

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIAS DA  
LINGUAGEM

**JULIANO DA SILVA LIMA**

**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DA LÍNGUA INGLESA: EXPRESSÃO  
RADICAL DE UMA LÍNGUA-CULTURA**

Pouso Alegre, MG,  
2014

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIAS DA  
LINGUAGEM

**JULIANO DA SILVA LIMA**

**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DA LÍNGUA INGLESA: EXPRESSÃO  
RADICAL DE UMA LÍNGUA-CULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS de Pouso Alegre para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Língua e Ensino

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Juliana Santana Cavallari**

Pouso Alegre, MG,

2014

## FICHA CATALOGRÁFICA

Lima, Juliano da Silva.

Expressões Idiomáticas de língua inglesa: Expressão radical de uma língua-cultura.

Juliano da Silva Lima. -Pouso Alegre: UNIVÁS, 2014.

140 p.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

Orientadora: Professora Dra. Juliana Santana Cavallari.

1. Análise de discurso. 2. Expressões idiomáticas. 3. Língua inglesa. 4. Língua-Cultura. 5. Tradutoria. I. Cavallari, Juliana Santana. II. Universidade do Vale do Sapucaí. III. Título

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DA LÍNGUA INGLESA: EXPRESSÃO RADICAL DE UMA LÍNGUA-CULTURA**" foi defendida, em 12 de dezembro de 2014, por **JULIANO DA SILVA LIMA**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98005334, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

*Juliana Santana Cavallari*

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Juliana Santana Cavallari  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientadora

*Claudete Moreno Ghiraldelo*

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudete Moreno Ghiraldelo  
Universidade de Taubaté - UNITAU  
Examinadora

*Joelma Pereira Faria*

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Joelma Pereira Faria  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinadora

**DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL**

## DEDICATÓRIA

To  
Bob,  
Russell,  
April , Bill,  
Carol, Bonnie,  
Jim, Josh, Frances,  
Mike F, Andrew, Matt, Mike,  
David, Carl, Danny, Leslie, Sam,  
Clay, Janelle, some of my longed foreigner  
friends, especially those american ones who have  
pervaded me through ,since my childhood ,evoking some  
meaning effects , as well as enchanting me with such an odd language of theirs.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, 'o intraduzível', pela força e direção, sem o qual eu estaria perdido neste mundo.

À distinta e tão precisa professora orientadora deste trabalho, *Juliana Santana Cavallari*, que com suas aulas tão proveitosas e enriquecedoras e seu exemplo de vida, nos auxiliou em tudo, em todo o percurso deste trabalho.

As professoras *Joelma Pereira de Faria*, *Greciely Cristina da Costa*, *Débora Raquel Hettwer Massmann*, pelas dicas e comentários precisos durante a banca de qualificação, e em especial também a Professora *Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi*, pelas aulas em Análise de Discurso.

Ao programa de mestrado em ciências da linguagem da UNIVÁS, a todos os professores, colegas e funcionários, pela seriedade e comprometimento e companheirismo.

A *London 4U Escola de Idiomas* na cidade de Ouro Fino, Minas Gerais, por gentilmente abrir as portas para que as entrevistas que serviriam de material para o corpus desta pesquisa fossem realizadas.

Aos professores brasileiros de LI (G), (DS), à professora norte americana (PNA) e bem como os alunos entrevistados (S) e (N), sem vocês este trabalho não teria a mesma peculiaridade.

Ao IFSULDEMINAS- Câmpus Inconfidentes, pelo apoio e concessões.

Aos meus pais, *João e Maria*. Eu os amo!

Aos meus amigos mais chegados, pela compreensão nos momentos de minha ausência.

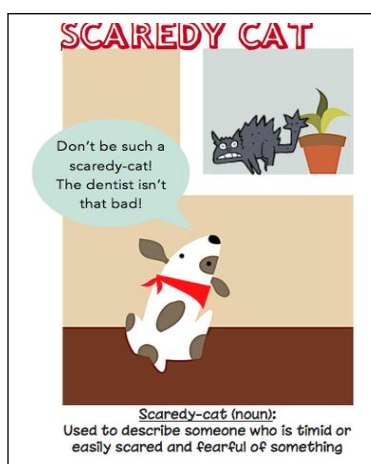
*Aos meus quatro outros irmãos, por sempre estarmos juntos na caminhada.*

Em especial minha querida irmã *Giani*, sempre me incentivando, apoiando, e encorajando a ir... Obrigado pela paciência em ouvir minhas análises e comentários durante este tempo de elaboração.

Trabalhar com “Idioms” de língua Inglesa, a princípio, me fez sentir como um **“scaredy cat”**, pois seus usos e sentidos me eram incertos e inadequados. Porém, mesmo assim, em meio a tantas incertezas e dificuldades, que entrar em contato com estas expressões me proporcionaria, eu não fiz uma **“storm in the tea cup”**, por isso decidi **“lightening fast”**, pois queria **“chase a rainbow”**, isto é, concluir esta pesquisa que parecia impossível.

Ao entrar em contato com as EI de língua Inglesa, quase fiquei com a **“my head in the clouds”**, e me deparar com a sua opacidade me fazia ficar com a **“face like thunder”**, pois estava quase **“snowed under”** de tanta coisa que tinha que fazer.

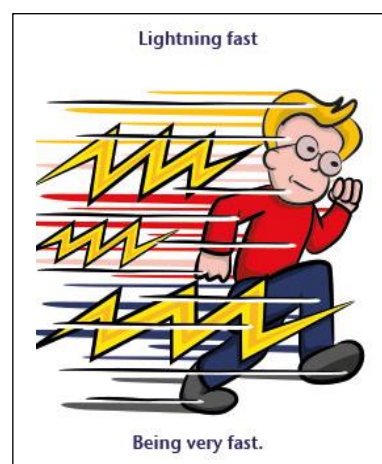
Neste período, quase fiquei **“under the weather”** por causa destas expressões, mas isto não era nada para mim, pois estava muito determinado. Por isso eu **“jumped over the hoops”**, e consegui terminar esta pesquisa, pois não sou qualquer um, sou uma **“tough cookie”**.) - Juliano Lima



(Figura 1)

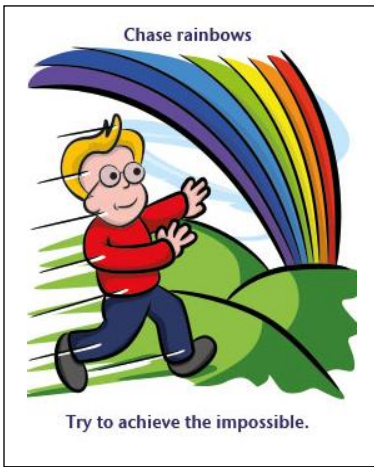


(Figura 2)



(Figura 3)





(Figura 4)



(Figura 5)



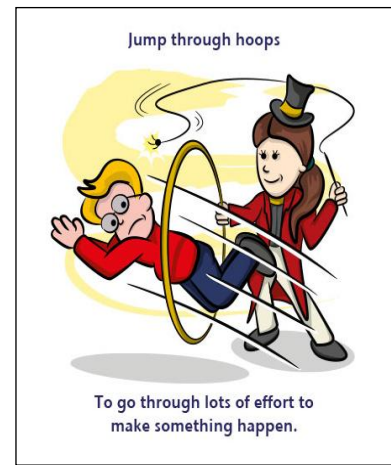
(Figura 6)



(Figura 7)



(Figura 8)



(Figura 9)

*“Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos”.*

*(Isaac Newton)*

## **RESUMO**

LIMA, J. S. Expressões idiomáticas de língua inglesa: Expressão radical de uma língua-cultura. 2014. 140 p. Dissertação de Mestrado - Universidade do Vale do Sapucaí - Univás, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2014.

Objetiva-se, com este estudo de natureza interpretativa, realizar uma análise dos efeitos de sentido, do imaginário evocado no sujeito-aluno e no sujeito- professor e sua aparente impossibilidade de tradução diante das Expressões Idiomáticas da Língua Inglesa (LI). Com base em alguns conceitos norteadores da Análise de Discurso de linha francesa (AD), partimos do pressuposto de que há uma relação indissociável entre língua, cultura e ideologia que produz efeitos de sentidos nas expressões idiomáticas, em particular, e no processo de ensino-aprendizagem de línguas, de modo geral. Levantamos a hipótese de que as expressões idiomáticas da LI ao mesmo tempo em que encantam, pois trazem particularidades da língua-cultura alvo e de seus falantes, também coloca em evidência a impossibilidade de apreensão dos sentidos pela LM do sujeito aprendiz, em função da relação entre língua, cultura e ideologia e dos sentidos evocados em cada língua-cultura. A coleta do material a ser analisado neste estudo se deu através de entrevistas orais semiestruturadas realizadas com alunos de nível intermediário de LI e professores de uma escola particular de Idiomas, localizada em Ouro Fino, MG, e com uma professora norte-americana nativa. Em última instância, pretendemos, com o presente estudo, contribuir significativamente não só para uma reflexão mais aprofundada do assunto pesquisado, como também promover ressignificações e deslocamentos naqueles que se sentem tocados e identificados à LI.

**Palavras-chave:** língua-cultura, expressões idiomáticas, língua inglesa, ensino-aprendizagem de línguas.

## **ABSTRACT**

LIMA, J. S. English idiomatic expressions: Radical expression of a language-culture. 2014. 140 p. Master's degree dissertation - Universidade do Vale do Sapucaí - Univás, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2014.

This study adopted in interpretative nature, aims to conduct an analysis from the effects of sense, from the imaginary evoked through students and teachers and their apparent impossibility of translation before the Idioms of English Language (EL). Based on some guiding concepts of French Discourse Analysis (FDA), we have worked on the assumption that there is an indissociable connection between language, culture and ideology that produces effects of meaning on idioms, in particular, and in the process of foreign teaching-learning language process in general. We hypothesized that the idioms of English Language (EL) at the same time that fascinates their speakers with delight, as they bring with them such particularities from the target language, they also bring out the evidence of impossibility of retention of their sense from Mother Language (ML) due to the narrow relationship among language, culture and ideology and senses evoked in each language-culture. The collection data to be analyzed in this study was made through semi-structured oral interviews with intermediate english-level brazilian students ,as well as brazilian teachers from a private school of languages, located in the city of Ouro Fino , south of Minas Gerais state, Brazil, and a native american teacher. Ultimately, we intend, under this study, contribute significantly not only to further consideration of the subject studied, as well as promoting new redimensions and displacements on those who feel touched and identified by the English Language.

**Key-words:** language-culture, idioms, english language, language teaching-learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 .....	07
FIGURA 2 .....	07
FIGURA 3 .....	07
FIGURA 4 .....	08
FIGURA 5 .....	08
FIGURA 6 .....	08
FIGURA 7 .....	08
FIGURA 8 .....	08
FIGURA 9 .....	08
FIGURA 10 .....	15
FIGURA 11 .....	21
FIGURA 12.....	35
FIGURA 13.....	58
FIGURA 14.....	83
FIGURA 15.....	99

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**AD** \_ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA

**EI** – EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DA LÍNGUA INGLESA

**LE** – LÍNGUA ESTRANGEIRA

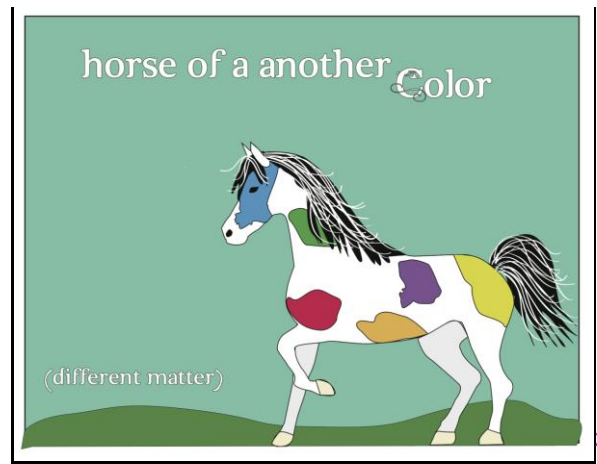
**LI** – LÍNGUA INGLESA

**LM** – LÍNGUA MATERNA

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1. CAPÍTULO 1</b> .....	<b>21</b>
1.1 Conceitos Oriundos daAD.....	21
<b>2. CAPÍTULO 2</b> .....	<b>35</b>
2.1 Conceitos Norteadores.....	35
2.2 Língua Materna e Língua Estrangeira.....	36
2.3 Expressões Idiomáticas.....	48
<b>3. CAPÍTULO 3</b> .....	<b>58</b>
3.1 A Noção de Cultura .....	58
3.2 Noção de Tradução e Língua-Cultura .....	63
3.3 Tradutoria.....	77
<b>4. CAPÍTULO 4</b> .....	<b>83</b>
4.1 Procedimentos Metodológicos e Condições de Produção Estritas do Discurso .....	83
4.2. O Perfil dos Entrevistados.....	86
4.3. Local de Coleta do Material de Pesquisa .... ..	91
4.4 Coleta e Análise dos Registros Discursivos.....	94
<b>5. CAPÍTULO 5</b> .....	<b>99</b>
5.1 Análises dos Registros .....	99
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>123</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>126</b>
<b>8. APÊNDICE A</b> Questionário Oral aos Professores Brasileiros Entrevistados.	<b>132</b>
<b>9. APÊNDICE B</b> Questionário Oral aos Alunos Brasileiros Entrevistados.....	<b>136</b>
<b>10. APÊNDICE C</b> Questionário Escrito à Professora Nativa Norte Americana...	<b>139</b>
<b>11. TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO</b> .....	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO



(Imagem 10)

Este projeto de pesquisa, balizando-se pela Análise de Discurso de linha francesa (AD), apresenta algumas questões que se inserem no campo da aprendizagem da Língua Inglesa (LI), em especial no que diz respeito ao uso das Expressões Idiomáticas por alunos e professores de inglês. Buscamos compreender os efeitos de sentido que estas expressões produzem, sem perder de vista a estreita relação entre língua, cultura e ideologia atrelada à suposta cristalização de significados adquiridos na língua inglesa para os falantes nativos dessa língua.

