

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Valéria Regina Ayres Motta – UNIVAS

Introdução

Este trabalho representa parte da minha pesquisa de Mestrado, em curso¹ no programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí. A pesquisa encontra suas bases teóricas na Análise de Discurso de Linha Francesa em sua relação constitutiva com a psicanálise e a história, e especialmente em pesquisas desta área que se dedicam ao ensino de língua materna e de língua estrangeira (Orlandi, Serrani-Infanti, Celada, Payer, Gallo, entre outros). Pretende, a partir de experiências empíricas cuidadosamente realizadas do campo pedagógico, compreender a relação do sujeito com a língua inglesa, em um contexto de produção de ensino-aprendizagem formal dessa língua, considerando sua condição primeira de sujeito de língua materna, na perspectiva trabalhada por Revuz (1998). Compreendemos também o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme os estudos de Serrani-Infante (1998), como um “processo de inscrição do sujeito em discursividades de língua alvo”, e que leva em consideração a memória dessa língua, na direção trabalhada por Payer (2006). Não trabalhamos com o ensino de língua estrangeira em contexto de bilingüismo, mas de estudo formal da língua alvo, o que nos coloca questões particulares com relação a esse processo.

Nesse sentido, em concordância com Celada (2009), consideramos que tal processo seja constitutivamente um processo de subjetivação, de assujeitamento ao “possível da língua” alvo. Conforme uma significativa formulação da autora (idem), esse processo de subjetivação pelo qual passa o aprendiz no contato com a língua estrangeira requer do sujeito deslocamentos que deixam marcas. Tais marcas são materializadas em fatos de linguagem que, segundo a pesquisadora, são marcas do que acontece em uma malha de subjetividade, indícios de como esses sujeitos são afetados pelo novo simbólico e pela relação à(s) língua(s) que os constituem; marcas de que a língua está acontecendo no sujeito, como diz Celada (2009), retomando Orlandi (2005). Assim, esses autores lançam luz ao nosso trabalho quando nos oferecem uma oportunidade de interpretação do “erro” como “fato de linguagem”, proporcionando-nos passar da concepção de erro para a compreensão dos fatos de linguagem que se apresentam no processo.

Esclarecemos que também para o pesquisador, compreender discursivamente a relação do sujeito com a língua nesse modo de ensino é um processo, e no decorrer do estudo e da pesquisa vamos realizando com os alunos um certo traçado de preparação de atividades pedagógicas e de leituras teóricas que vão pouco a pouco constituindo uma nova prática de ensino e contribuindo para a compreensão de aspectos desse processo.

1 - O(s) Poema(s)

Para darmos prosseguimento à nossa reflexão, apresentaremos partes de uma análise de dois textos produzidos por um mesmo aluno, do IV período de um curso de Licenciatura em Letras, em estágio inicial de estudo formal desse idioma. Os textos analisados compreendem um poema escrito em língua materna e a sua “tradução” (autoria) pelo aluno para a língua Inglesa. Nesses textos flagramos marcas de memória das / nas duas línguas (Payer 2005), estrangeira e materna, se entrecruzando no texto e constituindo o sujeito.

A proposta de apresentar oralmente este seu poema em sala de aula partiu do aluno, em um tempo de aula que fora reservado para apresentações “da ordem da oralidade”. Essa iniciativa já representou para nós um “gesto simbólico”, que pode significar a abertura de uma “brecha”, para que ele, sujeito autor em língua materna, pudesse, através da atividade oral na turma, se firmar como “autor”. E ao traduzir o seu poema para o inglês estaria se representando em um autor “mais completo”, pois seria também um autor em língua inglesa, a língua alvo daquela disciplina, objeto de desejo de todos os aprendizes daquela sala de aula.

Consideramos a leitura em voz alta, a partir do estudo de Orlandi (2001), como um exercício de interpretação, e não apenas de oralidade. Além disso, concordamos que a aprendiz expandisse, no real do fazer pedagógico, essa noção de atividade “oral” para a de “interpretação”, por entendermos primeiramente,

¹ Sob a orientação da professora Dr^a Maria Onice Payer.

que havia ali ainda um gesto significativo de autoria² que não poderia ser desconsiderado, pelo contrário, era desejável que fosse apoiado. E em segundo lugar por compreendermos que mesmo na leitura oral há um movimento subjetivo que envolve também um trabalho com o corpo, o que importa ao processo de inscrição do sujeito em língua estrangeira, segundo importantes considerações de Celada (2002).

