que a concepção de sujeito é daquele centrado, dono do dizer, aquele que se apropria da língua; e, ao mesmo tempo, como a língua pode ser *usada*, ela passa a ser vista como um instrumento passível de apropriação, geralmente um instrumento (apenas) de comunicação.

Antes, porém, de entrar na discussão sobre as *formas de ensinar*, cabe mencionar que há uma distinção feita entre abordagem (ou metodologia) e método. Um exemplo disto é a atribuição que Leffa (1988) dá ao conceito da primeira. Para o autor, a abordagem é mais ampla, pois mobiliza pressupostos teóricos que estão diretamente ligados à aprendizagem e à concepção de língua. Segundo ele, “abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da

língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos” (LEFFA, 1988, p.211-2). Em outras palavras, a abordagem sempre depende da concepção de língua que a subjaz. Assim, dentro de abordagens em que se concebe a língua como uma resposta a um estímulo e a aprendizagem como a automação destas respostas, pode haver diferentes métodos. Continuando, Leffa (1988, p.212) diz que “o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem”. Cabe ressaltar aqui que a concepção de língua que procuro investigar no escopo da LA não se refere diretamente à mencionada anteriormente, pois pensar a língua apenas como uma resposta a estímulos é resumir ao máximo sua complexidade, mas também não se pode deixar de ressaltar esta concepção de língua como uma entre outras possíveis.

Retornando à nomenclatura sobre as formas de ensinar, há quem não faça uma grande distinção. É o caso de Martinez (2009, p.49), pois, para este estudioso das didáticas de línguas, “os termos ‘metodologia’ e ‘abordagem’, até mesmo ‘procedimento’, encontram-se, às vezes, de maneira indiferenciada. Elas manifestam uma evolução em busca de mais abertura, não tanto da didática, mas da ideia que fazemos dela”. Pelo que foi exposto, é possível complementar com Mascia (2003, p.213), pois, a autora trata não mais simplesmente do como designar, da nomenclatura, mas aprofunda quando ressalta que “as metodologias ou abordagens não se referem somente a práticas pedagógicas, mas consistem em práticas políticas, em visões de mundo que, por sua vez, têm o potencial de organizar e moldar o indivíduo”. Nesta perspectiva, pensando juntamente com Mascia (2003), não é relevante aqui fazer uma distinção densa entre metodologia, abordagem, método ou procedimento, mas apenas dizer que eles refletem concepções teóricas vigentes e que cada metodologia ou abordagem é representativa de uma dada época, de um dado contexto sócio-histórico-ideológico. Para corroborar, Uphoff (2007, p.9) afirma que “os métodos não definem apenas ‘como’, mas também ‘o que’ ensinar. Em outras palavras, os métodos são influenciados por objetivos de ensino, os quais são formulados pela sociedade em determinada época da história”. Entretanto, isso não quer dizer que não haja uma sobreposição de metodologias, não quer dizer que ao

surgir uma nova tentativa de ensinar uma língua estrangeira a anterior deixa de existir. Ao contrário, pois

os dispositivos didáticos não apresentam a sucessividade cronológica que poderíamos imaginar. Temos continuidade, recuo, exame do que é feito em outros lugares – tanto para inspirar-se como, ao contrário, para rejeitá-lo – e adaptações a novos ambientes ideológicos e tecnológicos (MARTINEZ, 2009, p.49).

A partir da exposição acima, ressalta-se que estas metodologias não surgiram todas ao mesmo tempo, muito menos em um espaço regular, intervalar entre uma e outra. Cabe dizer que a constituição de determinada metodologia geralmente se opõe à(s) anterior(es), mas esta oposição não é da ordem do novo, pois, ao resistir ao que já existe, é inevitável que traga, naquilo que a constitui, ecos daquela(s) outra(s) que se tem/têm a ilusão de ser completamente distinta(s). Para corroborar, Mascia (2003, p.216) diz que “o surgimento de uma determinada metodologia, que geralmente visa reagir contra outra(s) existente(s), deve ser entendido dentro de um contexto social.”⁷

Depois desta pequena glosa, retornarei ao que estou chamando de tentativas de ensino de línguas estrangeiras. Tentativas estas que, em seu conjunto e por ora chamadas de metodologias, vão dar as pistas para que se possam compor as bases da LA. Em outras palavras, o que se pretende aqui é apontar como que, ao longo de sua história, mesmo com algumas inquietações, a LA manteve, de certa forma, intactas as concepções de língua e de sujeito.

2.1.1 Abordagens Tradicionais: aplicação de regras

Para falar das tentativas de ensino de língua estrangeiras, é necessário fazer um retorno ao fim da Idade Média e ao início da Moderna, pois são deste período as primeiras abordagens de ensino de línguas estrangeiras. Não se trata, portanto, de afirmar que antes desta época não se ensinava ou não se aprendia outra língua, mas

⁷ Na teoria da Análise do Discurso francesa, à qual esta dissertação se filia, isso pode ser explicado pelo efeito da dupla ilusão do sujeito, isto é, as duas formas de esquecimento do sujeito: uma que trata da realidade ilusória, pois o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do sentido, apagando o que remete ao exterior da formação discursiva à qual se filia, o chamado esquecimento nº1; e o esquecimento nº2, aquele diz respeito à impressão de realidade para o sujeito, assim, ele pensa ser responsável pelo seu dizer, sem perceber que sofre determinação das condições de produção (PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

que foi, a partir deste momento, que as metodologias foram se constituindo a fim de organizar sistematicamente o ensino.

De acordo com Martinez (2009), as metodologias tradicionais existem desde a Antiguidade e permanecem até os dias atuais. Uma das razões para que elas perdurem está no fato de terem, como um forte fundamento, a figura do professor no centro de toda aprendizagem, pois, como se sabe, apesar de algumas tentativas de mudanças no que diz respeito às metodologias de ensino, o papel do professor, raro algumas exceções, não teve grandes alterações ao longo da história da educação. Além disso, em muitos espaços, cabe exclusivamente ao professor a transmissão (pensada sem possibilidades de falhas) do conhecimento aos aprendizes.

Entre as metodologias chamadas tradicionais está a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT). Na AGT, a aprendizagem supostamente se dá através de observação às regras da língua (e às exceções destas regras); e, somente após este observatório, se olha para o que esta abordagem diz ser a língua. Dito de outro modo, depois da memorização de regras gramaticais, passa-se a trabalhar buscando o sentido que cada palavra recebe. Neste processo de tradução *ipsis litteris*, não há espaço para o deslize, para o desentendimento, pois supostamente uma língua estrangeira teria sua representação idêntica na língua materna do aprendiz.

Outra característica marcante da AGT está no fato de ela modelar três passos essenciais sem os quais a aprendizagem não ocorre. Primeiramente, o aprendiz deve memorizar uma lista prévia de palavras; depois, ter pleno conhecimento das regras para unir essas palavras e formar frases; e, finalmente, o aluno é exposto a uma série de exercícios de tradução e de versão (LEFFA, 1988). Além disso, a AGT, à época de sua instauração, trabalhava especialmente com a leitura e a escrita das chamadas línguas clássicas (grego e latim). Mesmo tratando a AGT como um método, o que aqui não resulta em grandes distinções, como já foi mencionado anteriormente, Pedroso (2006, p.2) ressalta que

o método gramática-tradução resultou da coerência entre uma prática pedagógica personalizada e as necessidades práticas da aprendizagem de línguas conhecidas como clássicas: o latim e o grego. A leitura e a escrita, nesta ordem de prioridades, trabalhavam-se principalmente a partir de textos nos quais prevalecia o teológico, o litúrgico e o literário, como já era tradicional antes que esse fazer pedagógico se prolongasse no tempo, com

certas adaptações, quando o ensino de línguas não-maternas começou a massificar-se.

Estas particularidades da AGT dão a entender que não há um trabalho a partir do processo de constituição dos sentidos, e nem poderia ter, pois as condições sócio-históricas não oportunizavam tal reflexão. A preocupação desta abordagem é com o ensino da gramática e do léxico. Nesta perspectiva, portanto, cabe afirmar que a concepção de língua que lhe subjaz é homogênea e formal, fechada em si mesma. Uma concepção de língua que privilegia somente as normas estruturais, as exceções a essas normas e a decodificação de léxicos.

Retomando o que foi mencionado anteriormente sobre Jakobson (2003, p.37), a AGT, mesmo sendo de um período anterior – historicamente falando –, é fiel ao que o linguista russo chamou de “o duplo caráter da linguagem”, uma vez que para poder enunciar – e que se tome aqui enunciar como simplesmente uma forma de escrever, pois a concepção de sujeito sequer foi pensada, embora ela seja a de um sujeito controlador do dizer – o aprendiz deve memorizar o léxico da língua estrangeira, esta seria a “seleção”, e aplicá-lo em estruturas sintáticas desta língua que está em processo de aprendizagem, o que se pode chamar de “combinação”. Nesta perspectiva, vale ressaltar que, para Jakobson, a todo signo linguístico é indispensável estes dois arranjos: combinação e seleção. Enquanto que a combinação diz respeito ao contexto, isto é, “qualquer unidade linguística serve, ao mesmo tempo, de contexto para unidades mais simples e/ou encontra seu próprio contexto em uma unidade linguística mais complexa” (JAKOBSON, 2003, p.39), daí ao combinar há a contextura; a seleção trata de termos alternativos, ou seja, a possibilidade da substituição de um pelo outro. Neste segundo arranjo, ao se selecionar um, exclui-se outro. Nota-se aqui que, nas raízes do pensamento jakobsoniano, está uma fiel filiação às ideias do *Curso de Linguística Geral*, pois, para forjar sua teoria, o linguista russo segue Saussure (2006, p.139) quando este diz que “o valor de um termo pode modificar-se sem que lhe toque quer nos sentidos quer nos sons, unicamente pelo fato de um termo vizinho ter sofrido modificação”. A partir disto, é possível dizer que aí está a base da contextualização na teoria

linguística: um termo em relação a outro sempre dentro do próprio sistema linguístico⁸.

Voltando a pensar nas abordagens de ensino, ainda vale dizer que a AGT não mobiliza questões referentes à exterioridade da língua. Portanto, o sujeito, o contexto sócio-histórico e os processos de significação não são tratados. Daí poder dizer que esta abordagem era (ou ainda é) extremamente calcada na gramática da língua alvo, na língua escrita em sua norma padrão e rigorosamente formal. Além do mais, “julgava-se que, se um aluno era capaz de traduzir corretamente de uma língua para outra, com isso ele mostrava que realmente conhecia a língua. Assim, as aulas consistiam principalmente em lições de gramática seguidas de exercícios de tradução” (UPHOFF, 2007, p.9). Em função disso, a AGT é também criticada negativamente por alguns linguistas (aplicados), uma vez que coloca como centro de aprendizagem o professor, pois é ele o detentor do saber. Saber este que se resume ao conhecimento do léxico e da sintaxe a serem ensinados. Na visão de Martinez (2009, p.50), “em nenhuma hipótese uma concepção dessas [de metodologias tradicionais] permite o *desenvolvimento de uma real competência de comunicação*, mesmo escrita, que, aliás, salvo exceção [...], não constitui uma finalidade de aprendizagem.”⁹

A partir das palavras do autor, é possível afirmar que, ao criticar o ensino formal da AGT, ele requisita para a didática de línguas estrangeiras o desenvolvimento de uma “real competência de comunicação”. Neste ponto, cabe questionar: que concepção de língua e de sujeito é subjacente a este processo de ensino, cuja comunicação é o mote da aprendizagem? Deixarei esta questão em aberto momentaneamente, pois pretendo retomá-la quando entrar em pauta a Abordagem Comunicativa no ensino de línguas estrangeiras.

Ainda dentro de metodologias ditas tradicionais está a Abordagem Direta. Mesmo tendo sido pensada no século XVI (cf. LEFFA, 1988), a Abordagem Direta teve seu apogeu por volta dos anos 1870 nos Estados Unidos da América, e algumas décadas depois, expandiu-se para a Europa. A esse respeito, Martinez (2009, p.53)

⁸ Retomarei este assunto ainda neste capítulo.

⁹ Grifo meu.

afirma que “a metodologia direta alcançou grande êxito na Europa e nos Estados Unidos, em fins do século XIX e princípios do século XX”.

Enquanto que, na AGT, a língua utilizada para o ensino é a materna, na Abordagem Direta há uma radicalidade de nunca se empregar a língua do aprendiz. Nesta abordagem, o aluno é obrigado a *pensar* na língua estrangeira, pois não se deve nunca traduzir, uma vez que se aprende a língua alvo a partir da própria língua alvo. Assim sendo, para se ensinar uma língua estrangeira por este método, o professor expõe os aprendizes a desenhos, gravuras, cartazes, diálogos situacionais descontextualizados e, por vezes, mímicas. Ainda com Martinez (2009, p.53), é possível dizer que

a gestualidade, a mímica a verbalização por parte do professor serão os adjuvantes dessa didática. O aprendiz é levado a repetir, a assimilar pouco a pouco elementos linguísticos em situação, de modo a fazê-lo pensar, assim que possível, na língua segunda.

Na visão deste modelo de ensino, a língua materna é tratada como uma interferência de caráter negativo, pois é preciso retirá-la das aulas e dos ensinamentos. Há a necessidade de bani-la para que a aprendizagem tenha êxito. Nesse sentido, o que se pode afirmar, a partir desta abordagem, é que as línguas, materna e estrangeira, são pensadas sempre a partir de uma dicotomia, uma se opondo a outra. Neste ponto, relembro Coracini (2007, p.131), uma vez que, de acordo com a autora, “é preciso questionar a oposição língua materna/língua estrangeira, pois toda língua é, ao mesmo tempo, o lugar do repouso e o lugar do estranhamento, o lugar da interdição e o lugar do gozo”. No método em questão, portanto, não se cogita uma reflexão a partir da relação possível entre uma língua e outra, justamente porque se pretende fazer com que o aprendiz *pense* na língua alvo, como se ele não fosse constituído pela língua do suposto conforto, da suposta realização, a língua (dita) materna. Na Abordagem Direta, não se trabalha o processo de constituição dos sentidos, afinal o sentido está dado, seja pela relação direta da palavra com o mundo (plenamente visível pelas mímicas e gravuras do professor), seja pela relação indissociável do pensamento com a palavra.

No Brasil, a Abordagem Direta foi trabalhada pela primeira vez em 1932 no colégio Dom Pedro II, mas isso não quer dizer que aqui não se ensinam línguas estrangeiras, aliás, há menos de um século desta data (em 1837), havia sido oficializada a língua estrangeira como disciplina (CHAGAS, 1967), e a hipótese aqui é que sua tentativa de ensino se dava através da AGT. Assim, foi com o intuito de transformação que a Abordagem Direta foi introduzida também no colégio Dom Pedro II. Trata-se uma espécie de cópia das principais escolas europeias, pois “a oficialização do Método Direto na Bélgica (1885), França e Alemanha (1902), obrigando seu uso nas escolas públicas, atesta o prestígio de que gozava a abordagem no início do século [passado]” (LEFFA, 1988, p.214). Nesta época, no Brasil, as línguas que eram ensinadas variavam bastante, mas o latim ocupava um lugar de prestígio. De acordo com Chagas (1967, p.105),

as línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga a dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios.

Neste viés, cabe dizer que no Brasil o ensino de línguas estrangeiras ocupou um lugar privilegiado nas escolas de ensino regular desde o início do século XIX, principalmente com o ensino da língua francesa, uma vez que havia uma forte influência da França em nossa cultura e ciência. Entretanto, de acordo com Paiva (2003), após a Segunda Grande Guerra, o Brasil passou a ser cultural e socialmente dependente dos Estados Unidos da América, assim a necessidade e o desejo pela língua inglesa se sobrepôs à língua francesa. Mesmo com um grande interesse em aprender a língua inglesa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no que hoje seria o Ensino Básico (PAIVA, 2003). Assim, crescem os cursos privados de ensino de línguas, principalmente os de língua inglesa, fortalecendo o imaginário de que não é possível aprender língua estrangeira na escola regular, principalmente a pública (AIUB; PEREIRA, 2009).

Atualmente, é notável o predomínio, com poucas variações, da Abordagem Direta, principalmente quando se trata de cursos de idiomas. A noção de língua que

subjaz essa abordagem diz respeito a uma língua como instrumento de comunicação; além de que a noção de sujeito é daquele cujo dizer é plenamente controlável. Não há espaço para mobilizar os processos de constituição dos sentidos, além das falhas que são constitutivas da língua. À luz deste modelo de ensino, não há lugar para uma tomada de palavra, uma tomada de posição¹⁰. O sujeito, neste lugar teórico, “é um indivíduo autônomo que ‘interage’ com os outros indivíduos completos que decidem livremente sobre o que falam e as palavras referem a um mundo já dado” (SERRANI-INFANTE, 1998, p.254). E esse sujeito faz alusão não só ao aluno, o professor também entra nesse jogo. Aliás, sem as suas mímicas e gravuras, a aprendizagem da língua estrangeira se torna inviável.

2.1.2 Abordagens Behavioristas: banimento da língua materna

De certa forma, como uma espécie de continuidade à Abordagem Direta, nos Estados Unidos da América, surgia, pela necessidade de se ter falantes de vários idiomas no período pós Segunda Guerra, o Método Audio-Oral (MAO)¹¹. Este método de ensino tem em suas bases dois pressupostos teóricos: a psicologia comportamental e a linguística estrutural (MARTINEZ, 2009).

Da psicologia comportamental, o MAO segue os moldes do Behaviorismo. Uma teoria calcada no comportamento, como o próprio nome, em inglês, já diz (*behavior*). No Behaviorismo, a aprendizagem ocorre através de hábitos. No caso do ensino de línguas estrangeiras, para que ocorra o aprendizado, é necessário apagar as marcas da língua materna. Marcas estas que seriam as responsáveis por diversos erros. Nesta linha, para que haja eficácia na aprendizagem, os alunos devem receber, incessantemente, reforços linguísticos na língua alvo. Lightbown e Spada (1993, p.23) ressaltam que “de acordo com os behavioristas, toda aprendizagem, seja ela verbal

¹⁰ Retomarei esta noção no capítulo seguinte, mas antecipo que se trata de uma “inscrição deste sujeito-aprendiz numa rede de discursos com os quais ele vai identificar-se para produzir sentidos para aquilo que diz” (NARDI, 2002, p.129).

¹¹ Este método também é conhecido como Audiolingual.

ou não-verbal acontece mediante o mesmo processo básico: a formação de hábitos”¹². Sendo assim, no MAO, tendo em uma de suas bases a psicologia comportamental, a repetição é encarada como um conjunto de hábitos, e é por este conjunto que se dá o aprendizado, pois, se entende, nesta abordagem, que “a linguagem é um comportamento aprendido, um hábito, e emerge – é construída – a partir da interação do ser com o *input* fornecido pelo meio” (FINGER, 2008, p.28).

Como a concepção de língua no MAO é a que se refere ao comportamento (hábitos), para que a aprendizagem obtivesse êxito, cabe frisar que a língua materna não poderia, de modo algum, fazer parte das aulas, pois haveria um efeito negativo desta sobre a língua estrangeira, como se a língua materna deixasse sequelas (e não marcas) que deveriam ser curadas¹³. Este efeito dito negativo pode ser entendido a partir de uma

interferência de suas estruturas [a da língua materna] numa língua com estruturas diferentes, tanto do ponto de vista linguístico como do ponto de vista cultural (que, nesta ocasião, se reduzia aos hábitos genéricos e, por vezes, estereotipados de um povo), já que aprender uma língua se reduzia a memorizar estruturas em situação de comunicação (CORACINI, 2003a, p.141).

A partir do exposto acima, pode-se dizer que, no MAO, havia uma preocupação em se ensinar a língua alvo apenas pela língua alvo (como era na Abordagem Direta, por isso poder dizer que se trata de uma continuidade pontual). Com esta característica no ensino, a língua materna é tomada como uma perturbação, um ruído, que altera o bom andamento da aprendizagem. Dessa maneira, não poderia entrar em questão a possibilidade de estabelecimento de relações entre as línguas, o que faz com que se incumba ao aprendiz um simulacro de *pensamento pela* língua estrangeira. Ressalto a ideia de simulacro pelo fato de que é através da repetição incessante, seguida da memorização, que supostamente a aprendizagem ocorreria. Não se reflete *sobre* a língua estrangeira, mas sim há a ilusão de que se pode pensar (apenas) *por* ela.

¹² Tradução minha do texto escrito em língua inglesa. Saliento que todos os textos em língua estrangeira citados nesta dissertação serão traduzidos por mim, com suas possibilidades de falha, constitutivas do processo (OTTONI, 2005).

¹³ Mais adiante mostrarei como esta chamada interferência é constitutiva do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Dessa forma, sendo a repetição e a memorização os principais meios de ensino nesta abordagem, os aprendizes não são instigados a refletir, muito menos a questionar o que lhes é *inputado*¹⁴. Neste modelo de ensino, o que prevalece é o *estímulo-resposta-reforço*. Dito de outra forma, é relegado ao professor o papel de estimular a produção de respostas (*output*) que são dadas pelos alunos e, posteriormente, o professor ainda deve apresentar reforços para que o aprendiz memorize determinadas regras e léxico. Por sua vez, o aprendiz, quando responde conforme o esperado, recebe um elogio, uma nota alta, ou até mesmo um sentimento de realização e/ou satisfação. Porém, quando replica algo indesejado, é repreendido pelo professor com notas baixas, com algum gesto negativo, para ser, em seguida, exposto a mais repetições (AIUB, 2008a). Ainda sobre a base behaviorista do método em debate, Mascia (2003, p.215) afirma que

os métodos [calcados na ideologia behaviorista] tomavam o aluno como tábula rasa, ao ensinar outra língua desconsiderando toda a história do sujeito-aprendiz. O estudo da língua partia do zero e era trabalhado progressivamente tanto o léxico quanto a gramática, de modo a prever e controlar todo processo.

Coracini (2003a, p.143) segue na mesma linha, pois, segundo ela, “não é possível negar que se procede a uma homogeneização, fazendo tábula rasa das diferenças e, sobretudo, da história que cada um inevitavelmente traz consigo”.

Outro aspecto interessante das abordagens calcadas no behaviorismo, como é o caso do MAO, refere-se ao fato de que os erros linguísticos são considerados bidirecionais, ou seja, nativos de determinada língua, que estivessem em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, cometeriam os mesmos erros que os nativos desta língua cometeriam ao aprender aquela (LIGHTBOWN; SPADA, 1993). Assim, com esta concepção de erros linguísticos bidirecionais, é possível afirmar que o texto, seja oral ou escrito (e no MAO ele é pensado como insumo), é percebido apenas, e estritamente, pelo viés linguístico (léxico e regras gramaticais). Daí poder ressaltar que a língua aqui é vista na perspectiva de sua organização, isto é, observada a partir de uma tomada logicista ou sociologista (empirista, idealista), e não pelo viés de sua ordem, ou seja, não é tomada por “uma perspectiva discursiva

¹⁴ Do termo inglês *input* que pode ser entendido como entrada de dados, insumos.

em que se reconhece a materialidade da língua e da história” (ORLANDI, 2004, p.45). Dessa forma, cabe dizer que, quando se fala em situação nesta abordagem, o que entra em jogo é uma situação imediata de comunicação, não se trata de mobilizar o contexto sócio-histórico mais amplo, visto que a língua aqui é um instrumento que serve exclusivamente para comunicar e, para isso, basta memorizar, pela repetição, regras gramaticais e palavras.

Sobre o MAO, até agora foi apresentado apenas um de seus alicerces: a psicologia comportamental. Outro pressuposto teórico que complementa as bases deste método é a linguística estrutural.

Deste modo, cabe dar uma guinada para as raízes dos estudos linguísticos e dizer que Saussure, pelo *Curso*, se faz presente nessa abordagem, pois, conforme foi apresentado anteriormente, ao não se mobilizar a constituição dos sentidos, passa-se a perceber que o valor de um termo é estabelecido a partir da oposição com os outros elementos do sistema linguístico, assim como fez Saussure ao instituir a Linguística como ciência. Para tal, o mestre genebrino delimita que “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2006, p.15). Assim, seu olhar é direcionado para a língua, pois ele estabelece, na linguagem, uma cisão entre língua e fala. A fala, portanto, fica de fora do escopo da Linguística, pois se entende que ela é acessória, individual e mais ou menos acidental, portanto, não sendo passível de descrição. Ao fazer esta divisão, o mestre também descarta toda e qualquer variação da língua, dando a ela um caráter homogêneo, uma vez que o objeto está visivelmente bem delimitado: a língua entendida como um sistema.

Ao estabelecer tal cisão, a língua passa a ser entendida como um sistema abstrato de regras e a fala, por conseguinte, o uso que se faz destas regras. Neste viés, este corte é justificado quando se estipula que a fala tem a característica de ser variável, não podendo, então, ser sistematizada e descrita. Sofrendo influência do Positivismo da época¹⁵, Saussure trabalha sempre a partir de pares opositivos. Portanto, se a fala é heterogênea, ou heteróclita, a língua é tida como homogênea,

¹⁵ Para o antropólogo estruturalista Edmund Leach, o "Positivismo é a visão de que o inquérito científico sério não deveria procurar causas últimas que derivem de alguma fonte externa, mas sim, confinar-se ao estudo de relações existentes entre fatos que são diretamente acessíveis pela observação". Daí poder dizer que o mestre genebrino procurou descartar fatos, segundo ele, inobserváveis, a exemplo da atividade linguageira, excluindo, assim, o sujeito falante e escrevente.

pura, podendo ser descrita e sistematizada. Sendo, nesta perspectiva, apenas a língua descritível, é ela o objeto de análise para a Linguística. Para corroborar, Saussure (2006, p.23) ressalta que “enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea”. Ainda Saussure (2006, p.23) justifica esta cisão, pois, para ele, “não só pode a ciência da língua prescindir de outros elementos da linguagem como só se torna possível quando tais elementos não estão misturados”. Portanto, ao abrir mão de “misturar” tais elementos, que implicações o não-estudo da fala em conjunto com a língua trariam para os estudos linguísticos? Essa pergunta poderia ser respondida afirmando que tudo o que é *exterior* à língua deixa de ser objeto de análise para os linguistas. E essa exterioridade pode ser exemplificada com o sujeito, o interlocutor, o contexto sócio-histórico e, conseqüentemente, os processos de significação. Para Indursky (2005, p.16), a exclusão da fala, e seu posterior tratamento como exterioridade linguística, foi “o custo teórico para instituir a Linguística como ciência”. Deste modo, não se estudando os processos de significação, o que prevalece é o sistema por (e com) ele mesmo, pois a língua passa a ser vista

como um sistema de signos, em que um elemento é o que o outro não é, [e] podemos verificar que os elementos constituintes da língua têm como contexto o próprio sistema, nunca podendo dele se afastar (INDURSKY, 2006, p.39).

Neste viés, a contextualização só ocorre através do próprio sistema, um signo em relação a outro, nada muito distante das abordagens de ensino de línguas estrangeiras que foram apresentadas até agora, pois, mesmo não tendo o *Curso* como referência, a Abordagem Direta, assim como a AGT, prevê a memorização de regras e léxicos (sempre um/a em relação a outro/a) para depois serem usados pelo aprendiz, principalmente no que se refere à questão da escrita. Dito de outro modo, estas abordagens tratam a escrita não como uma possibilidade de interpretação, mas como a apropriação de regras para que sejam produzidas frases a partir de um conjunto de palavras anteriormente apresentado aos aprendizes. Já o MAO que, por sua vez, mobiliza a memorização através da teoria behaviorista, além de estabelecer, pela linguística estrutural, que um termo se define por oposição a outros do sistema, seguindo de certa forma uma linha saussuriana para lidar com o sentido, se apropria

também da linguística distribucional de Bloomfield com grande afinco. A grande influência da linguística distribucional está evidente quando se trabalha com os dois eixos da língua: o eixo sintagmático e o eixo paradigmático (associativo)¹⁶. Para corroborar, Martinez (2009, p.56), ao comentar sobre o MAO, exemplifica:

o enunciado *ela é linda* pode ser substituído por *você é linda*, depois, *você é rico*, *você é rico?*, etc. procedimentos diferentes, que, aliás, não eram totalmente novos, *mesas ou caixas*, permitem uma apresentação, depois uma seleção dos elementos que a didática requererá. Em outros termos, uma descrição da língua está na origem de um dispositivo de apropriação regular dessa língua.

Como se pode notar, o trabalho pela descrição da língua se torna evidente neste modelo de ensino. Para corroborar, Coracini (2003a, p.143), ao comentar a relação entre línguas (materna e estrangeira), diz que “a partir de Saussure, a relação entre as línguas permaneceu uma relação de códigos, externa ao próprio sujeito, visto como falante, mero usuário a quem caberia escolher adequadamente as formas para melhor se comunicar”. Desse modo, a escrita é vista como o preenchimento de estruturas linguísticas (eixo sintagmático) com diferentes léxicos de mesma classe (eixo paradigmático).

Outro método, surgido na Europa, mais especificamente na França, com o intuito de fazer com que a língua francesa se expandisse, assim como o inglês, também segue as bases do distribucionalismo. Trata-se do Método Audiovisual (MAV). O MAV não é muito distinto do MAO, pois se alicerça, da mesma forma, na psicologia behaviorista e no estruturalismo linguístico e, de certo modo, não deixa de ser uma continuação da Abordagem Direta. Para Cestaro (2010), “o MAV se situa num prolongamento da abordagem direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, as tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da abordagem direta”. Neste viés, uma das diferenças do MAV em relação às outras abordagens está no fato de ele ser beneficiado pela entrada das tecnologias de reprodução da imagem e do som que, à época, por volta

¹⁶ Para Saussure (2006, p.142), “os termos [da língua] estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo [...]. O sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas [...]. Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos”.

dos anos 1960 e 1970, passaram a fazer parte da sala de aula¹⁷. Isto acaba reforçando a prática do banimento da língua materna no ensino da estrangeira, afinal, tanto no MAO quanto no MAV, a primeira língua do aprendiz era encarada como uma interferência negativa durante o processo de aprendizagem daquela. Neste viés, as tecnologias de reprodução de sons e imagens intensificaram a entrada de insumos da língua alvo apenas pela língua alvo. Nas palavras de Martinez (2009, p.57),

para caracterizar um método audiovisual, não basta falar de associação entre o oral e a imagem. Neste sentido, muitas ferramentas nas quais intervêm subsídios visuais como o esquema, o mapa, a tabela, a vinheta... poderiam ser também repertoriados há muito tempo. Será qualificado de método audiovisual aquele que, não se limitando apenas a associar imagem e som para fins didáticos, una-os estreitamente, de modo que é 'em torno dessa associação' que se constroem atividades.

A partir disso, vale dizer que esta associação faz com que se tenha a ideia de que a língua é uma representação fiel das coisas, jamais sendo pensada como objeto simbólico. O que parece aqui é que há uma relação termo a termo entre linguagem, pensamento e mundo, uma relação que ocasiona a ilusão da transparência dos sentidos, da certeza, da verdade, do sentido único, que o sujeito apenas deve localizar o sentido. Para Leandro Ferreira (2000, p.21), trata-se do "efeito de evidência da língua que, em sua decorrência, causaria mais duas: 'a evidência do sentido' (que faz com que uma palavra queira dizer o que realmente diz) e a 'evidência do sujeito' (que se mostra como tendo existência espontânea)". Da mesma forma que na Abordagem Direta e no MAO, a língua materna também não fazia parte das aulas cujo ensino se fazia pelo MAV. Ao comentar sobre este aspecto, Nardi (2007, p.90) diz que "faz-se a tradução não pelo recurso à língua materna, mas por meio da identificação do aprendiz, do que uma palavra nomeia no mundo, como se ela tivesse colada desde sempre ao objeto a que dá nome". Acrescento que esta identificação se dá, ora pelas gravuras e mímicas na Abordagem Direta, ora pelos vídeos no MAV, ou ainda por diálogos descontextualizados no MAO. A língua aqui é, pelos seus termos, uma representação exata das coisas do mundo.

¹⁷ Para exemplificar, é possível afirmar, juntamente com Martinez (2009, p.58), que "*situações* criadas a partir de todas as peças dão ocasião de encontrar nelas os elementos linguísticos apresentados. Essas situações giram em torno de um tema e, em geral, de uma historieta, fixada em um filme ou em uma história em quadrinhos, associada a uma gravação."

As abordagens de ensino apresentadas até aqui, mesmo que de momentos históricos distintos, estão calcadas numa homogeneidade saussuriana, concebendo a língua como transparente, sem possibilidades de equívocos e falhas. Em vista disso, ressalto que se trata da ilusão da língua perdida, da língua que (se existiu) não existe (mais), trata-se da língua de Babel¹⁸. O sujeito, por sua vez, é concebido como tábula rasa, desprovido de história e subjetividade, um sujeito não interpelado ideologicamente (como se isto fosse possível).

Feito este registro, é relevante fazer um retorno aos motes deste capítulo: a constituição da LA como teoria do ensino de línguas estrangeiras e as suas concepções de língua e de sujeito. Desse modo, cronologicamente falando, a LA tem seu início no período pós Segunda Grande Guerra e, ao se atentar para os acontecimentos no campo do ensino de línguas desta época, nota-se a marcante presença dos dois últimos métodos que foram abordados neste trabalho: o MAO e o MAV. Métodos estes que, como foi visto, são calcados no behaviorismo e na linguística estrutural e/ou distribucional. Para corroborar, Castro Pinto (2008, p.15) diz que “a LA deriva do envolvimento de linguistas como Bloomfield e Fries, durante e após a Segunda Grande Guerra”. Ao fazer uma reflexão sobre as bases da LA, Bohn (1988, p.16) ressalta que “a história do termo ‘Linguística Aplicada’ é relativamente recente e parece ter surgido do grande ímpeto dos estudos linguísticos”. Mesmo parecendo um tanto redundante dizer que a LA tem suas bases na Linguística, não se trata de uma afirmação simplesmente por ela mesma, pois o que se pretende mostrar aqui é que, ao estar alicerçada em uma teoria estruturalista e/ou distribucionalista, a concepção de língua homogênea e pura dificilmente poderia sofrer grandes rupturas ao longo destes quase setenta anos de sua existência¹⁹. Outro aspecto relevante no que diz respeito aos alicerces da LA é a base na psicologia behaviorista, uma vez que, calcada nesta teoria, a noção de sujeito é,

¹⁸ Neste ponto gostaria de trazer à tona uma reflexão de Gadet e Pêcheux (2004, p.19) quando os autores comentam sobre o objeto da linguística e retomam ao mito de Babel. Nas suas palavras, “se o objeto da linguística consiste no fato de que existe língua e que existem línguas, é necessário pensar no momento de sua divisão que, aliás, é a imagem de Babel: o mito apresenta a divisão das línguas coincidindo com o começo do Estado, do direito, das ciências e do prazer sexual..., logo, com o começo de *um impossível retorno ao paraíso perdido*, contemporâneo mesmo dessa perda” (grifos meus).

¹⁹ De acordo com Bohn (1988, p.16), “o termo [Linguística Aplicada] realmente começou a circular entre os membros da comunidade acadêmica nos anos 1940 [...]. Mas já em 1946 a LA era oficialmente reconhecida como disciplina na Universidade de Michigan”.

como foi mostrado, daquele a-histórico. Nesta perspectiva, é a partir desta conjuntura que a LA começa a ter seus contornos enquanto teoria interessada no ensino de línguas estrangeiras, pois

durante a guerra, a necessidade aguda de contato com aliados falantes de outras línguas, e mesmo com os inimigos, empurrou *as conquistas da psicologia e da linguística para dentro dos manuais e métodos de ensino de línguas*. As questões de uso de outras línguas se transformaram a partir daí num intenso território de estudos e produção de material teórico e prático. O nome Linguística Aplicada ainda não se tornara convencional para distinguir o esforço de teorizar sobre os processos de ensinar e aprender línguas. O progresso com os princípios audiolinguistas para o ensino de línguas vem formar um movimento pioneiro e de crescente visibilidade dentro da LA no período em que se inicia logo após o término da guerra em 1945. Esse movimento de *fortes bases linguísticas, num arcabouço behaviorista de ensino*, dominou o cenário da LA por décadas (ALMEIDA FILHO, 2009, p.11-2)²⁰.

Deste modo, ainda que a psicologia comportamental não goze mais de uma certa hegemonia, ela inevitavelmente influenciou os modos de ensinar que viriam a estar relacionados com a LA. Passadas algumas décadas, porém, o behaviorismo deixa de ser uma das teorias predominantes e passa a dar lugar ao cognitivismo, umas das bases da Abordagem Comunicativa.

2.1.3 Abordagem Comunicativa: o sujeito ideal(lizado)

A Abordagem Comunicativa entrou com força no cenário da LA justamente porque, nas metodologias de ensino anteriores, “a artificialidade do ensino de língua estrangeira era enfatizada pelos chamados exercícios estruturais completamente esvaziados de significado” (CORACINI, 2003a, p.141).

Com o intuito de trabalhar com a linguagem voltada para o ato comunicativo, o cognitivismo adentra as abordagens de ensino de línguas estrangeiras após um descontentamento com o behaviorismo radical, pois, perceber o aprendiz como tábula rasa, não mais era possível depois dos adventos da psicologia cognitivista. Nas abordagens de base cognitivista, o processo de ensino se dá pela construção de sistemas de conhecimento. Dito de outra maneira, os alunos devem ter

²⁰ Grifos meus.

máxima atenção a todo e qualquer aspecto da língua estrangeira a qual estão tentando captar (entender e produzir). Então, de uma maneira muito gradual, através da experiência e da prática, os aprendizes, através de suas mentes, se tornam aptos a *usar* essa outra língua que estão tentando aprender quase que automaticamente (LIGHTBOWN; SPADA, 1993).

Percebe-se que, na teoria cognitivista, além de se ter um sujeito desprovido de história, ele é concebido como sujeito plenamente centrado, que tem controle sobre sua mente, e é quem constrói todo o seu conhecimento. Neste espaço teórico, há uma mudança no olhar sobre o sujeito, pois ele deixa de ser visto como tábula rasa e passa a ser considerado um indivíduo pensante, livre, pleno, autônomo, concebido como origem, essência e causa do dizer, responsável pelo (no singular, pois só há um) sentido daquilo que diz. No entanto, esta mudança não chega a ser considerada uma ruptura, uma vez que ainda o sujeito é desprovido de história. Ele é a-histórico. Neste viés, vale ressaltar que as abordagens que têm como pressuposto teórico a psicologia cognitivista, calcadas no sujeito centrado, creem que aprender uma língua “consiste em aprender a formar regras que permitissem produzir novos enunciados, o que faz com que se delegue ao pensamento um papel significativo na descoberta das regras de formação de enunciados” (MASCIA, 2003, p.217).