Para desenvolvermos este estudo, levantamos a hipótese de que as Expressões Idiomáticas (doravante EI) em inglês encantam os falantes do português como língua materna, mas também provocam uma sensação de incompetência diante da aparente impossibilidade de adequação de seu uso de forma significativa, nos diversos contextos comunicacionais, pelo fato de que, imaginariamente, tais expressões não se adequam aos significados já postos e antecipados pela LM.

A escolha deste tema de pesquisa está diretamente relacionada às experiências vividas cotidianamente na minha prática como professor de inglês e, eventualmente, como turista que emprega a LI para se comunicar em países estrangeiros. Em ambos os contextos sou tomado por uma inquietação e desconforto ao tentar ensinar, aprender, absorver, significar e expressar os possíveis sentidos das expressões idiomáticas da língua inglesa que parecem não

---

<sup>2</sup> A expressão idiomática poderá ser traduzida como 'uma questão peculiar', 'uma outra coisa', 'caso diferente'.(Tradução Nossa)



transparentes, sobretudo para falantes não nativos e, muitas vezes, impossíveis de se traduzir para nossa língua primeira.

Trabalhando como professor de Língua Inglesa em escolas da rede federal e em escolas particulares, bem como em escolas de idiomas, inquietou-me algumas questões observadas na relação com alunos e professores acerca das visíveis dificuldades metodológicas e de aprendizagem dessas expressões.

Passemos às perguntas de pesquisa que foram formuladas a partir de nossa hipótese inicial de pesquisa. As perguntas que se seguem ancoram a análise dos registros e o nosso modo de nos valer dos registros coletados.

1. Há como adequar ou aproximar as expressões idiomáticas da LI à nossa língua-cultura, de modo que tais expressões se mostrem significativas para alunos e professores brasileiros?
2. Quais condições de produção podem ser consideradas como fator(es) facilitador(es) ou dificultador(es) quanto à apreensão de sentidos dessas expressões?
3. Como a aparente (im)possibilidade de traduzir as expressões idiomáticas pode ser endereçada ou considerada no processo de ensino e aprendizagem de LI?

Objetiva-se, com este estudo de natureza interpretativa, realizar uma análise dos efeitos de sentido, do imaginário evocado no/pelo sujeito-aluno e sujeito-professor e da aparente impossibilidade de tradução das Expressões Idiomáticas da Língua Inglesa (LI).

Para tanto, buscamos adentrar os aspectos culturais bem como os efeitos ideológicos que produzem a aparente cristalização dos sentidos das EI da LI, apontando algumas barreiras que se fazem presente diante da (im)possibilidade de tradução e de adequação dessas expressões da LI para a LM do sujeito pesquisado.

Interessa-nos, portanto, adentrar a temática levantada neste estudo, para que, em última instância, possamos promover um ensino-aprendizagem mais significativo das expressões idiomáticas da LI, sem perder de vista a relação entre língua, cultura e ideologia, bem como a relação singular que os falantes estabelecem com as línguas que os constituem.

Como material de pesquisa foram utilizados registros discursivos, obtidos através de entrevistas informais semiestruturadas, realizadas com alunos e professores de uma escola particular de idiomas (inglês e espanhol), localizada em Ouro Fino, MG. Para ratificarmos ou refutarmos a hipótese inicial levantada nesta pesquisa, também optamos por entrevistar um professor nativo de LI, para uma análise complementar e contrastiva das respostas fornecidas pelos sujeitos de pesquisa.

Com base nas considerações arroladas é que propomos esta pesquisa, objetivando que haja uma maior compreensão no tocante à aparente barreira do (não) traduzível dessas Expressões Idiomáticas. Partindo da tríade: língua, cultura e ideologia, rastreamos quais os efeitos de sentido que as EI produzem nos alunos de LI, quais os posicionamentos ideológicos que interpelam esses sujeitos alunos e professores e quais representações imaginárias são evocadas no contato com as EI.

Inicialmente, no capítulo primeiro, abordamos alguns dos conceitos norteadores da Análise de Discurso de linha francesa (AD) em que nos baseamos para a realização deste estudo e da análise dos registros discursivos coletados. Segundo Orlandi (2001, p.17), o discurso “é um lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia”. Se tomarmos uma EI como um lugar que propicia uma relação entre a língua de seus falantes e a ideologia que lhe atribui sentidos, tocamos em vários conceitos da AD que permeiam este estudo, tais como a noção de memória discursiva, de sujeito, de formação discursiva, bem como a noção de ideologia, efeitos de sentido e gestos de interpretação.

No capítulo segundo, abordamos noções que são cruciais para o desenvolvimento deste estudo, como a de língua materna e de língua estrangeira, noções essas que estão diretamente atreladas ao funcionamento das EI, pelo fato de serem constituídas a partir de uma língua-cultura específicas. Faz-se necessário um breve posicionamento teórico a respeito da noção de língua-cultura que tanto é mencionada ao longo desta pesquisa.

É interessante perceber o quanto este duplo termo ‘língua-cultura’, que, muitas vezes, acaba formando uma só palavra e conceito, aparece em nossos imaginários carregados de “já-ditos” que, por sua vez, tendem a evocar e causar nos sujeitos distintos gestos de interpretação. Não estamos pensando em cultura, neste trabalho, como aquele termo descrito a partir do senso comum, que se limita a abordar tópicos como comportamentos típicos de um povo ou país, costumes

socialmente instituídos, celebrações e datas comemorativas, culinária típica, vestimentas, estereótipos de povos etc.

Tampouco buscamos compreender a noção de cultura a partir de um viés da Interculturalidade (PARANÁ E ALMEIDA, 2005, p. 72), segundo o qual o indivíduo é levado a tornar “familiar o que é pouco conhecido” (Idem, p.72) e a apreciar todos estes “elementos da cultura”, a partir de uma observação “sob novos pontos de vista” (Idem, p.72).

Quando empregamos o termo língua-cultura neste estudo sobre as EI de língua inglesa, não deixamos de levar em conta a “radicalidade” ou particularidade inatingível de cada língua que carrega uma cultura que lhe atribui sentidos e vice-versa. Trata-se de uma radicalidade atrelada aos gestos de interpretação que se dão em uma dada formação discursiva. Cada língua é única e distinta, já que ganha sentidos a partir de uma dada formação discursiva que põe em funcionamento formações ideológicas. Pechêux (1975) afirma que as formações discursivas podem “fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas que se constituem no interior de relações ideológicas (exterioridade constitutiva)” (PECHÊUX, 1975, p.160) e que tais formações acabam por colocar em jogo “novas formações ideológicas” (Idem, p.160).

Se aproximarmos os termos língua-cultura à noção de “formações discursivas” proposta pelo referido autor, podemos afirmar que tanto a noção de cultura como a de língua funciona a partir de uma memória discursiva que evocará sentidos em um determinado espaço e tempo. Quando o encontro entre língua e cultura se dá a partir de “formações ideológicas”, o resultado será o que chamamos neste trabalho de “língua-cultura”.

Alguns estudos e autores como Coracini (2013), concebem a língua atrelada à cultura e vice-versa. O fato é que ao longo deste estudo, pudemos observar que no ensino de LE parece haver, muitas vezes, uma disjunção entre a língua, tomada como estrutura a ser aprendida e a cultura reduzida aos costumes dos falantes nativos da língua que se busca aprender. Essa aparente disjunção dos termos língua e cultura parece produzir o efeito de impossibilidade de tradução ou de transposição de termos de uma língua para outra. Essas afirmações serão retomadas mais adiante.

No terceiro capítulo, apresentamos algumas definições de EI de língua inglesa, nosso objeto de estudo, a partir de um ponto de vista geral, se

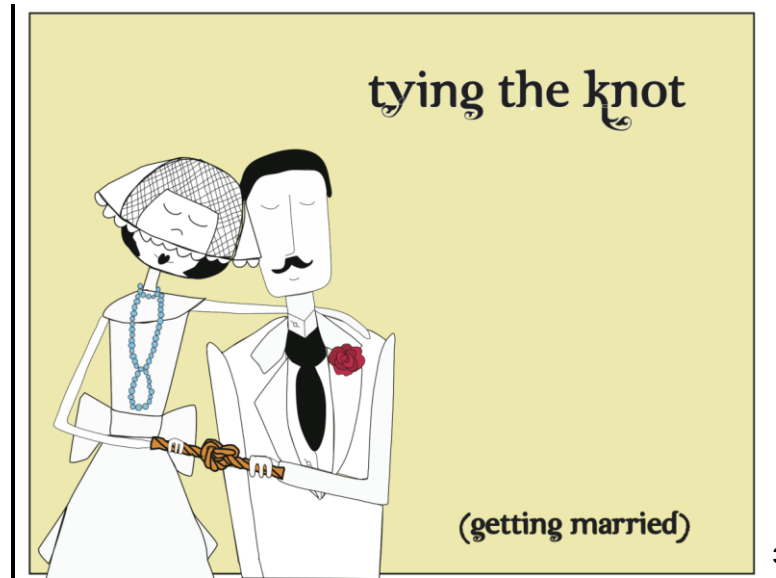
apresentando como uma estrutura cristalizada e de difícil deslocamento em relação à uma língua materna. Outra noção que se fez necessário abordar neste estudo é a de tradução, partindo de um viés logocêntrico, que defende uma visão de tradução completa e transparente, para uma noção de tradução inevitavelmente afetada pelos gestos de interpretação do enunciador e pelas condições de produção do discurso.

Antes de passarmos para a análise dos registros coletados, coube-nos trazer, no capítulo quarto, as condições de produção do discurso e os procedimentos teórico-metodológicos que incidem diretamente nos gestos de interpretação do analista. Foi abordado o espaço de coleta bem como o perfil dos pesquisados, além do modo como o corpus discursivo foi trabalhado. Ao apresentarmos os registros para análise, oriundos de recortes das entrevistas coletadas, partindo de nossa hipótese e perguntas de pesquisa, estamos formando um dispositivo de interpretação, no qual temos a língua funcionando como material ideológico e o sentido funcionando como materialidade linguística e histórica (d/n) o sujeito. O analista, ao se deparar com os sentidos que estão imersos na opacidade da língua, não é neutro em relação ao trabalho da ideologia, mas também não se deixa afetar pelo efeito de evidência por ela produzido.

Espera-se, por meio deste estudo e de suas considerações, que os questionamentos aqui propostos possam contribuir, de forma significativa, para endereçar as dúvidas, ansiedades, conflitos e expectativas de alunos e professores de LI acerca da aprendizagem de EI ou de expressões que se apresentam tão estranhas e distantes do repertório linguístico do aluno, dada sua estreita relação com a cultura dos países que as utilizam cotidianamente.

Instigou-nos investigar o porquê de as expressões idiomáticas da LI ao mesmo tempo em que produzem encantamento e fascínio, pois são carregadas de particularidades de uma língua-cultura alvo e de seus falantes, também produzem estranhamento ao revelarem a impossibilidade de apreensão dos sentidos pela LM, visto que uma EI de língua inglesa não pode ser tomada como algo transparente e definitivo, porque toca em questões mais complexas, bem como na relação entre línguas, ideologia e os sujeitos que são atravessados por elas e pelos sentidos evocados em cada língua-cultura. Para tanto, investigaremos, entre outras coisas, as (im)possibilidades de aproximação e adequação dessas expressões Idiomáticas da LI para a língua-cultura de nossos alunos.

## 1. PRIMEIRO CAPÍTULO



(Imagem 11)

### 1.1 CONCEITOS ORIUNDOS DA ANÁLISE DE DISCURSO

Refletir sobre a linguagem, sujeito, história e ideologia nos faz recorrer a conceitos-chave oriundos da Análise de Discurso, perspectiva teórico-metodológica que embasa este estudo.

O ser humano está sujeito à linguagem, aos seus equívocos, a sua opacidade, sempre que enuncia, e não há como escapar disto. Desde que nasce e até mesmo antes de nascer, a sua entrada no simbólico é sem volta e sem remediação: estamos imersos na linguagem e fadados a interpretar. O fato de estarmos sempre interpretando é crucial dentro da AD.

Com a união da memória empírica, aquelas da história de cada homem, com os outros tipos de memórias que temos (a metálica, a da informática, a da automação), temos, segundo a precursora da AD no Brasil:

Apagam-se os efeitos da história, da ideologia, mas nem por isso elas estão menos presentes. Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional, que

<sup>3</sup> A expressão idiomática citada sugere as seguintes traduções, entre outras: 'estretar os laços', 'casar-se'. (Tradução Nossa).

estabiliza, e que cristaliza, e ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura o outro (ORLANDI, 2012, p.10)

E é nesta perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa que evocamos alguns conceitos norteadores que darão suporte teórico-metodológico ao capítulo analítico que se segue.

Na década de 1960 surge a Análise de Discurso de linha francesa e seu fundador e representante maior: M. Pêcheux, que prioriza, a princípio, a análise de discurso político. A Escola Francesa de Análise de Discurso (doravante AD) postula o processo de materialização da ideologia na linguagem, como esta se manifesta na linguagem.

Em uma visão geral, esta escola concebe o discurso como um lugar em que esta relação ocorre: a da linguagem materializada na ideologia e esta manifestada na linguagem, através do funcionamento discursivo, explicitando como alguns mecanismos de determinação histórica dos processos de significação se dão, dadas certas condições de produção.

Para podermos refletir um pouco sobre o que um analista de discurso faz, e como me coloquei diante da proposta deste trabalho, o de analisar o discurso de alunos e professores, e mais precisamente, em como se dá a produção de sentidos, gestos de interpretação, etc, abordaremos alguns termos e noções essenciais para uma melhor compreensão de como o construto teórico-metodológico da AD pode vir a funcionar. Não temos a pretensão de chegar a um ponto único de pensamento e análise, ou a uma única forma de interpretação, ou a formatação de um sujeito homogêneo, pois estamos trabalhando com uma materialidade específica da ideologia que é o discurso cuja forma material é a língua.

Através da Análise de Discurso podemos compreender como as relações entre o simbólico e o político são significadas. A AD é um dispositivo que nos permite analisar a textualização do político, o que já é um passo importante na compreensão entre o simbólico e as relações de poder, o interdiscurso, e não somente a linguagem superficial, o intradiscurso, noções que retomaremos mais adiante neste capítulo.