Importante comentar que, assim como ocorreu nesta solicitação da aluna de ler para a classe o seu poema *já escrito*, como uma “atividade oral”, temos constatado na prática que a *fala* não tem sido a primeira a acontecer nos aprendizes de língua inglesa que participam de nossa pesquisa. Observamos que muitos exercícios de diálogos e discussões orais que propomos em aulas de inglês têm sido precedidos por uma *prática escrita*, uma primeira anotação da língua que serve de base para a posterior leitura oral (“eu travo para falar”, eles dizem). Esta observação merecerá nossa atenção nas próximas etapas, e nos remete para uma ênfase que Barthes e Marty (1982) dão ao papel do “reconhecimento visual da marca”, no escrito, por diferença ao ouvido, no oral. Os alunos nos mostram que sua produção oral está sendo ancorada no reconhecimento visual da marca do escrito, o que instiga a reflexões, dada a história da relação dos alunos brasileiros com a oralidade e a escrita.

Passemos à leitura e análise dos poemas:

<p><i>Se eu fosse um poeta</i> <i>Se eu fosse um poeta</i> <i>eu não precisaria trabalhar</i> <i>não ficaria gastando energias</i> <i>com as coisas úteis para os homens,</i> <i>porém inúteis para a alma.</i></p> <p><i>Se eu fosse um poeta</i> <i>eu sentaria à beira do mar</i> <i>e ficaria observando as ondas,</i> <i>reconhecendo que não sou sábio,</i> <i>e que tenho muitos versos para aprender</i></p> <p><i>Eu me desligaria das futilidades mundanas</i> <i>e começaria a valorizar cada estrofe</i> <i>como se fosse a última que tivesse escrito.</i></p> <p><i>E certamente, quando não houvesse tinta na</i> <i>minha caneta</i> <i>eu ainda me esforçaria,</i> <i>para despertar nas pessoas</i> <i>o gosto pela poesia,</i> <i>enfim, pela Literatura da vida.</i></p>	<p><i>If I was a poet</i> <i>If I was a poet</i> <i>I would not work</i> <i>I would not be wasting energy</i> <i>with the useful things for men,</i> <i>but useless for the soul.</i></p> <p><i>If I was a poet</i> <i>I will sit at side of the sea</i> <i>and would be watching the waves,</i> <i>recognizing that I am not wise,</i> <i>and I have many lines to learn</i></p> <p><i>I will off myself the mundane trivial things</i> <i>and will begin to value each verse</i> <i>as if it were the last I had written.</i></p> <p><i>And certainly, when there was not ink in my</i> <i>pen</i> <i>I still strive myself</i> <i>to awaken in people</i> <i>the taste for the poetry,</i> <i>finally, the Literary Life.</i></p> <p><i>Autor: Maria – Letras IV</i></p>
---	---

2 - A análise

O fato de que um texto se configure na “tradução” do outro nos remete à idéia de um texto único, o que se mostra escorregadio pela outra língua. No entanto, a partir da afirmativa de Orlandi (2004) de que a crença da existência de um texto original só é possível no imaginário, porque desde sua origem há sempre vários textos naquele que se pensa “uno”, passamos a questionar o olhar que considera a tradução de um texto como réplica de um original.

Por outro lado, observamos em nossa pesquisa que a recorrente tradução “espontânea” ocupa um lugar significativo no processo de inscrição do sujeito de discurso no “outro simbólico” (Celada, 2002), o de língua alvo, sobretudo pelos aprendizes que se encontram principalmente nos níveis iniciais de conhecimento do novo idioma. Os modos que observamos esses acontecimentos no processo são: 1) o aprendiz escreve o

² O conceito de autoria foi por nós trabalhado no referencial teórico da pesquisa como a função pela qual o sujeito se representa na origem do que diz, conforme Orlandi (2004).

texto em língua materna e o “traduz” para a língua alvo; 2) o aprendiz “traduz” da língua alvo para a materna a fim de “não esquecer o significado”; 3) ao “traduzir” vocábulos, ele atribui a eles um “sentido único”.