Deste modo, o aprendiz, para aprender uma língua estrangeira, deve internalizar as regras da língua alvo que ele mesmo irá descobrir por um ato consciente, através das informações que entram (em sua mente) e que ele as armazena na memória. Assim, depois de armazenar as regras e os códigos da língua estrangeira, ele os decodifica para, em seguida, produzir novos enunciados. Nesta perspectiva, cabe afirmar, juntamente com Nardi (2007, p.99), que

a orientação cognitivista também faz com que se trabalhe com a memória como um lugar de armazenamento, cujos dados, uma vez acessados, permitem sua integração em novos campos de memória, que se relacionam com o conhecimento prévio do aprendiz, permitindo que sejam acessados e novamente utilizados quando isso se fizer necessário. A aprendizagem é, desse modo, um processo consciente e controlável.

Neste viés, cabe dizer que a memória aqui é da ordem do consciente, aquela a qual se tem fácil acesso, pois se trata de armazenamento de informações que são

obtidas sempre que o aprendiz assim desejar. Não há a presença do possível, e inevitável, esquecimento, uma vez que, se há memória, há também aquilo que falha, aquilo que não é recordado, seja pela injunção social, seja por efeitos do inconsciente²¹.

Neste ponto, caso se faça alguma alusão a Chomsky, ela não seria nem de longe um equívoco, pois subjaz à ideia de que a linguagem é “um conjunto de possibilidades infinitas a partir de regras finitas” (CHOMSKY, 1978, p.45). Desta forma, o aprendiz, conhecedor dessas regras, poderia produzir inúmeros enunciados, bastaria que a ele fosse oferecido o *input* ideal da língua alvo.

Um traço particular dos métodos de cunho cognitivista, em relação aos anteriores, é que eles se propõem a operar com os processos estratégicos internos do aprendiz, estágio por estágio, dentro da mente do estudante. Assim, para que ocorra a aprendizagem, não é necessário que o aluno produza, exteriorize a língua. O estudante pode adquirir essa língua estrangeira sem, de fato, escrever ou falar nela, pois, conforme o cognitivismo, a aprendizagem acontece quando o aprendiz escuta ou lê amostras da língua que pretende adquirir. Então, quando esse aluno fala ou escreve na língua estrangeira, isto é percebido como resultado do processo interno ocorrido mentalmente e não como parte dos processos de ensino e de aprendizagem, como se fosse possível, porém, um sujeito não sofrer determinações da ordem do inconsciente.

Na Abordagem Comunicativa, a gramática formal deixa de ser ensinada para que o aprendiz *apenas* saiba as regras, mas ela é dada a partir de uma situação de comunicação e é, a partir desta situação, que o aprendiz deve depreender tais regras. Conhecedor destas regras, ele as aplica em outras situações de comunicação semelhantes. Em outras palavras, os comunicacionistas estão muito mais preocupados com a aprendizagem do que com o ensino. Nas palavras de Martinez (2009, p.72) “trata-se não de aprender para depois comunicar, mas de ligar intimamente o aprender ao comunicar”. Isso faz com que o professor deixe de ser o centro das aulas, pensado como transmissor de conhecimentos, para ser, mesmo que teoricamente, um mediador ou ainda um facilitador do processo de aprendizagem.

²¹ Retomarei este tema no próximo capítulo.

Para corroborar, Leffa (1988, p.227) diz que “a Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula”. Esta guinada no ensino, que ocorre por volta dos anos 1960 e 1970 na Europa, acontece nos anos 1980 no Brasil. Ao se considerar o contexto sócio-histórico da época naquele continente e também nos Estados Unidos da América, é notável que havia, no cenário em questão, um forte movimento de imigração ocorrendo, além da forte expansão do capitalismo. De acordo com Pedroso (2008, p.200), “a Abordagem Comunicativa vinha conseguindo dar conta de uma das expectativas principais da dinâmica do capitalismo: a preferência pelo imediatismo de resultados”. Daí a emergência de uma abordagem que dê vazão a uma necessidade imediata: a comunicação.

Além da forte predominância da psicologia cognitivista, a Abordagem Comunicativa recebeu influência de diferentes ramos da linguística, não só da teoria gerativa de Chomsky. De acordo com Coracini (2003a, p.142), a abordagem comunicativa,

embora tenha recebido, ao longo do tempo, influência de diversas correntes linguísticas (pragmática com a teoria dos atos de fala, linguística do texto, uma certa visão de Análise do Discurso), continuou a defender a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação e de sujeito dotado de razão, capaz de atingir a consciência e, portanto, o controle do processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à concepção de língua dentro desta abordagem, é possível afirmar que não há nenhuma ruptura em relação ao que já foi apresentado até aqui, pois ela é vista como um instrumento de comunicação do qual o indivíduo se apropria para produzir mensagens altamente compreensíveis, isto é, sem dar lugar às falhas constitutivas. Widdowson (2005, p.81), um dos precursores deste modelo de ensino, argumenta que “se é verdade que a aprendizagem de uma língua implica na aquisição da habilidade de manipular discurso, então parece que a consequência seria que temos que veicular a língua estrangeira a contextos concretos de uso”. A partir disto, pode-se dizer que há uma tentativa de se atrelar o ensino a contextos reais, sobretudo porque um espaço de aprendizagem, por mais que se tente aproximar de uma certa realidade, ele sempre vai ser uma representação daquela

tentativa. Outro aspecto relevante das palavras de Widdowson (2005) faz referência, mesmo que não diretamente, à concepção de língua e de sujeito, pois se o sujeito *usa* a língua, ela pode ser pensada como um instrumento que, neste caso, serve exclusivamente para comunicar. Além do mais, se o sujeito, além de usá-la, pode manipulá-la é porque ele é um ser pensante, racional, que controla todo seu dizer.

Voltando a pensar nas bases da Abordagem Comunicativa, ressalta-se que Chomsky não ampliou seus estudos no que diz respeito ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que sua preocupação não era esta, pois, para ele, a linguagem é uma faculdade humana que está na mente do indivíduo e que, portanto, não haveria influência nenhuma do meio (do ambiente) no que se refere ao modo como uma língua é adquirida, uma vez que a faculdade da linguagem, para esse autor, é inata. Neste viés, um dos pensadores que segue, algumas décadas depois, a linha da gramática gerativa e transformacional de Chomsky é o professor americano Stephen Krashen. Este linguista, preocupado com a aprendizagem de línguas estrangeiras por um viés comunicativo, elabora uma das teorias mais difundidas no campo da LA. Sua teoria preconiza cinco hipóteses para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Cabe aqui uma breve espiada nestas cinco premissas, uma vez que, ao observá-las, é possível verificar, além da noção de língua, a concepção de sujeito que a subjaz.

A primeira hipótese de Krashen (1982) é chamada de *hipótese da aprendizagem pela aquisição (the acquisition-learning hypothesis)*²². Nesta perspectiva, um adulto pode “adquirir” ou “aprender” uma língua. No entanto, o autor ressalta que a aquisição é a que está engajada com uma “interação significativa”, isto é, assim como uma criança vai assimilando a sua língua materna, o adulto também o faz, sem, como a criança, se preocupar com a forma. Nesta hipótese, vale dizer que, ao aprender uma língua estrangeira, um adulto o faz através de um processo consciente de estudo e de atenção para a forma e para a correção de seus erros. Daí vale dizer que o processo de aprendizagem é visto como ideal, como se fosse uma constante o próprio aprendiz se dar conta do que acertou ou errou na língua alvo. Como se percebe, já há uma

²² Até o momento estava se usando o termo “*aprendizagem*” em detrimento de “*aquisição*” por entender que esta última está atrelada a uma perspectiva cuja noção de sujeito é daquela consciente.

concepção de sujeito consciente, autônomo, idealizado, justamente pela presença da ilusão do controle sobre a mente.

Ainda nessa primeira hipótese, Krashen (1982) afirma que só é possível adquirir uma dada língua através da comunicação fluente. Complementa que, enquanto há aprendizes se tornando competentes em língua estrangeira sem ter aprendido (diferentemente de adquirido)²³ as regras gramaticais, existem outros que, em princípio, *sabem* as regras (aprenderam-nas), mas que, quando estão focando a interação no significado, essas regras são descumpridas. E, vendo isso como um problema, uma falha a ser corrigida, é que Krashen (1982) estabelece sua segunda hipótese.

Nesta hipótese, a do monitor (*the monitor hypothesis*), o linguista diz que o sistema (da língua) adquirido age a fim de iniciar a elocução do aprendiz, o qual é também responsável pela fluência e pelos julgamentos intuitivos sobre a precisão da língua, uma língua sem falhas, fechada, homogênea, transparente. Por outro lado, o sistema aprendido funciona como um monitor, fazendo com que haja uma transformação e um aprimoramento daquilo que o sistema adquirido produziu. No entanto, para que o processo de monitoria possa ocorrer, Krashen (1982) traz três condições: tempo suficiente, foco na forma e conhecimento das regras gramaticais. Então, nessas condições, a escrita está para o sistema aprendido, fazendo o aluno *pensar*, e a comunicação, para o sistema adquirido (como se a escrita também não comunicasse e como se toda tentativa de comunicação fosse de fato comunicar. A homogeneização aqui se ancora). Deste modo, Krashen salienta que, se há um sistema de monitoria dos erros, todo o ensino de uma língua estrangeira deve se pautar na comunicação e não no aprendizado de regras. Nesta perspectiva, o que não foi considerado é que as tais regras não são idênticas de uma língua para outra, além do mais, cada um as aprende (ou *adquire*, como quer Krashen) em tempos e modos distintos. Não sendo as regras idênticas (no sentido em que se as *adquire* num mesmo momento), o que se pode dizer do caráter ideológico que cada signo linguístico traz consigo? O fato é que estas questões, pelo que foi exposto até agora,

²³ Krashen (1982) estabelece diferença entre aprender e adquirir (*learn* e *acquire*), pois, para ele, engajar-se em processos repletos de significação está em arranjo com o adquirir, e não com o aprender.

não entram no escopo da LA, uma teoria do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Seguindo as ideias de Krashen (1982), sua terceira hipótese se refere à ordem natural (*the natural order hypothesis*) de aquisição de certas regras gramaticais. Para ele, algumas regras são adquiridas antes de outras, isto é, não significa que uma regra fácil seja adquirida antes de uma outra mais difícil. Assim, a ordem natural independe da ordem em que essas regras são apresentadas ao aprendiz. Neste caso, a hipótese da ordem natural sofre influência da língua materna, o que pode dificultar a aquisição da língua estrangeira. Neste ponto, é possível perceber que esta Abordagem atenua a entrada da língua materna no processo de aprendizagem da língua estrangeira, pois ressalta que as estruturas da língua materna podem atrapalhar a aquisição da língua estrangeira, mas nem sempre. Nas palavras de Krashen (1981, p.64), “estudos empíricos dos erros cometidos por aprendizes de segunda língua levaram à descoberta de que muitos erros não são determináveis pela estrutura da primeira língua”. Entretanto, mesmo não tomando todos os erros dos aprendizes provenientes da língua materna, ainda assim a entrada desta no processo de aprendizagem é tida como uma influência negativa que deve ser banida. Ao contrário disto, a Abordagem Comunicativa não percebe esta entrada da língua materna como algo constitutivo da aprendizagem, o que fornece indícios para afirmar que a tentativa, sempre frustrada, de apagar as marcas do sujeito é uma característica forte desta abordagem.

A quarta hipótese de Krashen (1982), mais tarde por ele mesmo reformulada, diz respeito ao *input*²⁴. Inicialmente, o autor afirma que a aquisição de uma língua alvo só poderia ocorrer através do recebimento, por parte do aprendiz, de mensagens inteligíveis. Dessa maneira, a aprendizagem seria mais eficiente se o *input* contivesse formas e estruturas que estivessem em níveis de competência mais elevados aos que o aprendiz se insere: de um falante nativo, por exemplo. Entretanto, o próprio Krashen admite que essa hipótese não é suficiente para que aconteça a aquisição da língua alvo. Assim, ele cria a quinta e última hipótese de sua abordagem de ensino.

²⁴ Essa expressão poderia ser traduzida como a hipótese da entrada de dados, ou ainda entrada de insumos, nas palavras de Krashen, *the input hypothesis*.

Esta última é a hipótese do filtro afetivo (*the affective filter hypothesis*) que se refere a uma barreira que é imaginária e previne os aprendizes de usufruírem o *input* que lhes é dado. Aqui, o afetivo (necessidades, atitudes e estado emocional) inibe a aquisição da língua alvo. Segundo Krashen (apud LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p.28), “um aprendiz que está tenso, ansioso, faminto ou chateado descarta o *input* e o torna indisponível para a aquisição”. Assim, cabe ao professor, em sua prática de sala de aula, motivar esse aluno estressado e desinteressado. O professor faz a função do filtro operante que desperta o aluno quando ele está cabisbaixo e, quando relaxado e motivado demais, ele o recoloca em um equilíbrio ideal. Percebe-se, nesta última hipótese, que há uma tentativa de sempre manter imutável o aprendiz, dentro de um universo logicamente estabilizado. Esta busca por uma situação idealizada de ensino é uma constante dos comunicacionistas. Coracini (2003a, p.142-3), ao tecer críticas a esse modelo de ensino, ressalta que

a aprendizagem passa a ser vista como um processo ideal, controlável, tanto mais controlável quanto maior for o grau de consciência do aprendiz, também idealizado. Constroem-se modelos do [...] ‘bom aprendiz de língua estrangeira’, que exclui ou (des)classifica todo aquele que não se comportar em conformidade aos padrões.

Não há espaço, deste modo, para um sujeito suscetível a transformação, pois o aprendiz deve deixar para trás suas vivências e se enquadrar nas configurações/padrões desta abordagem. Caso não o faça, não há possibilidade de ensino, muito menos de aprendizagem. Torna-se evidente também que a concepção de língua é a “de um instrumento de comunicação ou de interação social, tendo como objetivo desenvolver no aluno a competência comunicativa” (MASCIA, 2003, p.217).

Aqui, então, quando não há aprendizagem, ou melhor dizendo, aquisição da língua estrangeira, a culpa recai sobre o professor (aquele que *filtra* o que pode e não pode acontecer em sala de aula), porque é ele quem não consegue estabilizar a turma, deixá-la homogênea, repleta de indivíduos igualmente pensando, agindo e reproduzindo.

Do mesmo modo com que foram amplamente aplicadas, as premissas de Krashen também sofreram diversas críticas advindas dos próprios linguistas

aplicados que queriam uma abordagem sem possibilidades de falhas, como se pode perceber no posicionamento de Almeida Filho (2009, p.21). Conforme este autor,

mesmo uma teoria abrangente como a de Krashen, que articula elementos necessários para a aprendizagem e a aquisição de línguas, não nos fornece ainda indicações *concretas e inequívocas* de como se armam contextos comunicativos ricos que favorecem os resultados de aprendizagem desejados²⁵.

Pelo que foi dito acima, nota-se que a LA, desde o seu estabelecimento, sofre de uma ilusão (quase cega) pela busca da totalidade. Esta busca que não finda, embora necessária, é responsável por uma tentativa sempre frustrada de uma homogeneização da língua, dos sentidos e, por conseguinte, do sujeito. Há a pretensão de se alcançar o equilíbrio ideal no sujeito (estabilizado) para a aprendizagem da língua estrangeira, de alcançar o ambiente perfeito para que a comunicação seja real (embora ela esbarre frequentemente numa simulação) e de alcançar a plenitude em todos os objetivos estabelecidos, isto é, fazer com que todos aprendam a se comunicar sem que haja a possibilidade de erros, principalmente os erros chamados de *interferência*.

Retomando a interrogação que fiz quando Almeida Filho (2009) requeria para o ensino de línguas estrangeiras uma “competência real de comunicação”, cabe dizer que esta competência comunicativa parte dos apanágios acima expostos: uma tentativa de estabilização do sujeito, tratado como pleno, consciente, capaz de descobrir por si só quando não está em conformidade com os padrões estabelecidos; além de uma concepção de língua que é fechada em si mesma. Nas bases da LA, há, portanto, a ilusão de que o sentido se faz sem a afetação do histórico, além da ilusão de que o sujeito é origem, causa, essência do dizer, é pleno, é consciente e não é afetado pelo simbólico, nem pelo inconsciente.

Tendo em suas bases estas concepções de língua e de sujeito, torna-se possível dizer que, por mais variável que sejam as abordagens de ensino, elas ainda assim são basicamente as mesmas. No campo da LA, existem estudiosos, como Brown (2001), que defendem o ecletismo metodológico no ensino de línguas, pois, segundo ele, a diversidade das necessidades dos aprendizes é tão ampla que a

²⁵ Grifo meu.

utilização de apenas um modelo não abarcaria tais individualidades. Entretanto, cabe uma questão: ao mudar de modelo de ensino, o que substancialmente se altera? Creio que, quando não se mudam as bases constitutivas, língua e sujeito, não há de fato alteração efetiva. Este é, pois, o alicerce da LA enquanto área de estudos da linguagem preocupada com a aprendizagem de línguas. Na visão de Revuz (1998, p.216),

a multiplicação de métodos não acarretou a mesma quantidade de aprendizagens bem sucedidas. Cada um desses métodos produz seus alunos brilhantes e seus refratários, de modo a não desvendar e pouco contribuir daquilo que se põe em movimento para um sujeito dado, ao enfrentar uma segunda língua chamada estrangeira.

Apesar de a LA já ter tido certa influência de teorias como a Análise do Discurso, conforme salientou Coracini (2003a), ainda há um grande vácuo no que diz respeito à aceitação de concepções advindas desta área, como a de um sujeito clivado, de uma língua heterogênea e da historicidade como parte fundamental para a constituição dos sentidos. Algumas vozes, porém, manifestam tal desejo de ruptura. É o caso de Pennycook (1998, p.35-6), quando questiona algumas noções que são caras à LA, como se pode notar a seguir:

a crença de que a história é linear e ordenada tem sido questionada, especialmente no que diz respeito a sua tendência de manter na obscuridade as visões alternativas de mundo e a de adotar um percurso linear e ascendente de progresso. A noção de sujeito uno, racional, cartesiano, capaz de conhecer a si mesmo e a outros objetos, também se tornou altamente questionável.

Mesmo o autor tendo reivindicado tais noções há mais de uma década, a LA não sofreu tal ruptura. O que dá margens para dizer que, por mais ecléticos que sejam os métodos, eles são fundamentalmente os mesmos. O ensino de línguas estrangeiras, ainda nos dias de hoje, é caracterizado pela artificialidade, com exercícios apenas estruturais, sem lugar para a subjetividade do aluno, sem lugar para a heterogeneidade que o constitui, sem lugar para “considerar o sujeito psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, cujo dizer resvala sentidos indesejados, incontrollados” (CORACINI, 2003b, p.252). E é, a partir destas concepções, que os interesses da LA foram se modificando ao longo de sua trajetória. Sendo considerada

uma área emergente ainda nos anos 1970, o interesse da LA neste período se mantinha no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira, principalmente o inglês, e buscava, nesta época, “aplicação das teorias e modelos linguísticos hegemônicos à realidade da sala de aula” (CASTRO, 2003, p.11-2). Conforme os anos foram passando, o interesse da LA variou, pois atualmente é possível pensar na LA como uma “área autônoma da linguagem, caracterizada por pesquisas do tipo aplicado (não restritivamente de aplicação)” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.26). Dito isto, seus problemas investigativos giram em torno não mais só do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mas da área de tradução, lexicografia, terminologia, além de relações sociais mediadas pela linguagem. Nas palavras de Castro Pinto (2008, p.15), “o papel frequentemente atribuído à LA corresponde à tarefa de resolver problemas sociais que envolvem a linguagem”. Por estas últimas palavras, pode-se ressaltar que a LA almeja solucionar os problemas causados na/pela linguagem. Seriam estes problemas as falhas, os desentendimentos, os mal-entendidos que são constitutivos do processo discursivo? Como mencionei anteriormente, a LA ainda sofre deste mal: a tentativa de estipular uma homogeneidade impossível, quer no campo subjetivo, quer na atividade da linguagem.

Ainda que a LA tenha ampliado bastante seu leque de investigações, algumas delas, como diz Almeida Filho (2009, p.25), são tradição dentro desta teoria. Segundo este autor, a LA não pode deixar de questionar, além de outras coisas: “a) como se aprende, adquire e ensina o uso das línguas em diferentes situações?; b) por que nem todos os adultos aprendem uma segunda língua que tentam aprender?; c) quais as manifestações de transferência da língua materna para a língua alvo?”. No caso desta pesquisa, atenta-se mais especificamente para a última questão, pois o que está em jogo aqui é a escrita *estranha* (estrangeira e distinta) de aprendizes em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Em LA, textos produzidos em língua estrangeira dessa maneira diferente da convencional, distante da forma da correta, são geralmente considerados como incorretos tanto do ponto de vista sintático, morfológico e fonético, como também, às vezes, do ponto de vista semântico – e digo às vezes porque, em muitos casos, a questão semântica sequer é

analisada. Assim, quando há estas transferências, é possível afirmar que há erros na formulação destes aprendizes. Trazer à baila, portanto, a concepção de erro em LA se faz necessário.

2.2 CONCEPÇÃO DE ERRO EM LINGUÍSTICA APLICADA: DA TRANSPARÊNCIA À INTERFERÊNCIA

Quase sempre exigimos que a nossa própria linguagem prevaleça. ‘Você tem que me entender mesmo que eu não o entenda’ – essa tem sido, ao longo dos séculos, a bandeira do colonizador (MANGUEL, 2008, p.60).

Não é de se negar que a LA, teoria predominantemente preocupada com o ensino de línguas estrangeiras, ambiciona fazer com que a produção dos aprendizes seja a mais próxima daquilo que é considerado correto ou, para ser menos incisivo, aceitável. Desse modo, tudo o que escapa deste plano da aceitabilidade é considerado um erro que deve ser sanado. Portanto, não se trata de afirmar que a LA não trabalha com as escritas estranhas (formulações)²⁶ que ocorrem durante o processo de aprendizagem. Ela o faz; mas não na perspectiva de que são um deslize, um lapso, uma falha, uma fenda, constitutivos da língua e do sujeito. A inquietação da LA se dá no âmbito da comparação contrastiva que objetiva excluir aquilo que não está de acordo com os padrões da língua alvo. Neste viés, Martinez (2009, p.55) assevera que

a contribuição da Linguística Aplicada ao ensino de línguas se manifesta pelo interesse em uma abordagem diferencial ou contrastiva. Toma-se consciência de que os erros observados entre os aprendizes podem provir de diferenças entre as línguas primeira e segunda, logo, de transferências erradas tanto na codificação quanto na decodificação.

Neste caso, cabe destacar que estas “transferências erradas” são provenientes da presença da língua materna, ou melhor, das regularidades que a língua materna impõe ao sujeito. Regularidades estas que a LA, numa espécie de esforço em vão, tenta dissipar durante o processo de aprendizagem, pois elas são encaradas como um estorvo, um obstáculo que, diga-se de passagem, devem ser expulsos para que haja uma boa produção na língua almejada. A presença, pois, da língua materna nas

²⁶ Darei ênfase a produções escritas (textos), pois é, a partir desta materialidade, que serão feitas as análises nesta pesquisa.

produções em língua alvo é considerada como erro que deve ser banido. Retomando as bases constitutivas da LA, no que se refere às abordagens de ensino, esta tentativa de não deixar que a língua materna se faça presente nada mais é do que uma grande herança da Abordagem Direta e dos modelos behavioristas (MAO e MAV). Trata-se de um fardo pesado e espaçoso que a LA, desde o seu estabelecimento, herdou e insiste em querer carregar: o banimento da língua materna no processo de aprendizagem, seja durante o ensino, seja na produção, oral ou escrita, em língua estrangeira.

Quando uma teoria, como é o caso da LA, tem uma concepção de sujeito centrado e de língua homogênea, os espaços para a mobilização analítica dos efeitos de sentido como constitutivos do processo discursivo se extinguem. E é por isso que tudo que foge aos padrões (e estendendo, padrões formais de aceitabilidade) é considerado como erro. Levar em conta o erro, e não o equívoco, como constitutivo do processo de aprendizagem não é meramente uma mudança de nomenclatura. Falar em equívoco é evocar a língua heterogênea, o sujeito cindido e as condições sócio-históricas. É, enfim, mobilizar a exterioridade linguística num contexto mais amplo, pois, se o sujeito fosse completo e se a língua fosse homogênea, não haveria a possibilidade para efeitos de sentido, não haveria o desentendimento e os limites da língua seriam bem delimitados. Complementando, se apenas na língua o sentido estivesse, se fosse possível localizá-lo no sistema linguístico como quis Saussure, se a língua não sofresse as injunções do que lhe é exterior, ela seria transparente.

A partir desta ilusão de transparência que a LA passa a tratar, no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, a presença da língua materna como uma interferência que deve ser contida. Esta constatação de interferência, ao que tudo indica, começou a ser teorizada depois do estabelecimento da LA, na década de 1950, período da primeira publicação da obra *Languages in Contact*²⁷, de Uriel Weinreich. Nesta obra, o autor, ao fazer análises de produções de indivíduos considerados bilíngues, constata que há interferências, seja de uma língua, seja de outra. Segundo ele,

²⁷ Uma possível tradução seria *Línguas em contato*.

aqueles exemplos de desvios de normas de uma ou outra língua que ocorrem na fala de bilíngues pelo resultado da familiaridade com mais de uma língua, isto é, pelo resultado do contato entre línguas, serão referidos como fenômeno de 'interferência' (WEINREICH, 1970, p.1).

Por esta passagem, é possível perceber que a interferência de uma língua sobre outra tem um caráter de negatividade, pois o embate entre as línguas nada mais pode ser do que desvios, algo que está em desacordo com as normas. Ainda sobre esse ponto, cabe refletir sobre a questão da familiaridade, pois, em aprendizes que estão tendo seus primeiros contatos com uma língua estrangeira, o grau de intimidade com a língua outra é menor, sendo assim, não são bilíngues, aliás, estão até longe disso. Nesse sentido, partindo do ponto de vista de Weinreich (1970), seria perfeitamente aceitável dizer que estes aprendizes sofreriam pouca ou quase nenhuma interferência, pois o que está por trás é uma concepção de sujeito consciente, isto é, para aprendizes monolíngues, bastaria memorizar palavras, conhecer as estruturas da língua alvo e produzir enunciados em língua estrangeira sem a tal interferência da língua materna²⁸. Entretanto, não é isto o que ocorre, uma vez que, sofrendo o processo de aprendizagem, o sujeito jamais terá consciência plena daquilo que produz.

Com o objetivo de apresentar um exemplo do que Weinreich chamou de interferência, gostaria de recuperar um estudo de caso feito por Quast (2003), no Brasil, com uma aprendiz de língua inglesa da sexta série do Ensino Fundamental que estava tendo aulas particulares de conversação em língua inglesa. Ao tecer comentário sobre o processo de aprendizagem de língua estrangeira, a autora afirma que

a aprendizagem de uma língua estrangeira nunca seguirá os mesmos passos que a aprendizagem da língua materna. Além disso, ao contrário da aprendizagem da língua materna, a aprendizagem da língua estrangeira sempre se faz de forma *deliberada e consciente* (QUAST, 2003, p.93)²⁹.

²⁸ Faço referência aqui aos *drills* que são uma espécie de substituição de palavras de mesma função no eixo sintagmático, isto é, ao substituir dadas palavras de mesma posição e função, mobiliza-se o que Saussure chamou de eixo associativo. Trata-se de uma substituição de linha vertical. Sugiro ver, como exemplo, o trabalho de Vivacqua (2002).

²⁹ Grifos meus.

Como se pode perceber, as pesquisas em LA carregam as marcas aqui já mencionadas: sujeito pleno e língua transparente. Diferentemente disso, na própria pesquisa da autora, é possível perceber que o processo de aprendizagem não se dá de forma “deliberada e consciente”, pois, mesmo tendo havido uma ocorrência de interferência, ela já pode ser considerada como uma representação de outras. Na pesquisa feita por Quast (2003), cabe aqui apenas uma brevíssima análise de uma pergunta feita pela aluna no contexto de uma conversa com o professor. Este, ao pedir que a aprendiz leia algo, diz: “*So I’d like you to read about them*”³⁰; e a aluna, cuja língua materna é a portuguesa, pergunta espontaneamente dizendo: “**Do you want that I say it?*”³¹ (QUAST, 2003, p.97). O que aconteceu aqui é um caso em que, no processo de aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, a aprendiz, ao dizer em inglês, apoia-se parcialmente na estrutura da língua portuguesa, como mostra o quadro:

QUADRO 1: Sobreposição das estruturas

	<i>Você</i>	<i>quer</i>	<i>que</i>	<i>eu</i>	<i>diga</i>	<i>Isso?</i>
<i>*Do</i>	<i>you</i>	<i>want</i>	<i>that</i>	<i>I</i>	<i>say</i>	<i>it?</i>

FONTE: Quast (2003)

Neste caso, afirmo ser um apoio parcial porque é possível reconhecer, pelo verbo auxiliar *do*, que a língua inglesa é parte da constituição desse sujeito, mas, ao mesmo tempo, há a presença do materno que ali se torna estranho.

No caso desta conversa entre professor e aluna, o mais intrigante é que o professor, ao tentar ensinar para a aprendiz a estrutura correta, espanta-se pelo fato de ela já saber, tanto é que a aluna diz: “*I want you to do that*”³² (QUAST, 2003, p.102), ou seja, ela conhecia a estrutura da língua inglesa, mas disse com bases na sua língua materna. Aqui cabe uma pergunta: por que ela não utilizou a estrutura correta para dizer se ela já a conhecia? Nesse sentido, dizer que a aprendizagem se dá de maneira consciente é uma forma de (se) enganar, pois esta é uma amostra de que o sujeito não utiliza (usa) a língua, mas sim ele é constituído por ela.

³⁰ Uma possível tradução seria: *Eu gostaria que você lesse sobre eles.*

³¹ O asterisco em Linguística indica que a sentença é inaceitável.

³² Uma possível tradução seria: *Eu quero que você faça isso.*

Com este pequeno exemplo, é possível perceber que o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras provoca um questionamento, um desassossego, um perguntar-se (“por que eu digo assim?”). Nesta perspectiva, é fundamental pensar na história que cada língua carrega consigo, ou melhor, na historicidade que a acompanha, pois “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2005a, p.25). Assim, não é de se espantar que a Linguística Aplicada tome o que ocorreu com este aprendiz como um erro, uma interferência, pois este ramo aplicado não considera o fato de que a relação da língua com a história produz um (efeito de) sentido naquela língua, e esta relação da língua com a história não é transferível tal e qual de uma língua para outra, embora se saiba que há semelhanças.

Sobre este choque entre as línguas, VanPatten (1998, p.108) prefere chamar este processo de “erros de transferência” (*transfer errors*). Entretanto, o autor ressalta que nem tudo o que ele considera erro provém desta transferência. Segundo ele, “embora seja evidente que os aprendizes cometam erros baseados nas suas primeiras línguas (erros de transferência), alguns erros baseados na primeira língua nunca são encontrados nas produções destes aprendizes” (VANPATTEN, 1998, p.108).

Nesse sentido, VanPatten (1998) critica o Método Audiovisual, pois, durante a expansão deste modelo de ensino de línguas estrangeiras, baseado no behaviorismo,

acreditava-se que a primeira língua era a origem de todos os erros cometidos pelos aprendizes em segunda língua [...], mas quando os pesquisadores começaram a examinar as produções dos alunos, tornou-se claro que nem todos os erros eram erros de transferência (VANPATTEN, 1998, p.108).

Sendo assim, cabe apresentar o exemplo que VanPatten (1998, p.109) traz como não sendo um erro de transferência, uma produção de um aprendiz de língua inglesa, cuja língua materna era a italiana. Assim como em língua portuguesa, como em língua inglesa e como em língua italiana, a estrutura para dizer a tal frase é a mesma. Segue o quadro:

QUADRO 2: Comparação das estruturas

	Sujeito (PRONOME)	Núcleo do Predicado (VERBO)	Complemento (Objeto Direto) (ART.+SUBS.)	Conetivo (PRONOME RELATIVO)	Oração Subordinada
Inglês	<i>I</i>	<i>SAW</i>	<i>THE MAN</i>	<i>WHO</i>	<i>I MET LAST WEEK.</i>
Italiano	<i>HO</i>	<i>VEDUTO</i>	<i>L'UOMO</i>	<i>CHE</i>	<i>HO CONOSCIUTO LA SETIMANNA PASSATA.</i>
Português	<i>EU</i>	<i>VI</i>	<i>O HOMEM</i>	<i>QUE</i>	<i>EU CONHECI NA SEMANA PASSADA.</i>

FONTE: Vanpatten (1998, p.109)

Neste quadro, podemos perceber que as estruturas destas três línguas são idênticas. Entretanto, o aprendiz de língua inglesa, falante de italiano, diz: **I saw the man who I met HIM last week*. Ora, se nem a língua italiana nem a língua inglesa admitem a inserção do pronome destacado, por que o aprendiz colocou-o em sua enunciação? Ou melhor, por que ele simplesmente não aplicou o léxico da língua inglesa na estrutura da língua italiana? Para tentar responder essas questões, VanPatten (1998, p.109) acredita que “a transferência da primeira língua para a segunda estaria reprimida”. Diferentemente de VanPatten, é possível dizer que o acréscimo do pronome não se deu apenas por uma repressão à transferência da língua materna para a estrangeira, mas que esta inserção pode ter ocorrido principalmente pela ênfase dada no ensino de estruturas, deixando a questão do sentido em outro plano. Se fosse recortado o enunciado pela oração subordinada, haveria a seguinte oração: *I met him last week* (eu o vi semana passada); assim não existiria uma aparente falta de sentido, de tal modo que é possível que o aprendiz não tenha feito uma relação entre uma oração e outra, pois essa subordinada só passa a ter sentido se em conjunto com a oração principal.

A *transferência* é outra noção, dentro do campo da LA, que segue na mesma ordem da *interferência* e da *de erros de transferência*. De acordo com Alvarez (2002),

entende-se por transferência o processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas (seja da L1 ou de qualquer outra língua adquirida previamente) na hora de produzir e processar mensagens na L2.

Nesta perspectiva, *interferência*, *erros de transferência* e *transferência* são noções co-irmãs. Atenta-se, entretanto, para o fato de a *transferência* não mencionar como negativa as “habilidade comunicativas” da língua materna (L1, na citação). Cabe ressaltar, porém, que a língua aqui parece um instrumento de comunicação e que o sujeito é aquele capaz de “produzir e processar mensagens” que, neste viés, são altamente inteligíveis quando dentro dos padrões da língua alvo.

Depois de apresentadas estas noções que circulam dentro de uma mesma linha, cabe dizer que Selinker (1972), ao observar indivíduos em processo de aprendizagem, cria o conceito de interlíngua (*interlanguage*) que, segundo ele, não é nem o sistema da língua materna, nem o sistema da língua estrangeira, mas sim algo com organicidade própria situada no liame entre as línguas em questão. Em outras palavras, a interlíngua é “a existência de um sistema linguístico separado baseado nas informações observáveis cujos resultados derivam das tentativas do aprendiz de produzir nas normas da língua alvo” (SELINKER, 1972, p.214). Ainda a esse respeito, Huebner (1998, p.62) diz que “os aprendizes de uma língua estrangeira criam um sistema que consiste de elementos tanto da língua alvo quanto da língua nativa, mas ambos elementos não podem ser relacionados a uma ou outra língua”. A relação, portanto, entre línguas, vista sob a ótica da LA, é percebida, mas é trabalhada no viés do erro. O aprendiz erra quando ele faz relações entre as línguas que estão lhe constituindo: materna e estrangeira. De qualquer maneira, da interferência à interlíngua (sem dizer que se trata de uma escala de progressão, longe disso, afinal, não há uma ruptura significativa), a tentativa de acabar com o erro produzido pelo aprendiz não cessa. De acordo com Howells (2000, p.62), pode-se descrever um erro como aquele “enunciado que um falante nativo da forma padrão da língua notaria e poderia aceitar sem corrigir, no caso da versão falada padrão, mas que não passaria como aceitável nas formas escritas formais da língua”. Nesta perspectiva, qualquer uma das noções que mobilizam a relação entre língua materna e língua estrangeira dentro da LA tem intrínseca, nos seus pilares, o caráter negativo da língua do aprendiz e, como tal, precisa deixar de fazer parte da produção na língua alvo. Nas palavras de Revuz (1998, p.215), “as didáticas de línguas estrangeiras não têm se interessado nesse confronto [entre línguas] e não têm procurado analisá-lo nem

trabalhá-lo". Portanto, o embate entre línguas causado durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é desconsiderado na medida em que ele é visto como um erro. É como se não fosse parte da subjetividade do aprendiz.

Este é outro fardo do qual, por mais que tente, a LA não consegue se desvencilhar. Ele está alicerçado nas fundações desta teoria. Trata-se de outra herança deixada pelos modelos behavioristas: o sujeito é tábula rasa, e não tem história.

3 ANÁLISE DO DISCURSO: UM MOVIMENTO DE RUPTURAS CONCEITUAIS

Ninguém pode, sem mais nem menos, inserir sua liberdade de escritor na opacidade da língua, porque através dela a História inteira que se mantém, se completa e se une à maneira de uma Natureza (BARTHES, 2004b, p.10).

Aceitar que a história está presente na língua, admitir que o sujeito não é plenamente livre, perceber que tanto a língua quanto o sujeito são passíveis de falhas e rupturas, além de acolher a ideologia como parte constitutiva do processo discursivo são peculiaridades que fazem parte da teoria da Análise do Discurso de linha pecheuxiana (AD). Em outras palavras, a AD mobiliza o que num viés estritamente sistêmico é considerado como exterior linguístico e o coloca como parte constitutiva da linguagem. A língua, o sujeito e a história estão, dessa forma, interligados, não meramente por uma questão de trans ou interdisciplinaridade (isto poderia acarretar a ideia de uma instrumentalização da AD, justamente o que ela não é), mas sim por estas três noções formarem uma disciplina de entremeio. A AD, portanto, não é uma linguística com disciplinas auxiliares. Trata-se de uma teoria que requer à linguagem a sua exterioridade e, com isso, tenta compreendê-la enquanto processo significativo (ORLANDI, 2004).

Dizer, com efeito, que a AD concebe a história, a ideologia e o sujeito (fora de uma tal idealização) já é, por si só, diferenciá-la de demais teorias do campo dos estudos da linguagem. Entretanto, não basta afirmar que estas noções fazem parte do aparato teórico da AD. É preciso apresentar em que medida estes conceitos se entrelaçam, formando nós que forjam uma grande teia, e como eles são mobilizados para se ter acesso ao objeto da teoria: o discurso, materializado no texto (ou em outra materialidade discursiva)³³. Neste viés, ancorar-se na AD é uma tarefa que requer lidar com as minúcias, com o detalhe, requer lidar com aquilo que a linguística imanente descarta analisar, pois a AD trabalha justamente nesse lugar em que o equívoco faz parte da língua quando esta se inscreve na história, ou seja, no lugar em que a língua faz sentido. E é deste lugar que se pode afirmar que a materialidade

³³ Além da análise discursiva que toma como materialidade o texto, há alguns trabalhos recentes no campo da AD que têm analisado outros tipos de materialidade, tais como imagens, figuras, charges, hiperlinks, etc. Cito como exemplos duas dissertações produzidas no PPGLet/UFRGS que fazem análises deste tipo. Trata-se de Fernandes (2008), com análises de imagens, e Henge (2009), analisando hiperlinks.

discursiva é linguística e histórica, uma vez que se percebe o discursivo como lugar de explicitação da relação da língua com a história (ORLANDI, 1994).