Para Orlandi (2004), trata-se de uma disciplina de entremeio que funciona nas relações que se estabelecem entre os pressupostos teóricos da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise, se caracterizando, porém, não pelo aproveitamento e

simples aplicação de seus conceitos, mas por questioná-los e apresentá-los, mostrando, assim, um novo recorte de disciplinas, cujo objeto de estudo é o discurso em si mesmo. Orlandi (2005, p.10) afirma que tem “procurado ir mais além, trabalhando não só a textualização do político, mas a política da língua que se materializa no corpo do texto, ou seja, na formulação, por gestos de interpretação que tomam sua forma na textualização do discurso”.

Pêcheux se propõe a focar o sentido, enquanto ponto base, onde a Linguística atravessa a Filosofia e as Ciências Sociais, reorganizando este campo em um constante embate entre o político e o simbólico. A AD Francesa interroga a linguística e a historicidade que esta exclui. Também interroga as Ciências Sociais, questionando quanto à transparência da linguagem que este estudo sobre Expressões Idiomáticas pretende reforçar.

A ideia de opacidade da/na linguagem nos remete diretamente à noção de sujeito, proposta pela AD, a partir da crítica ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, pois a AD não trabalha com um sujeito cartesiano, onipotente, dono de si, consciente de seus desejos e ações, que busca pela verdade e felicidade completa, através da razão. Também não tomaremos o sujeito sob o ponto de vista das Ciências Exatas, que se pretende capaz de explicar uma questão a partir de um conhecimento imparcial, estudando um objeto, mas se colocando a partir de uma exterioridade em relação a este objeto, sendo supostamente neutro diante dos fatos.

A noção de sujeito adotada neste estudo pode ser definida a partir de Fernandes (2005):

Na Análise de Discurso, para compreendermos a noção de sujeito, devemos considerar, logo de início, que não se trata de indivíduos compreendidos como seres que tem uma existência particular no mundo, isto é, sujeito, na perspectiva em discussão, não é um ser humano individualizado... Um sujeito discursivo deve ser considerado sempre como um ser social apreendido em seu espaço coletivo (FERNANDES, 2005, p.33).

O posicionamento social deste sujeito cindido pela ideologia, perpassado pela história em diferentes posições discursivas, é constitutivo de si mesmo. Sujeito este que não é o dono de seu dizer, se identificando através das formações discursivas

nas quais se insere à sua revelia e que determinam o que pode ou não ser dito, dadas as condições de produção.

Os sujeitos, a memória e a situação de enunciação são chamados de condições de produção do discurso, visto que os sujeitos sempre serão atravessados pela exterioridade na sua relação com os sentidos, levando-se sempre em consideração o momento histórico vivenciado na enunciação. “O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma do dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso em relação com os sujeitos e a ideologia”, afirma Orlandi (ORLANDI, 2012, p.32). As condições de produção podem ser pensadas em sentido estrito, e darão conta do contexto imediato, da enunciação; se pensadas de forma mais ampla, incluirão o contexto sócio histórico e ideológico. Mais adiante, retomaremos essas noções.

Voltemos à noção de sujeito cuja compreensão, a partir dos pressupostos da AD, é vital para este trabalho, já que tomaremos como material de análise formulações de sujeitos constituídos na/pela linguagem. O sujeito atribui imagens ao destinatário, ao referente e a si mesmo. Essas imagens condicionam o processo de elaboração discursiva, as quais remetem a mecanismos de funcionamento da linguagem: relações de sentido, relação de força e antecipação condicionadas pelas formações imaginárias (PÊCHEUX, 1969).

Destes mecanismos que apontam como o discurso surge e funciona, destacamos o que é postulado como formações imaginárias que remetem à posição e lugar que ocupa o sujeito. Este interlocutor é afetado por diversos efeitos de sentido causados pelo discurso, no momento em que este sujeito empírico faz parte de uma sociedade de relações hierarquizadas. Este lugar de onde este sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Sendo assim, as palavras não têm sentido apenas em sua forma, em si mesmas, mas o sentido delas é determinado a partir das posições ideológicas onde os processos sócio-históricos estão e se constituem.

As formações imaginárias permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva), significando posições em seu discurso em relação ao contexto sócio histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito). Assim, temos, a partir de um discurso, dado suas condições de produção, esta tríade: os aspectos materiais (a língua e a história), os institucionais (a formação social) e os aspectos imaginários (as projeções de sentidos realizadas pelo sujeito).



Sobre as formações imaginárias, afirma Orlandi (2012, p.40):

Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto de discurso (do que estou lhe falando?, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo ainda ficará mais complexo, pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante.

Pêcheux postula que as formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores, pois se revelam na/pela antecipação no processo discursivo, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não possa se relacionar com outros. Dá-se, a partir daí, um jogo de imagens dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções (PÊCHEUX, 1969).

A noção de formações imaginárias torna-se ainda mais relevante para este estudo, pois, no momento das entrevistas e coleta das formulações analisadas, as formações imaginárias estão em funcionamento. Assim sendo, o sujeito pesquisado, sujeito-aluno e sujeito-professor, tentam elaborar suas respostas de acordo com o que imagina que o pesquisador espera dele.

No entanto, já que o equívoco é constitutivo do discurso, sempre há brechas e falhas que apontam para o posicionamento discursivo, portanto ideológico, do sujeito-aluno e do sujeito-professor. Nos capítulos analíticos, de natureza interpretativa, buscaremos rastrear e desnudar esses equívocos que apontam para o posicionamento discursivo do enunciador.

Poder explorar a relação entre o simbólico, sem apagar as diferenças, significando-as teoricamente, no jogo que se estabelece na diferença entre o dispositivo teórico da interpretação e os dispositivos analíticos que lhe

correspondem é a maior contribuição da AD. Os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas, já que efeitos de sentido são produzidos em condições que, de alguma forma, estão presentes, deixando rastros e vestígios que o analista de discurso apreende.

Notar-se-á, também, antecipações e projeções imaginárias nestes processos, em que todo sujeito pode experimentar no momento das formulações (perguntas e respostas) feitas aos entrevistados para coleta do *corpus*. Trata-se de um sujeito se colocar na posição de seu interlocutor, a “escuta” do mesmo, “e este se antecipa ao seu interlocutor quanto aos sentidos que suas palavras produzem” (ORLANDI, 2012, p.39). Sendo assim, o sujeito falará baseado no efeito que pensa produzir em seu ouvinte.

A memória também faz parte da produção do discurso: O que são condições de produção? Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer as condições de produção é fundamental, como veremos a seguir (ORLANDI, 2012, p.30).

E é esta “memória do dizer” que Orlandi vai chamar de interdiscurso, o exterior, como já-dito anteriormente, como constitutivo do discurso. Este exterior constitutivo é responsável pelos sentidos que provêm de outro lugar, mostrando a necessidade dos movimentos parafrásicos e polissêmicos para a constituição do sentido.

Ainda sobre a memória Orlandi (2012, p.32) esclarece:

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas se significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Se observarmos o fato de haver um discurso que já se fez memória em funcionamento, muitas vezes, temos a impressão de que os sujeitos pesquisados respondem a mesma coisa e nos fornecem respostas muito semelhantes. Na verdade, eles evocam já-ditos que foram naturalizados em um determinado

momento sócio histórico.

E para que um conjunto de formulações (interdiscurso) aconteça, é necessário que estas mesmas formulações sejam esquecidas para determinar o que o sujeito diz, ou seja, para que o sujeito se signifique através de suas palavras, é preciso que suas palavras já estejam imersas em um sentido anterior. Sendo assim, “é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato” possa fazer sentido em “minhas” palavras” (COURTINE, 1984, APUD ORLANDI 2012, p.33-34,). No interdiscurso é falada uma “voz sem nome” como diz Courtine (IDEM).

O interdiscurso “é aquilo que se fala antes em outro lugar, independentemente, é o que chamamos de memória discursiva” (ORLANDI, 2012, p.31). Sua produção ocorre na história, por meio da linguagem, onde e pela qual a ideologia se materializa. O interdiscurso é uma rede de memórias que em dada situação, em determinado tempo e lugar, é acionada, se conectando a outra rede de “já-ditos”, afetando o sujeito e o modo como este sujeito se significa. Então é importante ressaltar que o sujeito não é o dono de seu dizer e de suas formulações. Sendo assim, fica notório, a partir dos pressupostos arrolados, que o interdiscurso possibilita dizeres que afetarão o modo como o sujeito se significa em uma dada situação discursiva, e a relação deste discurso com o sujeito e com a ideologia é primordial para compreensão do funcionamento discursivo.

A noção de interdiscurso se diferencia da noção de intradiscurso. Orlandi (2012, p.33) postula que podemos pensar estas noções como se o interdiscurso se colocasse no eixo vertical da constituição, dos dizeres já-ditos, e esquecidos, da memória do dizer. Este eixo vertical se encontraria, em um dado momento, em uma condição dada, com o eixo na horizontal, que seria o eixo da formulação. Assim, toda enunciação se encontra no cruzamento destes dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualização do já-dito (formulação), numa relação do que se está dizendo com o que já foi dito, dando origem à enunciação. É nesta dimensão que se assentam os discursos e que efeitos de sentido são produzidos.

Estes dois eixos (o da formulação e o da constituição) trabalham sempre juntos, em uma relação entre a condição de que a paráfrase (a repetição do mesmo), mesmo que de forma parcial e não inteira, se junte num movimento de fusão com a polissemia (a quebra, o surgimento de um sentido outro, novo, nunca dito antes) gerando este dizer. Pêcheux (1983) através do título de sua obra “Discurso:

estrutura ou acontecimento?”, possibilita o entendimento de que se pensarmos em estrutura como o repetível (paráfrase) e no acontecimento como deslocamento que inaugura o novo, tem-se que o discurso é ao mesmo tempo estrutura e acontecimento.

Como veremos nos capítulos posteriores, as expressões idiomáticas (EI) são expressões de uma língua que estão carregadas de memória discursiva, que ultrapassam o seu sentido literal. Elas evocam as relações de metáfora da língua em sua materialidade, podendo produzir diferentes sentidos, em função dos gestos de interpretação.

Para a coleta do *corpus* discursivo, devem ser consideradas e descritas as condições de produção do discurso abordado, conceito que ocupa lugar de destaque na AD. É por meio dessas condições que se pode compreender os sujeitos e a situação de enunciação relacionados, por sua vez, à memória. A historicidade do discurso ou memória discursiva, cujo esquecimento é elemento essencial para as condições de produção, tem seus sujeitos, seus sentidos, constituidores de efeitos nesta relação intrínseca do discurso.

Os esquecimentos propostos por Pechêux (1975) são importantes para este trabalho, pois tais esquecimentos atuam na cristalização dos sentidos, produzindo a ilusão de um sujeito pleno de controle sob a língua que se apresenta, imaginariamente, como transparente, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: “o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos” (ORLANDI, 2012 p.35)

O esquecimento ideológico (ou esquecimento 1) sugere que o sujeito não é o dono e fonte de seu dizer, pois está sempre retomando sentidos já-ditos. O esquecimento de ordem da enunciação (esquecimento 2) propõe que o sujeito acredita que o que quis dizer é, de fato, o que ele intenciona dizer, e que não poderia ser dito ou interpretado de outra forma. Nas palavras de Orlandi (2012, p.35), este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos, só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras, que só pode ser assim: “uma relação natural entre palavra e coisa”.

No trabalho de análise da materialidade posta podemos, por meio de rastros

deixados pelo enunciador, fazer como Pechêux propôs em seu trabalho de desmascaramento deste último esquecimento, o da ordem da enunciação, provar que não há uma relação termo - a - termo com a linguagem e pensamento: há sempre outras formas de dizer o mesmo, o que Orlandi vai chamar de “famílias parafrásticas”, que denunciam o que foi apagado inconscientemente e, através disto, se tem uma ausência totalmente necessária para a função de significação (do interdiscurso).

Nesses processos de imbricação entre o já-dito, o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia) são onde trabalham, sem parar, o dizer e onde todo o discurso funciona em tensão. Portanto, todas as vezes que falamos estamos ecoando, dentre essas redes de palavras e conexões, fazendo ecoar através das mesmas palavras diferentes sentidos, evocando este jogo entre o mesmo e o diferente, a paráfrase e a polissemia que atuam na constituição dos sentidos.

Observar como estes conceitos circulam, onde se assentam, como se assentam, a partir das formulações coletadas, a sua relação com as Expressões Idiomáticas de LE, suas vozes e o entrecruzar deste jogo entre a memória discursiva, condições de produção, língua e ideologia, apontadas no capítulo posterior, é fazer valer o que na AD é chamado de processos discursivos e relações de sentidos, nas quais surgem outros sentidos e discursos, que se sustentam (em/de) outros discursos ou dizeres, sendo difícil afirmar ou precisar o início absoluto deste discurso ou seu ponto final.

É de importância singular para este estudo adentrarmos a noção de formação discursiva (FD) visto que tal noção nos permite descortinar, através da análise do *corpus*, quais efeitos de sentido que o emprego das EI de Língua Inglesa produzem no sujeito-aluno e no sujeito-professor, bem como entender como se dá este processo de identificação, encantamento destes sujeitos diante das EI.

De acordo com Orlandi, uma formação discursiva “se define como aquilo que em uma formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determina o que pode e o que deve ser dito” (2012, p.43). A colocação da autora implica em afirmar que os sentidos sempre são definidos ideologicamente, pois a ideologia funciona num recorte do interdiscurso, ou melhor, esta recorta o interdiscurso e define regiões da memória, salientando determinados sentidos. E estes sentidos não estão predeterminados na língua, mas são constituídos pelas formações discursivas.

A formação discursiva aponta para o que pode e deve ser dito, de acordo com uma posição, numa dada conjuntura. Segundo Pêcheux (1988), esta formação discursiva designa o lugar onde se articulam discurso e ideologia, determinando, por meio das relações de poder, o espaço dos dizeres. Uma palavra pode significar de várias formas, de acordo com a formação discursiva na qual o sujeito de linguagem se insere para significar e interpretar. Indo além das determinações do “dizível”, as formações discursivas também traduzem o que não pode e não deve ser dito.