Esses modos de os sujeitos estarem no sentido em língua estrangeira indicam para nós algumas possibilidades de entender a relação com os sentidos e a língua. Por um lado, indicam sujeitos que concebem a linguagem como um sistema de signos. Dessa forma, a tradução é tida como uma tentativa de “decodificação” à qual se descarta a possibilidade de os sentidos serem outros, da produção da metáfora, da interpretação. Por outro lado, indica a ligação constante, efetivamente, entre as duas línguas, pelos alunos.

Esse espaço de interpretação ao qual nos referimos é o lugar da paráfrase e da polissemia, como ensina Orlandi (2005). Em relação ao mesmo objeto simbólico, a autora traz o conceito de paráfrase, como sendo a “matriz do sentido”, considerando o sentido na relação com o repetível. E pensa a polissemia como “a fonte da linguagem, a própria condição de existência dos discursos”. Ao falar de paráfrase e polissemia esta autora traz também os conceitos de produção e criação. Segundo Orlandi (idem), a produtividade é regida por processos parafrásticos e produz a variedade do mesmo, enquanto que a criação é regida pelo processo polissêmico e deixa intervir o diferente, o novo, “produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua” (idem: 37).

No entrecruzamento desses conceitos com o nosso objeto de estudo, a inscrição do sujeito no outro simbólico, entendemos então que o *movimento de tradução é também um movimento de produção*, que parte de um gesto de criação inicial, que é a escrita do poema em língua materna. Porém, nesse movimento de retorno ao mesmo, observamos “um mesmo que é diferente”. Ao buscar sua sustentação no saber discursivo proporcionado pela língua outra, há uma “mexida” nas bases mesmas desse sujeito. Nesse sentido, entendemos que a língua materna representa, ao mesmo tempo, um “lugar seguro” do saber discursivo e uma “amarra”, que de certo modo “freia” o sujeito no processo de criação na língua inglesa.

Ao afirmarmos que a língua materna pode representar ao sujeito o lugar seguro e ao mesmo tempo, o que o “segura” no processo de criação, não o fazemos como crítica, mas como uma observação importante para o processo educacional, porque compreendemos que para que alguns sujeitos se lancem livremente ao processo de criação em língua estrangeira há que se proporcionar a eles experiências significativas e que, ao mesmo tempo, lhes permitam segurança, sensação de estabilidade para esse movimento, chão firme de onde possam partir para o diferente. E esta é uma importante função da memória discursiva.

Há também que se considerar que o processo de inscrição em segunda língua não é homogêneo para os sujeitos, portanto eles se movimentam nas experiências da/na língua inglesa de modos diferentes, e o processo de produção de memória discursiva também ocorre de modos diferentes. *A relação dos sujeitos com as duas línguas, simultaneamente, é, portanto, muito significativa para eles nesses movimentos.*

Afirmar que o sujeito produz um poema em língua alvo a partir de um outro que criou em língua materna não significa, para nós, que o texto em língua materna seja o texto original. Nesse sentido, em nossos estudos, queremos considerar a tradução como um movimento de autoria e interpretação, na tentativa de compreendermos o que esse gesto pode significar no processo de inscrição desse sujeito na língua inglesa. A partir dos estudos de Orlandi (2004), compreende-se que

qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade (memória). (idem: 14)

Isso, em relação a textos da própria língua materna. No caso de textos na língua estrangeira, temos que considerar, ainda, o “outro simbólico”. Sendo assim, consideramos o movimento de tradução do texto-poema como um movimento mesmo de reprodução e de produção.

Percebemos que a partir da crença de se poder dominar espontaneamente a língua materna, o movimento de tradução para a língua estrangeira pode produzir o efeito de sentido de que o verdadeiro da língua materna sustentaria o verdadeiro na tradução, pela “ilusão de literalidade”, na passagem de um simbólico para outro. Essa ilusão é demonstrada nos poemas pelos versos em língua alvo que tentam “imitar” os versos em língua materna. A aluna nos confidenciou que usou um dicionário e tentou ser “fiel” ao poema “original”. Essa busca pela “fidelidade” a um texto “de origem” indica uma busca por um mundo semanticamente normal (Pêcheux, 1997), gesto marcado pela ilusão da tradução termo-a-termo. É interessante observar que a inscrição na língua estrangeira requer também o contrário, um deslocamento da forma “original” da língua e dos sentidos.