Buscando mobilizar noções-chave para o processo analítico, será feita uma visita aos conceitos da teoria a fim de verificar o processo de sua constituição no campo dos estudos da linguagem. No entanto, este trabalho não ambiciona retomar todas as concepções propostas e teorizadas ao longo destes quarenta anos de AD, mas sim anunciar em que bases esta teoria foi (e ainda está) sendo construída, além de trazer à baila termos essenciais para as análises do que aqui está em jogo: o processo de reconfiguração subjetiva a partir da experiência de vivenciar uma língua estrangeira no momento de escritura nesta outra língua.

Nesse sentido, vale retomar as noções de sujeito e de língua, mostrando como elas são conceituadas diferentemente de teorias estritamente linguísticas, como é o caso da Linguística Aplicada (LA). Além disso, serão postas em evidência outras noções que funcionarão como base para as análises de textos, escritos fora da língua materna, produzidos por aprendizes de língua estrangeira. Algumas destas noções são trabalhadas também nas teorias linguísticas, porém são reconfiguradas quando vistas sob a ótica da AD. Exemplos disso são as noções de língua e de sujeito, pois não se trata mais da mesma língua da linguística, nem do mesmo sujeito, mas sim de entendimentos indubitavelmente diferentes. Ao tratar da noção de língua, Leandro Ferreira (2005a, p.217) afirma que “de certa forma, para a Análise do Discurso e para os analistas de discurso, a língua da linguística se acabou”. Afinal, a língua da linguística não é a mesma língua da AD.

Sem a pretensão de ser uma *ciência* da linguagem, a AD é uma disciplina que tem arrimo em três áreas do conhecimento: a linguística, retomando o conceito de língua; o materialismo histórico, pensando a história e sua relação com o simbólico; e a psicanálise, retomando a concepção de sujeito. Diz-se uma disciplina de entremeio, sobretudo porque estas três áreas são questionadas. A linguística é interrogada pela sua concepção de língua imanente, onde os sentidos já estão dados. Isto é, à linguística a AD reivindica a opacidade constitutiva da língua. Ao materialismo histórico é requerido o lugar da contradição histórica, da possibilidade de uma ruptura, do equívoco. Já à psicanálise a AD questiona a relação do sujeito cindido

com a ideologia que o interpela, ou seja, o sujeito não é nem totalmente repleto de intenções, controlando todo e qualquer dizer, nem é aquele plenamente assujeitado ao ponto de que não seja possível um rompimento. Dito de outra forma,

o sujeito do discurso, em sua relação com a língua, estabelece um processo de constituição mútua, constituindo-se e constituindo-a no seio de acontecimentos histórico-sociais. Assim, ele não é totalmente livre, dado o modo de sua constituição, nem totalmente determinado por mecanismos externos (LEANDRO FERREIRA, 2003, p.192).

Vale dizer ainda que, diferentemente de teorias com bases puramente linguísticas, a AD não descarta o que não é caracterizado por uma homogeneidade idealizada. Ao contrário, a AD concebe a falha, a falta, a ruptura, a heterogeneidade, os deslizes, os desvios, a incompletude, tanto do sujeito e dos sentidos, quanto da língua, e os coloca em seu escopo teórico-analítico.

A AD, deste modo, rompe com o ideal da linguística (aplicada). A língua passa a ser marcada justamente pela heterogeneidade, pela sua opacidade, pois o que é visto como exterior à língua pela linguística na AD é percebido como estruturante, nuclear. É nesta perspectiva que Leandro Ferreira (2003, p.197) afirma que “o sistema linguístico não é algo abstrato e fechado, mas sim um sistema passível de perturbações, rupturas e mal-entendidos”.

Ressalta-se aqui que as noções pensadas na AD jamais são estanques, fixas, pois elas se entrelaçam e são sempre refletidas a partir das análises. Por isso, é possível dizer que “em Análise do Discurso ocorre uma inquieta relação que vai, em um constante movimento pendular, da teoria para análise e, desta, de volta para a teoria” (INDURSKY, 2008, p.10). Nesta perspectiva, mobilizar termos em uma teoria, que tem como característica não os tratar como estáveis, não pode ser visto como um trabalho sem custo. Dito de outro modo, ao se recortar certos conceitos de uma determinada forma, há inevitavelmente a implicação de uma tentativa, mesmo que não seja intencional, de estabilização destes conceitos. Esta estabilização conceitual é o que se pode chamar de dispositivo teórico, o qual é necessário para que a análise que se pretende empenhar não seja mais uma leitura mecanicista, mas sim uma leitura que trate das diversas possibilidades interpretativas, verificando como se dá o funcionamento do discurso.

Com o cuidado de não tratar os conceitos da AD como estanques para que não se corra o risco de se fazer da teoria uma pura aplicação conceitual, é preciso que se trabalhe na perspectiva de uma espécie de *meio-termo* (nas acepções que essa composição aqui pode comportar). Isto é, não se pode nem falar em conceitos prontos, já fechados, finitos, mas também não é viável uma conceituação onde tudo cabe, tudo é possível, onde nada escapa. Não se objetiva lacrar os conceitos e dá-los como completos, finitos, logicamente estáveis, pois eles podem ser produzidos, reproduzidos e/ou transformados, sempre que relativizados com o objeto de análise, ou seja, fazendo relação com o discurso. Em AD, não existem conceitos estanques, pois todos se interligam e são passíveis de reconfigurações sempre que o processo analítico entra em cena. Por isso, pode-se dizer que esta é uma teoria de rupturas conceituais, especialmente quando pensada em relação à linguística (aplicada).

3.1 CONSTRUINDO O APORTE TEÓRICO: NOÇÕES EM AD

O teatro da consciência (eu vejo, eu penso, eu falo, eu te vejo, eu te falo, etc.) é observado dos bastidores, lá de onde se pode captar que *se fala do* sujeito, que *se fala ao* sujeito, *antes de* que o sujeito possa dizer: 'eu falo' (PÊCHEUX, 1988, p.154).

É porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é o teatro (BARTHES, 2007, p.16).

Para iniciar, um breve olhar para as epígrafes com alguns questionamentos sobre os teatros de que falam Pêcheux e Barthes. A que espécie de teatro estes autores se referem? O que é o *teatro da consciência* de Pêcheux e o que é *a língua como teatro* de Barthes? Pensando que o teatro é, além de outras coisas, uma representação, pode-se então seguir e afirmar que uma representação nunca é aquilo que ela representa, mas sim uma tentativa de aproximação com aquilo que se pretende ser, ou melhor, fazer de conta que é uma espécie de ensaio de aproximação com o real. E, ao fazer de conta que é, simboliza-se, como na representação teatral. A linguagem é simbólica. E a partir do simbólico, interroga-se sobre a existência de uma realidade, uma realidade impossível de ser atingida. O *teatro da consciência* e *a língua como teatro* tratam de uma metáfora do impossível de se atingir, em outras palavras, tratam do real. O real são

pontos de impossível, e ele determina aquilo que não pode não ser de outra maneira, senão aquela. Nas palavras de Pêcheux (2006, p.29), “o real é o impossível que seja de outro modo.” E é pelo real que se tem a possibilidade de produzir efeitos. Retomando as palavras de Pêcheux (1988), verifica-se que o sujeito, sempre interpelado pela ideologia, nada mais é do que um efeito, pois ele sofre, além da determinação histórica, de uma ilusão necessária, uma vez que pensa estar na fonte do sentido e de controlar aquilo que diz. Daí a reflexão sobre o *teatro da consciência*, pois o sujeito se faz numa relação do inconsciente com a ideologia³⁴. As palavras de Barthes (2007), que tratam da *língua como teatro*, não fogem ao que se pode dizer uma simbolização, uma tentativa de atingir o real. Completo ainda que é uma tentativa vã, mas fundamentalmente necessária, pois sem ela não se poderia pensar a linguagem tal qual se a concebe aqui nesta reflexão. Barthes (2007, p.21), ao discutir sobre a teoria literária, retomando claramente o pensamento pecheuxiano, afirma que “o real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura”. Enquanto Barthes trata da história da literatura, Pêcheux, ao longo de sua reflexão teórica, pensa a história amplamente, pois aborda como a história é afetada pelo simbólico. Assim como a língua não é plenamente acessível, a história também não o é. E esse impossível de se atingir é o real que passa longe de ser uma realidade empírica. O real é, como diz Pêcheux (2006, p.43), “um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.” Produzindo, tanto o efeito de evidência do sentido, quanto o efeito de evidência do sujeito. Estes constituídos mutuamente. O efeito de evidência do sentido faz parecer como transparente aquilo que, numa remissão a outras formações discursivas³⁵, poderia produzir outros sentidos. Dito de outro modo, o sentido, mesmo sendo sempre *em relação a*, aparece ao sujeito como sendo somente aquele. Quanto ao efeito de evidência do sujeito, vale dizer que se trata de um apagamento do fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Entende-se ideologia aqui não como um conjunto de representações, nem

³⁴ Por isso é possível dizer que a AD é uma teoria não-subjetivista da subjetividade, pois mobiliza processos de imposição e de dissimulação ao sujeito. Trata-se de justamente situar o sujeito dentro de dada formação ideológica e concomitantemente dissimular a ele tal assujeitamento (PÊCHEUX, 1988).

³⁵ A noção de formação discursiva será discutida ainda neste capítulo, mas é possível adiantar que se trata do lugar da constituição dos sentidos (PÊCHEUX, 1988).

como uma visão de mundo, menos ainda como uma ocultação da realidade, mas sim como

uma prática significante que aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/pensamento/mundo essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário (ORLANDI, 2005a, p.48).

A ideologia aqui aparece como efeito da relação do sujeito com a língua e com a história. Ela não é ocultação, é uma prática significativa. O sujeito é, nesta perspectiva, lugar historicamente constituído de significação.

Dessa forma, as palavras, enunciados, expressões, por sua vez, evidenciam que a língua nunca é aquilo que ela designa, mas sim uma representação, ou seja, a língua (e aqui se pode estender e afirmar que se trata da linguagem) é simbólica. Para Orlandi (2009), “é o ‘acontecimento’ do objeto simbólico que nos afeta como sujeitos. Algo do mundo tem de ressoar ‘no teatro da consciência’ do sujeito para que faça sentido.” Sujeito e linguagem, por conseguinte, estão relacionados na medida em que o sujeito é constituído pela linguagem e a linguagem é um espaço de constituição dos sentidos. Sentidos estes que são sempre inscritos na história.

Quando está em jogo a relação entre línguas materna e estrangeira, é preciso levar em conta que o sujeito, precisando necessariamente se inscrever em filiações sócio-históricas para que as palavras signifiquem, busca sentido nas palavras da língua estrangeira a partir de filiações já instaladas em sua constituição pela língua materna, o que pode causar falhas neste processo, já que a historicidade, que é a relação da linguagem com a história, não é idêntica na relação entre línguas. Portanto, não há como pensar a língua estrangeira como se ela fosse apenas um conjunto de novas estruturas e novos léxicos. A língua estrangeira, assim como a língua materna, inscreve-se em filiações sócio-histórico-ideológicas, e é por esse caminho que se deve pensar a produção de sentidos em língua estrangeira. Não esquecendo, porém, que o sujeito já é estruturado pela língua materna e que esta, durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira, insiste em afastar essa tal estrangeiridade. E aqui se pode fazer uma referência a Pêcheux (1990, p.17), pois esta tentativa de afastamento da língua outra, que ocorre a partir deste cruzamento das

línguas no sujeito, não deixa de poder ser visto também como “pontos de resistência”³⁶. Essa é a luta que todo sujeito vivencia quando o desejo de aprender uma outra língua permanece e se sobrepõe às tentativas da língua materna de expulsar o que é estranho. Para corroborar tal asseveração, Prasse (1997, p.74) salienta que o desejo de aprender uma língua estrangeira pode ser

um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual ‘se exprimir’, de impor-se a uma ordem por um ato voluntário, aprender, enfim, como se deve falar corretamente e gozar com isso.

Cabe dizer, porém, que todo sujeito deve se submeter à língua para poder dizer e, quando se trata do processo de aprendizagem, quando o sujeito está tendo seus primeiros contatos com uma outra língua, ele passa a ter a ilusão da escolha, mas é notável uma forte presença da língua materna em seu dizer³⁷. Ressalto que, se há uma escolha, esta escolha é restrita, sobretudo porque não há como dizer sem a submissão à língua, e não há como pensar os sentidos sem fazer relação com a ideologia.

Deste modo, como todo indivíduo sofre interpelação ideológica, tornando-se, assim, sujeito e assumindo uma posição, é relevante afirmar que é desta posição que ele vai produzir (possíveis) sentidos. Daí, buscar as palavras de Pêcheux (1988, p.153-4) que afirma: “a constituição do sentido junta-se à da constituição do sujeito, e não de um modo marginal [...], mas no interior da própria ‘tese central’ na figura da interpelação”. Em trabalho anterior, Pêcheux, juntamente com Fuchs, define a interpelação como sendo o

assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais

³⁶ Pêcheux (1990, p.17) aponta alguns exemplos de resistência quanto à dominação ideológica. Reproduzo aqui todos, mas chamo a atenção para os últimos. “As resistências: não entender o entender errado; não ‘escutar’ as ordens; não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras...”

³⁷ Tratarei deste aspecto no próximo capítulo, quando mobilizarei as análises de textos produzidos por aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira.

antagônicas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas) (FUCHS; PÊCHEUX, 1997, p.165-6).

Dito isto, ressalta-se que, no campo dos estudos da linguagem, a AD se caracteriza principalmente pela instauração de uma ruptura no conceito de língua e de sujeito, além de incorporar, no processo de constituição dos sentidos, aspectos que eram, até então, alheios aos estudos linguísticos. Da constituição da AD, portanto, há um rompimento com um ideal linguístico. A partir de tal rompimento, é reivindicado para os estudos da linguagem, primordialmente, a exterioridade linguística e, junto com ela, a noção de sujeito. Não o sujeito da pragmática – intencional –, nem o sujeito da enunciação – o qual se apropria da linguagem –, mas sim um sujeito marcado sócio-historicamente, um sujeito interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente. Evidencia-se a descentração da noção de sujeito. Neste viés, à língua é atrelada a noção de falha, pois não mais a língua é pensada como um sistema fechado em si mesmo, mas como um sistema passível de rupturas, heterogêneo, que sofre determinações da exterioridade³⁸. Desse modo, enquanto que a linguística olha para a língua pelo viés de sua organização, isto é, uma tomada logicista ou sociologista (empirista, idealista), a AD a vê pelo viés de sua ordem, de tal modo que a língua seja trabalhada numa perspectiva discursiva, na qual seja possível o seu reconhecimento como materialidade que se relaciona com a história. Nas palavras de Orlandi (2004, p.49), “ao se passar da instância da organização para a da ordem, se passa da oposição empírico/abstrato para a instância da forma material em que o sentido não é conteúdo, a história não é contexto e o sujeito não é origem de si”. A partir disso, vale ressaltar que a língua, numa perspectiva discursiva, não é completa, pois ela é constituída também daquilo que lhe falta; o sujeito não é uno, pois sofre determinação histórica; e a história é passível de equívocos.

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, é relevante mobilizar este deslocamento no que diz respeito às noções de língua e de sujeito, pois, como foi mostrado no capítulo anterior, as metodologias de ensino, por mais que tentassem

³⁸ Daí poder diferenciar amplamente a AD da LA, pois estas teorias, mesmo fazendo parte do campo da linguagem, têm em suas bases concepções extremamente distintas, não compartilhando, portanto, do mesmo sujeito nem da mesma língua.

modificar, permaneciam as mesmas, pois as suas bases constitutivas não se alteravam. Desse modo, quando há a mobilização de uma língua heterogênea e de um sujeito clivado, não é mais possível pensar em erro, mas sim em equívoco e, com isso, perceber que as falhas são constitutivas do processo de aprendizagem e que, portanto, devem ser analisadas e não escamoteadas. Para corroborar tal reflexão, Coracini (2003b, p.263) ressalta que “se os linguistas aplicados postulassem a alteridade ou a heterogeneidade, talvez compreendessem melhor as razões pelas quais o sujeito-professor não consegue ‘aplicar’ uma metodologia”. Complementando as palavras da autora, é possível afirmar que não é somente o sujeito-professor que não *aplica* tal metodologia, mas também há uma forte possibilidade de um não-enquadramento do sujeito-aprendiz nas metodologias que lhe são apresentadas.

Num dos textos fundadores da AD, Pêcheux (1997a)³⁹ afirma que, na perspectiva da ciência clássica da linguagem, estudar uma língua implicava em estudar textos. Procurava-se sanar questões que eram provenientes da prática escolar, ou seja, a compreensão plena do texto a partir de sua descrição. Além das atividades gramaticais, como a exposição das normas e as descrições, procurava-se saber o sentido de dado texto a partir do que o autor quis dizer⁴⁰. E por aí se nota a presença da noção centralizadora do sujeito, como se ele fosse o detentor do saber. Saussure surge alterando, de certo modo, os estudos da linguagem. Ao definir a língua, e não a fala, como objeto de análise, ele separa a teoria da prática. A língua, portanto, passa a ser pensada como sistema e deixa de ter a *função* de exprimir sentido. A língua, como sistema, passa a ser descritível. Descreve-se o seu

³⁹ A publicação deste texto fundador cujo título é ‘Análise Automática do Discurso’ ocorreu na França no ano de 1969. Neste trabalho, optei por utilizar as datas das edições brasileiras.

⁴⁰ Neste ponto é importante destacar que a prática escolar não sofreu grandes modificações, pois, se à época em que Pêcheux escreveu tal reflexão procurava-se saber o que o autor do texto quis dizer, atualmente a prática não mudou. Se antes a pergunta era: *o que o autor quis dizer?*; hoje ela não deixa de aparecer, vindo acompanhada nos livros didáticos de *qual a ideia principal do texto?* Para Grigoletto (1999, p.68), “o modo de funcionamento do livro didático como um discurso de verdade pode ser reconhecido em vários aspectos: no seu ‘caráter homogeneizante’, que é dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos (isto é, todos são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual); na ‘repetição’ de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de exercícios que se mantêm constantes por todo o livro, fator que contribui para o efeito de uniformização nas reações dos educandos; e na ‘apresentação’ das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se um efeito de um discurso cuja verdade ‘já está lá, na sua concepção’”.

funcionamento não importando o que cada parte significa (SAUSSURE, 2006). O que interessa saber é quais são as regras que tornam possível a tal parte significativa, esta se realizando ou não na prática/fala. A AD, ao contrário, busca a compreensão justamente desta parte significativa que se materializa, ou seja, busca compreender os efeitos de sentido. Dito de outra forma, a AD procura compreender o funcionamento discursivo.

Fazendo referência ao mestre genebrino, Pêcheux afirma que o interesse primordial da linguística é o estudo da língua enquanto sistema fechado em si mesmo. Em suas palavras,

a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um 'sistema', deixa de ser compreendida como tendo a 'função' de exprimir sentido; ela torna-se o objeto do qual uma ciência pode descrever o seu 'funcionamento'. [...] A consequência deste deslocamento é, como se sabe, a seguinte: o 'texto', de modo algum, pode ser objeto pertinente para a ciência linguística, pois ele não funciona; o que funciona é a língua (PÊCHEUX, 1997a, p.62).

Na contramão disto, a AD busca mobilizar os processos de significação, ou seja, ela busca lidar com os mecanismos que fazem com que dada materialidade signifique, verificando como se dá a sua constituição. E, neste ponto, a semântica tem papel importante para a AD, pois é ela o mote da teoria; é o que a faz dar seus primeiros passos. Entretanto, há de se fazer uma distinção entre semântica linguística e semântica discursiva. A primeira é a-histórica e é sustentada por uma lógica universal; a segunda sofre determinação histórica pelas relações ideológicas inerentes às formações sociais. Há, assim, uma relação do discurso com a história da formação social e com o sujeito. À semântica discursiva cabe analisar os processos característicos de uma formação discursiva que devem dar conta da articulação entre o processo de produção de um discurso e as condições em que ele é produzido. Nesta etapa de suas reflexões, Pêcheux (1997a) estaria esboçando o que em seguida ele iria denominar condições de produção, o que envolve a exterioridade como parte das análises, sendo que nesta exterioridade estão, além do sujeito, as relações de força. Daí poder reafirmar que a AD não nasce em bases apenas linguísticas. A exterioridade, portanto, é parte constitutiva de seu alicerce.

Como próximo passo deste trabalho, colocarei em circulação alguns outros conceitos necessários ao processo de análise. Ressalto que uma estabilização conceitual em AD é relativamente momentânea. Entretanto, mesmo que haja modificações de uma análise para outra, existe algo que se mantém. Por conseguinte, tratarei deste algo que se mantém, e que é enriquecido na medida em que o processo analítico se desenvolve. Neste viés, o que aqui se busca é o dispositivo teórico para a análise discursiva, ou seja, trata-se da ferramenta teórica da qual todo analista de discurso deve-se valer para verificar como se dá o funcionamento discursivo. Nas palavras de Orlandi (2006a, p.26),

é o dispositivo teórico que faz o deslocamento de uma leitura tradicional para uma leitura que chamamos sintomática: a que estabelece uma escuta que coloca em relação o dizer com outros dizeres e com aquilo que ele não é, mas poderia ser.

No caso específico desta pesquisa, o que se busca é o funcionamento discursivo de escritas em língua estrangeira, verificando como esta materialidade pode produzir sentidos e como estes sentidos se entrelaçam com a constituição subjetiva, pois a língua é estruturante do sujeito. Verificar como que uma língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, pode estremecer as bases estruturantes (a língua materna) do sujeito durante o processo de aprendizado deste estranhamento é o que impulsiona esta pesquisa.

Para a construção do dispositivo teórico, iniciarei pelas noções que tenho mobilizado mais fortemente até este momento: a de sujeito, fazendo com que sejam acompanhadas a estas concepções que fazem o sujeito do discurso não ser equivalente ao sujeito da linguística; e a noção de língua que, pelas possibilidades de equívocos e de rupturas, faz com que a língua da AD seja diferente da língua da linguística.

3.1.1 Sujeito do discurso, língua e ideologia: um dos nós da teia

Dando sequência à discussão iniciada anteriormente a respeito das noções de sujeito, língua/linguagem e sentido, acrescenta-se a elas outros conceitos que se interligam aos já apresentados, formando o que se pode chamar de uma grande teia conceitual da AD. Ligada fortemente ao sujeito e ao sentido, está a noção de

ideologia, também já comentada anteriormente. É a ideologia, pois, a responsável pelo direcionamento dos sentidos; é ela que interpela o indivíduo em sujeito. Sendo, desta maneira, a determinante pelo efeito de evidência. Nas palavras de Leandro Ferreira (2003, p.192), “a ideologia ainda vai apontar para uma interpretação de sentido em certa direção, determinada pela relação da língua com a história”, ou seja, ela trabalha na contradição que há entre a linguagem e o mundo.

A ideologia disfarça (dissimula) e faz com que não haja coincidência entre a essência e a aparência (ela é responsável por aquilo que aparenta ser sob determinada perspectiva). De acordo com Orlandi (2004, p.66), “a ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de ‘evidência’, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como ‘naturais’”. É o trabalho da ideologia, por conseguinte, que torna o processo de constituição dos sentidos inacessível ao sujeito de tal modo que haja sempre interpretação. Em outras palavras,

é pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito de literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade (ORLANDI, 2005b, p.22).

Assim, há sempre interpretação, pois não há sentido que não passe por um gesto interpretativo do sujeito. E a ideologia é o motor deste processo. Aí está mais uma evidência de que sujeito e sentido se constituem de forma mútua. Por isso que, ao se produzir um sentido tal (ao dizer), interpreta-se, pois a interpretação pode ser vista como uma significação, um gesto de leitura de um determinado fato. Diante do movimento de interpretação, o sentido aparece sempre como evidente. Há, portanto, o trabalho da ideologia sobre o gesto interpretativo, como se o sentido, produzido na relação do simbólico com o histórico, fosse naturalizado. Daí afirmar que o sentido aparece como sempre já lá. Orlandi (2005a, p.46) diz que “por este mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências [...]. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências”. Deste modo, interpretar não pode ser percebido como um

mero gesto de decodificação, pois, ao interpretar, há uma exposição inevitável à incompletude do objeto simbólico, ou seja, não se tem nunca acesso ao todo, embora haja o desejo de tal e a ilusão de tal. Ainda com Orlandi (2005a, p.45), “não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar”. Assim, interpretar não é apenas dizer o esperado, trata-se de fazer relação com a exterioridade, pois “a interpretação não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e também não é igualmente distribuída na formação social” (ORLANDI, 2004, p.67).

A partir do exposto, pode-se perceber que a interpretação está intimamente ligada à ideologia. E esta, por sua vez, é a responsável por direcionar os sentidos, pelo efeito de evidência. A ideologia também assume outro papel importante quando pensada em relação ao sujeito: é ela que faz com que o indivíduo se torne o sujeito do discurso, uma vez que o indivíduo só se coloca na posição de sujeito quando é interpelado pela ideologia. Entretanto, há de se mencionar também que não há maneira de escapar da interpelação ideológica, pois todo indivíduo só pode ser agente de práticas sociais quando se reveste da forma-sujeito, que é a forma da existência histórica. Então, quando a ideologia interpela o indivíduo, há o sujeito do discurso (ORLANDI, 2006a). Portanto, quando se fala em sujeito, não se está tratando de um sujeito psicológico, empírico, consciente, centrado, cartesiano, livre, controlador do que diz, mas de um sujeito assujeitado, fragmentado, cindido, um sujeito que se constitui na e pela linguagem e, sendo constituído dessa forma, não pode ser pensado como completo, pleno, absoluto, indissolúvel, mas sim um sujeito que é sujeito à língua. E, sendo condicionado à língua, outra de suas características diz respeito à incompletude. O sujeito discursivo nunca é completo, embora esta seja sua marca: a busca incessante por uma completude inatingível. Desta maneira, é possível afirmar que a existência de um sujeito desejante é constante. Para corroborar com o que vem sendo dito até agora, Orlandi (2005a, p.20) afirma que

o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Dito de outra forma, o sujeito não é dono do dizer, pois é afetado pelo inconsciente, e não domina os sentidos, uma vez que é interpelado ideologicamente, ou seja, o sujeito é duplamente afetado. Não há, portanto, sujeito livre. Ele é interpelado pela ideologia e, conseqüentemente, filiado a uma formação discursiva, ocupando, dentro dela, uma posição-sujeito. E essa posição que o sujeito ocupa, na instância discursiva, que é responsável pela atribuição de sentidos, não dos possíveis sentidos, mas da evidência de dado sentido em determinada posição inscrita em determinada formação discursiva. A partir disso, pode-se dizer que, sendo o sujeito constituído pela linguagem, pois é ela que o estrutura, em uma estruturação recheada de falhas, e sendo o sujeito interpelado pela ideologia, este sujeito, que ocupa um lugar na camada social, sofre diversas determinações. Por isso, ele precisa se render às condições que a língua impõe para poder dizer. Para Leandro Ferreira (2007, p.101), “falar do sujeito, é falar, de algum modo, da falta que lhe é inerente e que o constitui”. Essa falta, por sua vez, é o que faz com que se abram as possibilidades de diferentes sentidos, de rupturas, de falhas. Ainda com a mesma autora, pode-se afirmar que “se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva” (LEANDRO FERREIRA, 2004, p.40). E é neste espaço que a AD trabalha, no lugar onde sentido e sujeito não são absolutos.

Não sendo pleno, nem controlador do seu dizer, mas tendo esta impressão, o sujeito, afirma Pêcheux (1988, p.163), “constitui-se pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina”. Em outras palavras, o sujeito ignora outros sentidos possíveis, provenientes de outras formações discursivas e tem a ilusão de que é a fonte do dizer e a ilusão de controlar o que diz. Para Indursky (2000, p.70), “o sujeito da AD não é só social, mas também é dotado de inconsciente, o que faz com que o sujeito atue sob o efeito de duas ilusões: pensa ser a fonte do seu dizer e ser responsável pelo que diz.”

Deste modo, o sujeito está ligado a dois tipos de esquecimento, os quais Pêcheux e Fuchs (1997, p.176) denominaram “esquecimento nº 1” e “esquecimento nº

2". O esquecimento nº 1 trata de uma realidade discursiva ilusória. É uma zona inacessível ao sujeito e, por isso, este esquecimento é visto como constitutivo da subjetividade na língua. Trata-se, portanto, de um recalque de natureza inconsciente, na medida em que a ideologia não é acessível ao sujeito. Assim, o sujeito tem a ilusão de estar na fonte do sentido, ele acredita ser a fonte de seu discurso, pensa ser o criador do que diz e ignora os sentidos que se remetem a outras formações discursivas. Este esquecimento refere-se às condições de existência da relação subjetiva, isto é, refere-se ao não-formulável, ao não-afirmado e é ele que regula a relação entre o dito e o não-dito.

Já no esquecimento nº 2, o sujeito tem a ilusão, ao retomar o que disse, de que sabe e controla o dizer e de que o dito tem apenas uma interpretação, um significado que é captado pelo seu interlocutor. No campo do esquecimento nº 2, está a fonte da impressão de realidade do pensamento (*eu tenho consciência do que eu falo*). É o lugar para explicar a si próprio o que disse, para aprofundar o que pensa e reformular (mais) adequadamente (*não era bem isso o que eu quis dizer*). O sujeito adentra conscientemente na zona do esquecimento nº 2, isto pelo retorno de seu discurso (o do sujeito) sobre si, ou seja, uma antecipação ao/do efeito do (seu) discurso. Aqui está o campo das estratégias discursivas, tais como a interrogação retórica, a reformulação tendenciosa e o uso manipulatório da ambiguidade. Assim, este esquecimento nº 2 é marcado por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente, no qual estão os processos de enunciação. É neste processo que há um espaço para que o sujeito tenha a ilusão do acesso ao sentido, como se ele fosse único.

Pensando mais especificamente no trabalho que aqui se pretende desenvolver, quando acontece a enunciação em uma língua estrangeira, são perceptíveis as reformulações feitas, no processo enunciativo em língua estrangeira, pelo sujeito, na posição de aprendiz de outra língua⁴¹. Ao mesmo tempo, também se nota que para o sujeito-aprendiz há a ilusão de existir um único sentido para dado processo enunciativo. Isto é, ao enunciar dada palavra em língua estrangeira, há o

⁴¹ Daqui por diante, quando o sujeito estiver na posição de aprendiz, chamarei de *sujeito-aprendiz*, diferenciando-o, assim, do sujeito empírico e remetendo-me ao sujeito do discurso.

imaginário de que seu funcionamento é idêntico ao da língua materna. Como o movimento entre as (ou das) línguas não é idêntico, ocorre o equívoco. O equívoco, neste caso, não só é da ordem de formação discursiva (lugar de constituição dos sentidos), mas principalmente de ordens sociais distintas, de historicidades distintas, uma vez que uma língua não é idêntica à outra. Assim como não existe uma relação direta entre as coisas do mundo e a linguagem, isto tampouco ocorre entre distintas línguas. O sujeito-aprendiz, ao fazer uma relação direta entre sua língua e a estrangeira, tem a impressão de que o sentido é a-histórico e de que ele é a única fonte deste saber.

Ainda sobre a relação entre línguas, a língua da linguística (aplicada) é justamente o avesso da concepção de língua que prega a AD. A língua da AD é aquela “da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência” (LEANDRO FERREIRA, 2005b, p.17). Portanto, a partir desta perspectiva, será tratada a relação entre língua materna e língua estrangeira, levando em conta que a historicidade de cada uma não é idêntica (mas com possibilidade de sê-la).

Para elucidar esta relação entre línguas materna e estrangeira, os sentidos e o sujeito na posição de aprendiz, vale lembrar um episódio ocorrido em sala de aula. Trata-se de uma experiência ímpar da qual pude fazer parte. O protagonista era um aluno da quinta série do Ensino Fundamental de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Resumidamente, afirmo que este episódio, ocorrido em 2005, provém de minha prática docente e foi um dos motes que me impulsionou a não seguir os estudos sobre língua estrangeira pelo viés da LA⁴². Nas linhas abaixo, o tal acontecimento.

Como professor, responsável pelas aulas de Língua Inglesa de uma turma de quinta série do Ensino Fundamental, havia solicitado uma tarefa cujos objetivos eram

⁴² A título de curiosidade, gostaria de relatar que, no ano de 2005, eu, estudante do curso de Letras e professor de escolas da rede pública do estado do RS, fazia parte do Núcleo de Apoio Pedagógico da UFRGS (NAP/RS), que à época era coordenado pela Prof^a Me. Jussara Zilles. Este núcleo, a partir de pesquisas calcadas na LA, promovia diversas atividades pedagógicas de extensão a fim de auxiliar na prática docente de professores e de futuros professores de língua estrangeira. O NAP esteve em atividade desde maio de 1988 até início de 2008, estando, no momento, desativado.

contrastar alguns adjetivos da língua inglesa e, logo depois, desenhar, em um pequeno cartão de cartolina, algo que representasse os tais adjetivos. Lembro de ter escrito no quadro-negro uma lista de adjetivos, em língua inglesa, tais como *short/tall, big/small, strong/weak, heavy/light, thin/fat, etc.*, e ainda *dry/wet*⁴³. Esta era a rudimentar fonte dos alunos, além de um dicionário bilíngue.

À época, não percebia o quão descontextualizada e ingênua era a tarefa, pois, imaginariamente, o único lugar para a produção de sentidos estaria na língua sistêmica por e com ela mesma, ou seja, pela oposição entre elementos linguísticos distintos. Neste ponto, é possível relembrar Saussure (2006, p.136), pois “quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com outros termos do sistema.” Foi exatamente o que eu havia feito com os pares de adjetivos em língua estrangeira: uma tentativa de conceitualização/tradução por oposição, não por todos os termos do sistema, mas por pelo menos alguns deles⁴⁴. Pensando deste modo, não poderia haver possibilidade de equívoco, não poderia haver a possibilidade de escapar outros sentidos, de deslize. Mas não foi o que ocorreu.

Depois de os alunos, grande parte deles pelo menos, terem buscado o significado no dicionário das palavras em inglês e terem desenhado uma representação de cada um dos adjetivos, um aluno me chamou muito a atenção, pois ele havia rabiscado algo que achei notável. Para a palavra *dry*, este aluno, diferentemente de seus colegas, tinha desenhado a imagem de uma pessoa muito magra. Então lhe perguntei o que desenhara. Logo, ele me dissera que estava fazendo o desenho de *dry*, pois havia já estruturada a imagem da seguinte sequência discursiva: *he is dry*, que foi relacionada com *ele é seco* e não com *ele está seco*. Naquele

⁴³ Segue uma possível tradução para estas palavras respectivamente: *baixo/alto, grande/pequeno, forte/fraco, pesado/leve, magro/gordo, e seco/molhado*; porém, é importante ressaltar que as possibilidades de se encontrar palavras outras não se encerram.

⁴⁴ Vale deixar registrado aqui que Saussure não mobiliza a questão do referente quando trata da instituição da Linguística como ciência. O interesse primordial de Saussure é descrever o funcionamento da língua enquanto sistema, não interessando a referencialidade. Isto passa a ser interesse, mais tarde, de Benveniste (2005, p.279), quando este autor analisa os pronomes de pares reversíveis. Em suas palavras, “a forma ‘eu’ só tem existência linguística no ato de palavras que a profere. Há, pois, neste processo uma dupla instância conjugada: instância do ‘eu’ como referente, e instância do discurso contendo ‘eu’, como referido”.

momento, ainda não conhecedor das teorias discursivas, disse a ele que estava errado, pois o desenho caberia melhor na palavra *thin*. Foi então que a sua pergunta, extremamente intrigante, se fez: “*mas dry não é ‘seco’ em inglês?, pois é, estou desenhando um ‘cara’ seco.*” Como poderia eu continuar afirmando que ele ainda havia errado? O que fez aquele pequeno aprendiz interpretar ‘seco’ não como oposto de ‘molhado’, mas, (talvez) de ‘gordo’? É possível dizer que, se tomado o episódio pelo viés da linguística (aplicada), essa problematização se resumiria a dizer que foi um erro do indivíduo. Em AD, contudo, não é possível pensar na concepção de erro, pois isto leva a crer que há um sujeito consciente, controlador do dizer, que é passível de acerto e, por conseguinte, também de erros. Quando se percebe o sujeito dividido, clivado, há necessariamente de se pensar em equívoco, não em erro; pois o dizer não advém de um controle pleno. No máximo, o que pode haver é o jogo das estratégias pensado por Pêcheux e Fuchs (1997) quando tratam do esquecimento nº 2.

Sobre este ponto, é importante ressaltar que é a ideologia a fornecedora de evidências que fazem um dado enunciado parecer significar o que ele (não) significa. Isto é, estas evidências mascaram o sentido ao se valerem do efeito da transparência da linguagem.

Ainda em relação ao episódio de sala de aula, o efeito da transparência da língua(gem) surge de ambos os lados, tanto por parte do professor, imaginando que haveria apenas uma única interpretação para *dry*, ou em língua materna, imaginando que *seco* só poderia ser *seco*, tal como a concepção de uma língua homogênea; quanto por parte do aprendiz, que, ao traduzir tal vocábulo, aplicou-lhe a historicização da língua materna, e esta, quando levada para a língua estrangeira, faz com que o sentido produzido não seja mais o mesmo, ou seja, *seco* passa a ser um indivíduo magro⁴⁵.

Evidencia-se, a partir daí, que o sujeito-aprendiz estava fortemente identificado com a língua materna, ademais com uma variedade não-padrão da língua, pois *seco* significou, para ele, algo diferente do sentido mais regular, estando

⁴⁵ É possível afirmar ainda que esta palavra, em outras condições, pode derivar seu sentido, como, por exemplo, em relação às frutas, no qual o sentido poderia ser murcho, sem seiva; e, em relação à meteorologia, não-úmido, sem chuvas, entre outros.

na ordem de um efeito metafórico e estes sentidos, em uma concepção de língua transparente, escapam.

Por este singelo acontecimento de sala de aula, pode-se perceber a incompletude do sujeito, pois o dizer não é controlável, muito menos são controláveis os desvios que as atividades de sala de aula podem proporcionar.