As formações discursivas não devem ser pensadas como “blocos” homogêneos, que funcionam automaticamente; pelo contrário, tais formações são heterogêneas, são fluidas e mutantes em suas relações, são metafóricas, no sentido proposto por Lacan (1966), como uma tomada de palavra pela outra. Sobre a metáfora, afirma Orlandi (2001, p.44), a partir de Pêcheux (1975):

O sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido. Ainda segundo este autor [Pêcheux], o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formação de sinônimos) das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório.

Na visão de ideologia concebida pelas ciências humanas e sociais, nas quais a linguagem é transparente, afastando-se ao máximo de sua opacidade, a ideologia é vista como algo oculto, acreditando-se ser possível descobrir algo destes sentidos que estariam “escondidos”, a espera de serem descobertos. A ideologia, para a AD, é responsável por aquilo que chamamos de apagamento do caráter material da linguagem e de sua relação com a história, como se fosse sempre transparente, uma vez que interpela os indivíduos em sujeitos, com seu funcionamento imaginário, promovendo uma relação entre linguagem, mundo e pensamento.

A noção de Ideologia sob o viés da AD é de natureza discursiva e foge aos moldes sócio humano. Esta ideologia tem o papel de colocar "o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência, produzindo assim evidências" (ORLANDI, 2012, p.46), e ao mesmo tempo que produz evidências, enquanto estrutura-funcionamento, “dissimula sua existência a partir de seu próprio funcionamento” gerando, assim, a ilusão da transparência dos sentidos, a partir do apagamento da determinação da formação discursiva (enquanto instância ideológica

de produção de sentidos e também do interdiscurso, enquanto instância do já-dito). Temos, portanto, que a ideologia não é ocultação, mas função necessária entre língua e mundo. Segundo Orlandi,

o sentido é assim uma relação determinada do sujeito-afetado pela língua-com a história. É o gesto de interpretação que realiza esta relação com o sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados (2012, p.47).

Esta ideologia materializada (na/pela) linguagem é ponto norteador nas matrizes de sentidos que estão presentes nas formações discursivas, ideologia esta que está imersa em sua própria estrutura e funcionamento, atravessando o sujeito, produzindo a evidência e transparência dos dizeres.

O sujeito para AD é atravessado pela linguagem e pela história e só pode vislumbrar parte do que diz, pois é dividido em sua constituição: “ele é sujeito de e é sujeito à” (ORLANDI, 2012, p.49). Então, ele se assujeita à língua e à história e é afetado por elas, pois se assim não o for, ele não se constitui e não produz sentidos.

Este sujeito também não é uma forma, uma pessoa, mas sim um lugar que ocupa, a partir de determinada posição, “O que pode e deve ser dito” em dado “momento histórico” advém de pronunciamentos (verbais e não verbais) que são enunciados por sujeitos e desenvolvem funções e posições na “ordem dos discursos” (FOUCAULT, 1999a).

As formações discursivas às quais os sujeitos se identificam e suas várias posições não são transparentes, nem a exterioridade que o constitui (o interdiscurso). Essas formações discursivas falam por estes sujeitos, cuja troca de posições, as dos sujeitos hierarquizados na/pela sociedade, vem a significá-los, formando-os e fazendo-os se significar. É deste sujeito que estamos tratando nas análises postas neste estudo.

Dentro deste espaço onde se dá as relações do sujeito com a língua, por um lado, e de outro, a relação do sujeito com o mundo, a incompletude é inerente ao discurso e ao sujeito de linguagem. É nesta incompletude que se dá a abertura para o simbólico. Neste espaço onde, segundo Orlandi, “Entre o jogo e a regra, a necessidade e o acaso, no confronto do mundo e da linguagem, e o a se realizar, na

experiência e na história, na relação tensa do simbólico com o real e o imaginário, o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam” (ORLANDI, 2012, p.53). Esta incompletude é constitutiva (n/do) sujeito, da linguagem e dos sentidos.

Quanto à constituição do sentido, distancio-me dos postulados dos estudos linguísticos clássicos, segundo os quais o signo linguístico (palavra) teria, em si só, um núcleo de significância, pois, segundo a AD, a linguagem da qual este signo faz parte é heterogênea, multiforme e está em constante fluidez e movimento. O meio social em que o sujeito se diz e é dito pelo outro, constitui a enunciação, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social. Este sujeito enunciador, segundo Orlandi (2005, p.20), é descentrado, pois é “afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como eles o afetam”.

A enunciação feita pelo sujeito (fio do discurso), o intradiscurso, elaborada em determinado tempo e espaço, quando tocar outros discursos provocará outros sentidos, pois sempre evocará memórias discursivas, outras vozes, que conversam entre si através do “já-dito”, provocando não só um, mais vários efeitos de sentido.

Na citação a seguir, Gregolin discorre sobre o sentido dentro dos muitos textos. Ao citá-lo, faço uma relação não somente com este objeto texto, mas com a noção de discurso, enunciação:

Como alçapões, os textos capturam e transformam a infinitude dos sentidos em uma momentânea completude... Inserido na história e na memória, cada texto nasce de um permanente diálogo com outros textos, por isso não havendo como encontrar a palavra fundadora, a origem a fonte, os sujeitos só podem enxergar os sentidos no seu pleno voo (GREGOLIN, 2001, p.10).

O ato de nomear e fixar os sentidos, bem como o de alcançar uma suposta completude, sempre será algo da ordem do impossível. O discurso “diz muito mais do que seu enunciador pretendia”, como afirma Orlandi (1988, p.20), esta ramificação de sentidos é própria das palavras, pois a língua é móvel. Por isso, mobilizar esses conceitos se torna tão relevante para o nosso estudo, pois quando abordamos as EI de Língua inglesa, tocamos não somente no campo desta aparente e “momentânea completude” de sentidos, mas também somos cercados pela barreira do impossível de se traduzir, pois a ideologia que atribui sentidos à língua é densa, ficando longe de ser transparente e homogênea.



O discurso se relaciona continuamente com outros discursos, numa espécie de relação híbrida na qual podemos encontrar as forças que os sustentam, ou seja, que constrói seus sentidos, convidando esses discursos a ganharem sentidos na enunciação ou acontecimento discursivo, de acordo com as diferentes posições dos sujeitos afetados pelas formações imaginárias.

Toda formulação, e aqui queremos abordar as formulações e posicionamentos acerca das EI da LI, fica exposta ao equívoco da língua, pois está suscetível a se tornar outro enunciado, diferente de si, se deslocando de seu sentido para dar origem a um outro, como afirma Pêcheux (1983, p.53) O referido autor afirma que todo enunciado, ou sequência de enunciados é linguisticamente descritível como uma série (léxico-semanticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, dando lugar à interpretação. E é neste espaço de interpretação e equívoco que nos lançamos ao estudo das EI, pois quando nos deparamos com o uso de uma EI, suas nuances interpretativas e os efeitos de sentido derivados desta materialidade, ratifica-se o fracasso em querer alcançar sua aparente completude e transparência em relação à língua materna, bem como achar um lugar para que tal significação, mesmo que momentânea, descanse num sentido, pois o discurso está sempre em curso, em constante movimento.

Na análise conteudística, procura-se extrair sentidos fixos de um texto ou materialidade; em contrapartida, na AD, considerando-se que a linguagem não é transparente, têm-se diferentes gestos de interpretação possíveis.

A proposta de Análise de uma estrutura, dentro da AD, vai além dos estudos formais dos russos, que diante da estrutura perguntam-se “o que” esta estrutura quer dizer? Nem tampouco se baseia no método de estudo estruturalista dos anos 50, que sugeria uma visão do texto pelo viés conteudístico, reduzindo-o a frases longas. A AD se coloca em outro lugar: não busca responder “o que”, mas sim “como” a estrutura produz determinados sentidos.

Procuramos, através do aparato teórico-metodológico da AD, descortinar os efeitos de sentido que as EI de Língua Inglesa podem causar no sujeito-aluno e no sujeito-professor, além de abordar questões que tocam as relações entre línguas, memória discursiva, gestos de interpretação, cultura que se imbricam.

A Análise de Discurso toma o discurso como seu objeto, colocando-o em relação à língua, à história e ao sujeito, todos na sua própria materialidade, sempre

buscando compreender como o dizer e seus sentidos funcionam, trabalhando com o conceito de que o discurso nunca está fechado, engessado ou pronto, pois é visto como algo se constituindo e significando a cada momento, se modificando, restando inacabado (ORLANDI, 1999, p 43-77). De acordo com Orlandi (2012, p 15), “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Logo, temos que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito e que produz o efeito de evidência dos sentidos. Na parte analítica deste estudo, buscaremos descortinar essa evidência dos sentidos, por meio de processos discursivos e equívocos que constituem as formulações postas e aqui abordadas.

A partir dos conceitos arrolados e norteadores para este estudo é que este trabalho se sustenta teoricamente.

## 2. CAPÍTULO SEGUNDO



(Imagem 12)

### 2.1 CONCEITOS NORTEADORES

Como professor de Língua Estrangeira Moderna (LEM), Inglês e Espanhol, em escolas públicas e particulares, bem como em escolas de idiomas inquieta-me, não raramente, questões advindas da prática de ensino de Língua Estrangeira (LE) que também afetam milhares de professores que se veem perdidos e angustiados, buscando elucidar a complexa relação entre o sujeito e a língua(gem) posta em movimento.

A relação do sujeito-aluno com uma língua estrangeira, afetada por sua língua materna (mãe), é muito mais complexa do que os livros didáticos, regras gramaticais e métodos rápidos poderiam precisar.

“Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”. Essa afirmação de Revuz (1998, p. 227) ilustra essa “passagem” que todo aluno que entra em contato com uma LE deve ou deveria experimentar.

---

<sup>4</sup> A seguinte expressão poderá ser traduzida como 'ficar doente', 'ficar de cama', 'ficar mal de saúde'.(Tradução Nossa).

O sujeito que se relaciona (na/pela) língua se vê rodeado por sua língua materna, a LE e a exterioridade e, a partir deste embate entre sujeito, línguas e exterioridade, o que para a AD é chamado de “condições de produção”, o sujeito se marca e é marcado, afetado, atingido pela língua(gem). A relação do sujeito seja ele professor ou aprendiz, com a Língua Estrangeira não é passiva, pois produz consequências subjetivas, a partir deste primeiro encontro/atravessamento do sujeito com a LE, que produz vários efeitos de sentido e gestos de interpretação.

Muitos fatores podem afetar a aprendizagem de línguas. Algumas noções oriundas da Análise de Discurso, como as noções de memória da língua (PAYER 2006), historicidade, discurso, condições de produção (ORLANDI, 2012) dentre outras podem lançar luz sobre nossos questionamentos.

Uma das ideias que não podemos desvencilhar deste estudo é a função da Língua materna no sujeito, pois é a partir da LM que o sujeito se torna sujeito de linguagem, ao entrar na ordem simbólica. Para o desenvolvimento da temática abordada neste estudo, faz-se necessário adentrarmos o que entendemos por língua materna e estrangeira, bem como seus efeitos na subjetividade do sujeito-aluno.

Passemos às noções que incidem mais diretamente em nosso estudo, pois fornecem ancoragem teórica às análises apresentadas no capítulo a seguir.

## **2.2 LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA**

A língua é constitutiva (n/d)o sujeito, bem como suas várias materialidades. O sujeito fala e é falado na/pela língua, produzindo gestos de interpretação, que, de acordo com Orlandi (1996, p. 45), “é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua”. Esta é a marca da “subjetivação”, o traço da relação da língua com a exterioridade (ORLANDI, 1996, p. 78). Podemos afirmar, embasados nos estudos de Revuz (1998), que a língua não é mero instrumento de comunicação. O sujeito tem papel fundamental no funcionamento da língua, pois, ao se expressar, um turbilhão de já-ditos, memória discursiva, efeitos de sentidos, memórias da língua, são

acionados, evocando seus lugares na trama discursiva. Mais do que se expressar falando a língua, o sujeito enunciador também será falado por ela, já que não tem o controle absoluto dos sentidos que seu dizer produz em seu interlocutor. Como afirma Payer (2006):

A despeito da consciência que se tem sobre a língua, o discurso, a linguagem que temos com os nossos, para além do senso de controle que se tem sobre o dizer, carregam memórias de sentidos que fazem parte não apenas do *nosso*, mas também do *seu* modo de significar (PAYER, 2006, p.13).

Sobre a relação entre LM e LE, Cavallari (2011) salienta que os efeitos do processo de aprendizagem de uma LE, produzidos no sujeito-aprendiz, só ocorrem em sujeitos já constituídos na/pela LM, pois é pela LM que o sujeito adentra a ordem simbólica: “é através da LM que o infans (corpo não falante) passa a ser sujeito falante ou de linguagem” (2011, p.318). Sendo assim, a LM é primordial para a constituição primeira deste ser (infans) em ser falante/ ser de linguagem.

A língua materna e a língua estrangeira ocupam estatutos diferentes. A língua materna é a língua da mãe, da nomeação e da predicação - de alto teor afetivo. Não nos lembramos dos dias em que balbuciamos nossas primeiras palavras, muito menos de algum método que nossos pais tenham utilizado para que pudéssemos adquirir nossa língua mãe, mas não é por isso que devemos pensar que essa aprendizagem se deu de forma natural e tranquila.

Enquanto na LM, o sujeito é lançado nesta exterioridade para aquisição gradual da língua, a fim de adentrar a ordem simbólica; diante da língua estrangeira o mesmo não ocorre. Quando entra em contato com uma LE, o sujeito já está constituído como falante ou ser de linguagem pela língua materna, marcado por/nela/através dela. Na aprendizagem de LE, o embate entre a língua materna e a língua estrangeira é inevitável, produzindo diferentes efeitos de sentido e de identificações que marcam a subjetividade do aprendiz. A aprendizagem de uma LE se dá de forma racionada ao passo que a aquisição da LM, embora não tenha ocorrido de forma passiva, costuma ser esquecida e sentida como algo natural.