Nesse caso específico, a tradução de um poema escrito em língua materna, entendendo língua materna como a língua que estrutura o sujeito psiquicamente (Revuz, 1998) e na qual o sujeito do discurso, do desejo, mobiliza e produz a ilusão de ser a origem do que diz (Pêcheux, 1969), a ilusão de literalidade

pode nos indicar, como já afirmamos, que a aluna parte de um lugar mais seguro para lançar-se timidamente na aventura de se expor ao estranho da outra língua, com todos os riscos que isso pode indicar (Revuz, 1998). Dito de outro modo, o gesto de autoria na língua materna garante a ilusão do êxito na língua estrangeira, na apresentação da atividade em sala de aula, pelo “acerto”, no ato da tradução/leitura oral em inglês. Este “acerto”, no entanto, é por nós questionado neste trabalho, tanto quanto o “erro” o tem sido.

Nesse sentido interpretamos alguns fatos de linguagem que ocorrem no poema em língua inglesa, com o objetivo de compreendermos na materialidade lingüística os efeitos deste gesto de tradução do poema do aprendiz, reafirmando que entendemos o gesto de tradução como uma forma que esse aprendiz encontrou de lançar-se no outro simbólico de maneira mais segura, contendo algo do “mesmo” que constitui sua memória dos sentidos, seu “eu”, aqui também “sua autoria.”.

Um primeiro fato de linguagem que desejamos compreender está relacionado ao deslocamento de sentido ocasionado pela escolha lexical na tradução. No poema em língua materna a aluna escreve “*enfim, pela Literatura da vida.*” E no poema em língua inglesa ela escreve “*Finally, the Literary Life.*” É às palavras *enfim* e *finally* que nos referimos.

Acreditamos que a escolha da aluna por “*finally*” se dá por sua semelhança sonora e gráfica com as palavras em língua materna, “*enfim*”, “*finalmente*”. Uma opção que talvez se aproximasse do sentido do poema em língua materna seria a expressão “*at last*”, mas é possível que a aluna não a conhecesse ou que optou por uma que lhe “soasse” mais familiar. Há aqui uma memória que é da língua materna. Memória de som e de grafia, que se entrecruza com a língua alvo, e que em um primeiro momento produz efeito do mesmo nas duas línguas, que no entanto é quebrado pelo efeito de sentido dos vocábulos no contexto do poema, ou seja, ocorre um deslocamento de sentido pela tradução.

Nesse caso, entendemos que a tradução deixa um espaço a outras produções de sentido, diferentes daqueles possíveis em língua materna. E acrescentamos que não consideramos “errado” este movimento da tradução, mas perfeitamente possível, consideradas, certamente, as devidas diferenças de interpretação, e reafirmamos que o que temos são dois poemas, e não um e sua tradução. Nesse caso, a palavra “*finally*” consegue diferenciar um texto do outro.

Ocorrem outros fatos de linguagem que são por nós interpretados como lacunas na memória da/na língua inglesa, resultado daquilo que Pêcheux (2007: 53) chama de “jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento”, e que dá origem ao fato de linguagem que exemplificaremos através dos versos do poema “*If I was a poet*” e “*as if it were the last I had written*”. Nos dois versos aparece uma construção condicional. De acordo com a organização da língua inglesa, nesses casos a forma verbal “*were*” deve ser usada para todas as pessoas do discurso.

A oscilação na memória da/na língua demonstrada pelo aprendiz, que gerou a construção “*If I was*” no primeiro verso, é compreendida por nós como “o jogo de força de uma desregulação, que vem perturbar a ordem dos implícitos” de que fala Pêcheux (idem), na medida em que, de modo geral, o que se repete com frequência para esses aprendizes é que nas construções com o verbo “*Be*” as pessoas do discurso “*I, He, She e It*” requerem a forma “*was*”. Nesse sentido, o acontecimento que vem “perturbar a memória” é do campo da organização da língua, da sua estrutura formal, e que neste caso não compromete a produção do discurso do aluno de forma significativa.

Assim como demonstramos a memória da/na língua que falha, queremos demonstrar, pelo exemplo que se segue, algo do funcionamento da língua alvo fazendo parte da memória discursiva: “*não ficaria gastando energias; “I would not be wasting energies*”. Como podemos observar, o verso em língua materna não traz a palavra “*eu*”. Em língua inglesa isso não é possível do ponto de vista da organização. Neste poema, a aluna demonstra ter o conhecimento desse funcionamento particular da língua alvo, e começa o verso em língua inglesa com o pronome pessoal “*I*”, em maiúscula como “*se deve*”. Nesse caso percebemos um trabalho no qual a memória na/da língua alvo está sendo construída, e o sujeito parece estar enfrentando as diferenças e se inscrevendo na língua outra, se submetendo ao possível desta outra língua (Celada, 2008).