Pela vivência deste episódio, ainda foi interessante constatar como a língua é passível de rupturas, de falhas e de brechas por onde outros sentidos podem transbordar. Além disso, lidar com algo novo (e aqui entra o novo pela estrangeiridade) é algo que custa ao sujeito. Um aceite do novo acaba por incomodar o velho, o velho da língua materna que já estrutura o sujeito. Este velho da língua primeira é o aconchego do lar, o lugar do repouso, do residir tranquilo, que acaba sendo abalado por este forasteiro estranho. Mas esse incômodo faz com que se instaure outras percepções, outros modos de dizer, faz com que o sujeito exercite outros olhares, olhares para a diversidade. Para corroborar, Revuz (1998, p.215) afirma que

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

Pensando ainda no episódio, que deve ocorrer de diferentes maneiras em distintas aulas de línguas, é de se questionar por que ainda não se mobiliza a exterioridade linguística quando o processo de aprendizagem de línguas (estrangeiras) está em jogo. Talvez seja esta uma das justificativas para que Revuz (1998, p.213) afirme que “a aprendizagem de línguas ‘estrangeiras’ se destaca principalmente pela sua taxa de insucesso”.

Ao contrário de uma abordagem linguística e psicológica no processo de aprendizagem de línguas, é ancorando-se na AD que se podem mobilizar outras explicações para a situação ilustrada, e não apenas dizer que se trata de um erro. Em uma abordagem discursiva, há a mobilização do efeito de sentido entre interlocutores, por este motivo é que

não é possível pensar na transmissão de informação entre interlocutores. Pensar nestes termos conduz a uma concepção de sentido prévio, estabilizado, verdadeiro, único, sem lugar para a ambiguidade, para o desvio e para o mal-entendido (INDURSKY, 1998, p.12).

Neste viés, é que se pode dizer que a língua não é transparente, ela se caracteriza pela sua opacidade, pelos seus furos, justamente porque “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2006, p.53).

Ainda sobre o episódio ocorrido comigo e com o meu aluno, eu, como sujeito marcado fortemente por uma concepção de língua fechada em si mesma e homogênea, não previ um espaço para o desentendimento, para um deslizamento de sentido, pois, como afirma Leandro Ferreira (2000, p.21),

é frequente se operar com uma elisão no caráter material da língua. O sentido das palavras, dos enunciados, das proposições aparece como se já estivesse dado, cabendo ao sujeito reconhecê-lo e adequá-lo ao seu dizer. Cria-se, assim, a ilusão de um sentido desprovido de história e de um sujeito como origem de si próprio.

Como se pôde perceber, esta atividade de ensino que mobilizou uma concepção de língua sistêmica não funcionou muito bem para um de meus alunos. Além disso, penso que, para os outros, esta tarefa também não foi tão significativa. Esta mobilização da língua fechada em si mesma é, como afirmou Leandro Ferreira (2000), frequente. No ocorrido, houve uma tentativa de trabalhar como se o sujeito fosse desprovido de história e que o sentido se desse somente em relação a outros termos do sistema. Esta foi uma tentativa de ensino de língua estrangeira, como se viu, frustrada.

No que diz respeito à escrita em língua estrangeira, quando há um sujeito-aprendiz tendo seus primeiros contatos com esta outra língua, é comum, nas abordagens de ensino, haver uma escrita calcada em estruturas prévias, ou seja, não tendo espaço para que o sujeito possa se colocar, deslizando os sentidos. A escrita, por sua vez, não deve ser pensada por este viés, pois se trata de um gesto de interpretação e, como toda interpretação, requer um posicionamento. Este posicionamento também pode ser feito pela submissão a uma língua estrangeira.

Desta forma, é possível dizer que, ao escrever em uma língua estrangeira, o sujeito se submete à língua, mas essa submissão é passível de falhas, pois há um embate, uma constante luta interior, uma vez que a língua materna tende a se fazer presente, seja pela sua estrutura linguística, seja por redes de filiações sócio-históricas distintas da língua estrangeira. Por isso afirmar que

o sujeito precisa inscrever-se em processos identificatórios nessa língua [estrangeira] e, portanto, acaba por realizar movimentos que coloquem em jogo um outro imaginário, já que a produção de sentidos não ocorre no vazio. Esse imaginário [...] tem uma função de sustentação da identificação para a formação da identidade, e só por um trabalho de desarranjo/rearranjo da forma-sujeito [...] essa identidade pode estar sempre em formação/transformação, possibilitando ao sujeito o encontro com outros lugares de dizer (NARDI, 2005, p.162).

Deste modo, é possível afirmar que o motor da aprendizagem é o desejo. E este desejo está fortemente ligado ao encontro com estes outros lugares de dizer, ligado à vontade de se ter a tal liberdade (ilusória) de escolha de dizer ora em uma língua ora em outra, como salientou Prasse (1997) anteriormente; mas vale a ressalva de que o sujeito não está livre das filiações às quais as línguas estão inscritas e, tendo ele de se submeter à língua, estas filiações acabam inevitavelmente causando, mais cedo ou mais tarde, este desarranjo/rearranjo no processo de identificação do sujeito.

Voltando ao episódio de meu aluno, algo semelhante, porém fora do ambiente de sala de aula, ocorreu com a professora e pesquisadora argentina Maria Teresa Celada. Vinda da Argentina sem ter estudado português, ela conta *seu* equívoco da seguinte maneira:

cheguei ao Brasil sem ter estudado português e, para ser entendida, falava espanhol devagarinho e o 'mais claro' possível, até que, aos poucos, surpreendi-me ensaiando alguns fragmentos da nova língua [...]. Certo dia, eu estava no balcão [de atendimento da secretaria do Departamento de Linguística da UNICAMP] e, mesmo havendo no local vários funcionários, todos pareciam ocupados e ninguém disposto a me atender, fato que me levou a tomar a iniciativa de perguntar, em 'meu melhor português': 'escuta, não tem nenhum empregado que possa me atender?' (CELADA, 1999, p.303).

Já por estas palavras, é possível perceber que o vocábulo "empregado" utilizado por Celada (1999) não soou muito bem aos ouvidos dos funcionários da tal

secretaria. Na tentativa de usar uma aproximação com a palavra em espanhol *empleado*, Celada comete o que se pode chamar de um equívoco, pois, “sua intenção” (vale dizer que não há como controlar intenções) não era a de cometer tal “mancada”, como ela mesma fala (CELADA, 1999, p.304). Pensando, então, que as línguas não têm a mesma história, não tendo, portanto, representações idênticas, Celada (1999, p.307) afirma que, neste caso (mas é possível imaginá-lo como uma ilustração, pois casos como este ocorrem de diferentes maneiras, em distintos momentos), o que entrou em cena foi “um gesto habitual do aprendiz de língua estrangeira: aquele pelo qual ele traduz palavra por palavra da frase, por efeito do imaginário que o leva a acreditar que ter acesso a uma língua é ter acesso às palavras”.

Voltando ao episódio ocorrido em sala de aula, mobilizado por mim e já desenvolvido em trabalho anterior (AIUB, 2008b), o aluno, com acesso às palavras, aplicou-as de acordo com a sua identificação com a língua materna. Ele operou, portanto, com o imaginário de que as línguas, tanto materna quanto estrangeira, funcionam igualmente, têm a mesma história e que seus modos de dizer são exatamente os mesmos. Nos casos aqui apresentados, pôde-se perceber que as línguas funcionam diferentemente e que causam no sujeito um desconforto, isto é, o processo de vivência de uma língua estrangeira, seja em sala de aula, seja num ambiente em imersão, causa uma desestabilização no mundo logicamente organizado pela língua materna. É nesta perspectiva que se pode dizer que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é o que pode fazer com que o sujeito olhe para si e se questione: *que outras formas de dizer há além daquelas que eu estou familiarizado?* Por isso a importância do ensino de línguas estrangeiras no ambiente escolar, uma vez que nem todos têm a oportunidade de vivenciar este processo em uma situação, que se pode dizer, mais ampla.

Ao longo do que foi dito aqui a respeito da noção de sujeito, de língua e de ideologia, notou-se que outros conceitos vieram à tona: tais como os de formação discursiva e de posição-sujeito. Isto era inevitável, pois os termos da AD são ligados entre si, formando o que se chamou anteriormente de uma grande teia discursiva. A seguir, apresentarei outros conceitos que fazem parte do dispositivo teórico que aqui se está construindo.

3.1.2 Formação Ideológica, Formação Discursiva e Posição-Sujeito: espaços de constituição dos sentidos

As formações ideológicas podem ser caracterizadas por um elemento capaz de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um dado momento histórico. Assim, a formação ideológica é um conjunto de práticas que não podem ser pensadas nem como globais, nem como particulares, mas num conjunto complexo no qual estas práticas e representações mais ou menos se relacionam. A partir disso é que se pode afirmar que todo o sentido, portanto, deriva de uma formação ideológica, esta sendo materializada em uma ou mais formações discursivas (FDs). Dito de outro modo, “todo processo discursivo se inscreve em uma formação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 1988, p.92). Por isso dizer que a ideologia fornece evidências de que uma dada palavra, expressão, proposição signifique aquilo que ela está significando (em relação à FD à qual está inscrita). Com as palavras do próprio Pêcheux (1988, p.160), é possível verificar que

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

Nesta perspectiva, ainda em relação ao sentido, é possível afirmar que uma formação ideológica compõe uma ou mais FDs. Afinal, não é possível identificar a formação ideológica senão pela materialidade do discurso (que se poderia dizer um texto) que está sempre articulado a uma FD. Nas palavras de Pêcheux e Fuchs (1997, p.166), “as formações ideológicas comportam necessariamente uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura”.

Não sendo materializada por ela mesma, mas sim pela(s) FD(s) que a recorta(m), a formação ideológica é constituída por “um complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.166). Courtine (2009, p.72) salienta que “as formações ideológicas têm um

caráter 'regional' ou específico e comportam posições de classe. O que explica que se possa dizer, a partir de formações ideológicas antagônicas, falar dos mesmos 'objetos' [...] e falar deles 'diferentemente'".

Desse modo, é também coerente afirmar que a ideologia é materializada no discurso, sendo, através dele, que se concebe/conhece aquela⁴⁶. Orlandi (2006a, p.17) diz que "não podemos pensar o sentido e o sujeito sem pensar a ideologia. Do mesmo modo que não podemos pensar a ideologia, em termos discursivos, sem pensar a linguagem".

É importante ressaltar ainda que a ideologia fornece evidências para que um dado enunciado pareça significar o que ele (não) significa, ou seja, estas evidências mascaram o sentido ao se valerem do efeito da transparência da linguagem. Nesta citação de Pêcheux (1988, p.160), pode-se perceber isto:

as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a estas posições, isto é, em referência às formações ideológicas.

Por esta razão que não se pode trabalhar com a noção de sentido literal em AD. Afirmar que há um sentido literal é escamotear a ideologia que interpela todo indivíduo em sujeito, além de não conceber a FD como lugar no qual os sentidos são construídos.

Pensando na relação entre línguas materna e estrangeira, não há também transposição dos sentidos, pois o que significa de determinada maneira na língua materna pode significar diferentemente na língua estrangeira. Porém, isto não aparece ao sujeito em processo de aprendizagem de línguas outras, pois, ao enunciar em uma língua estrangeira, há a ilusão de que os sentidos são idênticos, a ilusão de que tal dizer só pode ser daquela maneira naturalizada (por vezes cristalizada) pela língua materna. Vale lembrar os fatos ocorridos com meu aluno e com a professora Celada, pois tratam desta ilusão inerente ao sujeito: a de que o sentido só pode ser um e a de que o sentido na língua materna ocorre da mesma ordem na língua estrangeira. E esta ilusão, a de que o sentido só pode ser aquele que o sujeito imagina

⁴⁶ Courtine (2007, p.121) afirma que "si las ideologías tienen una 'existencia material', lo discursivo de ellas se considerará como uno de los aspectos materiales".

que é, tem relação com a formação ideológica na qual ele (o sentido) está inscrito, mas é preciso levar em conta que a formação ideológica é materializada no discurso através de uma ou mais FDs. A FD é, portanto, o lugar da constituição destes sentidos.

Sobre a noção de FD para a AD, é preciso dizer que, embora sendo um dos termos essenciais para se proceder à análise discursiva, esta noção não surge primeiramente com Pêcheux. Ela advém de Foucault (2007). Pêcheux toma de empréstimo a noção de FD, mas ele a ressignifica, transformando-a. Enquanto que, para Foucault, a FD tem um caráter mais regular, a FD, para Pêcheux, é marcada pela heterogeneidade. O próprio Pêcheux (1997b, p.314) afirma que

a noção de 'formação discursiva', tomada de empréstimo a Michel Foucault, começa a fazer explodir a noção de maquinaria estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu 'exterior': uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente 'invadida' por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repelem nela.

A partir desta retomada em Foucault, é possível dizer que as fronteiras das FDs são extremamente instáveis, se pensadas dentro da teoria da AD. Ao contrário disto, Foucault (2007, p.43) define uma FD nos seguintes termos:

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolas temáticas, se puder definir uma *regularidade* (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como "ciência", ou "ideologia", ou "teoria", ou "domínio de objetividade"⁴⁷.

Este aspecto que estabelece mais ou menos uma regularidade na FD foucaultina e que faz com que sua característica básica seja a constância de um saber/princípio regular acaba por atribuir a este conceito foucaultiano um caráter de homogeneidade. De acordo com Indursky (2007a, p.77),

a FD, para Foucault, é regida por um conjunto de regularidades que determinam sua homogeneidade e seu fechamento. É claro que Foucault

⁴⁷ Grifo meu.

pensou em transformação, mas esta tem de estar submetida à regra principal, a da regularidade.

É nesta perspectiva que se torna possível afirmar que a FD foi tomada por Pêcheux, mas ressignificada. Contudo, esta ressignificação mantém a característica fundamental de uma FD: a de que é preciso um saber/princípio regulador. É interessante trazer à baila o que Mazière (2007, p.61) comenta sobre esta ressignificação da FD proveniente de Foucault para uma FD forjada segundo a perspectiva da AD. Para ela,

a noção de FD soube [...] evoluir a partir do legado de Foucault, conservando as materialidades linguísticas das quais Foucault se desinteressara já em 1971. É o trabalho marxista sobre os discursos de classe revisitado, que tinham sido muito rapidamente tipificados, e a estabilidade dos pontos discursivos, herdada da noção de forma de língua, que levam a notar que as fronteiras discursivas não são assinaláveis, que o saber anterior se inscreve na construção de um conhecimento e é determinado por meio de formas linguísticas.

Nos moldes pecheuxtianos, a FD também tem um princípio regulador, mas sua característica principal é a heterogeneidade. Ademais, diferentemente de Foucault, que descarta trabalhar com a questão da ideologia nas FDs, Pêcheux (1988) dirá que a FD é a materialização no discurso das formações ideológicas. E, como já dito anteriormente, é a ideologia que direciona os sentidos. Daí poder asseverar que o sentido de uma palavra, expressão ou proposição não existe em si mesmo, mas sim é determinado pela FD na qual se inscreve, pois uma FD é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1988, p.160).

Desse modo, vale salientar que os sentidos são dados dentro das FDs. Logo, pode-se admitir que “as mesmas palavras, expressões e preposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra” (PÊCHEUX, 1988, p.161). O lugar, portanto, onde os sentidos se constituem é na FD. Porém, quando se reflete sobre a relação entre línguas, não se imagina que há uma troca de FDs, pois isso equivaleria a dizer que, dependendo da língua que se fala, pode-se mudar de opinião, ideias, posicionamentos. Longe disso, quando se trabalha na relação entre

línguas, o que está em jogo é a constituição subjetiva, uma vez que é a língua a responsável pela estruturação do sujeito. Ela faz parte do seu psíquico e se instala lá sem que o sujeito possa perceber. Ela o captura. Por outro lado, esta mesma língua, vale lembrar, sofre, assim como o sujeito, determinações da ordem do histórico. E quando se dá o processo de aprendizagem de uma língua estranha, há a tendência de que se trabalhe como se a historicidade de cada uma das línguas fosse da ordem do mesmo. Daí os equívocos. Por outro lado, vale reforçar a ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira não surge como se esta língua outra não fizesse parte da constituição subjetiva, uma vez que

a segunda língua não é independente das redes de memória ou das filiações sócio-históricas de identificação. Instanciada em ressonâncias discursivas, a produção em segunda língua, por esse processo ressonador, marca a possibilidade de uma desestruturação/re-estruturação dessas redes e filiações (SERRANI-INFANTE, 1997, p.80).

Voltando à reflexão sobre a noção de FD, para desconstruir a ideia de que ela é homogênea, principalmente quando se assume que é regida por um saber regular (o que pode e deve ser dito, ou o que não pode e não deve ser dito), Pêcheux (1988) mobiliza a noção de posição-sujeito através do que ele denominou modalidades de desdobramento do sujeito, as quais podem ser de três tipos. E é, de acordo com a posição-sujeito assumida através da interpelação ideológica, que se dá a produção de sentidos.

A primeira modalidade de desdobramento é aquela em que o sujeito, revestido de uma forma-sujeito, reproduz fielmente a evidência ideológica de dada FD, ou seja, reproduz, sem questionar, os saberes da FD pela qual ele está dominado. Esta reprodução de saberes sem questionamentos por parte do sujeito faz com que se possa imaginar uma FD regular e homogênea, como se não houvesse a possibilidade de quebras, interrogações e/ou mau comportamento⁴⁸. Indursky (2007a, p.80) afirma que, nesta etapa do desenvolvimento teórico, pensando apenas em uma reduplicação da forma-sujeito na FD, “ainda não há espaço para a alteridade e a diferença nem para a contradição. E a identificação do sujeito se dá diretamente com a forma-

⁴⁸ Faço relação aqui ao mau sujeito (PÊCHEUX, 1988), como se suas práticas discursivas não se comportassem muito bem dentro da FD pela qual ele é dominado.

sujeito, responsável pela organização dos saberes que se inscrevem na FD". Nesta primeira modalidade, é possível dizer que o sujeito é passível de estar mais centrado e mais fortemente afetado pela ideologia dominante da FD à qual ele está filiado. Orlandi (2005b, p.104) corrobora tal prerrogativa dizendo que "quanto mais centrado o sujeito, mais cegamente ele está preso à sua ilusão de autonomia ideologicamente constituída. Quanto mais certezas, menos possibilidades de falhas." Dito de outra forma, quanto mais centrado em sua FD o sujeito se encontra, mais longe ele está de sua fronteira e menos propício a ouvir outros saberes.

Entretanto, a segunda modalidade de desdobramento inaugura um espaço para a heterogeneidade, pois ela diz respeito a uma tomada de posição do sujeito que luta contra a evidência ideológica. Aqui o sujeito "se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta" (PÊCHEUX, 1988, p.215). Em outras palavras, mesmo questionando a ideologia vigente, ele ainda ocupa um lugar dentro desta mesma FD, porém não mais reduplica o saber vigente, mas sim faz questionamentos. E estes questionamentos são feitos porque existe algo de fora desta FD que passa a se infiltrar. Algo que vem de outro lugar, de outras FDs, do conjunto complexo de FDs, chamado de interdiscurso.

Com efeito, esta segunda modalidade de desdobramento, isto é, esta contra-identificação, é a responsável por abrir espaço para uma FD heterogênea, pois, é desde esta entrada de outros saberes, que é possível questionar a evidência ideológica a partir de distintas posições, ou seja, trazendo saberes de outras FDs, do interdiscurso. É pela contra-identificação que se abre a possibilidade para a instauração da diferença, do questionamento, do embate, e isto, conseqüentemente, dá lugar a distintas posições-sujeito no interior de uma mesma FD. Esta contra-identificação só é possível porque a FD não tem um fechamento estável e suas fronteiras são porosas, fazendo com que novos saberes possam se infiltrar, fazendo com que esta FD se reconfigure. Nas palavras de Indursky (2007a, p.81), "esta segunda modalidade traz para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em uma FD heterogênea".

Identificar o momento em que se dá a instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma dada FD é o que Indursky (2007b, p.170) chama de

“acontecimento enunciativo”. O acontecimento enunciativo é, segundo a autora, da mesma ordem do acontecimento discursivo, mas, enquanto este último instaura uma nova FD, o primeiro diz respeito a uma contra-identificação com a posição-sujeito dominante. O acontecimento enunciativo instaura, portanto, uma nova posição-sujeito que “convive com as demais, instituindo mais que a diferença. Ela conduz ao estranhamento, à tensão interna às fronteiras da FD em que está inscrita” (INDURSKY, 2008, p.27).

A terceira modalidade de desdobramento diz respeito ao processo de desidentificação com os saberes de dada FD. Neste caso, a contra-identificação é tão forte que não há mais espaço para que o sujeito ainda ocupe lugar na mesma FD. Ele, diferente do que se possa imaginar, não fica livre, solto, mas passa a ser filiado a outra FD. Vale ressaltar que esta desidentificação não se dá de uma maneira consciente. Para Indursky (2007a, p.82), “antes mesmo de migrar para outra FD, o sujeito, sem o saber, já não mais se identificava com o domínio em que pensava estar inscrito”. Cabe acrescentar aqui que esta desidentificação não ocorre de maneira repentina, uma vez que pode ser possível que, anteriormente a esta desidentificação, o sujeito tenha passado por processos de questionamento, abrigando para o interior da FD à qual estava inscrito saberes provenientes de outras FDs.

As modalidades de desdobramento pensadas por Pêcheux (1988) não são, resalta-se, acessíveis ao sujeito, justamente porque a ideologia que o interpela não é perceptível. Em tempo, elas tratam dos modos de subjetivação, tratam de uma inscrição do sujeito em uma ordem simbólica. E esta inscrição faz relação com os níveis do inconsciente (o sujeito cindido), da interpelação (sujeito determinado) e o esquecimento (inacessível ao sujeito fazendo relação com o interdiscurso). Nesta perspectiva, corroborando com o que foi dito, Zandwais (2005, p.145) observa que

as modalidades que relacionam os diferentes processos pelos quais passam as relações de identificação dos indivíduos com o Sujeito Universal (ideologias) não são evidentes, nem diretamente apreensíveis, enquanto formas de apropriação/reprodução/transformação de efeitos pré-construídos que dominam os sentidos de seu dizer. Representam, assim, diferentes modalidades de ‘captura’ do sujeito em seu processo de assunção de uma identidade.

Neste viés, pensando na constituição subjetiva, levando em conta que esta constituição pode ocorrer não só pela língua materna, e que, durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o sujeito tenta capturar esta outra língua, o que de fato ocorre é que, quando ele pensa que a capturou, é ele quem é capturado, pois se trata de um processo inacessível, não evidente. Além do mais, pensando no processo de identificação, por mais que ele aparente vir de dentro para fora, o que ocorre é justamente o inverso. A identificação se dá de fora para dentro, do outro para o eu, e sempre deixa recalques no inconsciente, marcas de atração ou de repulsa (NASIO, 1997). Nas palavras de Souza (1998, p.155),

o estrangeiro é o eu. O eu, não tomado como quer o senso comum – unitário, coerente, idêntico a si mesmo –, mas o eu pensado em sua condição paradoxal – dividido, discordante, diferente de si mesmo –, tal como, de uma de vez por todas, o poeta nos ensinou: ‘eu é um outro’.

Neste viés, cabe pensar a identidade no sentido de um processo identitário, como um “processo complexo e heterogêneo, do qual só é possível capturar momentos de identificação” (CORACINI, 2003c, p.198), justamente porque a identidade não é estática, mas sim passível de se movimentar.

Assim, quando se mobiliza o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, sem se dar conta, o sujeito passa por um processo de reconfiguração. Portanto, para uma captura do outro (este outro que é a língua estrangeira), é preciso que se instaure um processo de tomada da palavra, isto é, “a inscrição deste sujeito-aprendiz numa rede de discursos com os quais ele vai identificar-se para produzir sentidos para aquilo que diz” (NARDI, 2002, p.129).

Durante o processo de desidentificação-identificação, há a possibilidade de que se instaure um acontecimento discursivo, mas não necessariamente. O sujeito pode simplesmente cair em uma outra FD já existente, mas também pode fazer com que seja instaurada uma nova. Deste modo, o acontecimento discursivo, assim como o acontecimento enunciativo, é da ordem da raridade (INDURSKY, 2007b). O acontecimento discursivo trata, segundo Pêcheux (2006, p.17), do “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”, pois, ao se buscar no já-lá, há uma ressignificação, daí o estabelecimento de novos dizeres possíveis. Há, portanto, um

novo processo discursivo, há a possibilidade de dizeres que não eram possíveis antes. De um acontecimento discursivo, surgem então processos parafrásticos de nova ordem. E é, nesta perspectiva, que se pode dizer que há a instauração de uma nova FD. Esmiuçando um pouco mais, só há um acontecimento discursivo quando um dado enunciado quebra com a estrutura, deslocando seu sentido e instaurando um novo saber.

Quando da identificação plena, a primeira modalidade de Pêcheux (1988), é possível afirmar que dela surgem processos parafrásticos que são da ordem da formulação, isto é, em todo dizer há sempre algo que se mantém, o dizível, há sempre um retorno aos mesmos espaços de dizer. Contudo, vale lembrar que todo ritual é passível de falha. Sobre isso Pêcheux (1990, p.17) acrescenta:

levar até as últimas consequências a interpelação ideológica como ritual supõe o reconhecimento de que não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura: 'uma palavra por outra' é uma definição (um pouco restritiva) da metáfora, mas é também o ponto em que um ritual chega a se quebrar no lapso ou no ato falho.

Portanto, os processos parafrásticos podem instaurar posições de contra-identificação com o saber dominante dentro da FD no qual são produzidos. Diz-se, assim, que há uma ruptura nos processos de significação. Há a instauração do diferente, a instauração do processo polissêmico que joga intimamente com o equívoco. Não há como saber, contudo, onde que o processo parafrástico rompe para instaurar o polissêmico. Isto só se pode perceber através do processo analítico de dado discurso.

Sabendo que a FD é regulada por saberes, mas que estes saberes podem ser reformulados, o que dá à FD seu caráter heterogêneo, Courtine (1982) irá denominar tais saberes como Enunciado. Segundo o autor, o Enunciado é então uma forma, ou um esquema geral, que governa a repetibilidade de uma rede de formulações. E esta rede de formulações consiste em um conjunto estratificado ou desnivelado (*stratifié* ou *denivelé*) de reformulações possíveis de um Enunciado. Pensando nesta direção, vale dizer que a estratificação ou o desnivelamento das formulações remete à dimensão vertical (ou interdiscursiva) de um Enunciado como rede de formulações. Essas redes de formulações estabilizam a referência dos elementos de saber: os

objetos do discurso aí se formam como pré-construídos. Este pré-construído é, portanto,

uma construção anterior, exterior, independente por oposição ao que é construído na enunciação. Ele marca a existência de um descompasso entre o interdiscurso, como lugar de construção do pré-construído, e o intradiscurso, como lugar da enunciação de um sujeito. Trata-se do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático: um elemento do interdiscurso nominaliza-se e inscreve-se no intradiscurso sob forma de pré-construído, isto é, como se esse elemento já se encontrasse ali (COURTINE, 2009, p.74).

Deste modo, o pré-construído também pode ser pensando na relação entre línguas, pois não escapa ao sujeito a percepção ilusória de que um já-ali se repete e se sobrepõe tanto em uma língua como em outra. Como o pré-construído tem íntima relação com a FD à qual está inscrito, ou seja, há uma pressuposição do sentido, ele também faz relação com a historicidade e, como foi dito anteriormente, a historicidade entre as línguas nem sempre é da ordem do mesmo. Sendo assim, o pré-construído também não vem na ordem do idêntico quando pensado na relação entre línguas materna e estrangeira. Isto inevitavelmente faz com que os modos de dizer na língua estrangeira sejam alterados não só pela estrutura sintática, não só por abrigar léxicos desta outra língua, mas principalmente por fazer com o que o sujeito se repositone na esfera discursiva.

E mais, interdiscurso traz consigo dois tipos de elementos que o caracterizam: além do pré-construído, que é “sempre-já-aí”, a noção de articulação, que faz referência à constituição do sujeito em sua relação com o sentido, ou seja, a articulação é o que permite ao sujeito e ao sentido se constituírem como tal (PÊCHEUX, 1988, p.164). Além disso, cabe pensar a noção de interdiscurso como uma linha vertical onde estão todos os ditos e não-ditos. E é por uma busca nesta linha vertical que o sujeito vale-se do intradiscurso, uma linha horizontal na qual é construído o fio do discurso. Neste viés, o intradiscurso pode ser pensado como sendo “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo” (PÊCHEUX, 1988, p.166), ou seja, a relação do que é dito agora com o que foi dito antes e o que será dito depois. O intradiscurso é, deste modo, o fio discursivo do sujeito.

Ainda no que diz respeito à noção de FD, vale voltar à questão de suas fronteiras porosas. Isto ocorre porque elas se deslocam para poder agrupar estes

saberes provenientes de outras FDs. Suas fronteiras são, portanto, extremamente instáveis, pois elas não são formadas por barreiras e, por isso, deixam que sejam infiltrados outros saberes que são provenientes de fora, isto é, que provêm do interdiscurso. O interdiscurso é, pois, o lugar de agrupamento dos sentidos (de todos os sentidos possíveis), do já-dito, e do que ainda está para ser dito, dos dizeres e saberes que já foram ditos e esquecidos.

Neste sentido é que se pode falar do interdiscurso de uma FD (COURTINE, 1982), e ele é referido como um processo de reconfiguração incessante, no qual o saber de uma FD se movimenta de acordo com as posições ideológicas que esta FD representa em uma conjuntura determinada. Este saber se movimenta incorporando elementos pré-construídos produzidos na exterioridade da FD. O interdiscurso de uma FD, como instância de formação/repetição/transformação de elementos de saberes de dada FD, pode fazer referência àquilo que rege o deslocamento de suas fronteiras (COURTINE, 1982).

Nesta perspectiva, é possível imaginar o interdiscurso como algo que fala antes em outro lugar de maneira independente (PÊCHEUX, 1988). Desse modo, o interdiscurso é um agrupamento dos sentidos, sendo também responsável pela determinação de dada FD, ao mesmo tempo em que ele é constituído pelo todo complexo com dominante das FDs. Esta relação do interdiscurso com dada FD e a relação do intradiscurso com o sujeito é percebida por Courtine (2009, p.74) nos seguintes moldes:

é, então, na relação entre o interdiscurso de uma FD e o intradiscurso de uma sequência discursiva produzida por um sujeito enunciador a partir de um lugar inscrito em uma relação de lugares no interior dessa FD que se deve situar os processos pelos quais o sujeito falante é interpelado-assujeitado como sujeito de seu discurso.

Neste ponto, vale ressaltar que todo sujeito, ao dizer, inscreve-se em uma dada FD e que esta inscrição não tende a mudar quando o dizer é pronunciado em língua estrangeira. Isto é, não é porque o sujeito enuncia em uma língua estrangeira que ele vai mudar seu posicionamento em relação à FD. Em suma, dar a possibilidade de novos modos de dizer pela língua estrangeira faz com que o sujeito trabalhe melhor com a alteridade, faz com que ele perceba que não há apenas uma

maneira de olhar para as coisas do mundo. Por isso que se pode afirmar que a sua identificação ideológica não muda ao passar de uma língua para outra. As mudanças que ocorrem no sujeito quando há o contato com a língua estrangeira são de ordem linguística, ou seja, há a percepção de novos léxicos, novas estruturas, novos fonemas. Daí se poder afirmar que há a possibilidade de uma identificação linguística com essa outra língua.

A partir da conceituação de formação ideológica e de uma FD heterogênea com suas possibilidades de instauração de posições-sujeito, fica evidente que as noções em AD se interligam. Não há como falar de uma sem mencionar outra. A AD tem esta característica: ela relaciona entre si as noções de seu aparato teórico e estas sempre fazem relação com o objeto de análise. Daí voltar ao que Indursky (2008) chamou de um movimento pendular. A teoria se molda ao processo analítico, e não o contrário. Não se trata, pois, de um encaixe dos conceitos, mas sim de como este dispositivo teórico pode auxiliar o analista a produzir uma leitura desnaturalizada, descristalizada.

3.1.3 Condições de produção e formações imaginárias: a exterioridade constitutiva

A noção de condições de produção é uma das primeiras elaboradas por Pêcheux (1997a) e ela está intimamente ligada às formações sociais e imaginárias. Nesse sentido, as condições de produção fazem referência às posições ocupadas por determinados sujeitos na camada social, histórica. Redizendo, há, nas condições de produção, relações de força no que diz respeito ao discursivo, e estas relações se remetem ao “lugar social do qual falamos [que] marca o discurso com a força da locução que este lugar representa” (ORLANDI, 2006a, p.16). Deste modo, as condições de produção não fazem parte da língua em si, elas aparecem na ordem da exterioridade linguística, incluindo, assim, tanto sujeito como situação. Cabe ressaltar, porém, que a situação não se remete àquela imediata, o aqui e o agora, tão-somente, mas também abarca um contexto sócio-histórico mais amplo. Nas palavras de Orlandi (2006a, p.15),

as condições de produção incluem, pois, o sujeito e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito, ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico-ideológico mais amplo.

Sendo assim, as condições de produção não podem ser confundidas com o contexto linguístico, pois elas englobam mais do que isso. Trata-se de unir a situação sócio-histórica com o contexto imediato a fim de que sejam pensados em conjunto, analisando esta ligação com o discurso. A partir disso, nota-se que a AD nasce com a preocupação de trazer para seu campo teórico-analítico a exterioridade linguística, pois ela é constitutiva da produção de sentidos. A fim de elucidar, principalmente no que diz respeito à relação entre línguas, pôde-se perceber que, nos episódios relatados anteriormente (AIUB, 2008b; CELADA, 1999), foi pela exterioridade linguística que o sentido foi produzido daquela determinada maneira. Se houvesse, portanto, um sentido literal, não seria possível a produção de equívocos, não só em língua estrangeira, como igualmente em língua materna.

Atrejada às condições de produção, está a noção de formação social, pois esta diz respeito ao lugar determinado que cada sujeito ocupa na esfera da sociedade. Pêcheux (1997a, p.82) dá como exemplo a clássica relação entre patrão e operário, pois estes estão filiados a formações sociais antagônicas e assumem “propriedades diferenciais determináveis [que] são representadas nos processos discursivos que são colocados em jogo”. Nesse viés, é que se torna possível dizer que as formações sociais estão ligadas à luta de classes, esta, por sua vez, articulada com o funcionamento da ideologia.

Os lugares sociais, deste modo, aparecem representados na esfera discursiva, pois se apresentam como imagens produzidas. Assim, a imagem que cada sujeito atribui para si e para o outro, ou melhor, a imagem que o sujeito tem de seu lugar, do lugar do outro, a imagem que o sujeito faz da imagem que o outro lhe tem, e assim sucessivamente, é um processo que ocorre no âmbito das formações imaginárias. Além, ainda, da imagem que ambos (o sujeito e seu interlocutor) fazem do referente: o objeto imaginário. Dentro da formação imaginária, onde é possível esse jogo de

imagens, tem-se uma “antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (PÊCHEUX, 1997a, p.84).

Essa antecipação, vale lembrar, incide sobre a “capacidade que todo locutor tem de colocar-se na posição de seu interlocutor experimentando essa posição e antecipando-lhe a resposta” (ORLANDI, 2006a, p.16), ou seja, projetando a posição social no discurso, justamente o jogo de imagens previsto por Pêcheux (1997a). As formações imaginárias são, portanto, sempre originadas em processos discursivos anteriores, ou seja, são atravessadas por todo um já-dito e um já-ouvido. Sobre a antecipação, ressalta-se que é neste espaço imaginário onde há maior possibilidade de argumentação, pois é prevendo todos os elementos de uma situação enunciativa que o sujeito tenta, por exemplo, a persuasão (ORLANDI, 2006a).

No que diz respeito à formação imaginária, vale ressaltar que, para poder dizer em uma língua estrangeira,

o sujeito precisa, ou melhor, deve realizar movimentos que desestabilizem o seu imaginário, fazendo com que se instaure um outro. Sendo assim, é preciso ser/estar suscetível a uma transformação, a um desarranjo/rearranjo para a formação de sua identidade, que, diga-se de passagem, não é imutável (AIUB, 2009, p.139).

Desse modo, a formação imaginária não só tem a ver com a imagem que se faz do outro, mas principalmente com a imagem que se faz de si. Sendo que, pelo contato com a língua estrangeira, esta imagem pode sofrer abalos.

3.1.4 Texto e discurso, história e historicidade: pares não-idênticos

Para iniciar esta reflexão, vale dizer que o discurso é o lugar onde se materializa a ideologia. Sendo, portanto, a ideologia responsável pelo direcionamento dos sentidos, o discurso é onde estes sentidos podem derivar. Daí poder dizer que o discurso é entendido como “efeito de sentidos entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1997a, p.82). O texto é, por conseguinte, o lugar de materialização do discurso. Sendo assim, não podem ser jamais pensados como sinônimos, aliás, para a AD, o texto é a manifestação concreta do discurso, é a sua forma material, por isso que é “tomado como lugar de observação dos efeitos da

inscrição da língua sujeita a equívoco na história. Trata-se do texto como unidade de análise (científica) do discurso” (ORLANDI, 2005b, p.78).

Por excelência, o texto, *per se*, é o objeto da Linguística Textual (LT)⁴⁹, uma vez que nela se estuda o texto fazendo referência a uma língua sistêmica, isto é, uma análise baseada especificamente na estrutura da língua. Para a LT, texto e discurso são percebidos como sendo da mesma ordem, pois, de acordo com Costa Val (2006, p. 3), “pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Dito isto, esta autora, filiada à LT, entende o texto (ou o discurso, pois são da mesma ordem) como tendo basicamente a finalidade de comunicar, isto é, caso haja uma unicidade em seus [os do texto] aspectos semânticos e formais. Diferentemente desta concepção, o texto, para a AD, é visto como a materialidade do discurso. O texto é percebido como uma superfície linguística, mas uma superfície que não é somente da ordem do linguístico. O texto, para a AD, é um objeto “linguístico-histórico” (ORLANDI, 2004, p.53) e esta teoria lança-lhe um olhar que o coloca como um objeto empírico, mas este objeto é sempre inacabado, pois o texto é o lugar da significação, o lugar da relação com a história. Voltando à Orlandi (2005b, p.87), ela afirma o seguinte: “o texto não pode ser visto como uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados), com suas condições de produção [...], com o interdiscurso”. Nesse viés, é relevante dizer que o texto, ao se relacionar com o interdiscurso, acaba inevitavelmente sendo atravessado por várias FDs, seja para confirmá-las, ou para rechaçá-las. Deste modo, vale dizer que a heterogeneidade está presente no texto, pois, juntamente com as diversas FDs que dele fazem parte, estão também posições-sujeito, além de sua relação contraditória com a ideologia.

Ainda cabe dizer que o texto é tomado como discurso ao se fazer relação com as condições de produção, ou seja, o texto é tomado como discurso quando se

⁴⁹ Para Linguística Textual, o texto é tratado como um conjunto de frases que, tendo um sentido a ser localizado (desvendado), podem ser ligadas pela pronominalização, no nível sintático, pela conexão, seja num nível sintático ou semântico, além ainda da relação transfrástica sem a presença física de conectores, quando estes aparecessem sob a forma de elipses. Esta análise transfrástica se preocupa com “as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, de forma que construa uma unidade de sentido” (BENTES, 2003, p. 247). Para mais informações sobre a LT, ver, por exemplo, Koch (2004), Bentes (2003), Fávero e Koch (2008), além de Koch e Travaglia (2008).

mobiliza a sua exterioridade. Daí dizer que um dado texto nunca terá *um* sentido, pois, fazendo referência à exterioridade, às condições de produção, ele sofre as determinações sócio-histórico-ideológicas. Desta forma, o que significa no texto faz necessariamente relação com a história. E esta relação da linguagem com a história produzindo sentidos é o que se chama de historicidade (ORLANDI, 2004).