Existem vários estudos linguísticos, voltados para a aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como métodos e propostas de ensino que tentam contornar o que

parece ser um dos males de professores e alunos em pleno século XXI: o insucesso no processo de aprendizagem de LE, pois tais métodos, que tomam a língua como mero objeto de comunicação, parecem excluir o sujeito e a exterioridade que incide nesse processo. Os métodos de imersão, considerados como mais eficientes na atualidade, pregam uma suposta naturalidade no processo de aprendizagem de LE, caso o aluno esteja vivenciando a língua que busca aprender 24 horas por dia, mas se esquecem de que esse sujeito já é um ser de linguagem e que possui uma relação singular e impossível de ser apagada com a sua LM, ainda que esteja vivendo em outro país. Métodos voltados para o ensino de LE procuram reproduzir o que acreditam ser um processo natural de aquisição da língua, principalmente ao estabelecerem a seguinte ordem para o ensino das habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever.

Estudos de processos didáticos de LE e a busca por um método ideal, totalizante não adotam a noção de “erro” a partir de um viés discursivo que entende a linguagem (materialidade) como resultado do encontro da história na língua que se atualiza através/no/pelo sujeito.

Os métodos de imersão (métodos audiovisuais e áudio-orais), segundo os quais o sujeito-aluno entra em contato com a LE, sem intermediação de sua língua primeira priorizam o ensino da forma oral sobre a escrita, reforçando que a aprendizagem deve se dar da mesma forma que acreditam ter ocorrido a aquisição da língua materna, quando criança. O que não podemos deixar de considerar, no entanto, é que o modo singular que um sujeito adquire a língua materna ou primeira não pode ser simplesmente aplicável ou transposto para o ensino de LE, tendo em vista que a língua não é somente um instrumento de comunicação.

Na perspectiva discursiva temos um recorte diferente do que seria a relação entre língua e discurso. Como afirma Orlandi (2012, p.22),

o discurso não corresponde à noção de fala pois não se trata de opô-lo a língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, uma sua ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, a-sistemático, com suas variantes etc.

Esta noção de comunicação dentro do esquema elementar da comunicação que se abrange até o conceito de mensagem que temos no senso comum, fica longe das noções praticadas pela AD. Enquanto o conceito elementar de mensagem parte das concepções de emissor, receptor, código, referente e mensagem, na AD tais conceitos não se delimitam apenas a estas funções: a de transmitir uma mensagem, recebê-la, e processá-la. Língua, dentro da AD “não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor” (ORLANDI, 2012, p.21). A língua não é apenas transmissão de informação, posto que “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos” (Idem, p.21). Sendo assim, “a língua serve para comunicar e para não comunicar” (PECHÊUX, 1990, p.21).

Nesta pesquisa, a partir das formulações acerca das EI de língua inglesa, podemos afirmar que tais expressões também podem servir para uma não comunicação, pois estão longe de serem apre(e)ndidas por aprendizes de LI de forma a cumprirem o simples fato de comunicar. Ao entrar em contato com as EI, os sujeitos serão afetados por diferentes gestos de interpretação, dependendo de suas relações com a língua, história e ideologia.

Em se tratando de uma segunda língua, o aprendizado só é possível, porque já se teve, antes, acesso à linguagem através da língua materna. De acordo com Revuz (1998, p.215), “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”. O contato com outra língua (LE) sempre causará estranhamento, implicará em uma perda, que afeta a constituição identitária do sujeito, já que o “EU” da LM nunca será o “EU” da LE, visto que são constituídos por diferentes experiências. A referida autora (1998, p.227) conclui que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro”. Daí a rejeição ou a atração, pois tal aprendizagem costuma ser despertada pela curiosidade em relação ao Outro. Ainda para Revuz (idem), o contato com a língua estrangeira (LE) é um fenômeno complexo: leva em consideração não somente o âmbito linguístico, mas também a complexidade do sujeito e de sua identidade, bem como suas representações de língua (seja a sua, seja a do Outro).

O sujeito já está lá, imerso neste mundo simbólico, antes mesmo de nascer, e é marcado pelas enunciações dos pais, daquilo tudo que foi proferido a seu respeito, como afirma Petri (2009). A estruturação do sujeito na/pela Língua Materna pode nos ajudar a compreender o insucesso do sujeito aprendiz que busca aprender, de forma mecânica, uma língua estrangeira, pois a mera repetição de vocábulos, gramática, não é suficiente para que o mesmo adquira e se insira num universo simbólico, de forma significativa. É necessário mais do que isso; é primordial que o aprendiz singularize e busque significar a língua que o pré-existe, e isso não ocorrerá sem equívocos Segundo a referida autora,

A linguagem pré-existe a cada novo ser que chega ao mundo, o qual deve submeter-se a uma dada gramática que, embora regulada por uma sintaxe definida, é assimilada individualmente segundo uma recriação singular e repleta de equívocos, ambiguidades e ambivalências ligadas a contínuas ressignificações de que só a criatura humana é capaz (Petri, 2009, p.37).

Na língua mãe, como mencionado anteriormente, tem-se a afetividade ligada à língua. O aprendizado de uma LE não pode ser neutro, pois, como afirma Revuz (1998, p.220), “Falar é sempre navegar a procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro ou pelos estereótipos sociais, pródigos em frases feitas. Não é raro que este navegar mude de direção”.

Dá-se, assim, um embate, entre a língua materna, que é o material que funda todo o nosso psiquismo, e a língua estrangeira, o Outro, o desconhecido. Nas palavras de Revuz (2006, p.217):

Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua é um princípio, e nunca só um instrumento, que o encontro com um a outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas.

Alguns problemas podem ser apontados, a partir de algumas considerações de Revuz (2006) em relação às dificuldades para se aprender uma LE, pelo fato



desta materialidade: a língua, ser tão heterogênea. Apontemos algumas dessas dificuldades, segundo os estudos de Revuz (1998).

Na língua materna, os usos do aparelho fonador, as articulações, já estão tão adormecidos dentro do corriqueiro, que o seu uso e todo o seu esforço chega a ser quase não notável despercebido. Por outro lado, ao apreender uma língua estrangeira estaremos tocando em áreas que nunca foram mexidas pelas articulações dos sons da língua materna. Há uma explosão de novos fonemas, sons desafiadores que permeiam as articulações, o aparelho, a boca, a língua, enfim, parece que todo o aparelho fonador, que é parte importante para o corpo erógeno, aquele do prazer da criança na primeira infância, permite-se ser permeado pelas sensações novas e estimulantes para o aprendiz de LE.

Neste novo processo de contato com a língua que se quer aprender, haverá pessoas que se deliciam pelos sons da língua estrangeira, e se sentem identificados a ela; já outros se recusam a seguir por este caminho: o de se despir da língua mãe para incorporar a língua estrangeira. Nesse movimento, existe uma perda do Eu, algo da ordem do sujeito e de sua constituição, que é perdido, nesta perseguição ou aderência à língua estrangeira.

Parece haver perdas e ganhos no processo de ensino-aprendizagem de LE: perde-se um pouco da identidade constituída e legitimada na/pela LM para se ganhar uma suposta liberdade na LE. O eu da LM não é o mesmo Eu da LE, o que pode provocar conflitos de diferentes naturezas. Como afirma Revuz (1998):

O que se estilhaça com a LE 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. Pela intermediação da LE se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou desânimo (REVUZ, 1998, p.223).

Percebemos, nas colocações arroladas, que este contato-confronto entre a língua estrangeira e a materna não passa incólume pela subjetividade do aprendiz. Algumas marcas desse contato-confronto se materializam nos erros ou furos observados no processo de aprendizagem que foge ao racional, do calculável, ou da

ordem própria da língua, trazendo a exterioridade para o interior do funcionamento da língua.

Se sairmos do senso comum ou da “ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa” (REVUZ, 1998, p.223), entraremos em uma dimensão que leva em conta o furo, o equívoco presente no processo de aprendizagem de línguas distintas.

Este encontro com o estrangeiro, com o desconhecido, afeta muito o sujeito aprendiz. A presença da língua materna é tão forte no sujeito que se tem a impressão de nunca ter se tido o esforço para se aprendê-la, como se sempre estivesse “lá” deste o princípio, e a novidade deste encontro com a LE pode provocar desânimo e inquietação.

Com base na perspectiva teórica que adotamos, acreditamos que o sucesso ou não da aprendizagem de LE não se dá, simplesmente, por fatores cognitivos, como a maioria dos métodos costumam pregar, mas também, por questões psíquicas (não só de ordem cognitiva, mas de identificação), físicas (adequação do aparelho fonador) e, sobretudo, subjetivas.

O sucesso total na aprendizagem de línguas sempre foi e continua sendo uma incógnita para muitos estudiosos que buscam, em uma espécie de “corrida ao ouro”, alcançar o que parece ser uma fórmula mágica para amenizar, remediar o ensino de língua estrangeira, oferecendo através de suas “formulas mirabolantes”, um bem estar imediato, mas que traz poucas mudanças subjetivas.

Voltando à noção de língua estrangeira, com base nos estudos de Revuz, podemos afirmar que a esta é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Podemos, pois, pensar em várias questões inerentes ao processo de aprendizagem de LE, enquanto na sua jornada experimental rumo a aquisição de uma outra língua.

É comum, nos dias de hoje, em ambientes escolares, em livros didáticos e até mesmo em planos de ensino de professores de Língua Estrangeira Moderna (LEM), observarmos o uso da expressão “Inglês: primeira língua”; “espanhol: segunda

língua”, de uma forma muito simplista, não se levando em conta as diferentes materialidades, pois, como aponta Pereira de Castro (1998 b, p.255),

durante um processo de aprendizagem de uma LE são as bases mesmas da estruturação psíquica que são solicitadas e, com elas aquilo que é ao mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna

Partindo dessa citação, a LI jamais poderá ter o mesmo peso ou se igualar à LM ou primeira língua do sujeito.

O momento da criação e/ou instituição da língua na criança se dá a partir do momento que a mãe, ou o Outro cuidador institui a linguagem na criança (De LEMOS, 1981, p. 57). A mãe é o “Outro” que porta e apresenta a linguagem. Esta Língua Materna carrega afeto, porque está intricadamente ligada ao psiquismo humano. Ela é formadora do “Eu” (Revuz, 1992) e advém do “Outro”.

Os traços, marcas e até rasgos feitos por esta Língua da mãe ou língua dita materna, estruturante do sujeito, sempre o acompanharão.

Para Coracini (2007, p.24), a partir da noção de sujeito do desejo inconsciente, é nas formulações dos sujeitos que as vozes se entrecruzam, proveniente de regiões de conflito e contradições existentes entre o “desejo de realização e a impossibilidade”, ou seja, o desejo de completude, intrínseco a todo sujeito, mas impossibilitado pela heterogeneidade constitutiva da língua, resultante do real e da opacidade, tanto da língua materna como da língua estrangeira. De acordo com a autora (2007, p.59):

o que somos e o que pensamos ver estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como nem por quê, de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros. O que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido.

Podemos afirmar, a partir da leitura dos trabalhos de Cavallari (2001), Payer (2006) e outros, que a Língua Materna é constitutiva do sujeito e que ao entrar em contato com outra língua, esta o atravessará de modos diferentes, (re)significando o sujeito de linguagem e sua relação com as línguas.

Acreditamos que o processo de aprendizagem de uma LE jamais silencia a língua primeira (Língua Materna), produzindo certo contato-confronto-conflito entre línguas. Revuz afirma que o processo em questão vem sempre “perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras desta primeira língua” (1998, p.217).

Essas e outras questões e apontamentos serão retomados ao abordarmos o processo tradutório em que o sujeito-professor e o sujeito-aprendiz, em contato com expressões idiomáticas da língua inglesa, veem frustradas suas tentativas de tradução termo a termo ou de equivalência entre as línguas materna e estrangeira.

A língua estrangeira e seu aprendizado de ordem racional estarão próximos e ao mesmo tempo distantes da língua mãe, trazendo à tona algo que soa, ao mesmo tempo, como familiar e estranho. Esses lugares em que sujeitos, línguas, memórias se encontram são lugares que podemos pensar como produtores de conflitos e embates.

Com base na perspectiva discursiva, podemos conceber os erros de nossos aprendizes como produto do acontecimento discursivo que permite entrever sua posição discursiva, oferecendo-nos novos gestos de interpretação que apontam para a relação do sujeito com as línguas que o constituem e o atravessam. O aparente “erro” oriundo da relação conflituosa entre línguas, a nosso ver, materializa um equívoco que muito tem a nos dizer sobre o desenterramento do sujeito que surge como efeito do assujeitamento à linguagem.

Perguntas sobre quem é este sujeito aprendiz, as formações imaginárias que suas formulações revelam e até que ponto os “erros” que comete em contato com uma LE podem dizer algo de sua relação com as línguas são alguns dos questionamentos que mobilizam este estudo. Por que não analisar esses erros de outro lugar? Por que categorizá-los como “erros” quando poderiam ser tomados como “verdade inconsciente que surge da equivocação?” conforme afirma Lacan (1957/1996).

Lacan (1957/1996). nos fala da entrada do ser na linguagem, relacionada ao olhar materno, à fala da mãe ou do Outro de linguagem que “convoca” esta criança à existência, colocando-a na dimensão dialógica para se tornar um ser de linguagem.

Revuz (1998, p. 218) defende que a aprendizagem de uma LE não segue os mesmos passos do percurso percorrido por uma criança, quando está aprendendo a se comunicar: “a criança aprenderia pouco a pouco a se servir da língua como aprende a se servir de suas mãos, de seus brinquedos, das maçanetas da porta etc”. Porém, não podemos deixar de levar em conta que muito antes da criança entrar na ordem da língua, “ela já se encontra imersa dentro de um universo de palavras, que não podem ser reproduzidas por ela, e nem pode reproduzir outras a partir delas, é que já torna esta criança um ser da linguagem” (REVUZ, 1998, p.218). Portanto, muito antes de poder falar, a criança já é falada no seu ambiente, pelos pais ou pessoas mais próximas, sendo afetada e constituída por essas formulações e enunciações do Outro.