Conclusão

Por tudo isso, pretendemos nesta altura das nossas análises, defender nossa hipótese de que há diferentes posições-sujeito no movimento de tradução. Percebemos a posição-sujeito aluno-tradutor-autor, pela presença da marca enunciativa de autoria, “*Author: Maria Letras IV*”. Porque essa marca seria dispensável, produz o efeito de que o sujeito “*falta*” se afirmar como autor nessa língua, e se afirma como tradutor.

Evidenciamos também a posição sujeito aluno-aprendiz-autor que escreveu os poemas, em língua materna. Este aluno-aprendiz já se enuncia autor pela própria ausência dessa marca enunciativa (“autor”) na língua materna. Isto fica posto também pelo gesto de ter tido sua poesia publicada em um livro de Antologias de Poetas Brasileiras. Este processo o legitima como autor (cf. Gallo, 1992).

Para entendermos melhor a posição de tradutor-autor, traremos um verso do poema em língua materna e um verso do poema em língua inglesa.

“*E que eu tenho muitos versos para aprender*” – “*And I have many lines to learn.*”

Nestes versos, a palavra “*lines*” e não “*verses*” como se espera devido à semelhança sonora e gráfica entre as duas palavras, aponta para um trabalho de metaforização em língua estrangeira em sua relação com a língua materna, representada aqui pela palavra “*versos*”. Nesse sentido a naturalização da linguagem, a relação palavra-coisa fica deslocada, produzindo-se a metáfora, aqui entendida conforme Orlandi (2005: 55):

“A evidência, produzida pela ideologia, representa a saturação dos sentidos e dos sujeitos produzida pelo apagamento de sua materialidade, ou seja, pela sua des-historicização. Corresponde a processos de identificação regidos pelo imaginário e esvaziado de sua historicidade. Processos em que se perde a relação com o real, ficando-se só com (nas) imagens. No entanto, há sempre o incompleto, o possível pela interpretação outra. Deslize, deriva, trabalho de metáfora.”

Compreendemos que na produção mencionada a aluna trabalha a língua na posição sujeito-tradutor-autor do seu texto em língua materna para a língua alvo, e não só de “tradutor”, como se pensaria. A metáfora na língua estrangeira em sua relação com a língua materna pode indicar que a aluna faz seu dizer se inscrever no “outro simbólico” a partir de um “gesto de interpretação”. Daí afirmamos que não é possível se “fazer tradução” sem com isso se tornar também, um pouco autor na língua outra. Isso se dá pelo fato de que na tradução, há um espaço para o sujeito, na medida em que é requisitado dele um gesto significativo de interpretação.

Concluimos nossa reflexão afirmando que a prática vem nos mostrando que os aprendizes se colocam no movimento dos sentidos em língua alvo de forma heterogênea, e esses diferentes modos devem ser percebidos e explorados pelo professor.

Referências

- CELADA, M. T. *O Espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL, 2002.
- _____. *O que quer, o que pode uma língua – Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade*. Revista Letras (UFSM) v. 37 p.37-56, 2009.
- GALLO, S. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1992.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas, Pontes, 2001.
- _____. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- _____. *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP. Pontes, 6ª edição. 2005.
- PAYER, Maria Onice. *Memória da língua. Imigração e nacionalidade*. São Paulo, Ed. Escuta 2006.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In F. Gadet e T. Hak (orgs.). *Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani et. al. 3. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1969.
- _____. *Semântica e Discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 3ª edição. 1997.
- _____. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2007.
- REVUZ, C. *A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio*. In Linguagem e identidade. I. Signorini (org.) Campinas, SP. Mercado de Letras: FAPESP. 1998.

SERRANI-INFANTE, Silvana. *Formações Discursivas e Processos Identificatórios Na Aquisição De Línguas*. D.E.L.T.A. São Paulo: EDUC. 1985.

_____. *Identities e segundas línguas: as identificações no discurso*. In *Linguagem e identidade*. I. Signorini (org.) Campinas, SP: Mercado de Letras: FAPESP. 1998.