Assim sendo, pensando texto como uma materialidade discursiva, é possível afirmar que ele é tomado como produto e que discurso é pensado como o processo. A AD está interessada no processo, mas mobiliza o produto para ter acesso a este processo. Indo nesta direção, pode-se proferir que o objeto da AD é marcado fortemente pela heterogeneidade, pois “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito. O sujeito se subjetiva de maneiras diferentes ao longo de um texto” (ORLANDI, 2005a, p.70), de tal modo que sujeito e sentido são dispersos pela materialidade do texto.

Quando se dá a escrita em língua estrangeira, objeto de reflexão desta pesquisa, há a hipótese de que o sujeito se coloque no texto justamente no momento em que a sua escrita em língua estrangeira sofre determinações (e não interferências, como pensado pela LA) da ordem do ideológico e do inconsciente, formando uma espécie de escrita estranha, pois é a língua materna a responsável pela estruturação primeira deste sujeito-aprendiz. Há, conseqüentemente, o tal embate, o choque entre esta estruturação produzida pela língua materna com o desassossego causado pela língua estrangeira, esta forasteira que insiste em perturbar. Portanto, quando se dá a colisão entre o sujeito e esta estrangeiridade, há a possibilidade de uma desestruturação, que vem na ordem de um *rearranjar-se*. E este rearranjo pela outra língua pode ser visto como uma tomada da palavra em língua estrangeira, uma vez que, “quando se toma a palavra [...], toma-se um lugar que dirá respeito às relações de poder, mas, simultaneamente, ‘toma-se’⁵⁰ a língua, que tem um real específico, uma ordem própria” (SERRANI-INFANTE, 1998, p.247). Assim, o ensino de outras línguas acaba inevitavelmente por provocar, no sujeito-aprendiz, questionamentos,

⁵⁰ Aqui reproduzo a nota colocada por Serrani-Infante (1998, p.247): “de fato, ao tomar a palavra, somos tomados pela língua”.

choques, colisões, desassossegos neste mundo logicamente estabilizado/estruturado pela língua materna.

Neste ponto, vale retomar a noção de historicidade, que não deve ser confundida com a história. Em AD, quando se pensa em história, não se deve pensar em uma história linear, cronológica, evolutiva, mas sim em uma história de práticas sociais, de posições de força na esfera social. Assim, a história não é o ponto de partida para se analisar um dado texto, mas se parte do texto como uma materialidade histórica. Nesse sentido, a história não é vista como sequencial, pois ela faz relação com o contexto sócio-histórico-ideológico, e é afetada pelo simbólico, pois, segundo Henry (1994, p.51-2), “não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação”. A historicidade é, como foi dito anteriormente, esta relação da linguagem com a história. Assim, o que é tomado para a análise é a historicidade do texto, ou seja, “trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos” (ORLANDI, 2004, p.55). Desta forma, é pela análise da historicidade do texto (o modo como ele produz sentidos) que se pode perceber que o texto é atravessado por várias FDs (ORLANDI, 2004).

Dessa maneira, é preciso levar em conta que, para que o sujeito-aprendiz seja tomado pela palavra, é necessário trabalhar por um viés discursivo, ou seja, abarcando a historicidade constitutiva das línguas envolvidas, pois, assim como a interpretação em língua materna, “a interpretação de textos numa língua outra se inscreve necessariamente na história, não podendo ser pensada independentemente da historicidade discursiva que lhe constitui” (GASPARINI, 2003, p.223).

Dessa forma, levar em conta a historicidade durante o processo de ensino de uma língua estrangeira passa a ser fundamental para que se compreenda o processo de produção dos sentidos. Ressalta-se que se trata de levar em conta a historicidade durante o *processo de ensino* em oposição ao *processo de aprendizagem*. Isto é, o processo de aprendizagem ocorre em outra ponta, pois ele faz relação com o sujeito-aprendiz, e este, como foi mostrado, sofre a ilusão de que a língua estrangeira suporta os mesmos processos de determinação que a sua língua materna (o que ocorre às vezes, mas nem sempre). Não há, portanto, como o sujeito-aprendiz ter consciência de que se trata de historicidades distintas, pelo menos quando o processo de ensino está em

seus estágios iniciais. Neste sentido, pensando no ambiente escolar, é papel do professor oportunizar uma reflexão que lide com possibilidades de perceber relações entre linguagem e mundo, diferentes daquelas encontradas na língua materna do sujeito-aprendiz. Diferentemente da prática realizada por mim em sala de aula, relatada anteriormente (AIUB, 2008b), é preciso oportunizar reflexões sobre as tais diferenças. E é esta tentativa de oportunizar reflexões que pode dar espaço para a alteridade, para o estranhamento de si, para a tomada da palavra em língua estrangeira.

Nesta perspectiva, é relevante afirmar que não há como não existir uma ligação entre sujeito, língua e historicidade, e que sem essa ligação/relação não haveria a possibilidade de produção (de efeitos) de sentidos, não haveria brechas para a interpretação, uma vez que “trabalhar a historicidade implica em observar os processos de constituição dos sentidos e com isso desconstruir as ilusões de clareza e de certitude” (HORTA NUNES, 2007, p.373). Ilusões de clareza e de certitude que são colocadas pela língua materna. Por isso a importância do ensino de uma língua estrangeira não por um viés comunicacional e/ou mercadológico, não sob uma perspectiva puramente linguística, mas sim sob uma mirada que possa fazer parte da constituição do sujeito, uma vez que isto pode contribuir fortemente para um novo modo de subjetivação. No ponto de vista de Kristeva (1994, p.38),

privado das rédeas da língua materna, o estrangeiro que aprende uma nova língua é capaz de cometer as mais imprevisíveis audácias: tanto no terreno do intelecto quanto do obscuro. Essa pessoa que, na língua materna, mal ousava falar em público e expressava conceitos de modo tão confuso, no outro idioma sente-se como um interlocutor intrépido.

Nesta perspectiva, não cabe pensar apenas o estrangeiro como aquele que vive fora de seu país, mas sim como aquele que se sente estrangeiro na sua própria língua – um aprendiz na própria aula de língua portuguesa, tomando o contexto educacional das escolas regulares brasileiras. Um aprendiz que pode sentir o estranhamento do familiar e que pode fazer abrigo, morada, ninho, no que, em princípio, seria estranho. Daí, um sujeito que não trepida, sem o medo do desentendimento, um sujeito com uma nova constituição, destemido. Um sujeito sem

os freios (rédeas?) que a língua materna lhe impôs, que segue a sua escrita, o seu dizer, sem o receio da cobrança.

Assim, tomando como condições de produção de escrita uma sala de aula de língua estrangeira, é comum que o professor tente barrar, frear, conter este aprendiz intrépido e hipotético (mas por vezes existente), que tudo quer escrever nesta outra língua. Esta tentativa de contenção se dá devido a uma forte tendência que é a de o aprendiz aplicar estruturas de sua língua materna na da língua estrangeira, sobrepondo a historicidade de uma língua em outra, misturando léxicos de uma em outra, como se essa relação entre as palavras e os sentidos fossem da ordem do idêntico entre as línguas. Entretanto, embora seja o que frequentemente ocorre, isto não pode ser visto com um caráter de negatividade, justamente porque este processo é constitutivo do aprendizado de línguas. Por isso, quando se estabelece uma relação dicotômica entre língua materna e língua estrangeira, há margens para que este embate entre línguas, produzido pelo aprendiz, seja visto como um mero erro e, por ser um erro, não ser analisado, não ser trabalhado, deixando de buscar os mecanismos que levam o aprendiz a escrever daquela tal maneira. Estas escritas estranhas são mais facilmente percebidas quando não se trabalha com o ensino de línguas numa perspectiva sistêmica, isto é, quando não se aborda exercícios de cunho estrutural, nos quais os alunos devem preencher lacunas com um léxico previamente memorizado, pois a língua não é um conjunto de léxicos que se aplica em diferentes estruturas. A língua não é lugar no qual se aprecia a reprodução e a memorização desenfreada, como se tudo fosse um modelo a ser seguido. É muito mais que isso. A língua é o que proporciona ao sujeito constituir-se como tal. Contudo, vale dizer que a estruturação da língua materna no sujeito não é cristalizada. Ao contrário,

a subjetividade que a língua constrói não se completa nunca, pois ela sofre transformações importantes ao longo da vida do indivíduo; ela não é nunca completa, nunca acabada: ela se constitui à medida que se dão as experiências individuais que são sempre e necessariamente sociais (CORACINI, 2007, p.131).

Sob esta ótica, pensando os modos de escrita do sujeito-aprendiz, torna-se razoável afirmar que, quando há um emaranhado entre uma língua e outra, é porque

ele está associando a sua reconfiguração subjetiva (a língua materna que o constitui) com a exterioridade (a língua ainda estranha), deduzindo, assim, os sentidos possíveis e também os inconcebíveis, ou seja, o que está em jogo é o processo de interpretação.

A seguir, apresentarei como objeto de análise o que venho chamando de escritas estranhas que estão materializadas em textos produzidos por aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira. Desse modo, é valendo-me destes textos que se dará o processo analítico. Processo este que não está em busca de uma verdade (a fórmula certa para que se aprenda a escrever), longe disso. Estas análises não passam de um gesto de interpretação, pois, como afirma Orlandi (2005a, p.26), “não há verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender”. Desta forma, construído o dispositivo teórico, passa-se para os gestos de interpretação do analista. Passa-se para o processo analítico que busca trazer à baila sentidos distintos dos já naturalizados.

4 ENTRE O MATERNO E O ESTRANHO: O PROCESSO DE ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que torna o 'nós' precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro começa quando surge a coincidência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades (KRISTEVA, 1994, p.9).

O processo de escrita é o momento no qual o sujeito pode se colocar com a singularidade que lhe é característica, fazendo com que a sua posição na esfera discursiva apareça em um texto de organização particular. Pela escrita, portanto, há a possibilidade da interpretação, do posicionamento, da irrupção dos sentidos. O processo de escrita pode ser o lugar no qual o sujeito enuncia, ligando sua interioridade com a exterioridade que igualmente o constitui. Em contrapartida, este mesmo processo de escrita pode ser um local de supressão do sujeito, onde não se pode percebê-lo em função de haver a injunção da produção de um texto padronizado e institucionalizado, seguindo normas e formas. No caso da escola, muitas vezes o aprendiz segue um modelo de texto previamente apresentado pelo professor, um texto modelar que deveria servir como base de reflexão sobre os modos de dizer, e não como uma fôrma na qual o texto a ser produzido deve se encaixar. A esta escrita na qual o sujeito não se posiciona ou, melhor dizendo, a esta escrita na qual há uma tendência ao apagamento do sujeito Orlandi (1998a, p.209) chama de uma "repetição formal". Para a autora,

a repetição formal é a que produz textos impecáveis do ponto de vista da correção gramatical, bem comportados do ponto de vista da criatividade, politicamente corretos e chochos, sem aluno dentro. Às vezes, textos que apresentam erros, distorções, dificuldades, são textos que mostram a historicização da repetição, a tentativa de integração em uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer 'outros' sentidos.

Indo em direção ao objeto desta pesquisa e pensando no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, é relevante afirmar que uma das tarefas

mais solicitadas aos aprendizes é a escrita nesta língua alvo⁵¹. Não raro, porém, estas escritas são em forma de diálogos estereotipados (estes mais comuns em abordagens iniciais), ou também a escrita de um vocabulário previamente memorizado para preencher lacunas de uma estrutura linguística em processo de aprendizagem. Não se trata, contudo, a não ser em casos diferenciados, de uma produção textual que envolva a inscrição do sujeito naquela outra língua. Desse modo, sob estas condições de ensino, há o que Gallo (1994) chama de o “discurso da escrita” que é “aquele cujo efeito é de ‘fechamento’, de finalização”.

O discurso da escrita é, portanto, responsável por modelar o dizer através de uma forma normativa, além de fazer parte de uma “prática pedagógica [que] estará legitimando, mais uma vez, esse discurso, por isso mesmo, produz um sentido único e desambiguizado” (GALLO, 1992, p.59). Assim, cabe dizer que a escola⁵² não é uma instituição que produz o discurso da escrita, mas sim o conserva e o transmite (GALLO, 1992), de tal modo que se torna difícil fazer com que o sujeito-aprendiz se coloque no texto, isto é, fazendo com que ele se posicione na esfera discursiva, a fim de que haja a assunção da autoria pelo aprendiz, pois,

para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica (ORLANDI, 2006b, p.79).

Nesta perspectiva, refletindo especificamente sobre o ensino de língua estrangeira, é comum que os alunos submetidos a uma tarefa de escrita em língua alvo não se identifiquem com esta língua e, assim, deixem de assumir o papel de autores, pois, em geral, as atividades de sala de aula procuram inibir tudo que está do lado de fora da atividade por si só. E este lado *exterior* pode ser visto por, pelo menos, dois vieses. O primeiro trata do olhar para o contexto sócio-histórico, isto é, um olhar para as condições de produção do ensino, pois a língua é percebida como

⁵¹ Refiro-me que a escrita se sobrepõe às atividades de escuta e às de fala em língua estrangeira, principalmente em aulas de ensino regular.

⁵² Vale pensar o termo escola num sentido amplo, no qual se podem englobar também os cursos de ensino de línguas, uma vez que ambos partilham, em sua maioria, das mesmas concepções de língua e de sujeito no que diz respeito aos métodos de ensino de línguas estrangeiras.

um sistema fechado em si mesmo. O segundo lado exterior ao ensino de uma língua estrangeira é a língua materna⁵³, uma vez que há o mito de que a língua já estruturante do sujeito interfere negativamente no aprendizado de uma língua outra – mito este que é subjacente ao modelo behaviorista de ensino⁵⁴. Assim, para que o aluno seja percebido (e se perceba) como sujeito de seu discurso, dando possibilidades para a assunção da autoria, é preciso que haja condições para esta produção, pois toda autoria passa pelo gesto de interpretação. É preciso, desta maneira, lidar com atividades que deem espaços para este gesto interpretativo do sujeito.

Na perspectiva teórica adotada neste trabalho, o autor é visto enquanto sujeito do discurso, não como causa e fonte do dizer, mas como aquele que ocupa uma determinada posição em uma dada formação discursiva. É aquele que relaciona um saber já instituído com a sua singularidade enquanto sujeito, assumindo, conseqüentemente, responsabilidade pelo dizer. Pelas palavras de Indursky (2001, p.30-1), vale dizer que o trabalho do sujeito na posição de autor

mobiliza diferentes relações com a exterioridade e as organiza, dando-lhes a configuração de um texto. Dito de outra forma: em seu trabalho de escritura, o sujeito-autor mobiliza vários e diversificados recortes textuais relacionados a diferentes redes discursivas e diferentes subjetividades. Tal fazer o conduz a estabelecer uma trama entre diferentes textos afetados por diversas formações discursivas e diferentes posições-sujeito.

Desse modo, é relevante salientar que, no processo de escrita, o aluno traz, de modo mais ou menos inconsciente, para a interpretação a sua singularidade, a sua interioridade e as relaciona com o objeto simbólico. Interpretar, neste viés, não significa dizer apenas o esperado, uma vez que o gesto interpretativo não é simplesmente uma decodificação; não se trata tampouco de se obter um dado sentido apreendido, sobretudo porque a interpretação está fortemente ligada ao

⁵³ É possível dizer que a língua materna faz parte da exterioridade, já que ela não é o saber que se busca na aula de língua estrangeira, mas ao mesmo tempo ela é a interioridade, pois é ela que constitui os aprendizes enquanto sujeitos. Há, portanto, esse embate entre línguas que é constitutivo do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, mas muitas vezes não reconhecido como tal.

⁵⁴ Como foi apontado anteriormente no item 2.1.2 deste trabalho, uma forte característica do modelo behaviorista de ensino é a repetição incessante e mecânica de algo previamente já estabelecido. Sob estas condições, uma produção escrita singular fica restrita, fazendo com que a colocação de outras interpretações não seja analisada no processo de aprendizagem.

posicionamento do sujeito em dada formação discursiva, o qual nunca vai ser um só justamente porque há a possibilidade de deslizamentos de sentido, a interpretação é o espaço de o sujeito se colocar e o lugar onde há sentidos, por isso dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Nas palavras de Orlandi (2004, p.83), “a interpretação constitui sujeito e sentido, ou seja, a interpretação ‘faz’ sujeito, a interpretação ‘faz’ sentido”.

No processo de ensino de uma língua estrangeira, há certas condições de produção de escrita que tentam apagar as marcas do sujeito, pois não levam em conta que a interpretação nunca é única. E estas condições são possíveis de serem verificadas em muitas salas de aula. Trata-se aqui do que foi mencionado anteriormente sobre a memorização de estruturas linguísticas e de léxicos da outra língua, pois há o imaginário de que a língua é constituída somente por elementos sintáticos e lexicais. Existe ainda a ideia de que o processo de escrita só é possível depois dessa *aquisição* lexical e estrutural. Na contramão disso, mesmo admitindo que o reconhecimento destas estruturas linguísticas e deste léxico alheio ao aluno é importante para a sua produção escrita, não se pode afirmar que é somente *depois* deste reconhecimento que seria possível uma escrita em língua estrangeira, até porque o processo de escrita está fortemente ligado ao gesto de interpretação. No entanto, é preciso que se dê ao aprendiz espaço para que isto ocorra. Serrani (2005, p.63) afirma que o que faz com que o aprendiz não se posicione durante o processo de escrita é a visão estritamente gramaticalista de língua. Nas palavras da autora,

o fato de o aprendiz, por exemplo no caso das línguas estrangeiras, não possuir a materialidade de uma dada língua ou, no caso da língua materna, não se desempenhar bem na variedade padrão, por vezes, tem reforçado, a meu ver erroneamente, visões gramaticalistas da língua ou posturas que privilegiam a dimensão estritamente linguística de ensino. Assim, não é raro que a enunciação fique reduzida a interações em contextos desistoricizados que não propiciam que a subjetividade mais profunda do estudante venha à tona nas práticas enunciativas.

Assim sendo, para que se mobilizem as questões gramaticais de uma língua, não é possível que estas questões sejam tomadas como uma mera memorização, mas sim em seu sentido material, isto é, pensando de que maneira, por exemplo, as estruturas linguísticas e os léxicos de diferentes línguas produzem sentido, ou

diferentes sentidos quando refletidos a partir da língua que já constitui o sujeito: a língua materna. Para corroborar, vale trazer à baila os apontamentos de Nardi (2002, p.131), pois,

se queremos reconhecer os pronomes, advérbios, adjetivos e sua forma de emprego, que o façamos pensando nos efeitos de sentidos que provocam no texto, seu papel nessa unidade de discurso, mas sem fazer disso o objeto central do estudo do texto, sem prender o texto nos limites da gramática.

Uma das justificativas para que o texto (e conseqüentemente o processo de escrita) não seja trabalhado na sala de aula, a partir de sua materialidade, pode estar nas palavras de Carmagnani (1999, p.163), pois, segundo ela,

a escola brasileira, desde a sua constituição (jesuítica), pontua-se por um discurso que valoriza a 're-produção', privilegia o acúmulo (adição) e memorização de conhecimentos alheios, restando a professores e alunos apenas o papel de repetidores. Se tomarmos as atividades de redação na escola, percebemos o quanto essa proposta é recente e, ao mesmo tempo, a dificuldade de sair de fórmulas que levam o aluno a fazer cópias disfarçadas, resumir aquilo que o autor disse, dar sua opinião a partir de uma instrução modelar. Desse modo, esse aluno raramente tem a oportunidade de entrar no 'jogo' da escrita, assumindo a função-autor.

Nesta perspectiva, para que haja o espaço, em sala de aula, para outras possíveis interpretações - e com a possibilidade de outras interpretações há a possibilidade da assunção da autoria -, não se pode tomar tal espaço como um lugar que aprecia a reprodução e a memorização desenfreada, como se tudo tivesse um modelo a ser seguido. É necessário que se abra espaço para a escrita de textos no qual haja a possibilidade de o aluno se colocar enquanto sujeito do discurso, responsabilizando-se pelo seu dizer, assumindo uma posição.

No que diz respeito à escrita em língua estrangeira, aponto que a imposição de exercícios puramente gramaticais, que privilegiam o conhecimento de regras e de estruturas linguísticas, não abre a possibilidade de um posicionamento nesta outra língua. Estes tipos de abordagens não dão brechas para que se reflita sobre os modos de dizer, pois não lidam com o equívoco constitutivo de todo e qualquer processo de aprendizagem. Em outras palavras, não abrem possibilidade para uma tomada de

posição⁵⁵. Nesta perspectiva, cabe pensar na tomada de posição como uma tomada de palavra, pois, como anuncia Nardi (2007, p.75),

falar em tomada da palavra numa segunda língua é afastar-se da concepção de que seu ensino-aprendizagem deve levar o aprendiz a estar apto para a utilização de um instrumento, a língua, afastando-se, também, da concepção, negada pela AD, de que estamos diante de um sujeito intencional. Tomar a palavra é, portanto, o trabalho do sujeito de estabelecer um lugar a partir do qual ele se dirá como tal, um lugar no discurso. Inscreve-se, esse sujeito, assim, em 'traços significantes', produzindo espaços de dizer nesta outra língua.

Em suma, tomar a palavra em uma língua estrangeira é constituir-se enquanto sujeito também nesta outra língua. E, ao se ter a ilusão de que a palavra é tomada, o que incide é que este sujeito é tomado pela língua, por esta outra língua, de tal modo que, quando se tem a ilusão de um *domínio* da língua, o sujeito é capturado por esta língua até então estranha a ele. Esta captura, contudo, não ocorre de uma hora para outra, a partir de um ato pensado e controlado do sujeito. Longe disso, a captura pela/da outra língua é um processo que jamais se finda e ocorre a partir de uma identificação com esta língua estrangeira. Não se trata de uma identificação com a língua outra e uma desidentificação com a língua materna. A língua materna estará sempre como um já-lá, fazendo parte da estruturação do sujeito. A identificação com a outra língua é da ordem de uma reconfiguração subjetiva. Isto é, a partir deste processo de rearranjo que a língua estrangeira causa, há o que se pode chamar de um sujeito reconfigurado, mas, vale dizer, em constante processo de reconfiguração, sobretudo porque há inevitavelmente um choque de ordem inconsciente que causa uma tentativa de expulsão dessa estranheza provocada pelo imbricamento entre a língua materna e a estrangeira.

Não é possível, portanto, que se imagine a captura como um processo de aprisionamento, de detenção. Não vai por este viés a referência ao termo capturar, pois um aprisionamento pode significar um não-retorno, o que é indesejável e até mesmo inconcebível. Quando se fala aqui em capturar, está se tratando de uma

⁵⁵ Neste ponto, gostaria de dizer que foi pensando a partir desta perspectiva, ou seja, dando possibilidade para uma escrita sem um modelo a ser seguido, que o corpus discursivo desta pesquisa foi constituído. Na próxima seção, tratarei dos aspectos metodológicos.

busca, neste caso uma busca pelo outro, isto é, uma desestabilização do sujeito que segue na ordem de um rearranjo. Para que haja, então, a captura do aprendiz (ou para que ele se deixe capturar) pela/em língua estrangeira, é preciso que ocorra uma identificação com essa outra língua. Sendo assim, é esta identificação que irá mobilizar uma transformação/modificação no/do sujeito, pois, para se identificar com a língua do outro, é requerido do sujeito, como aponta Nardi (2002, p.112), “um desassossego, [isto é] uma retirada do sujeito de seu espaço (organizado e transparente) para colocá-lo em um desconhecido terreno”. E este terreno ainda inabitado é o estranho da língua estrangeira.

Dito isto, é possível que a tomada da palavra em língua estrangeira possa ocorrer durante o processo de escrita nesta outra língua. Adota-se aqui a posição de que a tomada da palavra está, de certa forma, ligada ao processo de assunção da autoria, uma vez que, para assumir a posição de autor, é preciso não só conhecer os mecanismos linguísticos, mas também estar inscrito em determinada formação discursiva, estar posicionado a partir de condições sócio-histórico-ideológicas. Neste caso, o que levaria a tal identificação com dada formação discursiva seria também a língua estrangeira. Por outro lado, também se entende a tomada da palavra como um fazer sentido, ou seja, um produzir sentido a partir de outros modos de dizer.

Na aula de língua estrangeira, fazer com que o aluno produza um texto nesta língua alvo sem que se dê a ele estruturas e léxicos a serem rigidamente seguidos é uma atividade que pode envolver o aprendiz neste processo de autoria. Sobre esta noção, vale ressaltar que este trabalho não partilha de uma perspectiva na qual o autor é visto como fonte de um saber, tal qual é em uma tese intencionalista, cujo sentido do texto está no que o autor quis dizer, pois, sob este ponto de vista, não há brechas para diferentes interpretações, sobretudo porque há apenas um sentido no texto, e a fonte desse sentido é a intenção do autor. Pensando dessa maneira, a questão da interpretação estaria resolvida, uma vez que, “se sabemos o que o autor quis dizer, ou se podemos sabê-lo [...], não é preciso interpretar o texto. A explicação da intenção torna, pois, a crítica literária inútil” (COMPAGNON, 1999, p.49). Indo ao encontro do que afirmou Compagnon (1999), é possível estender sua condenação a esta teoria intencionalista dizendo que não só a crítica literária perde seu sentido,

como qualquer trabalho que envolva o gesto interpretativo. Pensando com relação ao ensino, quando não existe espaço para a interpretação, não há igualmente lugar para a inscrição do aprendiz enquanto autor.

Com efeito, creio que é preciso mobilizar o que Foucault diz sobre o conceito de autor, uma vez que este teórico tem um papel importante no desenvolvimento da noção de autoria para a AD. Muito diferente de entender o autor como um indivíduo, portanto distante de uma teoria intencionalista, Foucault (2002, p.45) diz que

o nome do autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o fato de se poder dizer 'isto foi escrito por fulano' ou 'tal indivíduo é o autor', indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto.

Assim, ao se tomar como parâmetro o processo de aprendizagem em sala de aula, pensando por um viés foucaultiano, o aprendiz, a não ser em casos raros, dificilmente assumirá o papel de autor. Isto é, em termos foucaultianos, é extremamente raro que o aprendiz organize o seu discurso de tal modo que ganhe um certo estatuto na sociedade. Portanto, o que se poderia ter com mais facilidade em sala de aula seriam comentários sobre um dado discurso. Nesse sentido, refletindo sobre a categoria de sujeito do discurso, Foucault (2002, p.46) mobiliza a noção de função-autor. Segundo ele, "a função-autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade". Nesta perspectiva, cabe afirmar que, embora a função-autor não seja exercida em quaisquer discursos de forma constante e universal, ela é mais uma das características da concepção de sujeito, pois, como diz Foucault (2002), todos os discursos que são providos da função-autor podem abarcar diversos "eus". Nesse sentido, cabe dizer que "o autor não é entendido como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência" (FOUCAULT, 2006, p.26).

Desse modo, é necessário reafirmar que, para Foucault, a autoria é da ordem da raridade e o que haveria posteriormente seriam comentários sobre um dado discurso⁵⁶. Daí a necessidade de se ter como característica do sujeito a função-autor, pois ela é que faz com que discursos dispersos sejam agrupados de tal modo que se impute ao sujeito a responsabilidade dessa organização, isto é, um sujeito ainda mais afetado pelo contrato social, pois dele se espera coerência, clareza, unidade e respeito às normas vigentes (ORLANDI, 2006b). Neste viés, não se trata de analisar aqui o autor como origem do dizer, mas sim o autor como uma função que pode ser exercida pelo sujeito.

Tarefas que deem a possibilidade de o aprendiz se colocar como autor são, portanto, mais raras, uma vez que mobilizam um maior envolvimento por parte do professor, pois, além de ter de apresentar aos alunos o léxico e a estrutura linguística desta outra língua, ele precisa obrigatoriamente trabalhar a questão da historicidade de cada uma das línguas (materna e estrangeira), o que possibilita lidar com o processo de constituição dos possíveis e diferentes sentidos, e não apenas o sentido como resultado de uma decodificação. Em outras palavras, trata-se de não trabalhar com a repetição formal, mas sim com uma repetição historicizada. Enfim, ao se mobilizar o discurso, a historicidade da língua, passa-se a compreender o processo de constituição dos sentidos nas diferentes línguas.

Nesta perspectiva, para que haja a possibilidade de o aprendiz de uma língua estrangeira escrever um texto nesta língua alvo sem seguir modelos previamente estabelecidos (o que vai de encontro a muitas abordagens de ensino), é necessário que se tenha uma certa *liberdade* no momento de escrita. Foi esse viés que determinou a constituição do material de análise, como será possível ver na próxima seção.

⁵⁶ Foucault (2002) cita Marx e Freud como exemplos de autores.

4.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DISCURSIVO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

O analista de discurso, diante da realidade social em que vive, ao pensar a metodologia de análise, não pode colocar-se como um copista reafirmador de posicionamentos da elite política e mercantil. Não pode confirmar consensos de objetividade e estatísticas reafirmadoras dos dizeres legitimados. Ao contrário: precisa desvendar aquilo que é imposto como evidência (MITTMANN, 2007, p.154).

Talvez não sejam tão raros os momentos nos quais, no processo de ensino de uma língua estrangeira, o professor se depare com uma escrita estranha – e que entrem os sentidos possíveis para esta palavra estranha –, mesmo que em sua abordagem ele ofereça aos aprendizes modelos a serem seguidos a partir de estruturas linguísticas previamente estudadas e vocabulário previamente memorizado. O que se pressupõe aqui é que essa tal escrita estranha apresenta estranheza apenas para o professor, aquele que tem os conhecimentos necessários para acompanhar e apoiar o processo de aprendizagem de seus alunos e poder verificar a maneira pela qual se dá a construção desta escrita. Além do mais, para quem escreve, para quem produz um texto em língua estrangeira (e igualmente em língua materna), há necessariamente a ilusão de que aquilo que fora escrito produz evidências de um sentido já-lá.

O que se denomina aqui *textos estranhos* pode ser percebido por muitos professores como textos que carregam um grau muito alto de erros – algo comum se houver um aporte em bases teóricas linguísticas. Nestes tipos de textos, existe a percepção de que eles não são escritos na língua estrangeira a qual se propunham estar, ou seja, mesmo que haja distintas palavras desta língua alvo, o que há por trás deste léxico e estruturas linguísticas alheios ao aluno é uma forte identificação deste com a língua materna. Apesar de esta identificação com a língua materna ser extremamente forte, ela apresenta poros por onde pode entrar o estranho da outra língua. E a entrada desta estrangeiridade se dá aos poucos, pois, no momento da escrita em outra língua, é possível perceber a presença marcante da língua materna. Daí é que ocorre um significativo distanciamento do que é considerado correto na língua alvo ou, até certo ponto, aceitável gramaticamente. Entretanto, ao contrário das abordagens de ensino vistas anteriormente, é preciso levar em conta que o sujeito

é constituído de inconsciente e que, por isso, não está na sua alçada produzir textos nos quais a presença da língua materna não seja uma constante, isto é, não está na sua alçada, pelo menos no início do processo de aprendizagem, ou até que esta língua estrangeira capture este sujeito, criar textos sem que a regularidade da língua materna se projete em sua escrita e, dessa forma, se faça presente, a menos que sejam dadas estruturas linguísticas e palavras memorizadas para preencher um texto modelar, mas isto, como já foi dito mais acima, não dá brechas para que o processo de interpretação irrompa, fazendo com que o sujeito se posicione. Com efeito, cabe afirmar que a forte identificação com a língua materna e, conseqüentemente, sua projeção sobre esta escrita a torna inadequada, mas tal fato é incontrolável, pois a estruturação subjetiva é da ordem do inconsciente. É desta forma que a evidência de sentidos se perpetra para quem produz seus dizeres em outra língua.

Conforme foi apresentado anteriormente, a Linguística Aplicada (LA) é pioneira neste estudo que trata da relação entre línguas. No entanto, esta teoria trata o fenômeno desta escrita, que é característico do processo de aprendizagem, como uma interferência que deve ser banida ou, na melhor das hipóteses, refletida simplesmente a partir de comparações estruturais entre a língua alvo e a língua materna. Diferentemente disto, tomando tal feito como constitutivo do processo de aprendizagem, buscou-se analisar textos produzidos por aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira, a partir de três objetivos motes: a) compreender como se dá o processo de reconfiguração subjetiva, a partir da experiência de vivenciar uma língua estrangeira, mesmo quando esta experiência seja limitada às condições do ambiente escolar; b) analisar como a historicidade da língua materna pode afetar o gesto interpretativo do sujeito quando este produz textos em língua estrangeira; e c) conhecer os mecanismos que fazem com que a escrita em língua estrangeira no processo inicial de aprendizagem seja recheada de falhas (lugar onde resvala o sujeito) com a presença constante da língua materna.

Cabe afirmar ainda que, partindo de textos escritos em língua inglesa, objetiva-se verificar como que a língua materna (a portuguesa) e a estrangeira (a inglesa) colidem e se misturam no processo de aprendizagem da língua alvo, como o encontro destas línguas transforma a constituição do sujeito, dando a possibilidade

de se ter um sujeito reconfigurado, ou melhor dizendo, em processo de reconfiguração. Daí a importância da análise de textos de aprendizes envolvidos no processo de aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira.

Para analisar o funcionamento discursivo de textos escritos em língua estrangeira e relacioná-los com a dispersão subjetiva, foi elaborada uma tarefa de produção textual em língua inglesa para alunos falantes de português. A atividade foi aplicada em um Núcleo da UFRGS que funciona como um curso de línguas. Trata-se do Núcleo de Extensão em Línguas Estrangeiras da UFRGS (NELE)⁵⁷. Desta forma, a atividade (Apêndice 1)⁵⁸ foi proposta a aprendizes de língua inglesa que estavam tendo o contato com esta língua alvo fora de um ambiente escolar regular, como o Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Esta atividade foi aplicada durante os meses de maio e junho de 2009 a cinco turmas participantes, sendo que cada uma das turmas era constituída, em média, por quinze alunos. Alunos esses que advinham majoritariamente de diversos cursos de graduação da própria UFRGS. O que ressalto com relação a estes aprendizes é que estavam tendo, no NELE, a experiência do processo de aprendizagem da língua inglesa há não mais que três semestres letivos. Portanto, as turmas escolhidas para a aplicação da tarefa eram dos níveis iniciais (duas turmas do Inglês 1, duas turmas do Inglês 2 e uma, do Inglês 3)⁵⁹, justamente porque é nos primeiros contatos com a língua estrangeira que o embate entre línguas é mais visível. Vale ressaltar que o curso de língua inglesa do núcleo consiste em nove semestres, ou seja, nove níveis pelos quais os aprendizes devem passar para concluir o curso.

Complementando, cabe dizer que a atividade tinha o propósito de fazer com que os alunos opinassem diante de determinado objeto simbólico. Em outras palavras, este exercício tinha por objetivo fazer com que fosse imposta não só a

⁵⁷ Neste ponto, gostaria de agradecer imensamente a professora coordenadora do NELE, Mônica Nariño Rodríguez, e a professora coordenadora do curso de língua inglesa do núcleo, Márcia Velho, por autorizarem a minha entrada nas turmas de inglês nos níveis 1, 2 e 3, no primeiro semestre de 2009. Agradeço igualmente o professor Guilherme Möhr e a professora Claudia Helena Dutra da Silva por cederem algumas horas de suas preciosas aulas.

⁵⁸ Juntamente com a proposta de atividade, os aprendizes recebiam um termo de consentimento informado (Apêndice 2) e o preenchiam a fim de autorizar a utilização de seus textos para fins de análises.

⁵⁹ Vale dizer que o NELE classifica as turmas de Inglês 1 e Inglês 2 como *Nível Inicial*, e a turma de Inglês 3 como *Nível Básico*. Estes dados foram obtidos no sítio do núcleo (<http://www.nele.ufrgs.br>).

interpretação construída desde a língua materna, língua já estruturante deste sujeito – e aqui se trata do *dizer* nesta língua –, mas principalmente uma interpretação que passasse pela língua estrangeira, um *dizer* nesta outra língua, nesta língua ainda distante (a estrangeira língua inglesa). Vale retomar, neste ponto, que a ideologia é a responsável por direcionar os sentidos e que ela não é alterada de acordo com a língua na qual o sujeito diz. A ideologia não tem *uma* língua, mas é necessário que o sujeito, sempre interpelado ideologicamente, se submeta a uma língua para poder dizer, seja esta materna ou estrangeira.

Tomando o texto como materialidade discursiva, pois “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito” (ORLANDI, 2005a, p.70), a constituição do objeto de análise se deu através de uma busca por diferentes textos produzidos por variados aprendizes. Neste viés, para montagem do corpus discursivo, partiu-se da concepção de “forma de corpus” proposta por Courtine (2009, p.114). Nas suas palavras,

forma de corpus é o princípio geral da estruturação e da operacionalização de uma montagem material num campo experimental/empírico, respondendo a objetivos específicos, e se nomeamos ‘corpus discursivo’ à realização de um tal dispositivo, será necessário conhecer um corpus discursivo como conjunto de sequências discursivas.

Desse modo, a produção do corpus discursivo⁶⁰, proveniente de dizeres de aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira, deu-se a partir da produção de um texto de opinião que não privilegiava a memorização de estruturas linguísticas da língua estrangeira, uma vez que nenhum modelo deste tipo de texto foi apresentado ou estudado anteriormente à atividade, pelo menos no que diz respeito às aulas do curso em questão.