O cerne desta questão sobre o aparente fracasso do ensino-aprendizagem de uma LE pode também estar no fato de que os educadores não levam em conta a questão de que o sujeito-aprendiz de uma LE já foi inscrito em sua língua materna e está simbolicamente constituído e que isso não se apaga ou se neutraliza ao entrar em contato com uma LE, por mais que os especialistas não se deem conta disso, como afirma Revuz (1998):

Fascinados pela facilidade com que o bebê ou a criança muito nova assimila qualquer língua por “imersão”, os especialistas procuram principalmente aproximar a aprendizagem da segunda língua às condições da aprendizagem primitiva da primeira língua. Seguramente trata-se de um retorno às origens absolutamente imaginário (REVUZ, 1998, p. 214).

Assim, acreditamos ser superficial o uso de métodos simplistas, mímicos, aplicados no ensino e aprendizagem de LE, na tentativa de promover um ensino mais efetivo, vislumbrando uma aprendizagem mais rápida e natural, porém ilusória, que visa a se encaixar nos mesmos moldes daqueles observados na primeira infância, quando a criança está se inserindo na ordem simbólica.

Retomando a ilusão sobre a aquisição da língua materna se dar quase que naturalmente e sem nenhum esforço, podemos repensar o processo de aprendizagem de um sujeito-aprendiz, pois muitas das dificuldades apresentadas,

seus embates, seus “furos”, são inerentes à sua relação singular com a língua, revelando muito do funcionamento psíquico do sujeito-aprendiz. Como afirma Revuz (1998, p.220),

seria um grande desatino emitir interpretações sobre as dificuldades encontradas pelo aprendiz, mas poder-se-ia ajuda-lo a superá-las analisando seu funcionamento e remetendo-as, não a um estado de fato ('eu não compreendo nada da gramática', 'eu não tenho nada de memória', 'eu não posso pronunciar este som'), mas em um sentido, a uma história singular com a língua'.

Da mesma forma que aprender uma língua nacional, para adultos e crianças, sempre será um desafio, também assim o será a aprendizagem de uma língua estrangeira. Podemos pensar, por exemplo, nas representações imaginárias evocadas pelo aluno, a partir do seu primeiro contato com uma LE, sem deixar “do lado de fora da sala de aula”, como alguns professores e métodos sugerem, a sua língua materna, sua cultura, sua língua-cultura que lhe é inerente, a fim de ser bem sucedido em sua aprendizagem.

Quanto aos sentidos que o que se materializa como erro pode produzir, voltaremos a isso no capítulo quarto, em que serão apresentadas algumas análises. A falha proveniente do contato com uma LE se materializa nos erros do sujeito-aprendiz, nos permitindo entrever a falta de inscrição do sujeito na LE.

Para Cavallari (2011), para que o ensino de línguas se torne mais significativo, faz-se necessário que o professor de LE atente para a relação indissociável que há entre língua, cultura e ideologia e que, muitas vezes, ficam apagadas na prática pedagógica. Esses aspectos são indissociáveis, segundo Valdés (1986 apud CAVALLARI, 2011), “o que justificaria a não aceitação de línguas “artificiais” como o esperanto, na qual a língua não estaria relacionada aos aspectos culturais, valores e crenças de comunidades falantes da língua”. Conhecer a cultura, degustar seus aspectos mais simples e relevantes, abordar questões sobre o comportamento dos falantes da língua alvo, por exemplo faz toda a diferença para propiciar um processo de aprendizagem mais significativo da LE. Conforme Cavallari (2011, p.2):

Uma vez que o aluno de LE passa a entender o comportamento dos falantes de uma língua-alvo, independente da motivação original para a sua aprendizagem, a tarefa de adquirir uma língua se torna mais simples, através de ambos: da aceitação dos falantes da língua e de um maior conhecimento sobre o que a língua significa ou quer dizer (tradução da autora).

Ignorar a relação entre cultura, língua e ideologia na/da língua-alvo, pode tornar o processo de aprendizagem inviável, deixando à deriva a identificação com a LE, devido a não inscrição deste sujeito-aluno na língua-alvo.

A referida autora (CAVALLARI, 2011), discorre sobre a importância dos PCN que pregam que o objetivo maior do ensino de LE seria levar o aluno a se tornar parte integrante de um mundo plurilíngue e compreender o papel hegemônico que algumas línguas desempenham o que possibilitaria uma visão de mundo plural, tornando o aluno um cidadão do mundo, com acesso a bens culturais da humanidade (PCN-LE, 1998, p.67). No entanto, há uma lacuna intransponível entre o que é pregado e tido como ideal e o que de fato é praticado no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Este distanciamento entre o que deveria ser o ideal praticado nas escolas, segundo os PCN, e o contingencial praticado em sala de aula é fator relevante na observação do porque de tamanho desinteresse nas aulas de LE, por parte dos alunos, de modo geral. Este desinteresse parece resultar das exigências de um mundo em movimento e globalização acelerada que atravessam o sujeito-aprendiz de LE e o diálogo frouxo entre sala de aula e as propostas do PCN.

No capítulo quarto deste trabalho voltaremos a abordar as questões aqui levantadas e que tocam em nossas perguntas de pesquisa, principalmente no que diz respeito à função das expressões idiomáticas de LI nas aulas de LE e nos materiais didáticos apresentados e explorados em sala de aula, sem perder de vista a estreita relação entre língua, ideologia e cultura.

À luz da perspectiva discursiva, seremos sempre influenciados e afetados por nossa primeira língua (língua materna). A aprendizagem de uma língua estrangeira só será possível nesse permanente contato-confronto (BERTOLDO, 2003), conflito (CORACINI, 2003) entre línguas. O encontro entre línguas (materna e estrangeira)

estabelece uma “relação de conflito” (CORACINI, 2003, p. 139) e este conflito aproximará ou afastará seus falantes e aprendizes.

### 2.3 EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Uma das preocupações que tivemos ao abordar o objeto Expressão Idiomática da língua Inglesa foi tentar compreender e retomar as várias nomenclaturas heterogêneas e concepções já existentes, bem como os “já-ditos” acerca dessas expressões e de seu lugar no ensino de línguas.

A partir de uma perspectiva linguística, encontramos várias nomenclaturas como lexicografia, fraseologia, também chamadas de idiomatismos, unidades de múltiplas palavras que podem ser armazenadas, significadas como um todo e até mesmo paráfrases, expressões fixas, gírias e ditos populares, nomenclaturas essas utilizadas para se referir às EI

A língua em ação, em movimento, não tem como finalidade única o ato comunicativo, como já expresso por Revuz (1998, p.217), pois “é claro que não se pode conceber a língua como um simples instrumento de comunicação”. A língua posta em funcionamento será pensada a partir de Bronckart (1985), numa dupla perspectiva: a da comunicação e também a da representação, pois temos conosco que na língua circula não só informação, mas toda uma rede de memórias e que pode gerar diversos efeitos de sentidos a partir da posição do sujeito-enunciador.

Em um estudo feito para a *Asian Journal dos Humanities and Social Sciences* (AJHSS) Sridar Maisa (2013, p.110 a 122), India e T.Karunakaran (2013,p.110 a 122) apresentam um trabalho intitulado “*As Expressões Idiomáticas e a importância do seu ensino para alunos de Inglês como segunda língua (ESL): Um estudo a partir das crenças dos professores*”, cujo foco está nos processos de aquisição das EI e nas estratégias para promover a idiomaticidade entre os níveis de graduação. Em nossa pesquisa, não podemos perder de vista os postulados da AD que o ancoram e a natureza particular do nosso corpus de pesquisa analisado, que se difere radicalmente do estudo anterior, sobretudo no que tange ao seu construto teórico-metodológico.



O trabalho anteriormente mencionado nos chamou a atenção, não só pelo seu objeto de estudo: as EI da Língua Inglesa, mas também por trazer questionamentos relevantes para o desenvolvimento deste estudo.

Sridhar Maisa e T. Karunakaran apresentam algumas noções de EI e sugerem, a partir de Nattinger, De Carrico (1992 Apud\_Tajali e Tehrani, 2009) e as concebem “como categoria de fenômeno lexical de linguagem estereotipada mais importante” (tradução nossa) e acrescentam que a “habilidade de usar linguagem estereotipada (incluindo as EI) de forma correta é “chave para a fluência como nativo” (Sridhar Maisa, Dr. T. Karunakaran, 2013, p.110). Importante destacar que esta “chave para fluência”, a nosso ver, se trata de uma ilusão do falante nativo como falante ideal. À luz dos pressupostos já arrolados, acreditamos que jamais os falantes não-nativos se portarão e falarão exatamente igual aos falantes nativos de qualquer LE, pois, como já expusemos anteriormente, a língua materna é constitutiva do ser que se torna sujeito de linguagem.

Os autores discorrem sobre a importância de se aprender as EI, afirmando que o aprendizado de línguas nunca cessa, e que mesmo no aprendizado de nossa primeira língua, novas palavras são evidentes, mas que também adicionamos “novos significados às antigas que já conhecemos” (tradução nossa, IDEM, p.111). Esta afirmação nos leva a pensar nas EI como expressões que estão carregadas de “sentidos antigos”, de já-ditos, o que na AD se refere à memória discursiva, segundo Orlandi (2012, p.32):

O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e a sua ideologia. A observação do interdiscurso nos permite, no exemplo, remeter o dizer da faixa a toda a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identifica-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (ORLANDI, 2012, p.32).

Os sujeitos falantes são atravessados e constituídos pela língua, ideologia e fatores culturais que o cercam. O contato primeiro com as EI produz vários efeitos de sentido, como mencionado acima por Orlandi (2012): “em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos”. Aqui está um dos diferenciais em relação ao estudo supra citado: a partir da AD, buscaremos descortinar a relação entre as EI e os sujeitos, como se dá todo esse

“encantamento” diante das EI de língua Inglesa e o porquê da ausência de sentidos traduzíveis da língua-alvo para a língua mãe nas EI.

Voltando a mencionar o referido trabalho sobre as EI, os autores desenvolvem uma visão geral sobre as EI, trazendo conceitos variados e já consagrados, a partir de Sinclair que afirma que as EI “é um grupo de duas ou mais palavras que são escolhidas juntas a fim de produzir um sentido ou efeito específico no discurso ou na escrita” (SINCLAIR, 1991, p.172, tradução nossa).

Acreditamos que as EI são expressões cujos termos ou frases não podem ser traduzidos a partir de uma suposta tradução literal, termo a termo, conforme uma visão clássica ou do senso comum; muito além disso, as EI transcendem os sentidos imaginariamente estabilizados, produzindo diferentes efeitos de sentido, de acordo com quem as enuncia ou as escuta.

Dicionários renomados como o Oxford definem as EI como “uma forma de expressão, construção gramatical, frase, etc, peculiar a uma língua, uma peculiaridade fraseológica aprovada pelo uso de uma linguagem, e que tem uma significação outra além da sua gramatical ou lógica” (THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY, 2014, online) Em uma versão mais antiga do mesmo dicionário encontramos a seguinte definição: “são específicos a uma cultura e língua e seu significado é peculiar àquela língua (institucionalizada)” (THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY, 2014, online) As EI são ainda definidas “como linguagem própria de um povo ou país, dialeto; característica específica de uma língua, expressão peculiar de uma linguagem” (tradução nossa, IDEM). Citamos mais uma definição, retirada do dicionário Cambridge (2010) que apresenta as EI como:

um aspecto colorido e fascinante do Inglês, elas são comumente usadas em todos os tipos de linguagens informal e formal, faladas e escritas. As habilidades linguísticas dos aprendizes aumentarão rapidamente se o aprendiz puder entendê-las e usá-las confiadamente e corretamente (Cambridge Idioms, Dictionary, 2010).

É notável, a partir das acepções encontradas nos dicionários, esta representação de EI como algo que pode ter um sentido outro, como se a língua , a não ser quando empregada de forma idiomática ,fosse transparente, como se o sentido fosse sempre o mesmo, como se a tradução fosse o resultado do contato direto de um sujeito com uma língua e um sentido, ou ainda como se fosse possível

encontrar, para cada palavra ou expressão, uma peça de encaixe perfeito que traria a tão sonhada tradução fiel e literal, a visão logocêntrica de tradução, que abordaremos mais adiante neste capítulo.

Os resultados e as descobertas do estudo de Sridhar Maisa e T. Karunakaran (2013), a partir das análises das respostas dos professores, foram os seguintes:

- 1) Ensinar as Els com estratégias específicas podem ajudar o aluno a entender e a produzir as Els.
  - 2) O conhecimento do Inglês idiomático pode promover a fluência da língua.
  - 3) A melhor forma de se ensinar as Els é trata-las como novos itens e tentar encorajar os alunos a adivinhar seus significados a partir de uma situação e contexto.
  - 4) Há uma confusão entre as Els com provérbios e linguagem coloquial na aprendizagem.
  - 5) Há certos problemas e dificuldades encontradas pelo aluno enquanto está aprendendo as Els.
  - 6) A maioria dos professores concordam que as Els são importantes no uso do inglês do dia a dia.
  - 7) A maioria dos professores concorda que os Idiomatismos são uma das áreas mais difíceis da língua inglesa para alunos estrangeiros.
  - 8) Há respostas mistas da crença dos professores a respeito da importância (lugar) dado as Els entre outros conteúdos do vocabulário do curso(s).
- (SRIDHAR, M, e T.KARUNAKARAN, 2013, p.118) (tradução nossa)

O referido estudo ratifica a ideia que a maioria dos professores de ensino de LE possui - e que por sua vez evocam já-ditos acerca do ensino de línguas ideal - de que se o aluno estiver em contato com as EI, sobretudo em situação de imersão, obterá uma maior fluência na língua. Trata-se do mito do falante nativo ou da ideia de que o uso das EI propicia uma espécie de “troféu” de reconhecimento, oferecido ao aluno que alcança um patamar de fluência na língua-alvo, aproximando-o do falante nativo.

É importante destacar que os resultados da pesquisa citados anteriormente só vêm reforçar o que já é tido como verdadeiro em relação ao ensino da língua inglesa e as expressões idiomáticas, evocando vozes, já-ditos e interdiscursos. Parece que há um senso comum, resultante desses interdiscursos que atravessam

os sujeitos inseridos em uma mesma formação discursiva, ao serem questionados sobre a LI e as EI.