No momento de aplicação da tarefa, a aula foi iniciada a partir da leitura de um texto em língua portuguesa que refletia sobre a situação de um personagem de um filme produzido a partir de um episódio ocorrido no Rio de Janeiro, no dia 12 de junho de 2000. Trata-se da leitura da sinopse do filme *Última Parada 174*, que mostra a

⁶⁰ O corpus discursivo também pode ser pensado como “um conjunto aberto de articulações cuja construção não é efetuada de uma vez por todas no início do procedimento de análise [...]. Isso implica que a construção do corpus discursivo só pode estar perfeitamente acabada ao final do procedimento [de análise]” (COURTINE, 2009, p.115).

trajetória da vida de Sandro, um menino de rua, protagonista de um assalto a ônibus. O texto em questão é o seguinte:

ÚLTIMA PARADA 174

Rio de Janeiro, 1983. Marisa amamenta o pequeno Alessandro em sua casa na favela. Viciada em drogas, assiste impotentemente seu filho ser retirado de suas mãos pelo chefe do tráfico local, devido a uma dívida não paga. Dez anos depois, outro garoto de mesma classe social, Sandro, filho único, vê sua mãe ser morta por dois ladrões. Apesar de ficar sob os cuidados da tia, ele decide fugir, passando a conviver com um grupo de garotos que dormem na igreja da Candelária. Lá, passa a ter acesso às drogas. Apesar de não saber ler ou escrever, Sandro sonha em ser um famoso compositor de rap. Para tanto ele espera a ajuda de Valquíria, que realiza um trabalho voluntário junto a meninos de rua. Ela não consegue ajudá-lo. Depois de ver o assassinato de sua mãe, Sandro testemunha mais uma tragédia, a chacina da Candelária, na qual oito meninos de rua foram mortos pela polícia. Este evento aproxima Sandro e Alessandro, que passam a ter um forte convívio. Roubos, drogas e assassinatos fazem parte da vida dos dois. Sandro, com o dinheiro de roubos, passa a consumir cada vez mais drogas. Até que no dia 12 de junho de 2000, Sandro manteve um grupo de reféns por horas dentro do ônibus em frente ao Parque Lage, no bairro de classe média do Jardim Botânico. Uma grande operação da polícia foi montada. O resultado foi a morte da professora Geísa Firmo Gonçalves, com um tiro disparado por um soldado da PM, e a morte de Sandro, asfixiado por policiais a caminho da prisão.

Disponível em: <<http://www.ultimaparada174.com.br>>. Acesso: 7 abr 2009

Após a leitura deste texto, foi feito um breve debate, em língua materna, sobre o tema. Os alunos foram perguntados se haviam visto o filme ou se lembravam do episódio relatado no filme. Mesmo se tratando de um fato ocorrido há quase uma década, havia lembranças deste acontecimento que (re)surgiam ou pelo filme visto, ou pelas cenas do assalto ao ônibus televisionadas à época. Desse modo, é possível dizer que se trata de algo presente, marcado por uma memória social⁶¹.

Logo após este debate, os alunos foram instigados a responder a seguinte questão: *numa mistura de ficção e realidade, o filme Última Parada 174 mostra a vida de Sandro, garoto de favela do Rio de Janeiro que tem uma vida breve, 17 anos. O que você pensa sobre estes acontecimentos? Sandro é delinquente ou vítima? Escreva um texto dissertativo, em língua inglesa, colocando seu ponto de vista sobre o assunto.*

Deste modo, os recortes discursivos que aqui serão analisados são derivados de textos escritos em língua estrangeira e que são oriundos de uma pergunta que

⁶¹ Na seção 4.2.1 tratarei da noção de memória social, relacionando-a com o objeto de análise: os textos produzidos pelos aprendizes.

instiga o sujeito-aprendiz a tomar posição. Além do mais, não serão feitos quaisquer tipos de correções de ordem gramatical nos textos produzidos pelos aprendizes, pois é justamente pela percepção destes equívocos que se pode chegar à constituição subjetiva, que se pode chegar ao imbricamento entre línguas⁶².

A partir disso, é possível justificar a não apresentação de um texto que poderia servir de exemplo justamente porque

ao tentar produzir um texto escrito formalmente parecido com o texto a ele apresentado como modelar, o aluno tenta reproduzir, também, o efeito de sentido único e verdadeiro desse texto. [...] Esta tentativa está fadada ao fracasso (GALLO, 1992, p.64).

Neste viés, evitou-se que o aprendiz pudesse recorrer a qualquer outra fonte em língua inglesa senão o dicionário bilíngue (português-inglês/inglês-português), a fim de evitar que ele caísse na tentação de enquadrar seus dizeres dentro de um molde prévio.

Dito isto, darei espaço para as análises a partir de recortes deste corpus, pois “uma vez detectado o processo significativo relevante para o tema e objeto da pesquisa, ele deve ser procurado ao longo do corpus, pelos recortes” (ORLANDI, 1998b, p.11). Assim sendo, o recorte pode ser pensando como já sendo o primeiro gesto analítico. O recorte é uma sequência discursiva que é significativa para que sejam percebidos outros sentidos distintos daqueles que surgem como evidentes e legitimados. Não se trata, como diz Mittmann (2007, p.154), de buscar um sentido verdadeiro, mas de “desvendar os processos discursivos que levam às imposições como evidência, bem como o que esses mesmos processos deixam de fora”. Percebe-se, desta forma, que “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento de situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p.14). Portanto, é relevante expor que os recortes feitos a partir dos textos produzidos, na estrangeira língua inglesa, pelos aprendizes representam uma situação de linguagem, ou seja, são representativos de uma posição assumida por um sujeito em determinado instante sob determinadas condições de produção.

⁶² Para fins de exemplo, é possível a observação e leitura de alguns textos produzidos pelos aprendizes nos anexos 1, 2 e 3.

4.2 REGULARIDADE E CONFLITO: LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

A tradução torna-se a lei, o dever e a dívida, mas a dívida que não se pode mais quitar (DERRIDA, 2002, p.25).

Ao falar da tradução, Derrida (2002) a trata como uma impossibilidade, pois o que está dito em uma língua não pode ser passado a uma outra sem que este dito sofra as determinações que esta outra língua impõe. Se assim é entre uma língua e outra, com o sujeito não pode ser diferente, pois, ao dizer em uma língua estrangeira, o sujeito também sofre as determinações que esta outra língua impõe, uma vez que a língua é sua base estruturante, por isso ele está intimamente ligado a ela. Desta forma, o que o sujeito diz em língua materna não pode ser exatamente o mesmo em língua estrangeira, sobretudo porque a relação entre as línguas não é um jogo no qual há apenas uma troca lexical, não é tampouco um jogo no qual a estrutura linguística apenas inverte (ou entorta) os lugares sintáticos, não é também apenas alterações de ordem fonológica, mas é tudo isso juntamente com a percepção de que há outras formas de se colocar no processo discursivo. Dizer em língua estrangeira é sempre dizer de outra maneira. Portanto, a relação entre línguas é da ordem da desestabilização subjetiva, e esta desestabilização força o sujeito a uma reconfiguração identitária que tem como característica estar em constante movimento. Assim, esta relação entre língua materna e língua estrangeira é da ordem do embate, do choque, da colisão, pois as regularidades da língua materna, já impostas e enraizadas no sujeito, emergem a todo instante durante processo de aprendizagem da língua estrangeira. Neste viés, trata-se de uma reconfiguração identitária que não cessa, sobretudo porque ela não se finda. A reconfiguração identitária pode ser pensada como um abalo que o sujeito sofre ao entrar em contato com o estranho, com a estrangeiridade da língua estrangeira, mas não se trata de um abalo como um choque único, e sim de um abalo constante sobre as formas de ver um mundo previamente estabilizado pelo conforto da língua materna. Deste modo, é preciso levar em conta que “a questão da identificação como processo de subjetivação, por estar em constante construção, nunca é completado” (NEVES, 2006,

p.46). Porém, se assim fosse, haveria brechas para se pensar em um sujeito pleno, no sentido de *idêntico à*, no sentido de que seu ciclo identitário não se movimentaria e se encerraria em certo ponto. Nesta perspectiva, a reconfiguração identitária causada pelo contato com a língua estrangeira é da ordem de uma formação contínua, mas não linear. Esta reconfiguração se faz pelo contato com o outro e pelos conflitos que este contato causa. Conflitos estes que são constitutivos de toda e qualquer formação identitária, pois “as identidades são formadas na relação inescapável e necessária com a alteridade” (GRIGOLETTO, 2006, p.15).

A reconfiguração identitária, pensada a partir de outra língua, só existe, portanto, em função deste contato repleto de conflitos, lutas e embates com a alteridade. É a luta da língua materna (a língua do aconchego, do mundo estabilizado e da regularidade) para expulsar a língua estrangeira (a língua do desassossego, da desestabilização e da agitação). Estes conflitos, contudo, não são sanados por essa reconfiguração subjetiva, uma vez que são constitutivos desta relação com o outro. Neste viés, cabe dizer que a reconfiguração subjetiva passa sempre pelo processo de identificação, pois assim como não há identificação plena, não há, da mesma forma, uma reconfiguração fechada, como se tivesse um ponto a ser alcançado. Neste sentido, cabe pensar nas palavras de Pêcheux (2006, p.57) quando diz que

não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma ‘infelicidade’ no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um ‘erro de pessoa’ –, isto é sobre o *outro*, objeto da identificação.

Com efeito, pensando sempre o sujeito constituído pela linguagem, vale afirmar que, se o que é dito em uma língua produz determinados sentidos, enunciar em língua estrangeira, com a ilusão de se dizer os *mesmos* vocábulos traduzidos, poderá provocar outros sentidos distintos daqueles produzidos naquela língua anterior, mas não necessariamente, uma vez que há forte dependência das condições de produção, no sentido em que estas condições de produção fazem relação com a historicidade das línguas que por vezes pode ser semelhante, mas não são raras as vezes em que a historicidade não é da mesma ordem.

4.2.1 Dizeres possíveis e posicionamento frente ao objeto simbólico

É partindo do pressuposto de que a relação entre línguas, que ocorre na instância subjetiva, não é da ordem do mesmo e que ocorre numa instância inconsciente, que se passa a olhar os dizeres dos aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira, a fim de verificar, além do posicionamento do sujeito em relação a um determinado objeto simbólico, a presença da língua materna no dizer em língua estrangeira pela forte identificação subjetiva com suas regularidades (as da língua materna). Feita esta menção e reafirmando a colocação de que, diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito é levado a interpretar e de que o sentido jamais é dado sem que haja interpretação (ORLANDI, 2005a), cabe dizer que o processo analítico será iniciado a partir de *dizeres possíveis*, isto é, a partir do que não foi dito necessariamente, mas que poderia ter sido dito. Em outras palavras, iniciarei as análises a partir de enunciados que não foram formulados pelos aprendizes, mas que poderiam ter sido, ou seja, as análises partirão de dizeres possíveis que representam uma posição passível de ser ocupada.

Neste viés, o processo de análises se dará a partir de uma “FD de referência” (COURTINE, 2009, p.109), que será denominada *FD do Direito à Vida (FDDV)*, uma vez que as sequências discursivas produzidas pelos aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira giraram em torno da concepção do direito à vida, seja na defesa de uma vida digna, seja em defesa da vida daqueles que não são considerados criminosos.

Tomando a concepção de que um Enunciado é “uma forma ou um esquema geral que governa a repetibilidade no seio de uma ‘rede de formulações’” e que “uma rede de formulações consiste num conjunto estratificado ou desnivelado de formulações, que constituem as formulações possíveis de um Enunciado” (COURTINE, 2009, p.100), vale dizer que esta alusão ao Enunciado por formulações desniveladas são de ordem interdiscursiva, pois está no interdiscurso o domínio de saber de dada FD, e é ele que regula o princípio de aceitabilidade do dito no interior da FD. Deste modo, sendo o interdiscurso o lugar de agrupamento do já-dito, do dito e do que ainda está para ser dito, e sendo também de ordem vertical, o intradiscorso

é, pois, o lugar da sequência discursiva. Trata-se do “lugar onde se realiza a ‘sequecialização dos elementos de saber’, onde o desnivelamento do interdiscurso dos Enunciados está linearizado, colocado em uma superfície única de formulações articuladas” (COURTINE, 2009, p.101). Em outras palavras, trata-se do fio do discurso, que é a relação do que foi dito antes, com o que está sendo dito agora e com o que será dito depois.

Deste modo, é possível considerar, na FDDV, que o que governa tal repetibilidade pode ser representado pela seguinte sequecialização de elementos de saber:

Pessoas não podem ter o direito à vida ameaçado.

Portanto, está filiado à FDDV aquele sujeito que, ao dizer tal enunciado, posiciona-se, de modo geral, a favor da vida.

Esta análise visa a verificar, entre outras coisas, como se dá o posicionamento do sujeito frente ao objeto simbólico pela submissão à língua estrangeira. Estes textos, por conseguinte, foram escritos, tendo como base, o trabalho simbólico produzido pela vida de Sandro⁶³, tanto o Sandro, personagem do filme *Última Parada 174*, como o Sandro, pessoa que experimentou, na perspectiva de que sentiu, provou, vivenciou tais acontecimentos. E é, a partir desta vivência/representação, simbolizada pela ordem material da língua, que se torna viável afirmar ser uma (re)produção de uma possibilidade dentro da esfera social. Em outras palavras, na medida em que Sandro, jovem que viveu 17 anos, é tomado como uma posição que não raramente é ocupada por outros jovens provenientes destas mesmas condições sócio-histórico-ideológicas e que este outro Sandro, agora pensado como personagem do filme que protagoniza um jovem que viveu 17 anos, é uma representação daquela posição, pode-se alegar que não se trata de um caso individualizado/isolado. É justamente o contrário, pois faz alocar, no lugar/papel de Sandro, qualquer outro sujeito que se reconheça/seja reconhecido sob estas condições; e faz, da mesma forma, repelir aquele que não (se re)conhece (n)esta posição, em virtude de não haver

⁶³ Conforme foi mostrado no item 4.1, referente aos aspectos metodológicos.

identificação com esta prática, ou melhor dizendo, distancia aquele que não se aproxima de tais condições de produção propícias a estas práticas.

Em vista disso, a hipótese aqui apresentada é que aquele sujeito que intensamente se esforça para se colocar a partir das condições sócio-históricas às quais Sandro está inscrito é defensor deste direito à vida, portanto filiado à FDDV. Nesta perspectiva, há, no interior da FDDV, formulações que retomam o saber de que as pessoas não podem ter o direito à vida ameaçado. Assim, é necessário atentar para o fato de que “toda produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura movimenta - ‘faz circular’ - formulações anteriores, já enunciadas” (COURTINE, 2009, p.106). Por isso, não se trata de afirmar o *novo*, mas de buscar um já-dito em um outro lugar, em um outro momento, mas que ressoam sentidos.

Tomando a FDDV como ponto de partida⁶⁴, é possível formular um grupo de *possíveis dizeres*⁶⁵ que podem ser pensados a partir da referida FD. Este grupo de dizeres, vale lembrar, não foram produzidos pelos alunos, mas serão tratados aqui como possibilidades. Estas formulações fictícias e possíveis servirão para que sejam pensadas as posições-sujeito no interior da FDDV, além de refletir sobre o processo de desidentificação, o qual a organiza ideologicamente⁶⁶. Após esta reflexão, serão analisadas como foram construídas as formulações dos aprendizes da estrangeira língua inglesa, a fim de verificar se os dizeres formulados pelos aprendizes refletem tais possibilidades, ou seja, verificar como se dá o posicionamento do sujeito-aprendiz frente ao objeto simbólico. Vale lembrar aqui que não se toma como hipótese um não-posicionamento, visto que o gesto de interpretação é de ordem ideológica e não *escolhe* uma língua para poder produzir sentidos, além de que, frente a qualquer objeto simbólico, o sujeito tende a uma interpretação, tende a um posicionamento (ORLANDI, 2005a). Portanto, mesmo numa escrita em língua estrangeira, deve ser possível a verificação de uma posição assumida pelo sujeito.

⁶⁴ Na perspectiva de Courtine (2009), trata-se de uma FD de referência.

⁶⁵ Estes possíveis dizeres são uma referência não ao que foi dito necessariamente, mas se trata de dizeres como possibilidades e são pensados como provenientes do interdiscurso, uma vez que o interdiscurso é o lugar que abriga o já-dito, o dito e o que está por ser dito. Em seguida, serão trazidos à baila os dizeres dos aprendizes, tal como eles os formularam.

⁶⁶ Ressalto que os processos de identificação, de contra-identificação e de desidentificação são pensados como tomadas de posição nos moldes em que Pêcheux (1988) os concebe.

Desse modo, estes *dizeres possíveis* podem ser representados pelas formulações constantes no quadro seguinte:

QUADRO 3: Dizeres possíveis (dp) relacionados à FDDV

Dizeres possíveis em língua materna	Dizeres possíveis em língua estrangeira
<i>dp1 - Sandro era um jovem garoto que teve uma vida ruim.</i>	<i>dp1 - Sandro was a young boy who had a bad life.</i>
<i>dp2 - Sandro era um garoto inocente que merecia uma vida melhor.</i>	<i>dp2 - Sandro was an innocent boy who deserved a better life.</i>
<i>dp3 - Sandro era uma vítima da sociedade injusta e merecia outra chance.</i>	<i>dp3 - Sandro was an unfair society's victim and deserved another chance.</i>
<i>dp4 - Sandro era um drogado que deveria ter sido internado.</i>	<i>dp4 - Sandro was a drug addict who should have gone to rehabilitation.</i>
<i>dp5 - Sandro era um criminoso/delinquente que deveria ter sido preso.</i>	<i>dp5 - Sandro was a criminal/delinquent who should have been arrested.</i>

As formulações expostas acima, vale salientar, serão refletidas a partir de uma FD de referência que, no caso destas análises, é a FDDV. Sendo assim, serão tomados dizeres iniciais (dp1, dp2 e dp3) para afirmar que eles são representativos de uma posição-sujeito que defende a vida por um viés humanitário, isto é, trata-se de uma posição-sujeito que defende ações que poderiam fazer com que Sandro⁶⁷ pudesse ser (re)inserido na sociedade (dp2: *merecia uma vida melhor*; dp3: *merecia outra chance*). Dito de outra forma, dp1, dp2 e dp3 representam uma posição-sujeito que se identifica com o saber regulador da FDDV: manter o direito à vida. Além do mais, neste conjunto de dizeres (dp1, dp2 e dp3), existe a percepção de que Sandro é uma vítima (dp1: *jovem garoto*, dp2: *garoto inocente*, e dp3: *vítima*), pois há a ideia de que existem diferenças sociais e que estas desproporções são as maiores responsáveis pela marginalização de jovens, ou seja, há a percepção de que existe um lugar ocupado por quem não se inscreve em práticas sociais ditas aceitáveis, mas que nem

⁶⁷ Vale retomar a ideia de que Sandro é pensado a partir de um lugar possível de ser ocupado por qualquer outro sujeito que esteja inscrito em condições de produção semelhantes àquelas de que Sandro faz/fazia parte.

por isso precisa ter seu direito à vida ameaçado. Portanto, neste grupo de dizeres possíveis, Sandro ocupa este espaço marginal e é visto como uma vítima da sociedade justamente porque teve seu direito à vida não só ameaçado, mas também cassado, anulado. Este conjunto de dizeres possíveis (dp1, dp2 e dp3) é responsável por uma posição-sujeito mais central na FDDV, pois há plena identificação com o saber regulador da FDDV, o de que pessoas não podem ter seu direito à vida ameaçado. Assim, como Sandro não teve condições de ter uma *vida melhor* (dp2), pensando em oposição a uma *vida ruim* (dp1), ele é considerado *inocente* (dp2). E seguindo, como Sandro não teve seu direito à vida respeitado, ele é visto como *vítima* (dp3). A esta posição-sujeito que defende plenamente o direito à vida e toma como inocente/vítima quem tem seu direito à vida tirado será dado o nome de posição-sujeito1 (PS1).

Seguindo nas análises destes dizeres possíveis, é plausível perceber que dp4 e dp5 (dp4: *deveria ter sido internado* e dp5: *deveria ter sido preso*) defendem penalidades àqueles que fogem às normas impostas pela sociedade, sem atentar para as distintas condições de existência⁶⁸. Neste dizeres, há o implícito de que todos têm as mesmas condições de não praticar quaisquer atos fora das normas sociais. Nestes dizeres possíveis (dp4 e dp5), percebe-se que é necessário que seja feita uma correção/penalização, pois havendo a percepção de que Sandro era um usuário de drogas (ou drogado), há a necessidade de uma internação para tratamento adequado; sendo um criminoso/delinquente, deve sofrer as consequências da prisão. É possível, contudo, afirmar que, em dp4, ser internado para se reabilitar em função do uso de drogas pode não ser encarado como uma punição, mas de uma sanção socioeducativa. De qualquer forma, os dizeres dp4 e dp5 não estão sendo tratados como representativos da mesma posição-sujeito em que se inscrevem dp1, dp2 e dp3, mas se pretende mostrar que os dizeres dp4 e dp5, que colocam Sandro como drogado e criminoso/delinquente, são sustentados por uma outra posição-sujeito no interior da FDDV, ou seja, uma segunda posição-sujeito (PS2) que não mais trata Sandro como inocente ou vítima, mas o coloca como drogado/criminoso/delinquente que deve pagar pelos atos cometidos. Além disso,

⁶⁸ Refiro-me aqui principalmente às condições sociais das quais Sandro fazia/faz parte.

nesta posição-sujeito, há o entendimento de que Sandro, ao assaltar/sequestrar um ônibus, tirou a liberdade dos passageiros deste ônibus e colocou em risco a vida dessas pessoas, sobretudo porque, pela operação policial, tanto o próprio Sandro, quanto os que estavam a bordo estavam sob a mira de armas de fogo. Dessa maneira, para a PS2, Sandro desrespeita o saber regulador da FDDV, por isso deve ser punido para que não mais ponha em risco a vida das pessoas. Há, neste caso, uma contra-identificação, pois, mesmo mantendo a defesa do direito à vida para Sandro, esta vida não goza mais de liberdade⁶⁹, pois há a necessidade de uma internação/prisão, isto é, há a necessidade, para este sujeito, de pagar pelos atos cometidos. Dito de outro modo, para o sujeito que se identifica com PS2, o direito à vida dos outros deve ser tão respeitado como o direito à vida do próprio Sandro, mas como este último desrespeitou o direito à vida dos outros, os aparelhos repressores do Estado devem intervir para recuperá-lo e/ou puni-lo antes de devolvê-lo novamente à liberdade.

Assim, em PS1, Sandro é tomado como inocente/vítima e, em PS2, Sandro é visto como drogado/criminoso/delinquente. Portanto, existe, até agora, a possibilidade de duas posições-sujeito no interior da FDDV, sendo que a PS1 é representada por dp1, dp2 e dp3 e a PS2 é representada por dp4 e dp5.

De um modo extremamente resumido e restrito, e muito longe de esgotar os dizeres, foi feita esta referência ao que se pode/poderia dizer dentro da FDDV. Sendo assim, cabe pensar que, dentro de cada uma destas posições-sujeito, há paráfrases de certos dizeres, pois “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória” (ORLANDI, 2005a, p.36). Desse modo, é necessário atentar para o fato de que é possível, justamente pela paráfrase, pela repetição, a possibilidade de instauração da polissemia, do dizer diferente, do rompimento, a instauração de outra posição sujeito, ou ainda, de uma outra FD. No caso da FDDV, a instauração de uma outra posição-sujeito se deu pela passagem de dp3 a dp4. Neste caso, dp3 representando a PS1 e dp4, a PS2.

⁶⁹ Trata-se aqui de uma liberdade do indivíduo, e não de uma liberdade do sujeito. Portanto, a liberdade é pensada em seu sentido jurídico.

De certa forma, colocar dizeres como dp1, dp2 e dp3 e, de outro lado, dp4 e dp5, sob a mesma FD faz com que a noção direito à vida seja pensada com relação ao gozo da liberdade. Ao se tomar tal sequencialização de elementos – *pessoas não podem ter o direito à vida ameaçado* – como um saber regulador da FDDV, na perspectiva da PS1, toda pessoa deve ter direito a uma vida digna e deve ter condições mínimas para poder viver. Conseqüentemente, como Sandro não teve estas condições mínimas, ele é visto como inocente/vítima, pois teve a vida tirada.

Já na perspectiva da PS2, pode-se dizer que viciados em droga devem ser internados para reabilitação e que criminosos/delinquentes merecem ser presos. Portanto, esta posição-sujeito defende uma vida sem liberdade para quem comete um ato ilegal (no viés de que se está infringindo leis). Sob a ótica da PS2 da FDDV, trata-se de punir com a perda da liberdade aqueles que não seguem as normas da sociedade independentemente de suas condições de existência. É possível dizer que na PS2, há contra-identificação porque esse direito à vida não é mais pleno, pois é defendida uma penalização para quem não segue as normas, ou seja, trata-se de uma vida que tem a liberdade tomada, mas, vale ressaltar, ainda é uma vida. Por isso que dp4 e dp5 fazem parte da FDDV.

A PS2 defende, então, uma penalização para quem não segue as normas impostas, ou seja, aquele que não se enquadra nas imposições sociais/legais deve pagar pelo ato de desvio desta norma, isto é, deve ter a sua liberdade tomada, principalmente quando estes atos desrespeitam o direito à vida de outras pessoas. Neste caso, se Sandro é percebido como usuário drogas, sendo o uso da droga algo ilegal, é necessário que ele seja internado para se reabilitar. Aqui a sua liberdade é tomada. E, se Sandro é visto como um criminoso/delinquente que põe em risco o direito à vida dos outros, é preciso que ele seja preso, sendo afastado da sociedade e tendo igualmente a sua liberdade tomada.

Neste viés, tomando PS1 e PS2 no interior da FDDV, é relevante afirmar que se trata de contradição no interior desta FD. Contradição, como se pode ver, característica do processo discursivo, uma vez que toda FD é heterogênea em sua constituição, abrigando dizeres do interdiscurso, de outras formações discursivas. Vale dizer que em PS2 o direito à vida é questionado no sentido de que essa vida

deve sofrer punições/restrições/sanções, isto é, com a perda de liberdade. Seria possível resumir a PS2 com a seguinte sequência discursiva:

Sandro era um drogado/criminoso/delinquente que deveria ter seu direito à vida restringido com a perda de liberdade porque pôs em risco a vida de outras pessoas.

Na contramão disso, a PS1 sustenta a ideia de que aquele que tem sua vida tirada naquelas condições, independentemente dos atos cometidos, é visto como uma vítima. Em PS1, há uma identificação plena com o saber maior da FDDV, pois não há questionamentos quanto ao direito pleno à vida, pois este direito não pode ser tomado sob quaisquer circunstâncias. Em outras palavras, trata-se de um direito a uma vida digna, de um direito a uma vida com condições de subsistência. Além do mais, para a PS1, a vida deve ser pensada em seu sentido mais amplo, e não somente pela questão biológica. Para a PS1, é preciso, acima de tudo, ter condições de se viver dignamente, ou seja, trata-se de se ter uma vida que abarque igualmente o direito à educação, ao trabalho, à moradia, à saúde, justamente o que a vida de um menino de rua não proporciona. Dito de outra forma, para esta posição-sujeito, Sandro é inocente por não ter culpa de suas condições sociais, e é da mesma forma vítima por ter tido a sua vida tirada por quem deveria dar proteção: a polícia, representação do Estado.

No caso da PS1, portanto, há uma reduplicação da forma-sujeito, de uma reprodução da evidência ideológica da FDDV e se trata de dizer apenas o que pode e deve ser dito sob certas condições de produção. A PS1 é, portanto, representativa de um lugar central na FDDV, pois, quanto mais centrado o sujeito está em dada FD, maior é a distância das fronteiras, maior é o espaço que outros dizeres provenientes do interdiscurso devem percorrer para que ocorram questionamentos. Em outras palavras, quanto maiores forem as certezas do sujeito, menos falhas no processo de identificação hão de existir (ORLANDI, 2005b). No caso desta PS1, não há questionamentos quanto ao direito à vida, pois todos devem ter o direito à vida assegurado independentemente das ações (não) cometidas. Nesta posição-sujeito, ao contrário da PS2, são levadas em consideração as condições sociais de existência dos

indivíduos para que seja emitido o parecer de que ele deveria ter recebido outra chance. Além disso, ele não é visto como drogado/criminoso/delinquente. Ao contrário, ele é vítima de uma sociedade injusta. Assim, a PS1 poderia ser representada pela seguinte sequência discursiva:

Sandro foi uma vítima da sociedade, portanto, para que ele pudesse viver dignamente, ele deveria ter recebido outra chance.

Feita esta referência às PS1 e PS2 a partir de formulações possíveis que se identificam e se contra-identificam com a FDDV, é preciso mobilizar um outro dizer possível. Trata-se de um dizer que vem na contramão de PS1 e PS2, pois, ao pregar outras punições para quem comete um crime hediondo⁷⁰, desidentifica-se com a FDDV, como se pode ver no quadro abaixo:

QUADRO 4: Dizer possível (dp) da desidentificação com a FDDV

<i>dp6 - Sandro era um assassino que deveria ter sido morto.</i>	<i>dp6 - Sandro was a murder who should have been dead.</i>
--	---

Retomando o que foi dito anteriormente sobre o processo parafrástico, cabe lembrar que este processo é passível de quebra, sobretudo porque é pelo repetível que se pode instaurar a polissemia, isto é, uma falha neste algo que se mantém (ORLANDI, 2005a). Desse modo, entende-se que a polissemia é “o deslocamento, a ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (ORLANDI, 2005a, p.36). Consequentemente, a polissemia joga com o que pode e o que não pode ser dito no interior de dada FD. No caso aqui analisado, a formulação dp6 não pode fazer parte da FDDV, pois mobiliza a questão da pena de morte, desidentificando-se, assim, do saber regulador desta FD (o direito à vida).

No caso de dp6, há identificação com uma FD antagônica a qual se pode chamar de *FD da Pena de Morte* (FDPM). O sujeito filiado à FDPM defende a ideia de que pessoas que cometem certos delitos, como tirar a vida de alguém, não devem ter

⁷⁰ De acordo com a lei brasileira nº 8.072/90, são considerados crimes hediondos homicídios, latrocínios, extorsão pela morte, extorsão mediante sequestro, estupro, entre outros.

o direito à vida assegurado, isto é, devem ser punidas com a pena de morte. É possível, portanto, fazer uma representação do que organiza ideologicamente a FDPM pela seguinte sequencialização de elementos de saber:

Pessoas que matam devem ser punidas com a morte.

Portanto, dp6 não pode ser dito no interior da FDDV, justamente porque abriga o saber maior da FDPM (dp6: *assassino que deveria ter sido morto*). Houve uma quebra no processo parafrástico que instalou a polissemia, pois há a passagem de *deveria ter sido internado* (dp4) para *deveria ter sido preso* (dp5) e desta para *deveria ter sido morto* (dp6), sendo que esta última proposição não cabe mais dentro da FDDV, por isso uma desidentificação com esta FD e uma filiação à FDPM.

Uma observação interessante a ser feita com relação à dp6 é que esta formulação trata Sandro como um assassino, mesmo que ele não tenha cometido este delito. Aqui ele é visto como culpado pela morte da professora porque é ele quem causa esta morte. Não fossem suas ações, a vida daquelas pessoas não teriam sido postas em risco, pelo menos naquelas circunstâncias. Cabe dizer que trago à baila este dp6 porque, nos dizeres dos aprendizes, esta colocação foi fortemente mobilizada, como será apresentado a seguir.

Dadas estas formulações possíveis, representativas de FDDV e de FDPM, vale salientar que estes dizeres são possíveis de ocorrer porque há o gesto de interpretação, porque há o trabalho da ideologia que direciona os sentidos. Há, deste modo, o trabalho da ideologia e a sujeição à língua que faz com que o dizer possa ser dito, que faz com que o sujeito tome seu lugar dentro da esfera discursiva.

Assim, feita uma breve explanação sobre como se dá a constituição destas duas FDs através destes *dizeres possíveis*, passar-se-á a integrar o processo de análise das sequências discursivas produzidas pelos aprendizes da estrangeira língua inglesa.

No quadro abaixo, serão apresentadas algumas sequências discursivas (SDs) representativas da FDDV e de FDPM escritas pelos aprendizes da estrangeira língua inglesa. Cabe ressaltar que estas sequências discursivas não sofreram nenhuma

correção linguística, sendo transcritas exatamente do mesmo modo que estes aprendizes a escreveram.

QUADRO 5: Sequências Discursivas (SD) produzidas pelos aprendizes da estrangeira língua inglesa em relação à FDDV e à FDP

<i>SDs no interior da FDDV</i>	<i>SDs no interior da FDP</i>
SD1: <i>In my opinion Sandro is victim of the society violent without penalize for the delinquents.</i>	SD5: <i>Sandro is a killer! This is fact. He can to choose to be a good man or a bad man, but he choose bad man. The police work very good.</i>
SD2: <i>The aconteciment is very important in my opinion because retract the reality in Brasil. Sandro is a victim of the society. Your life is not compatible with your education. Your education is the street.</i>	SD6: <i>I think that Sandro is a murder because he killed Geísa. Geísa was a very young woman, and she had all her live to live. I now that Sandro's live was very difficult but this isn't a reason to kill nobody.</i>
SD3: <i>I think that Sandro is victim, because he don't have one example of the person. His mother dead early and Sandro's life was very difficult. [...] I think that Sandro was a little boy. He doesn't have love, and he doesn't has chooised. The society is a bigger guilty too, because the police doesn't was prepared.</i>	SD7: <i>Independent the text, for me Sandro dead the teacher Geísa, and is one criminal, well (pois?) "desencadeou" the situation.</i>
SD4: <i>I think all the problems in Brazil are its origin in the education. If the persons had access to a good education, they could understand the value of the things. No one has teached to Sandro the life's value of all the things, for example. Then, for me he's a victim, but not he only. Everyone are victim. We are victims. The government has not interest in the people's education. For they, a ignorant people is the ideal people.</i>	SD8: <i>I think Sandro is murder because he killed Geísa. Geísa was a very young woman and she had all her life to live. I now that Sandro's live was very difficult, but this isn't a reason to kill.</i>

A partir da ideia de que há sempre posicionamento do sujeito diante do objeto simbólico⁷¹, estas SDs representam um processo de interpretação diante do que foi exposto ao sujeito-aprendiz, isto é, uma exposição ao texto que trata do

⁷¹ Nesta etapa do processo analítico, serão analisadas as possibilidade de posicionamento frente à FDDV e à FDP, de tal modo que a sobreposição da língua materna na língua estrangeira, ou a interferência de uma sobre a outra, como é o caso de da aplicação *your* (SD2) no lugar de *his*, será tratada na próxima subseção.

episódio no qual Sandro é protagonista. Desse modo, é desta interpretação que estas análises irão por ora tratar, ou seja, mobilizando a FDDV e a FDPM.

A partir do quadro 5, nas SD1, SD2, SD3 e SD4, inscritas na FDDV, há a tomada de posição de que Sandro é uma vítima da sociedade e que não deveria sofrer nenhuma pena. É possível afirmar ainda que a concepção de vida não é somente aquela biológica, mas sim vida pensada a partir de condições mínimas de subsistência, de tal modo que há a possibilidade de se verificar aspectos de uma vida repleta de dificuldades, como a de Sandro. Assim, esta referência a uma vida marcada por dificuldades é possível de ser visualizada em SD2 (*your life is compatible with your education*) e em SD3 (*Sandro's life was very difficult. He doesn't have Love, He doesn't has chooised*). A partir desta perspectiva, a de que Sandro tem uma vida marcada por dificuldades, é que se pode afirmar que Sandro é uma vítima, pois teve o seu direito à vida ameaçado. Uma ameaça que vem da sociedade. Isto é possível de ser percebido em SD1 (*Sandro is victim of the society*), em SD2 (*Sandro is a victim of the society*) e em SD3 (*I think that Sandro is victim*).

Vale dizer que estas SDs representam a PS1 da FDDV, portanto, além de uma posição a favor do direito à vida, há a percepção de que Sandro é uma vítima, pois teve este direito tomado. Ainda com relação à PS1, vale dizer que a concepção de vida não é vista apenas sob o aspecto biológico, pois é necessário, para o exercício da vida, se ter condições para tal. Nesta perspectiva, estas condições de vida foram negadas a Sandro pela sociedade, por isso é que se pode afirmar que ele é uma vítima desta sociedade considerada injusta.

Além disso, é possível verificar que o posicionamento do sujeito aqui em jogo se dá pela língua estrangeira, uma vez que o trabalho ideológico de direcionamento dos sentidos não tem uma língua específica, mas o sujeito deve se render a uma língua para poder dizer, mesmo que em suas formulações a língua materna teime em se sobrepor à estrangeira. Desse modo, pode-se notar que a SD1, SD2, SD3 e SD4 são representativas de uma identificação plena com a FDDV, uma vez que há a asserção de que Sandro é uma vítima da sociedade (SD1: *Sando is victim of the society*), portanto, como ele já sofria com uma má educação (SD2: *your education*

is the street), não deveria ser passível de uma segunda pena. Sendo vítima, não se pode sofrer (mais) punições.

Nas SD1, SD2, SD3 e SD4, a posição-sujeito frente à FDDV é a PS1, pois coloca Sandro como uma vítima de uma sociedade violenta (*SD1: society violent*). Em SD3, há ainda menção a uma polícia despreparada (*SD3: The Police doesn't was prepared*) que deveria proteger as vítimas e não tirar as suas vidas. Na SD1, a pena deve ser aplicada aos delinquentes (*SD1: penalize for the delinquents*). Cabe, portanto, questionar quem seriam tais delinquentes. Se Sandro é a vítima, o é da sociedade. Portanto, é possível pensar que os delinquentes são aqueles que mataram Sandro, ou seja, a polícia despreparada. Na SD4, a vítima não é mais só Sandro (*SD4: everyone are victim*). Além disso, se há alguma vítima, é possível pensar que há culpado e que, neste caso, é o governo (*SD4: The government has not interest in the people's education*). Seria o governo, portanto, que deveria dar condições dignas de vida, oferecendo educação, mas o governo não o faz, por isso ele é o culpado por não proporcionar condições dignas de vida a *todos* que são vítimas (*SD4: everyone are victim*).

Em contrapartida, as SD5, SD6, SD7 e SD8 representam a FDPM, pois Sandro é visto como culpado pela morte de Geísa⁷², uma vez que ele é/foi considerado um assassino/delinquente. Vale lembrar que Sandro, durante o assalto ao ônibus 174, não cometeu nenhum assassinato, e que a morte da professora Geísa foi causada por um tiro disparado por um policial militar. O interessante aqui é que o próprio texto apresentado aos aprendizes traz esta informação. Entretanto, para o sujeito inscrito na FDPM, foi Sandro o responsável pela morte de Geísa, porque há aqui uma lógica modalizadora que é colocada em prática da seguinte forma:

Se a mãe de Sandro não fosse morta, ele seria educado por ela; se ele fosse educado por ela, ele não usaria drogas; se ele não usasse drogas, ele não precisaria assaltar o ônibus; se ele não assaltasse o ônibus, a professora Geísa não teria sido morta.

Pensando numa espécie de origem dos acontecimentos, seria possível dizer que há aqui o apagamento daqueles sentidos que não se quer trazer à tona. É o

⁷² Fazendo referência à professora morta no episódio do ônibus 174.

trabalho da memória resguardando o que interessa ao sujeito, pois só lhe resta deste encadeamento de enunciados o seguinte: *se ele não assaltasse o ônibus, a professora Geísa não teria sido morta*, que é completado por *logo ele é culpado/delinquente/assassino*. Desse modo, há um não-dito (um excluído) que trabalha para manter os sentidos que se deseja instalar/manter. Há o trabalho do que se pode chamar de uma “memória social”, que “é o processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos (presentes ou já ocorridos) e que tem como resultado a predominância de *uma* de tais interpretações e um esquecimento (aparente) das outras” (MARIANI, 1998, p.35). Desse modo, o que permanece é sentido comum à sociedade. Entretanto, isso não quer dizer que esse sentido apague (anule) os demais ou que esses outros sentidos não possam se modificar. Muitas vezes os sentidos esquecidos funcionam como resíduos dentro do próprio sentido hegemônico. No processo desencadeado pela memória, há um retorno de um tempo e de um lugar outros (MARIANI, 1998). Em conjunto a este apagamento de outros sentidos em detrimento do sentido hegemônico, há também uma política do silêncio que

apaga os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma ‘outra’ formação discursiva, uma ‘outra’ região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer (ORLANDI, 2007, p.73-4).

Nesta perspectiva, o silêncio pode trabalhar também para se evitar outra posição no interior de uma mesma FD, ou seja, é necessário que se tome o conceito de FD como sendo passível de abrigar a contradição. Trata-se de uma FD heterogênea.

Dito isto, a concepção de que Sandro é culpado/delinquente/assassino pode ser visualizada na SD5 (*Sandro is a killer! This is fact.*), na SD6 (*I think Sandro is a murder because He killed Geísa*), na SD7 (*Independent the text, for me Sandro dead the teacher Geísa, and is one criminal*) e na SD8 (*I think Sandro is murder because he killed Geísa*). No caso da SD7, vale mencionar esta ressalva feita: *independent the text...* (independentemente do texto...). Isto faz com que o sujeito deste discurso faça um retorno ao texto mote desta produção, que diz o seguinte:

...Sandro manteve um grupo de reféns por horas dentro do ônibus em frente ao Parque Lage, no bairro de classe média do Jardim Botânico. Uma grande operação da polícia foi montada. O resultado foi a morte da professora Geísa Firmo Gonçalves, com um tiro disparado por um soldado da PM, e a morte de Sandro, asfixiado por policiais a caminho da prisão.

Esta ressalva na SD7 faz alusão ao trecho acima grifado, pois, como dito anteriormente, é Sandro o culpado pela morte de Geísa, uma vez que ele, como diz o sujeito da SD7 *is one criminal, well (pois?) “desencadeou” the situation*, e como se pode perceber na SD8 *(I think Sandro is murder because he killed Geísa)*.

Outro aspecto relevante relacionado à FDPM é que existe a necessidade de que Sandro seja excluído da sociedade não apenas perdendo a sua liberdade, como seria possível na PS2 da FDDV. Para o sujeito identificado com a FDPM, a pena deve ser maior, pois, sendo Sandro um delinquente/assassino, e visto como uma ameaça às vidas das pessoas, ele precisa pagar com a vida. Sendo assim, ele não é excluído momentaneamente por uma prisão ou internação como defende a PS2 da FDDV, mas, para o sujeito identificado com a FDPM, Sandro deve ser excluído definitivamente da sociedade, pois somente estando morto é que ele não ameaça mais o direito à vida de outrem. Estaria aí a diferença entre ser preso e ser morto: a não-ameaça à vida de outras pessoas deixa de ser momentânea para ser definitiva na posição da FDPM. Isto pode ser verificado na SD5 *(the police work very good)*, uma vez que há um certo elogio ao trabalho da polícia por ela ter assegurado esta penalidade a quem é considerado assassino.

Voltando aos dizeres possíveis mostrados no quadro 3 e pensando-os com relação às formulações produzidas pelos aprendizes, foi possível verificar que, ao longo da constituição do arquivo, não houve registro de quaisquer sequências discursivas que se identificassem com a PS2 da FDDV. Este é um dado relevante, sobretudo porque foi constatada nas SDs formuladas pelos aprendizes a palavra *delinquent* (representação da PS2 da FDDV), mas esta palavra vem associada à palavra *victim* (representação da PS1 da FDDV). Portanto, estas SDs instauram uma nova posição-sujeito no interior da FDDV, pois não se trata nem de uma representação de PS1 nem de PS2, mas estas SDs mobilizam saberes destas duas

posições-sujeito em suas formulações, o que é indicativo de que se trata de uma terceira (PS3). SDs estas que podem ser consideradas como enunciados divididos. Os enunciados divididos, na perspectiva que Courtine (1982, p.255) os concebe, têm por característica, na sua formulação, a presença de termos antagônicos que, em princípio, derivam de FDs antagônicas, de tal modo que se posicionam nas fronteiras entre uma FD e outra. Porém, na perspectiva desta análise, vale repensar tal conceito no sentido em que um enunciado dividido pode conter termos oriundos de posições-sujeito distintas inscritas no interior de uma mesma FD e não somente a posições-sujeito pertencentes a FDs antagônicas. Pois, se é aceitável que uma FD possa abrigar saberes de outras FDs, sendo que destas outras FDs advêm termos antagônicos, é bem plausível também que um enunciado dividido possa estar no liame entre uma posição-sujeito e outra⁷³. Neste viés, trata-se de uma outra posição-sujeito no interior da FDDV que abriga a junção da contradição entre a PS1 e a PS2. Esta terceira posição-sujeito (PS3) tem três papéis importantes no interior da FDDV: a) ela abriga saberes centrais da FDDV, representados pela PS1; b) abriga também os questionamentos impostos pela PS2 da FDDV; e c) une-os pela força de uma ponderação. Daí é que se pode dizer que há esta terceira posição-sujeito. A PS3, portanto, pode ser representada da seguinte maneira:

Sandro é vítima... (PS1 da FDDV)
 junto com
Sandro é delinquente... (PS2 da FDDV)
 faz com que se diga
Sandro é vítima e delinquente ao mesmo tempo. (PS3 da FDDV)

São exemplos desta PS3 as SDs do quadro abaixo:

⁷³ Esta proposta de deslocamento do conceito de enunciado dividido, concebido por Courtine (1982), tem bases nos estudos de Indursky (1997, p.221), pois foi, a partir da reflexão da autora, que se pode perceber que a contradição se dá também por enunciados que se alocam entre uma posição-sujeito e outra no interior de uma mesma FD. Daí se poder chamar igualmente de enunciados divididos.

QUADRO 6: Enunciados divididos no interior da FDDV

SD9 – <i>I think that Sandro is a delinquent and victim, because in Rio de Janeiro also the cities of Brazil the problem is a lack investment in education. You must obey the rules. So that can live in society.</i>
SD10 – <i>I think Sandro is both: a delinquent and a victim, but is necessary to make a note: he is a victim at the first and a delinquent after that. Why? Because his life because began in a wrong way, in other words, without the proper and necessary conditions to grow to develop and to become an healthy adult. [...] I think everybody is responsible for this situation, but the principal responsible is the government and the people that work in the state structures.</i>
SD11 – <i>In my opinion Sandro is delinquent and victim. Your life was very difficult. See the killing your mother and killing of eight boys is very traumact, but nothing explains his actions.</i>
SD12 – <i>I think that Sandro is a victim and delinquent to the same time. The society is very guilty, but more yet the govern because don't apply the imposts in the basic necessity. The problem is historical. In shantytown is very difficult to go over the violence limits alone.</i>

Na perspectiva da PS3, representada pelas SD9, SD10, SD11 e SD12, é possível dizer que Sandro é apenas vítima até o momento em que comete o assalto ao ônibus 174 e que, depois disso, ele passa a ser vítima e delinquente ao mesmo tempo. Há um posicionamento que se faz no seio da FDDV e que abriga as PS1 da PS2 de forma a ponderar suas contradições, como se pode perceber na SD10: *he is a victim at the first and a delinquent after that*. A partir da SD10, pode-se dizer que a vítima Sandro se faz pela sua condição de vida, por isso dizer que ele é uma vítima primeiramente (SD10: *at the first*), isto é, uma vítima das desigualdades sociais, mas se torna uma vítima-delinquente quando comete um ato que infringe as leis da sociedade. Sandro é uma vítima da/para sociedade ao mesmo tempo em que é um delinquente da/para a sociedade.

Em SD11, há também ponderação entre a PS1 e a PS2 da FDDV, pois diz que Sandro é vítima porque a sua vida foi muito difícil, mas que nada explica suas ações (SD11: *in my opinion Sandro is delinquent and victim,[...] but nothing explains his actions*). Desse modo, mesmo sendo uma vítima desta sociedade, Sandro não poderia se voltar contra essa sociedade, pois seus atos delinquentes (um assalto a um ônibus que culminou na morte de uma professora) não são explicados a partir de suas condições sócio-históricas, condições de existência.

Outra característica destas SDs, que estão sendo postas sob a ótica de uma ponderação, é que não há a afirmação de que Sandro é um assassino (como ocorre na

SD4: *Sandro is a Killer*). Existe um cuidado para nomeá-lo vítima e delinquente. Sendo que delinquente pode carregar um grau menos intenso que assassino quando se trata de uma acusação. Retomando, é possível verificar tal fenômeno em:

SD9: *I think that Sandro is a delinquent and victim...*

SD10: *I think Sandro is both: a delinquent and a victim...*

SD11: *In my opinion Sandro is delinquent and victim...*

SD12: *I think that Sandro is a victim and delinquent to the same time...*

Após ser feita esta reflexão sobre o gesto de interpretação subjetivo, vale dizer que não se trata de operar sob a perspectiva de um enquadramento de formulações em determinada FD, mas sim de observar a forma pela qual se dá o posicionamento do sujeito quando este o faz a partir de uma escrita na estrangeira língua inglesa, isto é, o que se buscou aqui foi mostrar como se dá o jogo da escrita em língua estrangeira quando o sujeito se posiciona a partir desta estrangeiridade.

Dito isto, será feita uma busca, através dos possíveis vestígios, pistas e marcas, pela regularidade da língua materna impressa nesta escrita em língua estrangeira, averiguando como que, no processo de aprendizagem de uma outra língua, o sujeito não pode se desfazer da língua materna, aquela que o estrutura, e se enquadrar na língua alvo, como se fosse um ato plenamente consciente.

4.2.2 Entre uma língua e outra: historicidade e reverberação

Na perspectiva de que o sujeito tende a se posicionar diante de qualquer objeto simbólico e que o posicionamento está intimamente ligado ao processo de identificação, é relevante retomar a ideia de que não há identificação completa, pois o que existe não é uma identidade pura, mas sim uma identidade que se faz pelo processo constante de um *errar-se* (GRIGOLETO, 2006), ou seja, não se trata de uma identificação que não esteja sujeita a falhas. E é justamente por que a identidade falha que existe o processo incessante da reconfiguração subjetiva. Sob esta ótica, pensando a relação do sujeito com as línguas materna e estrangeira, este processo de

reconfiguração identitária ocorre, de certa forma, num movimento espiral, pois o esforço subjetivo de forçar um dizer numa outra língua (e a isto se pode chamar de um *querer identificar-se*) não é pleno, uma vez que o retorno à língua materna vai ocorrer sempre, e sempre de maneira inconsciente, seja num grau mais intenso (durante o processo inicial de aprendizagem⁷⁴), seja num grau de menor intensidade (quando se pode dizer que houve uma tomada da palavra em língua estrangeira). Portanto, este movimento se dá em forma espiral porque se trata de uma ida à língua estrangeira com um sempre retorno à língua materna, além de que esta ida à língua outra faz avançar para uma possível tomada da palavra nesta língua alvo, ou seja, há um avanço até que este movimento espiral se torne cada vez menor, mas se trata de um movimento que nunca cessa quando se dá o longo (infindável?) processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para corroborar, no que diz respeito ao processo de identificação e, conseqüentemente, à reconfiguração identitária, Grigoletto (2006, p.21) afirma que

uma identidade sempre 'erra', no sentido de que fica sempre aquém da projeção que se faz dela, não sendo portanto, idêntica a ninguém ou a nada. Esse 'erro', perfeitamente normal [...], deve-se ao nosso inconsciente e ao fato de sermos sujeitos de desejo, sempre incompletos e estruturados por uma fissura que se interpõe entre o 'eu' (imagem que apresentamos ao mundo) e o sujeito do inconsciente (desconhecido também do eu). Essa fissura mostra que não há identidade nunca, nem consigo mesmo, nem com os outros.

Desse modo, como o sujeito é estruturado pela língua, cabe lembrar que a língua é esse lugar da fissura, da heterogeneidade, é o lugar no qual as falhas irrompem. Não se pode imaginar aqui, portanto, uma identidade no sentido pleno, isto é, como sendo fechada e já prontamente constituída. A identidade é um processo que se dá pela relação com a alteridade e está em movimento contínuo, de tal modo que, ao se atentar para o dizer em língua estrangeira, é possível perceber a constante presença da língua materna por este movimento espiral.

As reflexões que aqui serão colocadas vêm na tentativa de exemplificar este processo de reconfiguração subjetiva e de tentar mostrar como que este processo de reconfiguração não se dá a partir de um único momento/movimento. Ao contrário,

⁷⁴ Como no caso desta pesquisa, pois se trata de textos advindos de sujeitos inscritos no processo inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira.

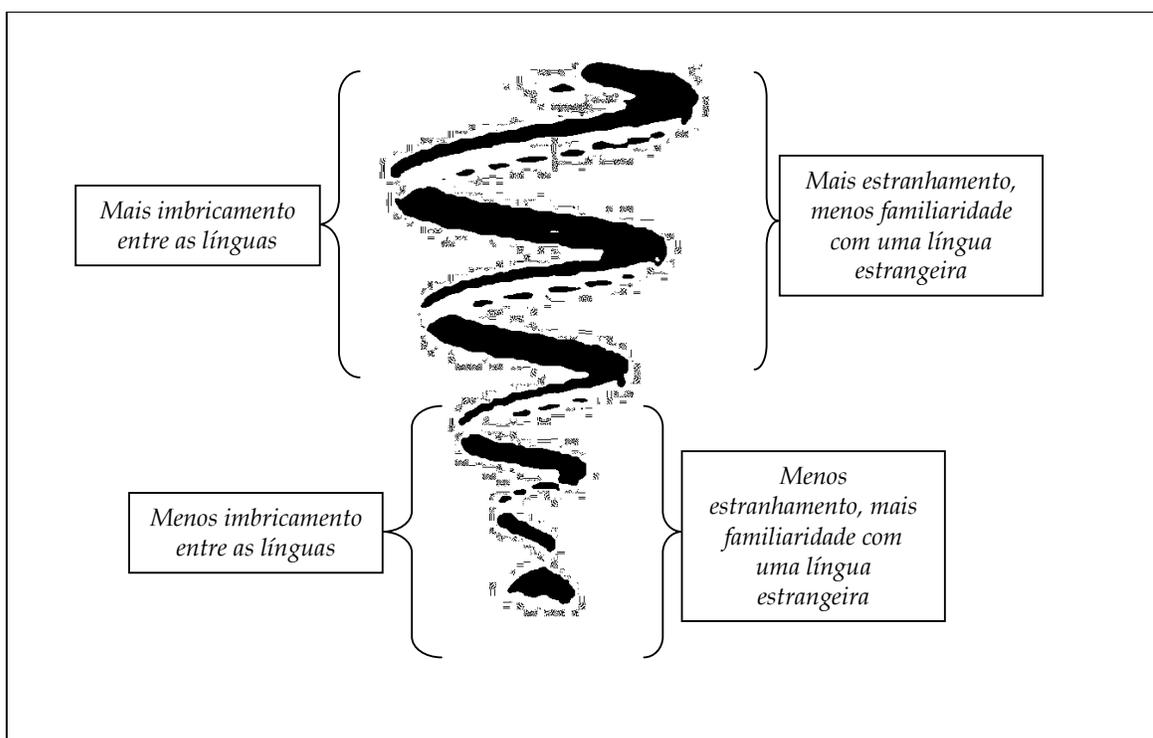
prega-se que a reconfiguração subjetiva ocorre a partir de um movimento espiral constante, ou seja, a partir de um sempre-retorno à língua materna, sobretudo porque há a presença da língua materna (língua portuguesa) nesta escrita em língua estrangeira (a língua inglesa). Desse modo, o objetivo aqui é tentar expor como se dá este processo de reconfiguração, além de mostrar em que sentido o referido movimento espiral ocorre.

Nas SDs apresentadas até aqui (especialmente as dos quadros 5 e 6), é possível atentar para o fato de que o sujeito, em seu processo de escrita, sofre as determinações impostas pela língua que o estrutura, a materna língua portuguesa⁷⁵. Esta presença da materna língua portuguesa na escrita da estrangeira língua inglesa é possível de ser percebida através de uma interferência de ordem estrutural na SD1. Trata-se da colocação do adjetivo em língua inglesa nos mesmos moldes que ocorre em língua portuguesa (SD1: *society violent*), ao passo que seria adequado, na língua alvo, a sua inversão (*violent society*). Longe de considerar isto como um erro do aprendiz, é preciso levar em conta que se trata de um equívoco de ordem inconsciente, pois há uma forte tendência de reduplicação da estrutura da língua materna na língua estrangeira, sendo que este processo não se desfaz com um alerta do professor, é preciso tempo para que a língua estrangeira possa se alocar na estruturação subjetiva. Nesta perspectiva, a presença da língua materna, durante o processo de escrita em uma língua estrangeira, ocorre devido à força que a regularidade da língua materna tem na estruturação subjetiva. É a língua materna que estrutura o sujeito, e é a sua regularidade já tão vivida e entranhada no sujeito que não se pode pensar pelo viés de que há um erro no processo de escrita. Trata-se de um deslizamento entre as línguas, por isso poder afirmar que se trata de um equívoco, pois o sujeito, por mais que se esforce, não consegue, em processos iniciais de aprendizagem, controlar a projeção de regularidades próprias à língua materna em sua escrita em língua estrangeira.

⁷⁵ Na perspectiva deste trabalho, não se faz relevante uma diferenciação entre língua materna e língua nacional, uma vez que “se é verdade que a língua materna constitui o sujeito, como se tem afirmado, não é menos verdadeiro que a língua nacional também o constitui, e de uma maneira igualmente forte” (PAYER, 2005, p.63).

Deste modo, a escrita em língua estrangeira faz sempre um retorno à língua materna na forma de um movimento espiral, pois é um ir e vir que avança. Este movimento, contudo, conforme o contato com a língua estrangeira é ampliado, tendo a sua intensidade modificada, ou seja, a movimentação se torna menos intensa quando o contato com a língua alvo se torna mais intenso. Dito de outra maneira, ainda quanto maior for o contato com a língua estrangeira, menos intenso é o movimento de retorno à língua materna. Abaixo, segue uma tentativa de representar este processo de escrita em língua estrangeira.

QUADRO 7: Representação da escrita em língua estrangeira



Outro aspecto interessante de ser analisado está em SD4, quando há a colocação do verbo plural em vez do singular (SD4: *everyone are victim*). Tal aplicação pode se explicada a partir de uma possível tradução da expressão em língua portuguesa - *todos são vítimas* - para a língua inglesa. Se na materna língua portuguesa há o verbo no plural (*são*), por que na estrangeira língua inglesa haveria de ser diferente? Um falante de língua portuguesa não diria *todos é vítimas*, e este não dizer em língua materna provoca o equívoco em língua estrangeira. Um equívoco de

ordem gramatical, mas que escapa ao sujeito, pois há sempre uma tendência de reduplicação do que se diz na língua materna na língua estrangeira, justamente porque a regularidade da primeira é ainda muito presente na constituição do sujeito. Essa tendência à reduplicação ocorre também na SD3: *the police doesn't was prepared*. Aqui há uma tentativa de aplicar o advérbio de negação (*not*), mas há equívocos que podem ser explicados a partir de uma repetibilidade da negação com *don't* ou *doesn't*. Ensinado ao aprendiz que a negação em língua inglesa se faz através do verbo auxiliar *to do* mais o advérbio de negação *not*, ele esquece que esta regra não é aplicável ao verbo *to be*.

O contato com a língua estrangeira, portanto, pode causar questionamentos no sujeito durante seu processo de aprendizagem, sobretudo porque esta língua outra enfrenta os modos de dizer da língua materna, ou seja, há um processo de colisão entre línguas que faz com que o sujeito tenha a possibilidade de se deparar com outras formas de dizer e de ter, ilusoriamente, a possibilidade da escolha. É decorrente deste contato entre línguas que existem interferências de ordem estrutural, fonológica, lexical e semântica, que não podem ser pensadas separadamente, mas podendo ocorrer todas juntas e num mesmo momento. Na busca por essa outra língua, há um sujeito que deseja, não aprender novas regras estruturais da língua outra, mas sim estar inscrito em outras formas de dizer que instaurem nele uma outra ordem. Sobre este aspecto, Bertoldo (2003, p.102) ressalta que

o desejo pelas línguas estrangeiras não advém do desejo de aprendê-las enquanto sistemas estruturados gramaticalmente, mas sim do desejo de adentrar e aderir a uma outra discursividade em que o sujeito busca um lugar onde vê satisfeita a sua ânsia de poder escolher uma ordem na qual possa se exprimir (BERTOLDO, 2003, p.102).

Para corroborar com o que foi dito até aqui sobre a presença da língua materna na escrita da língua estrangeira, vale dizer que, ao trabalhar esta relação entre línguas, Vivacqua (2002) analisa o enunciado *I have 30 years old* produzido oralmente por um aprendiz de língua inglesa. Nesta observação, a autora ressalta que ocorre a sobreposição da estrutura da língua portuguesa sobre a da língua

inglesa e que esta sobreposição produz o equívoco. Como se sabe, em inglês o verbo para designar a idade não é o *to have*, mas sim o *to be*, como se fosse dizer *eu estou com 30 anos* e não *Eu tenho 30 anos*. Na sequência produzida pelo aprendiz, o som de *years* é (quase) idêntico a *ears*, o que faz com que o enunciado *I have 30 years* possa ser entendido, principalmente por um falante nativo, como *Eu tenho 30 orelhas* (VIVACQUA, 2002).

Nesta perspectiva, a autora salienta que “essa possibilidade de equívoco decorre do jogo que se faz pela similaridade fonológica entre os vocábulos *ears* (orelhas) e *years* (anos), que só puderam ter um significado mais circunscrito, com a escolha do verbo” (VIVACQUA, 2002, p.79). Está aqui um exemplo de semelhança fonológica e de interferência estrutural que causa, por sua vez, uma interferência semântica, isto é, um desentendimento.

Retomando o processo de análises das SDs aqui em jogo, verifica-se, então, que há direcionamento de sentidos em função da interpelação ideológica e que ela não tem uma língua específica para a produção de sentidos (no viés de que não se muda o posicionamento quando se deixa de dizer na língua materna para dizer em língua estrangeira), vale dizer que há, portanto, possibilidades para a assunção da autoria, no sentido em que o sujeito faz relações da sua interioridade com a sua exterioridade. A interioridade, por conseguinte, é pensada como a língua materna, aquela que estrutura o sujeito, e a exterioridade, como a língua estrangeira, fazendo com que a singularidade do sujeito se sobressaia em sua escrita na língua alvo, sobretudo quando há posicionamento, gesto de interpretação. Neste ponto, cabe uma ressalva. Não é em todo processo de escrita em língua estrangeira que há possibilidade de o sujeito assumir uma posição, ou seja, interpretar. Durante o processo de aprendizagem, se são mobilizados exercícios de ordem estrutural, como é o caso de algumas metodologias apresentadas anteriormente (capítulo 2), não existe espaço para que o sujeito se coloque. Desse modo, não há como ser feita uma relação da língua materna com a língua estrangeira, sendo que é só por essa relação que o sujeito pode perceber outras formas de dizer.

No caso específico da atividade proposta para a construção do arquivo desta pesquisa, parece que existem boas condições de escrita para que o aprendiz se

posicione, submetendo-se à língua estrangeira, pois, além de não ter de seguir um texto modelar previamente estabelecido, como alertou Gallo (1992), ele pode se colocar no texto a partir da interpretação, ou seja, a partir do direcionamento de sentidos determinados por sua interpelação ideológica. E ainda, o seu posicionamento se dá também pela forte relação que o sujeito mantém com a língua materna, mesmo que haja uma tentativa de dela se desvencilhar para poder escrever/dizer na língua alvo.

Desse modo, mesmo que se trate de escrever um texto em língua estrangeira, não é impossível um posicionamento do sujeito-aprendiz, mas, ao contrário, há forte posicionamento do sujeito quando lhe é oferecida uma atividade de escrita cuja delimitação do dizer não se limita a reproduzir estruturas linguísticas, como é o caso de repetições formais (ORLANDI, 1998a). Nesta perspectiva restrita meramente ao linguístico, pode-se dizer que, nos casos de uma escrita em língua estrangeira, seria mais rara a assunção da autoria, pois, para que isso seja possível, é necessário “que haja um sujeito que se coloque na origem do dizer, produzindo efeito de coerência, não contradição, progressão e fim” (ORLANDI, 2005b, p.91). Raro, porém não impossível. Já quando a escrita proporciona a possibilidade de assumir posições, a autoria, mesmo que pelo viés da língua estrangeira, está no horizonte do sujeito aprendiz, ou seja, quando não são mobilizadas apenas questões de ordem linguística, o sujeito tem a possibilidade da assunção da autoria nesta outra língua. No que diz respeito ao ensino de regras simplesmente, Corarini (2003b, p.262) afirma que

embora seja importante ensinar regras que subjazem à escrita, como modo de compreender que é preciso conhecer as regras do jogo para dele poder participar, reduzir ao extremo a possibilidade de expressão, de posicionamento, de reflexão, para enfatizar os aspectos formais, pode gerar, no aluno, a ideia de que escrever textos é reproduzir, sem saber bem o quê, nem por que e para quê (CORACINI, 2003b, p.262).

Por conseguinte, quando o ensino de línguas estrangeira fica restrito ao ensino de regras gramaticais, a tendência de que o aluno não assuma uma posição é acentuada.

Levando em consideração que muitas vezes o processo de escrita em língua estrangeira se dá a partir de uma versão do que se imaginou em língua materna,

como é o caso de Vivacqua (2002) e das SD2 (*your life is...*), SD4 (*everyone are victim*) e SD5 (*this is fact*), vale trazer à baila a seguinte afirmação de Mittmann (2008, p.93),

enquanto que na produção de um texto próprio o autor assume sua voz, esquecendo-se da heterogeneidade que lhe é constitutiva e das determinações que sofre, colocando-se como responsável pelo que diz, o tradutor busca desdobrar-se em dois, como se fosse possível emergir nele o autor original, e tende a responsabilizar-se pelo processo de produção de um novo texto, mas não pela voz que ali fala, já que esta é imputada ao autor.

Nesse sentido, uma versão, da mesma forma que uma tradução, sempre irá trazer marcas do sujeito que versa ou traduz, colocando em seu texto pistas de um contexto sócio-histórico distinto, de condições de produção distintas, de filiações distintas, pois, mesmo que no momento da passagem de uma língua para outra o tradutor tente se apagar do texto, ele se coloca justamente quando faz isso. Porém, esta é uma tentativa que almeja eximir-se de responsabilidade pela tradução ou versão. Mittmann (2008, p.94), ao comentar uma tradução da obra Dom Quixote, diz que, “mesmo o tradutor tentando se apagar, sem ‘contaminar’ o texto com sua própria voz e história, sua posição está lá marcada, pois a língua é outra, as condições de produção são outras, o estranhamento é outro”. No caso de SD2, é possível perceber que a singularidade escapou pelo equívoco, ou seja, pela íntima relação do sujeito com a língua materna. Como exemplo, cabe mostrar que um aluno parece não ter lembrado⁷⁶ de que o pronome adjetivo *your* (SD2: *your life is not compatible with your education. Your education is the street*) é relativo à segunda pessoa em língua inglesa (*you*). Entretanto, o que ocorre pode ser entendido pelo processo de escrita, pois o que o sujeito-aprendiz faz é uma associação com a língua que o constitui, pois, neste caso, como há o imaginário de que *your* só pode ser *seu* e, equivocadamente, não ser pensado também como *teu*, há esta forte tendência ao equívoco quando se trata de dizer *seu* na estrangeira língua inglesa. Como se pôde perceber, não houve a aplicação do pronome *his* em SD2 assim como neste trecho de SD11 (*your life is very difficult*). Deste modo, deixar de aplicar *his*, *her* ou *their* por *your*, pronomes adjetivos que trabalham diferentemente nas línguas em questão, não é um

⁷⁶ Quem não lembra se esquece e o esquecimento aqui é da ordem do inconsciente. Trata-se do esquecimento nº1 de Pêcheux e Fuchs (1997).

equivoco raro, aliás, é bem frequente nas escritas iniciais da estrangeira língua inglesa. Como se pode perceber nas duas ocorrências da SD2. É relevante mostrar ainda que, no mesmo dizer, o sujeito da SD11 utiliza a forma correta do pronome adjetivo *his* (SD11: *nothing explains his actions*), o que atesta o fato de que, mesmo com o conhecimento gramatical sendo adquirido, nos termos de Krashen (1982), o sujeito não tem controle sobre o seu dizer, fazendo com que a sua estruturação em língua materna se projete inconscientemente sobre a escrita em língua estrangeira, sobrepondo-se aos seus conhecimentos gramaticais nessa língua. Portanto, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, há sempre imbricamento entre as línguas envolvidas. E este imbricamento está tão presente no sujeito-aprendiz que, na SD7 (*[he]is one criminal, well (pois?) "desencadeou" the situation*), palavras das duas línguas se misturam. Se não é possível dizer na estrangeira língua inglesa, e também há a imposição, pelas condições de produção, de não poder dizer na materna língua portuguesa, o sujeito-aprendiz não deixa de dizer. Ele diz fazendo uma mistura, um imbricamento, que é uma representação de como está se dando sua reconfiguração pelo contato inicial com a língua estrangeira.

Outro aspecto extremamente relevante para verificar esta relação entre línguas está no fato de que, ao tomar conhecimento de que há certas regularidades da língua portuguesa que encontram correspondência na língua inglesa, o sujeito-aprendiz de SD2 tentou seguir tal regularidade ao escrever o vocábulo *aconteciment*. Palavra esta que não faz parte do léxico da língua inglesa. Para tentar compreender tal fenômeno, seguem, no quadro abaixo, alguns exemplos de regularidades morfológicas comuns às línguas portuguesa e inglesa:

QUADRO 8: Regularidades morfológicas comuns às línguas portuguesa e inglesa

<i>Materna língua portuguesa</i>	<i>Estrangeira língua inglesa</i>
Instrumento	<i>Instrument</i>
Incidente	<i>Incident</i>
Importante	<i>Important</i>
Dependente	<i>Dependant</i>

Conforme o quadro acima, nota-se que estas são regularidades possíveis entre as duas línguas em questão, passíveis de ocorrerem e aceitáveis do ponto de vista lexical. É possível afirmar ainda que o sujeito-aprendiz de SD2 tem conhecimento desta regularidade, uma vez que aplica a palavra *important* em seu texto (*The aconteciment is very important in my opinion*). Deste modo, na perspectiva de obter o mesmo sentido que esta regularidade entre línguas dá a algumas palavras, o sujeito-aprendiz aplicou esta simetria também à palavra *acontecimento*, mas esta relação simétrica não é aplicável a todo e qualquer vocábulo, uma vez que *aconteciment* não é uma palavra da língua inglesa, e poderia ser tomada como um *non-sens* por parte de um falante nativo desta língua, porém, para aquele que emprega essa palavra na condição de aprendiz dessa língua como língua estrangeira, esse termo não é um *non-sens*, justamente porque produz para ele a evidência de um sentido lá. Por outro lado, para quem conhece a língua portuguesa e a língua inglesa, é possível inferir sobre o sentido que *aconteciment* poderia produzir caso fosse um vocábulo da língua inglesa. Neste viés, pode-se afirmar que se trata de uma mistura muito forte da materna língua portuguesa com o que poderia ser, mas não é, da estrangeira língua inglesa. Embora se possa conceber que, ao seguir uma certa regularidade, o sujeito-aprendiz aplicou seu *conhecimento* das regras morfológicas que regem ambas as línguas, este imbricamento entre línguas é de ordem pré-consciente/consciente, pois o sujeito mobiliza seus conhecimentos gramaticais para poder formular. Além do mais, existe uma relação entre sujeito e sentido como se aquele vocábulo produzisse o sentido que o sujeito deseja que ele produza. Neste viés, trata-se do esquecimento nº 2 de Pêcheux e Fuchs (1997), pois esta é uma zona que se refere aos processos de enunciação, de tal modo que é este o lugar onde se estrutura a sequência discursiva. É neste espaço do esquecimento nº 2 que o sujeito faz possíveis manobras para poder dizer em língua estrangeira. E, no processo inicial de sua aprendizagem, existe a forte possibilidade de essas manobras não funcionarem, pois a regularidade da língua materna tende a se fazer presente na escrita desta língua alvo. Porém, quanto maior é o contato do sujeito com a língua estrangeira, menor passa a ser a possibilidade de essas manobras não funcionarem. Daí a referência ao esquecimento nº 2, pois é nele que o sujeito pode penetrar

conscientemente, fazendo uma antecipação ao/do efeito de (seu) discurso (PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

É, portanto, a partir dessa relação entre língua materna e língua estrangeira, que se pode afirmar que o processo de reconfiguração identitária se faz num movimento espiral. Pelo processo de escrita em língua estrangeira, no qual é possível ver uma tentativa de um *colocar-se* nesta outra língua por parte do sujeito, é que se pode perceber tal ir e vir. Neste processo de escritura em língua estrangeira, há sempre uma busca, na língua materna, do que se quer dizer na outra língua; há, na língua do conforto, uma procura do que se quer dizer em língua estrangeira. E é por haver sempre essa busca que o movimento se faz num ir e vir, num movimento espiral que por vezes avança, mas que também pode retroceder. A reconfiguração identitária proposta/imposta pela língua estrangeira tem essa característica. Portanto, esta troca constante que causa este movimento espiral ocorre justamente porque

custa ao sujeito, às suas forças subjetivas, substituir uma língua por outra, ou formas de uma língua por formas de outra. E seria útil que se considerasse esse fato nos processos educativos *ao invés de* negá-lo, como se tem feito ao longo da história. [...] Políticas linguísticas e metodologias de ensino que queiram trabalhar na direção de considerar a alteridade – mesmo com toda a contradição inevitável – podem beneficiar-se da compreensão das relações entre língua e memória (PAYER, 2005, p.64).

Desta maneira, evitar a alteridade no processo de ensino de uma língua estrangeira apenas faz com que se mantenham concepções de língua homogênea e de sujeito consciente. Com uma concepção de língua homogênea, não há a possibilidade de se pensar em efeitos de sentido, pois o sentido seria sempre apenas um, e com a noção de um sujeito pleno, há a ideia de que ele é capaz de seguir o que lhe é ensinado sem que haja possibilidades de equívocos, mas sim de erros.

Dito isto, vale retomar o conceito de historicidade e afirmar que se trata da relação que a língua faz com a história e como esta relação produz sentidos. Em outras palavras, “como os significantes não estão soltos, eles se realizam na historicidade e se espacializam na medida em que se coloca o discurso em texto” (ORLANDI, 2005b, p.94). Assim sendo, cabe dizer que cada língua tem a sua relação

específica com a história e que, por isso, cada língua tem a sua historicidade que pode ser de ordens idênticas entre línguas, mas não necessariamente.

Ainda com relação às regularidades entre uma língua e outra, na SD2 é possível perceber que há outra tentativa de aplicação desta regularidade. Trata-se da palavra *retract* (SD2: *the aconteciment is very important in my opinion because retract the reality in Brasil*). Pensando pelo viés da materna língua portuguesa, seria possível identificar que *retract* nada mais é do que uma tentativa de dizer o verbo *retratar*. Contudo, a palavra *retract* do inglês joga para outro campo semântico, pois teria como uma possível tradução *retrair(-se)* e/ou *recolher*, mas não *retratar*. Seria mais adequado, por exemplo, a aplicação do verbo *reflect*, mas vale esclarecer que não se esgota tal possibilidade.

Fazendo uma comparação entre as formulações de *aconteciment* e de *retract*, é possível afirmar que se trata de um mesmo fenômeno, mas com resultados diferentes. Enquanto que, no primeiro caso, o resultado produziu uma espécie de *non-sens*, uma vez que a palavra não ocorre na língua alvo, no segundo caso (*retract*), há a possibilidade de efeitos de sentido muito distantes daquele que o sujeito pretendia produzir, por isso que não se pode pensar na perspectiva de um sujeito intencional, pois, se há intenção, ela não é controlável. Este segundo caso tem forte relação com o episódio relatado anteriormente (seção 3.1.1) quando o sujeito-aprendiz formulou *he is dry*.

Nos casos de *aconteciment*, *retract* e *dry*, o que ocorreu foi uma mobilização da língua materna para poder dizer em língua estrangeira. No entanto, ao contrário do que se pôde ver em SD2 com a palavra *important*, já que ela não só faz parte do grupo lexical como também a sua utilização se deu de uma maneira aceitável (SD2: *the aconteciment is very important...*), esta mobilização faz com que efeitos outros sejam produzidos. Neste viés, levando em consideração a possibilidade de possíveis efeitos de sentido destes vocábulos, é possível perceber os efeitos de sentido produzidos por aqueles que formulam e para aquele que interpreta tais formulações. Será tomada como base de interpretação a ótica de um aprendiz de língua inglesa e de um possível falante desta língua sem conhecimentos de língua portuguesa. Segue abaixo o quadro:

QUADRO 9: Efeitos de sentido entre língua materna e língua estrangeira

<i>Formulação em LE</i>		<i>Efeito de sentido em LM</i>	<i>Sob a ótica do</i>
1. <i>he is dry</i>	produz	<i>ele é magro</i>	aprendiz
2. <i>he is dry</i>	não produz	<i>ele é magro</i>	falante nativo
3. <i>he is dry</i>	produz	<i>ele está seco</i>	falante nativo
4. <i>he is dry</i>	não produz	<i>ele está seco</i>	aprendiz
5. <i>(it) retract(s) the reality</i>	produz	<i>ela retrata a realidade</i>	aprendiz
6. <i>(it) retract(s) the reality</i>	não produz	<i>ela retrata a realidade</i>	falante nativo
7. <i>(it) retract(s) the reality</i>	produz	<i>ela retrai/recolhe a realidade*</i>	falante nativo
8. <i>(it) retract(s) the reality</i>	não produz	<i>ela retrai/recolhe a realidade*</i>	aprendiz
9. <i>the aconteciment is...</i>	produz	<i>o acontecimento é...</i>	aprendiz
10. <i>the aconteciment is...</i>	não produz	<i>o acontecimento é...</i>	falante nativo
11. <i>the aconteciment is...</i>	produz	DESENTENDIMENTO	falante nativo
12. <i>the aconteciment is...</i>	não produz	DESENTENDIMENTO	aprendiz

* Estes casos podem ser pensados também como um desentendimento.