Partindo da aparente impossibilidade de tradução literal das Expressões Idiomáticas da Língua Inglesa (LI), as noções de língua, cultura, língua-cultura e ideologia são fundamentais para desenvolver este estudo, de modo geral.

Acreditamos que não há linguagem que não seja opaca, e que toda e qualquer tentativa de tradução, de completude, de busca da totalidade, irá sempre falhar e nos frustrar. Se propusermos que as EI podem ser consideradas como o Outro, o desconhecido, o estranho, tem que:

Nós, professores e alunos, não estamos preparados para compreender que ensinar uma língua estrangeira é oferecer experiências de estranheza, provocar situações de estranhamento nas quais, por um momento, não somos capazes de reconhecer o outro (e portanto de compreendê-lo); situações que provocam confrontos internos, contradições e conflitos que resultam do trabalho do inconsciente, trazendo deslocamentos pela aceitação do outro, da diferença, da não-coincidência de si consigo mesmo, de si com os outros, do que se diz e do que se tem a intensão de dizer (ALTHIER- REVUZ, 1998 apud CORACINI, 2007, p.158).

A fim de ampliarmos nossa visão em relação às EI, dentro do campo teórico da AD, passemos, primeiramente, a uma breve visão de linguagem a partir de estudos já consagrados e que tocam esta temática.

A linguagem, para Ferdinand de Saussure (2002), é um sistema social e não individual, e que falar uma língua não é apenas expressar nossos pensamentos íntimos, mas também ativar a vasta diversidade de significados fixada em nossos sistemas cultural e linguístico. Para este autor, os significados das palavras não estão fixos em uma relação fechada com objetos ou eventos do mundo exterior à linguagem. Eles surgem no interior do código da linguagem, nas relações de similaridade e diferença que as palavras mantêm uma com as outras.

Acontece que toda língua tem sua particularidade em relação à sua simbologia e sentidos produzidos, ao perpassarem um sujeito. Nesse sentido, as EI fazem parte do que Payer (2006) postula como “memória da língua”, pois estariam atreladas à uma “memória discursiva” de uma certa comunidade de falantes, região ou nação. Esses sujeitos, assim como ocorre com a língua que adquirem e falam,

aprendem as expressões idiomáticas, a partir da tradição oral e escrita que pode ser herdada e difundida de geração em geração.

Nas palavras de Igreja (2006), as expressões idiomáticas são “uma peça fundamental no funcionamento de qualquer língua, e esta é a própria razão porque elas são tão frequentes nas escolhas lexicais de falantes nativos do que a linguagem comum” (tradução nossa) (IGREJA, 2006, p.14).

As EI possibilitam descortinar alguns processos discursivos, visto que é na linguagem posta em funcionamento que a ideologia se manifesta, produzindo diferentes efeitos de sentido e possibilitando gestos de interpretação. As EI podem revelar, a partir de uma certa situação dada, os vários sentidos que produzem, a partir de uma rede de memórias discursivas que podem evocar.

A partir de nossa hipótese para este estudo, pretendemos ratificar a ideia de que as EIs, ao mesmo tempo que causam um encantamento por parte do sujeito-aprendiz da língua-cultura alvo, no caso a língua inglesa, poderá causar estranhamento e desconforto perante a impossibilidade de apreensão de todos esses sentidos pela língua mãe (d/n)o sujeito-aprendiz.

A construção de um suporte teórico capaz de endereçar as EI, a partir da AD, mobilizou os seguintes conceitos: memória discursiva, esquecimentos, língua materna, língua estrangeira, sem perder de vista a relação entre língua, cultura e ideologia.

É relevante, para este estudo, abordar conceitos sobre as Expressões Idiomáticas, contextualizando-o em linhas gerais, dentro da visão tradicional do que se entende por EI, além de uma visão sociocultural. Por fim, traremos a noção de EI numa dimensão discursiva, que deverá sustentar a análise do nosso Corpus de pesquisa.

Ao procurarmos definições de Expressões Idiomáticas, encontramos no Longman English Dictionary online (2014) a seguinte definição:

**1** [countable] a group of words that has a special meaning that is different from the ordinary meaning of each separate word. For example, 'under the weather' is an idiom meaning 'ill'.

2 [uncountable and countable] *formal or technical* a style of expression in writing, speech, or music that is typical of a particular group of people<sup>5</sup>. (LONGMAN ENGLISH DICTIONARY ONLINE, 2014)

De acordo com a definição acima, podemos observar como as EI estão fortemente fundidas ao conceito de “grupo de palavras que tem um significado especial, que é diferente do significado comum em cada palavra separada” (tradução nossa) e ainda como “um estilo de expressão na escrita, no discurso, na música que é típico de um grupo peculiar de pessoas”. Tais expressões têm sua importância, tanto na língua materna, quanto no ensino de LE, e costumam produzir encantamento no sujeito que se vale delas para enunciar. É curioso pontuar que, no exemplo acima, na própria definição de EI, o dicionário também emprega uma expressão idiomática para trazer a sua definição.

As EI, comumente entendidas como unidade fixa e cristalizada de uma língua, revelam-se “vivas”, ao serem analisadas a partir do viés semântico, pois cada léxico usado para formar tais expressões não tem em si um significado transparente ou fixo. Daí podermos afirmar que para que uma EI faça sentido para o sujeito, faz-se necessário evocar a memória discursiva, bem como o efeito de evidência dos sentidos que o trabalho com a ideologia produz. Grande parte das EI, quando usadas, sofrem um tipo de deslocamento ou metaforização dos sentidos, a partir das condições de produção que o sujeito-enunciador se encontra, da memória discursiva, das memórias da língua materna no sujeito-enunciador ao ser perpassado pelas EI, e pelos equívocos presentes na tentativa de assimilação e aparente acomodação tradutória das EI, podendo lhe causar desconforto mediante a impossibilidade de apreensão dos sentidos pela LM.

Ao adentrarmos outras definições atribuídas as EI, nos depararemos com um equívoco não raramente presente e muito comum no imaginário do sujeito-professor de LE, de que as EI, no contexto de ensino e aprendizagem de LE, remetem a estruturas fixadas e cristalizadas.

Apesar de não serem poucos os livros didáticos de ensino para LE que abordam as EI, percebe-se que tais materiais não dão ênfase ao uso das EI e ao modo de ensiná-la em sala de aula, embora o sujeito-aprendiz se mostre tão

---

<sup>5</sup> [contável] Um grupo de palavras que tem um significado especial que é diferente do significado comum de cada palavra separada. Por exemplo, ‘sob o tempo é uma expressão que quer dizer ‘doente’.  
2[incontável e contável] formal ou técnico um estilo de expressão na escrita, fala, ou música que é típico de um grupo de pessoas específicas.

fascinado e desejoso em fazer uso das EI para se aproximar da língua-cultura do outro.

Portanto, a partir das análises que faremos posteriormente, das falas do sujeito-aprendiz e do sujeito-professor, colocaremos em evidência a partir dos materiais coletados, este “mal estar” e insatisfação de muitos sujeitos-alunos e sujeitos-professores diante da não fixação dos sentidos produzidos pelas EI, bem como as frustrações mediante a impossibilidade de tradução daquilo que, a primeira vista, foi tão encantador e atrativo.

Apresentamos, primeiramente, algumas noções de EI a partir de perspectivas diferentes: a visão tradicional e a visão sociocultural, bem como definições comumente encontradas em dicionários e trabalhos já realizados, a fim de nos situarmos neste estudo, com base na perspectiva discursiva.

Para Raposo (2007, p.113), a partir da análise feita do corpus extraído das revistas *Veja* e *Isto É*:

As expressões idiomáticas são formadas por uma estrutura frásica que apresenta *algumas* restrições lexicais e sintáticas. Contêm combinações que não são distribucionalmente produtivas, havendo uma tendência à interpretação não composicional, por essa razão possuem sentido metafórico. Além disso, são recorrentes nos mais diversos gêneros discursivos.

Ao final de seu trabalho, a referida autora (RAPOSO, 2007, p.113) conclui que:

embora as EI tenham o significado cristalizado, não se deve analisar a questão deste significado apenas através da análise isolada e descontextualizada ou mesmo sem levar em consideração o conhecimento e as intenções dos participantes do discurso. Ao analisar a questão da composicionalidade dos significados das EI, constatou-se que ‘novos’ significados podem ser atribuídos a uma expressão fixa por meio de uma ‘rede’ de sentidos coerentemente construída em um momento especial. Em adendo, pode-se postular que o falante utiliza recursos extralinguísticos, tais como o contexto situacional, o conhecimento cultural e compartilhado e as pistas pragmáticas, para atribuir um valor social às EI em contextos específicos.

Segundo Ortiz, (2000, p.33), uma expressão idiomática pode ser definida como:

uma unidade sintática e semântica. Ela forma uma estrutura sintagmática complexa que resulta numa unidade lexical conotativa que se refere a uma realidade específica com um sentido particular. O significado dela resultante independe do significado dos lexemas que a compõem isolados. Sua extensão de sentido é metafórica e o que mantém a unidade lexical é o todo significativo, são os lexemas estarem gerando um novo sentido quando se combinam o que justifica o seu sentido opaco e o fato de ser indecomponíveis. Sua motivação metafórica pode ser implícita ou explícita, refere-se a situações específicas, sendo parte integrante do discurso. As expressões podem exercer várias funções dentro de um texto, por exemplo, simplificar a complexidade de uma argumentação permitindo ao falante ironizar ou sugerir sutilmente ou que não se ousa pedir ou criticar, e se cristalizaram em um idioma pela tradição cultural.

Partindo de uma visão tradicional sobre as EI, nota-se que elas são entendidas como metáforas mortas, ou seja, aquelas cujas palavras não têm conexão com o sentido que a expressão, no todo, possui. Porém a maioria dos estudiosos defende uma ideia contrária, como explica Gibbs (1994):

a maioria dos estudiosos supõe que a linguagem de ordem idiomática pode já ter sido certa vez metafórica, mas perdeu sua metaforicidade ao longo do tempo e agora existe no léxico mental, como um grupo de formulas estancadas ou como metáforas mortas<sup>6</sup>. (GIBBS,1994, p.267) (Tradução nossa).

Se tomarmos uma visão sociocultural da EI, estas não podem ser consideradas como metáforas mortas, pois em algumas situações o sujeito de linguagem emprega essas expressões, mas indo além do sentido que a primeira metáfora possa ter produzido. Por exemplo: quando falamos “onde Judas perdeu as botas” estamos nos referindo a um lugar “longe”, mas a partir desta EI, surgiu outra expressão: “onde Judas perdeu as meias”, para se referir a um local extremamente longe. Portanto para que a segunda expressão produzisse sentidos, foi necessário o entendimento metafórico da primeira.

Algumas situações evocarão o sentido primeiro de uma EI, outras vezes, somente o sentido metafórico será acessado, como afirma o referido autor: “É um erro assumir que o mesmo tipo de análise ocorrerá cada e toda vez que alguém se depara com uma expressão idiomática.” (GIBBS, 1994, p.309, nossa tradução)

---

<sup>6</sup> *“Most scholars assume that idiomatic language may once have been metaphorical but has lost its metaphoricity over time and now exists in the mental lexicon as a set of stock formulas or as dead metaphors”.*



A visão sociocultural das EI é de que “elas são, sem dúvida alguma, uma reflexão de um modo particular de pensar, de se comportar e também de se conceituar a realidade e a experiência”<sup>7</sup> (CASAS; CAMPOY,1995, p.58. Tradução Nossa).

Portanto, o sentido de cada palavra que compõe uma unidade parafrástica, quando posta em funcionamento em uma EI, perderá seu valor significante inicial para dar lugar a outros sentidos que estão atrelados à língua-cultura. A partir da visão tradicional, os sujeitos de uma língua são afetados por significados preestabelecidos, cristalizados ao enunciarem uma expressão idiomática; ao passo que a perspectiva sociocultural vê o sujeito-falante como construtor do significado, a partir do que Gibbs (1994) chama de “conceptual Knowledge”, de “procedimentos interpretativos que direcionam nossas maneiras de construir conceitos e significados” (JORDÃO, 2005, p.24).

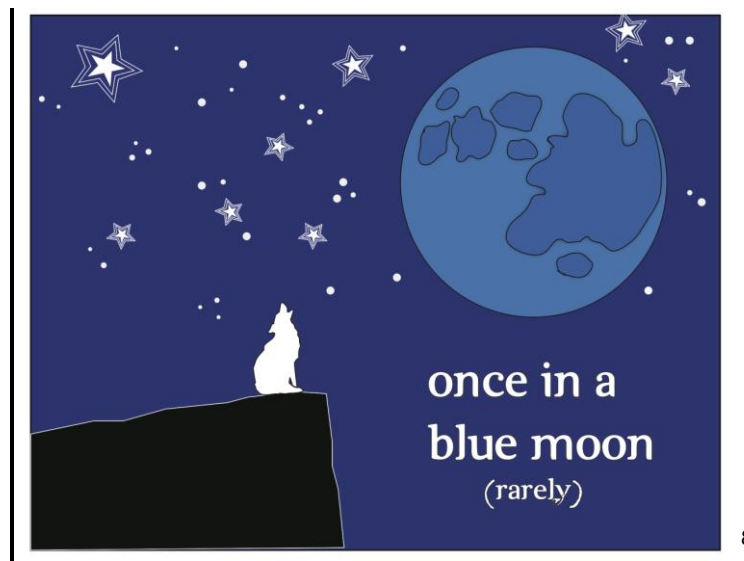
Vale destacar que embora a concepção sociocultural, que prega que o sujeito falante é o construtor do significado, ou seja, tem o controle dos sentidos e é capaz de usar a língua como instrumento de comunicação, seja bem interessante para pensar o ensino de línguas, esta perspectiva se distancia dos pressupostos adotados nesta pesquisa que se ancora nos conceitos da AD, segundo a qual os sujeitos são atravessados pela linguagem e não têm o controle absoluto do seu dizer nem dos sentidos que seu dizer produz em seu interlocutor.