No que diz respeito ao desentendimento, é possível perceber que, numa ilocução fictícia entre aprendiz e falante nativo⁷⁷, poderia haver desentendimento num grau menos intenso na referência 7 ao enunciado *(it) retract(s) the reality*, e num grau mais intenso na referência 11 ao enunciado *the aconteciment is*. Sob as condições de 7, mais especificamente o vocábulo *retract* (retrair), pode-se afirmar que ele produz um possível desentendimento quando faz relação com a palavra *reality* (realidade), pois não é concebível, tanto na materna língua portuguesa quanto na estrangeira língua inglesa, afirmar que algo *retrai/recolhe a realidade*. Nas condições da referência 11 do quadro acima, há um desentendimento por parte de um falante nativo fictício de grande intensidade porque a palavra *aconteciment* não faz parte do repertório da língua inglesa, mas ela é pronunciada por um aprendiz cuja língua materna é o português como se estivesse sempre já-lá. Neste caso, seria possível

⁷⁷ No que diz respeito à ótica do falante nativo, é preciso afirmar que se trata apenas de uma possibilidade de interpretação. Isto é, penso aqui a perspectiva do falante nativo não como uma homogeneização da língua estrangeira (inglesa), mas como uma interpretação mais regular possivelmente feita por um falante de inglês sem conhecimentos da língua portuguesa (no caso em questão, a língua do aprendiz).

afirmar que o aprendiz não diz, mas que produz um ruído. Para tratar dessa noção de ruído, os estudos de Rancière (1996) que, modo geral, mobilizam a questão da política e a relacionam com aspectos de cunho histórico, podem ajudar a entender tal fenômeno. Refletindo sobre o desentendimento político, Rancière (1996, p.61) levanta a questão da linguagem. O autor ressalta que

com jogos de linguagem e regimes de frases heterogêneos, sempre se construíram intrigas e argumentações compreensíveis. Porque o problema não é se entenderem pessoas que falam, no sentido próprio ou figurado, 'línguas diferentes', nem remediar 'panes de linguagem' pela invenção de linguagens novas. O problema está em saber se os sujeitos que se fazem contar na interlocução 'são' ou 'não são', se falam ou se produzem ruído. Está em saber se cabe ver o objeto que eles designam como objeto visível do conflito. Está em saber se a linguagem comum na qual expõem o dano é, realmente, uma linguagem comum.

Retomando o objeto de análise deste trabalho, a partir do exposto, é possível dizer que, nas condições 7, no quadro acima, o que o aprendiz produziu foi um ruído que não chega ao entendimento do falante nativo. O desentendimento, em 7, é atenuado por se tratar de um vocábulo pertencente a língua inglesa, mas se refere a uma não-coincidência entre a palavra e o que ela designa (AUTHIER-REVUZ, 1998). Já em 11, como o desentendimento entre os interlocutores ocorre num grau mais intenso, o ruído também o é. Se *aconteciment* consiste para o aprendiz numa palavra da língua inglesa, esta mesma palavra para um falante nativo não produz sentido algum. Portanto, o ruído aqui é mais alto porque, sob a ótica do falante nativo, o que o aprendiz fala não é língua inglesa. Portanto, não se trata de uma mesma linguagem, porque o aprendiz faz uma junção de sua língua materna com a estrangeira motivado pelo desejo de aprender esta língua outra. Trata-se de um imbricamento entre línguas. E por esse imbricamento, por essa colisão, o sujeito-aprendiz se coloca em seu dizer através de sua singularidade.

Feita esta alusão aos possíveis entendimentos e desentendimentos entre falantes aprendizes e falantes nativos, cabe trazer à tona o conceito de ressonância de significação que, segundo Serrani (1993, p.47), "é a construção de uma realidade (imaginária) de um sentido. A ressonância [...] é produzida por meio de um efeito de vibração semântica mútua". Assim, a ressonância é a presença de um mesmo sentido imaginário que se faz na relação entre interlocutores. Deste modo, não se pode tratar

a relação entre línguas aqui apresentada como uma ressonância, pois há uma diferenciação a ser feita. Enquanto que a ressonância trata de um efeito de vibração mútua, isto é, ocorrendo num mesmo instante para os sujeitos envolvidos (sujeitos entendidos como um lugar a ser ocupado), nas formulações aqui mostradas (de 1 a 12) não há vibrações mútuas, mas sim produção de evidências de sentido que não coincidem com o dizer daquele que produz tal formulação. Além do mais, na relação entre interlocutores, não há percepção simultânea de um mesmo efeito de sentido produzido, aliás, os efeitos causam desentendimento quando se dá essa relação. Ao passo que, na percepção de quem formula, há a evidência de um sentido lá, na perspectiva de quem se coloca diante da formulação, há a evidência de um *non-sens*.

Desta forma, a estes casos em que há o cruzamento da língua materna e da língua estrangeira sobre o sujeito-aprendiz e nos quais as historicidades das línguas se chocam causando a este sujeito a evidência de um sentido único sobre as coisas, sendo que para ele é imperceptível a historicidade diversa da língua estrangeira, pretende-se chamar essas ocorrências de *reverberação*.

A reverberação, fenômeno oriundo da Física⁷⁸, pode ser descrito, de acordo com Zannin *et alli* (2005), da seguinte maneira: é um acionamento de uma fonte sonora dentro de um ambiente fechado, sendo que as ondas produzidas por esta fonte se propagam até as paredes e são refletidas. Ao contrário do eco, esta reflexão das ondas depois do choque com os obstáculos (possíveis paredes) não é perceptível aos ouvidos humanos. Para Knobel (2010), “a reverberação uniformiza o som, fazendo com que a intensidade sonora seja mais uniforme do que seria se não houvesse a reverberação”.

Do mesmo modo que a reverberação é, na Física, inacessível ao ser humano, na proposta desta pesquisa, os sentidos diversos produzidos também não são perceptíveis por aquele que os produz, neste caso, um aprendiz de língua estrangeira fortemente identificado com a historicidade da língua materna. Cabe dizer, portanto, que a reverberação é uma *interferência sobre o sujeito* de sentidos de uma língua sobre a outra cuja ocorrência mobiliza a historicidade das línguas envolvidas, mas que os

⁷⁸ Este fenômeno foi pensado primeiramente por um físico norte-americano chamado Wallace Clement Sabine (1868-1919), cujas maiores preocupações diziam respeito à arquitetura acústica.

diversos sentidos provenientes desta colisão não são acessíveis ao sujeito-aprendiz. É nesta perspectiva que se pode dizer que a língua materna reverbera na produção em língua estrangeira durante o processo de aprendizagem, e que esta reverberação não pode ser pensada nos mesmos moldes de uma interferência linguística, pois, para haver uma reverberação, é preciso que o sujeito esteja inscrito no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e que, ao dizer, mobilize a historicidade de uma língua em outra, causando uma interferência semântica. A interferência linguística apenas trabalha os aspectos estruturais da língua. No caso que aqui me ocupo, entende-se que há reverberação quando ocorre a presença da língua materna em uma língua estrangeira não apenas pelo viés das estruturas sintáticas (a não ser que estas estruturas causem a evidência de um sentido para o aprendiz através de uma não-coincidência, como foi visto mais acima, no quadro 8), mas pela evidência de um sentido que é um não-Um. Em outras palavras, a reverberação existe quando os efeitos de sentido produzidos pelos aprendizes lhes escapam de maneira que a historicidade da língua materna não coincide com a historicidade da língua estrangeira.

A reverberação é, portanto, característica do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, “quando nascemos não inventamos uma língua, entramos no processo discursivo que já está instalado na sociedade e desse modo nos submetemos à língua subjetivando-nos” (ORLANDI, 2009). E esta língua à qual já se está subjetivado é sempre a língua materna. A língua estrangeira, contudo, não deixa de subjetivar todo sujeito que se envolve no processo de sua aprendizagem, mas custa ao sujeito aceitar esta reconfiguração identitária que o contato com a língua estrangeira impõe.

Assim sendo, a reverberação não consiste em um erro do aprendiz, pois pela concepção de erro, e não de equívoco, seria feita uma alusão ao sujeito consciente. A reverberação é de ordem inconsciente e tem forte relação com o esquecimento nº 1 de Pêcheux e Fuchs (1997) por se tratar de uma zona inacessível ao sujeito.

Deste modo, é pelo trabalho do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira que se pode chegar às interferências, pensando por um viés estritamente linguístico, às historicidades, vendo a linguagem e sua relação com a história, e às

reverberações, constitutivas deste processo de reconfiguração identitária que o contato com a língua estrangeira impõe. É nesta perspectiva que não se pode deixar de mobilizar o dizer, mas não o dizer pelo viés de uma estruturação sintática. Trata-se de pensar o dizer como representativo de um fato, isto é, simbolizando-o com todas as suas não-coincidências, pois, de acordo com Authier-Revuz (1998, p.21),

as formas de representação dos fatos de não-coincidência aparecem como manifestando, de modo que não deriva da intencionalidade, a negociação obrigatória de todo enunciador com o fato das não-coincidências fundamentais que atravessam seu dizer: negociação que deriva de um trabalho de 'denegação', em que as formas de representação, traços, emergências de não-coincidências fundamentais, aparecem ao mesmo tempo como máscaras, na imagem que dão a elas, ao mesmo tempo circunscritas e dominadas.

É possível afirmar, portanto, que o dizer é a pista para se chegar ao processo de reconfiguração identitária. Dito de outra forma, é pelo dizer que se pode ter acesso à falta constitutiva da linguagem. E essa falta trata do não acesso ao real. É a inacessibilidade ao real que produz os diferentes sentidos, as suas não-coincidências.

À guisa de concluir, é possível dizer que o processo de análise destes dizeres não foi esgotado aqui, mas se objetivou mostrar ocorrências significativas que simbolizam esta íntima relação entre língua materna e estrangeira. Uma relação causadora do choque, do embate, da colisão e do questionamento. Todos constitutivos do processo de aprendizagem. Foi possível apresentar ainda como se dá o posicionamento do sujeito-aprendiz por/em uma língua recém estrangeira (na perspectiva de que o processo de aprendizagem é inicial). Além disso, objetivou-se expor como que o imbricamento entre línguas não é de ordem consciente, pois escapa ao sujeito os sentidos produzidos. Há, como se pôde notar, um processo que se denominou *reverberação*, justamente porque esta relação entre línguas causa no sujeito-aprendiz a evidência de uma total coincidência entre o que diz e as coisas do mundo. Desse modo, o contato com a língua estrangeira surge para, entre outras coisas, desmitificar tal propositiva, uma vez que o mundo proposto pela língua materna pode mascarar outros possíveis sentidos, outras formas de dizer. Trata-se de um desassossego constitutivo do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira proporcionado por este contato com a alteridade.

5 À GUIA DE CONCLUIR

Não há significado que não escape, mais cedo ou mais tarde, ao jogo das remessas significantes, que constitui a linguagem. O advento da escritura é o advento do jogo; o jogo entrega-se hoje a si mesmo, apagando o limite a partir do qual se acreditou poder regular a circulação dos signos, arrastando consigo todos os significados tranquilizantes, reduzindo todas as praças-fortes, todos os abrigos do fora-de-jogo que vigiavam o campo da linguagem. Isto equivale, com todo rigor, a destruir o conceito de 'signo' e toda sua lógica (DERRIDA, 2008, p.8).

Ao longo da reflexão aqui colocada a respeito da relação entre língua materna e língua estrangeira, foram feitas relações com conceitos caros à Análise do Discurso (AD) e outros relativos à Linguística Aplicada (LA). Com relação à LA, procurei apresentar, a partir de sua constituição como campo de estudos da linguagem, como foram ocorrendo transformações através de diferentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras (como se pôde ver, uma das maiores preocupações da LA). Estas metodologias distintas, contudo, não causaram uma ruptura conceitual principalmente com respeito às noções de língua e de sujeito. Noções essas que são mobilizadas constantemente quando se dá o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Para a LA, resumidamente, pode-se dizer que o sujeito é consciente e que a língua é homogênea. Em outras palavras, cabe afirmar que, sendo o sujeito consciente, ele é passível do erro, e igualmente do acerto, especialmente quando se dá o processo de aprendizagem de uma língua (estrangeira). Além do mais, com a concepção de que a língua é fechada em si mesma, os signos linguísticos que a compõem são dotados de um sentido prévio e jamais são pensados na sua *relação a*.

Tomando essas concepções da LA como pontos de partida para pensar o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que a LA é hegemônica quando se trata deste campo, procurei mostrar que o ensino de línguas estrangeiras calcado nestas concepções de língua e de sujeito não abre possibilidade para uma inscrição do aprendiz nesta língua outra, ou seja, se o ensino é pensado apenas por uma ordem linguística, o sujeito dificilmente consegue se inscrever nesta nova ordem discursiva. Desse modo, não há a possibilidade de uma identificação, não há a possibilidade de se instaurar uma reconfiguração subjetiva, não há a possibilidade de um

posicionamento do sujeito, e não há ainda a possibilidade de uma tomada da palavra (NARDI, 2002).

Por outro lado, quando as concepções de língua e de sujeito se deslocam, havendo uma ruptura com um ideal linguístico, como acontece na AD, existe a possibilidade de uma inscrição do sujeito em dizeres da língua que lhe parece primeiramente muito estranha (a língua estrangeira). A AD, portanto, trabalha com o rompimento desta homogeneidade da língua, uma vez que o espaço de falhas, rupturas e quebras passa a ser concebido. Assim, a AD traz para seu escopo teórico uma língua diferente da linguística (aplicada), pois ela trata de abrigar a heterogeneidade e a complexidade características da língua. A língua, por conseguinte, não é mais um sistema fechado em si mesmo, mas um sistema que pode sofrer quebras, abrindo espaço para a constituição de (diferentes) sentidos. Sob a ótica da AD, foi possível mostrar que a concepção de sujeito também sofre modificações quando pensada em relação à LA. Para a AD, teoria que sustentou a reflexão deste trabalho, o sujeito não é visto como plenamente consciente, uma vez que também é constituído pelo inconsciente e sofre interpelação ideológica. Desse modo, em poucas palavras, cabe dizer que o sujeito é constituído pela linguagem.

Essas mudanças nas concepções de língua e de sujeito não significam meramente uma troca de teoria. É muito mais que isso. Esta alteração de perspectiva sobre estas noções faz com que haja deslocamentos sobre aspectos importantes na aprendizagem e no ensino de línguas estrangeiras. Deslocamentos esses que são fortemente sobrepostos, mas, para fins de síntese, tentarei organizá-los sob três vieses.

O primeiro desses deslocamentos alude à forma de ensinar. Se para a LA a língua é vista como um sistema fechado em si mesmo, é forte a tendência de que o ensino desta língua outra se dê por meio de memorização de estruturas linguísticas e de léxicos alheios ao aprendiz e, o mais grave, resumindo-se a isso. Em contrapartida, ao se tomar a ótica da AD, é preciso sim que as estruturas e os léxicos desta língua alvo sejam apresentados, mas não no viés de sua organização, mas pelo viés de sua ordem, ou seja, pensando o sentido a partir da relação da língua com a história (ORLANDI, 2004). Entra em jogo aqui a historicidade. Pela perspectiva da

AD, é fundamental que sejam dados espaços nos quais o sujeito possa se posicionar. Lugares onde o desejo de aprender uma língua estrangeira ultrapasse a esfera do estrutural e lexical e se junte à constituição dos sentidos pelo viés de uma identificação com essas novas formas de dizer.

O segundo deslocamento diz respeito à concepção de erro para a LA e de equívoco para a AD. Fazendo uma referência ao objeto desta pesquisa (a escrita em língua estrangeira produzida por aprendizes em fases iniciais de aprendizado), foi possível notar que neste processo há um imbricamento entre línguas, pois, sendo o sujeito constituído pela linguagem, a língua estruturante é a materna. Por isso que surgem as referidas escritas estranhas. Esta escrita estranha, contudo, não deve ser vista como um erro do aprendiz, pois não se trata de um ato consciente. Este imbricamento que se dá entre as línguas, seja num grau sintático, seja num grau semântico, é da ordem do incontrolável, por isso afirmar que se trata de um equívoco. É algo que escapa ao/do sujeito. Não se trata, portanto, de uma simples alteração na nomenclatura. Não se trata tampouco de perceber o sujeito como plenamente consciente, como aquele que se apropria da língua. Esse deslocamento de erro para equívoco lida com um sujeito constituído pela linguagem, lida igualmente com o jogo entre línguas, um jogo que não ocorre na ordem do mesmo, pois não há reduplicação das historicidades envolvidas, embora essa seja a ilusão do aprendiz.

O terceiro destes deslocamentos se refere à concepção de sentido. Enquanto que para a LA o sentido se dá na relação direta entre as línguas, abandonando a exterioridade linguística, principalmente no que diz respeito à relação da língua com a história, isto é, a historicidade, para a AD a mobilização da exterioridade linguística vem na perspectiva de que esta exterioridade não é tão exterior assim, pois a AD a trata como constitutiva da atividade languageira. Desse modo, é esta exterioridade – entendendo-a como condições de produção (PÊCHEUX, 1997a) –, que faz com que uma palavra, expressão ou proposição signifique, isto é, o sentido aqui não se dá dentro da língua, mas na sua relação com a exterioridade, com as condições de produção. Dessa maneira, é pelo deslocamento da noção de sentido que se pode perceber formas diferentes de dizer. Sendo que essas novas formas podem fazer

parte de uma reconfiguração subjetiva que se dá através de um movimento espiral, num movimento de ir e vir que avança conforme o contato com a língua alvo aumenta. Trata-se de uma familiarização do estranho e de um estranhamento do familiar, pois o que aparece como sempre-já-lá da língua materna é questionado por esse contato com a outra língua, com o estranho. Assim, ao tomar um lugar de dizer na língua estrangeira, o sujeito recria o mundo logicamente já organizado pela língua materna, por isso poder afirmar que se trata de uma reconfiguração subjetiva pelo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Fazendo uma alusão à epígrafe deste derradeiro trecho, vale dizer que, tomando a língua como um lugar de rupturas e de falhas constitutivas, não há como tomar a noção de signo linguístico a partir de uma estabilização dentro da língua. Por isso que Derrida (2008) afirma que não há significado (e aqui estendo para a noção de sentido) que não escape ao jogo pelo qual a linguagem é constituída: o jogo de remessas significantes. Por remessas significantes pode-se entender a não estabilidade do sentido. Em outras palavras, retomando Pêcheux (1988), o sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo nos processos sócio-históricos.

Nesta perspectiva, se assim é no interior de uma mesma língua, quando se dá a reflexão a partir de relações entre línguas materna e estrangeira, há mais em jogo do que as posições ideológicas. A historicidade das línguas entra em cena. Historicidade esta que pode ser da ordem do idêntico, mas não são raras as situações nas quais estas historicidades não se sobrepõem.

Dando uma guinada para o processo de escrita em língua estrangeira, foi possível verificar, ao longo das análises aqui empreendidas, posicionamento do sujeito frente ao objeto simbólico. Um posicionamento que se deu pela escrita em língua estrangeira. Escrita que se deu por um *andar coxo*⁷⁹. Uma escrita que vem na ordem de um imbricamento com a língua materna, não somente pelo viés de uma sobreposição de estruturas, mas também pela sobreposição de historicidades distintas.

⁷⁹ Há aqui uma alusão ao pensamento de Barthes (2004a), já citado nas palavras introdutórias deste trabalho.

A respeito da sobreposição de estruturas e da sobreposição de historicidades, é razoável dizer que estes processos são muito comuns quando ocorre a escrita em uma língua estrangeira por aprendizes em processo inicial de aprendizagem. Entretanto, cabe uma ressalva: não considero como provável a não sobreposição de estruturas linguísticas e não sobreposição de historicidades mesmo quando o contato com a língua estrangeira já é percebido como duradouro. Não que estas sobreposições tenham sempre a mesma intensidade. Longe disso. É de se admitir que elas tendam a diminuir drasticamente quanto maior for o contato com a língua alvo, mas elas não chegam a se exaurir, sobretudo porque a estruturação subjetiva se dá pela língua, e esta língua é sempre sujeita a falhas. Portanto, estas sobreposições diminuem, mas não se findam.

Com relação a historicidades distintas se imbricando nesta escrita em língua estrangeira, foi possível formular, a partir da noção de esquecimento nº 1 de Pêcheux e Fuchs (1997), o conceito de *reverberação*. Retomando, a reverberação ocorre quando os efeitos de sentido produzidos por um sujeito-aprendiz vão para um lugar de *non-sens*, justamente porque a historicidade entre as línguas não é da ordem do mesmo. Trata-se, antes de mais nada, de uma interferência de ordem semântica. Esta interferência semântica, chamada aqui de *reverberação*, impõe, conseqüentemente, um outro deslocamento no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Trata-se de uma ruptura no que a LA chama de “interferência linguística” (WEINREICH, 1970). Ao passo que a interferência linguística é de ordem estrutural (talvez morfológica e/ou sintática), sendo que deve ser corrigida no sentido em que é percebida como “desvios de normas”, a *reverberação* é de ordem semântica e é concebida como constitutiva do processo de aprendizagem, pois abarca as historicidades das línguas envolvidas, concebe o sujeito constituído pela linguagem e toma a língua como passível de falhas. A *reverberação* traz evidências de um possível desentendimento (RANCIÈRE, 1996), além de dar mostras de ruídos na relação interlocutiva. A reverberação se assemelha ao rumor da língua concebido segundo Barthes (2004a, p.96). Para ele, “o rumor não é mais que o ruído de uma ausência de ruído, referido à língua, ele seria esse sentido que faz ouvir, uma isenção de sentido, ou – é a mesma coisa – esse não-sentido”.

Para finalizar, sinalizo que as conclusões deste trabalho são meramente ilusórias. E o afirmo sob, pelo menos, duas possibilidades. A primeira delas se remete à própria noção de texto para a AD, uma vez que esta materialidade é um objeto que não acaba por si só. É pelo texto que se pode chegar ao funcionamento discursivo, que é o lugar para o jogo de sentidos. A segunda possibilidade se remete ao fato de que as análises produzidas não se esgotaram, mas, vale dizer, devem ser consideradas como uma interpretação dentro de muitas possibilidades e, como toda interpretação, há sempre algo que escapa.

Ainda com relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, pode-se dizer que a estrangeiridade que a acompanha pode causar no sujeito uma desestabilização que vem na ordem de questionamentos. E é por estes questionamentos que há a possibilidade de uma reconfiguração subjetiva, pois o contato com a língua estrangeira, mesmo que este contato seja restrito ao ambiente escolar, faz com que haja a percepção de outras formas de dizer, de outros sentidos ocultados pela forte e íntima relação que o sujeito tem com a língua materna, com a língua que o estrutura. Nesta perspectiva, não se pode mobilizar o ensino de uma língua estrangeira (ou não) apenas por um viés linguístico. É preciso dar aos aprendizes a possibilidade de posicionamento, de uma inscrição nestas novas formas de dizer. Não se pode ter a ideia de que a língua é formada apenas por estruturas linguísticas e léxicos distintos, pois isto nada mais é do que uma ilusão. Esta ilusão, portanto, não poderia fazer parte do processo de ensino e aprendizagem de uma outra língua. É necessário um trabalho com a língua estrangeira que dê condições para que entre em jogo a historicidade, para que seja tomado o equívoco como constitutivo do processo de aprendizagem, justamente porque a “a linguagem nunca é inocente: as palavras têm uma memória segunda que se prolonga misteriosamente no meio das significações novas” (BARTHES, 2004b, p.15). Desse modo, o ensino de línguas estrangeiras deve se pautar nesta presença outra, na presença da alteridade que se faz constante no contato com estas línguas estranhas.

REFERÊNCIAS

AIUB, G. F. O imaginário sobre a importância da língua inglesa na escola pública. *Domínios de Linguagem*. Ano 3, n. 1, p. 135-63, jul., 2009. Disponível em: <<http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/dl5/DL5%20-6.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2009.

_____. Onde o sujeito vai parar com essa língua? Uma discussão acerca das metodologias de ensino de línguas estrangeiras. *III Encontro Nacional de Língua e Literatura*. Novo Hamburgo/RS: FEEVALE, 2008a, p. 362-73. [anais]. Disponível em: <<http://www.feevale.br/files/documentos/pdf/24642.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2008a.

_____. Da ilusão da transparência ao equívoco: um caso em língua estrangeira. *II Seminário Nacional de Língua e Literatura: teoria e ensino – escrita e identidade*. Passo Fundo/RS: UPF, 2008b. Anais do II Seminário Nacional de Língua e Literatura, 2008b. [CD-Rom]

_____; PEREIRA, T. I. A (de)formação em (da) língua inglesa: a ferramenta para a “liderança” ou o “desassossego” do sujeito? *V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (V SIGET)*. Caxias do Sul/RS: UCS, 2009. Anais do V SIGET: Caxias do Sul/RS: UCS, 2009. [CD-Rom]

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, aplicação de linguística e comunicação*. 3. ed. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2009.

_____. A Linguística Aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008, p.25-32.

ALVAREZ, M. L. O. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. *Anais do II Congresso Brasileiro de Hispanistas*. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100039&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 mai. 2010.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Trad. Cláudia Pfeiffer [et al.]. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

BARTHES, R. *Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França: pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

BARTHES, R. *O grau zero da escrita: seguido de novos ensaios críticos*. Trad. Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; _____; (orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.245-287.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 2005.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. F. (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p.83-118.

BOHN, H. I. Linguística Aplicada. In: _____; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p.11-38.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 8.072*, de 25 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8072.htm>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. New York: Longman, 2001.

CARMAGNANI, A. M. G. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999, p.159-166.

CASTRO, S. T. R. (org.). *Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições*. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

CASTRO PINTO, M. G. L. O interesse prático da Linguística Aplicada e sua abrangência em termos de pesquisa. In: MARQUESI, S. C.; ANDRADE, C. A. B.; (orgs.) *Abordagens da linguística: caminhos para pesquisa*. São Paulo: Terracota, 2008, p.11-67.

CELADA, M. T. Um equívoco histórico. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p.301-20.

CESTARO, S. A. M. *O ensino de língua estrangeira: história e metodologia*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 2. ed. Coimbra: A. Amado, 1978.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

COSTA VAL, M. G. *Redação e Textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COMÊNIO, J. A. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CORACINI, M. J. R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), pluralismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____. (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a, p.139-59.

_____. A escamoteação da heterogeneidade. In: _____; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003b, p.251-68.

_____. A celebração do outro. In: _____. (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003c, p.197-221.

COURTINE, J.-J. *Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Trad. Patrícia C. R. Reuillard [et al.]. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2009.

_____. El concepto de formación discursiva. In: BARONAS, R. L. (org.). *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2007, p.119-41.

_____. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en Analyse du Discours. *Philosophique*, v.9, n.2, p.239-64, oct. 1982. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/PHILOSOPHIE/1982/v9/n2/203194ar.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *Torres de Babel*. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: introdução*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, C. *O imaginário de Veja sobre "os Lulas presidenciaíveis"*. 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2008.

FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: _____; QUADROS, R. M. (orgs.). *Teorias de Aquisição da Linguagem*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008, p.17-44.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. *A ordem do discurso*. 13. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *O que é um autor?* 4. ed. Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Portugal: Vega, 2002.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Trad. Bethania Mariani e Maria Elisabeth C. de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GALLO, S. L. *Texto: como apre(e)nder essa matéria?* 1994. 214f. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1994.

_____. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

GASPARINI, E. N. A interpretação de textos em língua estrangeira: entre a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.223-250.

GRIGOLETO, M. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETO, M. (orgs.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006, p.15-26.

_____. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p.67-77.

HENRY, P. A história não existe? Trad. José Horta Nunes. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994, p.29-52.

HENGE, G. S. *Sujeitos e saberes: redes discursivas em uma enciclopédia online*. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2009.

HORTA NUNES, J. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (orgs.). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p.373-80.

HOWELLS, G. Contrastive analysis revisited: a participative approach to improving language performance. In: SEDYCIAS, J. (org.). *Tópicos em Linguística Aplicada I*. Brasília: Plano, 2000, p.59-120.

HUEBNER, T. Linguistics, applied linguistics, and second languages acquisition theories. In: BYRNES, H. (ed.). *Learning foreign and second languages: perspectives in research and scholarship*. New York: The Modern Language Association of America, 1998, p.58-74.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (orgs.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p.9-33.

_____. Da interpretação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de Formação Discursiva. In: BARONAS, R. L. (org.). *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2007a, p.75-87.

_____. Formação discursiva: esta noção ainda merece que lutemos por ela? In: _____; LEANDRO FERREIRA, M. C. (orgs.). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos/SP: Claraluz, 2007b, p.163-72.

_____. O texto nos estudos na linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006, p.33-80.

_____. Os estudos da linguagem e suas diferentes concepções de língua. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (orgs.). *Língua Portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2005, p.15-37.

_____. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001, p.27-42.

_____. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In: _____; CAMPOS, M. C. (orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000, p.70-81.

_____. A Análise do Discurso e sua inserção no campo dos estudos da linguagem. *Cadernos do Instituto de Letras (UFRGS)*, Porto Alegre, n. 20, p.7-21, dez. 1998.

_____. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. Trad. Izidoro Blickstein e José Paulo Paes. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

KNOBEL, M. *Física da fala e da audição*. Campinas: Instituto de Física da UNICAMP, sd. Disponível em: <<http://www.ifi.unicamp.br/~knobel/f105/fono12.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. Babilônios somos: a modo de apresentação. In: _____. _____. (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica 2001, p.7-30.

LEANDRO FERREIRA, M. C. A trama enfática do sujeito. In: INDURSKY, F.; _____. (orgs.). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos/SP: Claraluz, 2007, p.101-8.

_____. A língua da Análise do Discurso: esse estranho objeto de desejo. In: INDURKY, F.; _____. (orgs.). *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005a, p.213-8.

_____. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. In: INDURKY, F.; _____. (orgs.). *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005b, p.13-22.

_____. Análise de Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade. *Correio da APPOA*. Porto Alegre, n.131, p.37-52, dez./2004.

_____. O caráter singular da língua no discurso. *Organon: discurso, língua e memória*, Porto Alegre, v. 17, n. 35. p.189-200, 2003.

_____. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p.211-36.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MANGUEL, A. *A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos*. Trad. Samuel Titan Jr. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

MARIANI, B. *O PCB e a Imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.211-22.

MAZIÈRE, F. *Análise do Discurso: história e práticas*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MITTMANN, S. Autoria e tradução: da dispersão às identificações. In: _____; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (orgs.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p.80-96.

_____. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (orgs.). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos/SP: Claraluz, 2007, p.153-62.

NARDI, F. S. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. 2007. 202f. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2007.

_____. Identidade, memória e os modos de subjetivação. In: INDURKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (orgs.). *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005, p.157-66.

_____. *Outros dizeres sobre o ensino de segunda língua: um lugar para a tomada da palavra no terreno da opacidade e do real*. 2002. 152f. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2002.

NASIO, J.-D. *Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (orgs.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos/SP: Claraluz, 2006, p.45-56.

ORLANDI, E. P. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. *Comciência*. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>>. Acesso em: 21 jul. 2009.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007.

_____. *Análise de Discurso*. In: _____.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006a, p.13-31.

_____. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005a.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005b.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Identidade linguística escolar*. In: SIGNORINI, I. (org). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998a, p.203-12.

_____. *A leitura proposta e os leitores possíveis*. In: _____. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998b, p.7-24.

_____. *O lugar das sistematicidades linguísticas na análise de discurso*. *DELTA*, v.10 n.2, 1994.

_____. *Segmentar ou recortar?* In: GUIMARÃES, E. (org). *Linguística e questões controversas*. Uberaba: FIUBE, 1984.

OTTONI, P. (org.) *Tradução: a prática da diferença*. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. (orgs.). *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Ed. da UnB, 2003, p.53-84.

PAYER, M. O. Memória e esquecimento da língua materna e a relação com a escrita. In: SCHONS, C.; RÖSINGS, T. M. K. (orgs.). *Questões de escrita*. Passo Fundo/RS: UPF, 2005, p.55-65.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997a, p.61-161.

_____. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997b, p.311-8.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas: Unicamp, n. 19, jul./dez., p.7-24, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

_____; FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997, p.163-252.

PEDROSO, S. F. Da teoria à prática: análise do discurso e ensino de línguas não-maternas. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores; Cuiabá: EdUFMT, 2008, p.197-215.

_____. A literatura e o ensino de línguas não-maternas: um conflito assumido como harmonia. *DELTA*, São Paulo, v.22, n.1, p.1-28, 2006.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise B. Braga e Maria Cecília S. Fraga. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.23-49.

PRASSE, J. O desejo de línguas estrangeiras. *Revista Internacional*. Ano 1, n. 1 Rio de Janeiro, 1997.

QUAST, K. Língua materna e aprendizagens de línguas estrangeiras: recurso mediacional ou interferência? In: CASTRO, S. T. R. (org). *Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições*. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p.91-111.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento: política e filosofia*. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.213-30.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics*. v.10 n.3, p.209-32, august, 1972.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1993.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.231-64.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 1, p.63-81, fev. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100004>. Acesso em 15 jan. 2009.

SHERER, A. A história e a memória na constituição do discurso da Linguística Aplicada no Brasil. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.61-83.

SOUZA, N. S. O estrangeiro: nossa condição. In: KOLTAL, C. (org.). *O estrangeiro*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 1998, p.155-163.

VANPATTEN, B. Cognitive characteristics of adult second language learners. In: BYRNES, H. (ed.). *Learning foreign and second languages: perspectives in research and scholarship*. New York: The Modern Language Association of America, 1998, p.105-27.

VIVACQUA, M. G. V. *"My clean is dirty": erro ou lapso?* 2002. 95f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2002.

WEINREICH, U. *Languages in contact: findings and problems*. Publications of the Linguistic Circle of New York. Mouton: The Hague, 1970.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. 2. ed. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 2005.

UPHOFF, D. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. (org.). *Discurso e ensino: a língua inglesa na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.9-15.

ZANDWAIS, A. A forma-sujeito do discurso e suas modalidades de subjetivação: um contraponto entre saberes e práticas. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (orgs.). *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005, p.143-56.

ZANNIN, P. H. T. et al.; Comparação entre tempos de reverberação calculados e medidos. *Ambiente Construído*. Porto Alegre, v.5, n.4, p.75-85, out./dez., 2005.

APÊNDICES

Apêndice 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, ciente de minha participação nesta pesquisa de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras desta universidade, autorizo a utilização de meu texto e a posterior análise, desde que minha identidade seja preservada.

Esta atividade, aplicada por Giovani Forgiarini Aiub, será uma ferramenta essencial para a dissertação que terá como base a Teoria da Análise do Discurso. Outrossim, o trabalho resultante desta pesquisa terá defesa pública no Instituto de Letras/UFRGS, pois se constituiu requisito para obtenção do título de mestre. O mestrando fica encarregado de sua ampla divulgação. A pesquisa é orientada pela Prof^a. Dr^a. Freda Indursky.

Porto Alegre, ___/___/_____.

Nome do entrevistado (a): _____

E-mail e/ou telefone do entrevistado (a): _____

Assinatura do entrevistado (a): _____

Giovani Forgiarini Aiub
Contato pelo e-mail: gioaiub@gmail.com

ANEXOS

Anexo 1 - Exemplos de PS1 da FDDV

Numa mistura de ficção e realidade, o filme *Última Parada 174* mostra a vida de Sandro, garoto de favela do Rio de Janeiro que tem uma vida breve, 17 anos. O que você pensa sobre estes acontecimentos? Sandro é delinquente ou vítima? Escreva um texto dissertativo, em língua inglesa, colocando seu ponto de vista sobre o assunto.

The Abandonment is very important in my opinion because it's the reality in Brazil. Sandro is a victim of the society, you life is not compatible with your education, you education is the street, who is the stake in this case? Two innocent people to "carry the can" because you often has this reality.

Numa mistura de ficção e realidade, o filme *Última Parada 174* mostra a vida de Sandro, garoto de favela do Rio de Janeiro que tem uma vida breve, 17 anos. O que você pensa sobre estes acontecimentos? Sandro é delinquente ou vítima? Escreva um texto dissertativo, em língua inglesa, colocando seu ponto de vista sobre o assunto.

I think that Sandro is victim, because he don't have one example of the person. His mother dead early and Sandro's life was very difficult. I think that Sandro don't have a place where he can build up one family. He has a dream, but he hasn't a people to help. He is a guilty too, because there are many place for help and encourage, and he decided use drugs. Sandro should be strong and doesn't should drugs, because he saw many peoples dead. I think that Sandro was a little boy, he doesn't have love, and he doesn't has chance. The society is a bigger guilty too, because the police doesn't was prepared.

Anexo 2 - Exemplos de PS3 da FDDV

Numa mistura de ficção e realidade, o filme *Última Parada 174* mostra a vida de Sandro, garoto de favela do Rio de Janeiro que tem uma vida breve, 17 anos. O que você pensa sobre estes acontecimentos? Sandro é delinquente ou vítima? Escreva um texto dissertativo, em língua inglesa, colocando seu ponto de vista sobre o assunto.

I think that Sandro is a victim and delinquent ^{to} same time. The society is very guilty, but more yet the govern because don't apply the imposts in the basic necessity. The problem is historical. In shanty town is very difficult to go over the violence limits alone, because you are prisoner in his own house. Very people alive with dignity but the most don't have opportunity for study and end involvement with the criminals. I think that he is marginal because there are possibilities of personal improvement a despít difficulto. CNS and institutions try to recover boys and girls but the rices and a hunger don't let. The auby is long, very complex for revert this situation. For the time being and unfortunately, is one by one. And the ministers to travel to plane...

Numa mistura de ficção e realidade, o filme *Última Parada 174* mostra a vida de Sandro, garoto de favela do Rio de Janeiro que tem uma vida breve, 17 anos. O que você pensa sobre estes acontecimentos? Sandro é delinquente ou vítima? Escreva um texto dissertativo, em língua inglesa, colocando seu ponto de vista sobre o assunto.

I think Sandro is both: a delinquent and a victim, but is necessary to make a note: he is a victim at first and a delinquent after that. Why? Because his life began in a wherg way, in other words, without the proper and necessary conditions to grow to develop and to become an healthy adult. How to get it, if someone has no family, no education, no enough food in the childhood? In this case, children become victims of the unfair society that we live. I think everybody is responsible for this situation, but the principal responsible is the government and the people that work in the state structures. Why do I say that? Because we pay income and other several taxes for this purpose. When we help some institutions or poor people, we need always to pay taxes. This money should be used for education of all Brazilian people in the childhood. This is the only way to build a better future and a better society for all.

Anexo 3 – Exemplos de identificação com a FDPM

Numa mistura de ficção e realidade, o filme *Última Parada 174* mostra a vida de Sandro, garoto de favela do Rio de Janeiro que tem uma vida breve, 17 anos. O que você pensa sobre estes acontecimentos? Sandro é criminoso ou vítima? Escreva um texto dissertativo, em língua inglesa, colocando seu ponto de vista sobre o assunto.

Independent the text, for me Sandro dead
the teacher Geisa, and is one criminal, well (pois?)
"desenca deou" the situation.

Numa mistura de ficção e realidade, o filme *Última Parada 174* mostra a vida de Sandro, garoto de favela do Rio de Janeiro que tem uma vida breve, 17 anos. O que você pensa sobre estes acontecimentos? Sandro é criminoso ou vítima? Escreva um texto dissertativo, em língua inglesa, colocando seu ponto de vista sobre o assunto.

Sandro is killer! This fact. He can to choose,
to be a good man or a bad man, but
choose bad man. The police work very
good.