Este “conhecimento conceitual” abordado por Gibbs (1994), nos leva a refletir sobre a maneira do sujeito-professor interpretar a noção de cultura e língua e como seu sujeito-aluno pode estar absorvendo essas noções.

---

<sup>7</sup> “They are undoubtedly a reflection of a particular way of thinking, behaving, and also conceptualizing reality and experience”.

### 3. CAPÍTULO TERCEIRO



(Imagem 13)

#### 3.1 A NOÇÃO DE CULTURA

Conforme já mencionado anteriormente, a noção de cultura que ancora este estudo e as análises posteriormente propostas não é aquela que se encontra associada aos hábitos, costumes, estereótipos sociais, religiosos e políticos de um sujeito na sociedade e país em que vive.

Na perspectiva de Eagleton (2005, p.55) cultura é apresentada como “complexo de valores e costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico”. O sujeito, no processo de identificação ou não com uma cultura e língua, é interpelado pelos conceitos de aspectos, tornando-se sujeito à esta língua e cultura. Muitos autores, inclusive o anteriormente citado, acreditam que é por meio da língua que uma cultura se constitui e é propagada, e também por meio dela que os processos identificatórios ocorrem, conjugando língua, ideologia e cultura.

A língua é viva e móvel pois envolve o sujeito na teia social. Segundo Bakhtin,

---

<sup>8</sup> Uma sugestão para a tradução da expressão idiomática citada pode ser ‘raramente’, ‘muito raramente’, ‘uma vez na vida e outra na morte’. (Tradução Nossa)

A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 1997, p.107-108).

Em concordância com o referido autor, acredito que é através da fluidez da língua e de como o sujeito se inscreve nesta língua que se constitui o seu contato com uma dada cultura e seus processos discursivos e interpretativos. Sempre que empregarmos o termo língua-cultura, não estamos tomando por cultura aspectos fixos ou estagnados, mas sim algo em constante movimentação, que se imbrica e materializa na língua.

A noção de cultura, a partir de uma Abordagem Comunicativa voltada para o ensino de LI, traz em seu bojo os comportamentos, datas comemorativas, costumes culinários, vestimentas, modos de se comportar da língua-cultura alvo estudada. Nesse prisma, a cultura está diretamente atrelada aos costumes de um povo cuja língua se pretende ensinar e aprender.

Para Holliday (1994), “o uso mais comum da palavra – como cultura nacional – é muito ampla e evoca noções vagas sobre as nações, raças e, às vezes, continentes inteiros, que acabam por ser muito generalizados para serem úteis, e que frequentemente se tornam misturados a conceitos de estereótipos e preconceitos”<sup>9</sup> (HOLLIDAY, 1994, p.21, Tradução nossa).

A noção de cultura sugerida pela Abordagem Cultural e que se aproxima dos questionamentos propostos neste estudo, se ancora nos postulados de Jordão (2006, p.30):

Sempre que se ensina língua se está ensinando cultura, uma vez que cultura é concebida não apenas como os costumes socialmente instituídos, transmitidos e partilhados, **mas principalmente como conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente, estruturas de pensamento que possibilitam e legitimam determinadas interpretações (e excluem possibilidades de elaboração de outras) (Grifo Nosso).**

Partindo da citação anterior, também entendemos a noção de cultura ligada aos “conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente” (IDEM) e

---

<sup>9</sup> “The most common use of the word – as national culture – is very broad and conjures up vague notions about nations, races and sometimes whole continents, which are too generalized to be useful, and which often become mixed up with stereotypes and prejudices”.

discursivamente, possibilitando e legitimando determinadas interpretações e excluindo outras. Tem-se, assim, a ideia de uma interpretação já-dada, como se nenhuma outra fosse possível.

Orlandi (2013, p.35) afirma existir uma “substituição da ideologia por cultura, e que esta noção de cultura tende a “domesticar as diferenças e apagar a ideologia” e seu funcionamento. Para a autora a cultura se encaixa dentro do processo discursivo, daquilo que chamamos de “mundialização” (ORLANDI, 2013, p.29), visando a homogeneização dos sentidos, e produzindo um culturalismo caricato, “moralista e comportamental” (Idem, p.29).

A referida autora salienta que com o passar dos anos a noção de sociedade foi se aproximado muito da noção de cultura. Já a noção de ideologia, segundo a AD, está intrinsecamente ligada a noção de político, que, segundo Orlandi, é “a divisão da sociedade, divisão dos sujeitos, divisão do sujeito, em que faz funcionar, na sociedade capitalista, relações de poder simbolizadas” (Idem, p.29). Com base nas afirmações anteriores, é importante destacar que a ideia de cultura como algo uniforme e regular acaba por apagar ou silenciar os embates ideológicos que estão na constituição dos sentidos e dos equívocos.

Pretendemos, ao longo de nossas análises, desnudar alguns desses equívocos de natureza ideológica, além de salientar a diferença entre a noção de cultura como algo imaginariamente dado *a priori* e cultura como algo construído discursivamente, atrelado a gestos de interpretação sócio historicamente compartilhados e legitimados, embora o falante de uma dada língua-cultura não se dê conta disso.

No contexto de ensino de LE, pensar a noção de língua-cultura se mostra primordial, pois é a partir desta noção e da forma como esses termos se imbricam que encontramos um direcionamento para a prática docente.

Outro conceito bastante recorrente no processo de ensino-aprendizagem de línguas é o de Interculturalidade. Sobre este conceito, discorrem Paraná e Almeida (2005, p.72):

Ao trabalhar a Interculturalidade o indivíduo é incentivado a desenvolver uma análise mais profunda e uma maior conscientização a respeito da própria cultura, colocando-se em prática a ideia de que é possível tornar familiar o que é pouco conhecido, ou seja, aquilo que pertence a uma cultura que não a sua própria, e questionar o que é familiar, ou seja,

elementos da cultura de origem devem ser apreciados sob novos pontos de vista.

Vale destacar que, segundo os pressupostos da AD, não usamos o termo conscientização para nos referir ao sujeito de linguagem, pois consideramos que o sujeito-falante de uma língua não é o dono de seu dizer, pois é atravessado por memórias/interdiscursos, e é sujeito (n/d) a língua.

Esta tentativa de introspecção, a partir do sujeito-aluno em relação a esta Interculturalidade, é de suma importância para que o mesmo alcance uma postura mais flexível mediante sua língua e a outra língua ou LE. Isto não quer dizer que o sujeito-aluno de LE deva abandonar seus valores e identificações oriundos de sua língua-cultura materna, mesmo porque ele não conseguiria, isso é da ordem do impossível. O referido autor sugere que o aluno aspire a um diálogo mais significativo entre as várias maneiras de se entender o mundo, quebrando os protocolos de ensino de LE, principalmente os da língua inglesa, que visam sua globalização, imprimindo valores e conceitos homogeneizantes.

Se considerarmos o ensino de língua imbricado à cultura, temos que cada língua acaba por representar valores culturais específicos de cada língua-cultura: cada grupo de indivíduos partilha modos de vida particulares, sendo que “um mesmo indivíduo pode ser um membro ativo de grupos diferentes, ou seja, de culturas diferentes” (PARANÁ; ALMEIDA, 2005, p.70).

A partir do pressuposto de que as EI configuram-se como recursos de grande valia para materializar a relação língua e cultura, o sujeito-professor, ao fazer uso das EI em sala de aula, vem abrir espaço para um diálogo intercultural, visto que ao conhecer a cultura do Outro, se reflete e se interioriza a sua própria:

Através do diálogo e da busca por uma compreensão mútua, cada pessoa tenta ver o mundo através dos olhos do outro sem esquecer-se de si mesmo. O objetivo não é um equilíbrio de opostos, ou um pluralismo moderado, mas um confronto paradoxal e irreduzível que pode mudar o próprio sujeito no processo<sup>10</sup> (KRAMSCH, 1993, p.231).

---

<sup>10</sup> *“Through dialogue and the search for each other’s understanding, each person tries to see the world through the other’s eyes without losing sight of him or herself. The goal is not a balance of opposites, or a moderate pluralism of opinions but a paradoxical, irreducible confrontation that may change one in the process”.*

Portanto, ao trabalhar com as EI, o professor não estará se utilizando apenas de um mero instrumento linguístico, mas também estará fomentando, no sujeito-aprendiz, uma nova maneira de perceber o mundo e os valores subjacentes as suas ações e modo de pensar, evocando uma postura diferente em relação ao mundo, ao diferente, àquilo que lhe é singular. É relevante deixarmos registrado aqui, que esta visão de sujeito aluno e sujeito professor mencionada na citação anterior, não é dos primórdios da AD. No âmbito da Interculturalidade,

A metáfora é um dos mais importantes instrumentos para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido em sua totalidade: nossos sentimentos, nossas experiências estéticas, nossas práticas morais e nossa consciência espiritual. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 303).

Os efeitos sentidos produzidos pelas EI de LI que resultam do contato-confronto-conflito entre línguas, podem ser diferentes ou distantes dos sentidos produzidos em sua língua materna, gerando encantamento e/ou estranhamento por parte do sujeito-aprendiz.

Alvarez (2012) discorre sobre a Interculturalidade, seus aspectos e porque é tão importante não só saber a língua-alvo para uma comunicação, mas, principalmente, todo o “pacote” que deve estar implicado nesta noção de língua-cultura e conhecimento entre culturas. A troca não só de informações entre falantes, mas um conhecimento mais profundo da língua-alvo e dos aspectos culturais que a constitui, possibilitaria uma reflexão sobre a língua-cultura do aprendiz.

Muito poderíamos abordar sobre a questão cultural e como ela está imbricada à língua. Cada um fará a sua leitura do Outro a partir de sua história e dos elementos culturais que o embasam. Portanto as EI de língua Inglesa passarão inevitavelmente pela memória discursiva constituída na/pela LM, evocando diferentes sentidos e posicionamentos ideológicos.

Esta habilidade flexional da Interculturalidade entre alunos e professores banhados pelas fronteiras das línguas, não é obtida apenas por meio de experiências em um país estrangeiro, por parte dos falantes da língua-alvo, conhecido como mito do nativo.

Quanto à abordagem de ensino da língua e sua ligação com a cultura, Kramersch (1994) comenta:

A aquisição de línguas continua a ser ensinada como um sistema fixo de estruturas formais e funções universais da fala, um condutor neutro para a transmissão de conhecimento cultural. A cultura é incorporada somente na extensão em que reforça e enriquece não que coloquem em questão fronteiras tradicionais do indivíduo e de outrem. Na prática, os professores ensinam língua e cultura na língua e não língua como cultura (KRAMSCH, 1994, p.6).

Alguns autores defendem que desenvolver uma relação intercultural requer muito mais que falar competentemente ou se comunicar com sujeitos falantes na língua-alvo. Para Corbett (2003, p.31), “significa integrar língua e cultura [...], a capacidade de relacionar sua cultura com esta(s) outra(s) cultura(s)”. O ensino de línguas praticado hoje parece se desvincular da cultura, pois é feito de forma mecânica, estrutural e pouco significativa. Assim sendo, pensar a língua atrelada aos aspectos culturais que lhe conferem sentido nos parece ser de grande valia para tornar o ensino de LE mais consistente e significativo.

### **3.2 A NOÇÃO DE TRADUÇÃO E LÍNGUA-CULTURA**

Outro conceito norteador deste estudo é o de tradução, tendo em vista a aparente impossibilidade de tradução das EI de uma língua para outra. Não entendemos a tradução no sentido conteudístico, proposto pela linguística clássica.

Esta visão logocêntrica é sustentada pela ideia de um tradutor que “desaparece para dar lugar ao outro; é aquele que consegue ser tão fiel ao autor, e, portanto, à obra que se torna transparente - apenas um instrumento que se retira tão logo a obra se completa” (CORACINI, 2007, p.171). Este sujeito, na ilusão de possuir o controle sobre duas ou mais línguas, acredita ser um sujeito centrado, racional, capaz de controlar-se a si próprio e as suas palavras, de modo que estas nada carreguem dele ou, como diria Derrida (1972, p.6), capaz de “dominar o objeto sem nele tocar” (CORACINI, 2007, p.171).

Coracini (2007) aborda as identidades do tradutor e do professor de línguas, propondo uma reflexão sobre os vários conceitos de tradução, desde o conceito mais tradicional logocêntrico, aceito pela maioria da escola clássica de tradução, até os pós-constitutivistas ou pós-modernos, no intuito de ampliar e descortinar a função do tradutor, que se encontra entre discursos diante de uma linha tênue entre não negar sua (co)autoria, influenciando assim um novo texto a partir do texto original, ou continuar embutindo sua visão, silenciando sua voz na penumbra do discurso, para que a voz Outra, a do autor original” apareça, cumprindo assim sua submissa missão.

A partir da perspectiva discursivo-desconstrutivista, Coracini discorre sobre duas visões: sobre o ponto de vista logocêntrico, fechado e tradicional e sobre o ponto de vista mais aberto, divergente, afixo, à deriva de interpretações e interferências.

A respeito das aptidões de um tradutor, sob o ponto de vista mais tradicional, acredita-se que:

o tradutor precisa ter conhecimentos profundos – lexicais, morfológicos, semânticos, pragmáticos e culturais (Borges, 1997,p.63-65) nas duas línguas em confronto, ou seja, ter uma ótima – para não dizer excelente – proficiência linguística; conhecer o tema do texto a ser traduzido (proficiência temática): saber interpretar e tirar do texto todas as informações que possam guiar suas decisões; ter conhecimento das estratégias ou técnicas de transferência necessárias e adequadas e saber colocá-las em prática, tudo isso para produzir um texto na língua-meta (também denominada língua de chegada) com base em outro texto produzido em outra língua (Nord 1997,p.101-124); ser capaz de produzir no leitor o desejo de ler e despertar nele a mesma admiração pelo texto traduzido do que aquela suscitada pelo texto original (CORACINI, 2007, p.171).

Em contrapartida, outro ponto de vista sugere que:

o tradutor como um sujeito que sofre a instabilidade do momento histórico-social em que vive que se faz presente, ainda que não de modo consciente, no texto que traduz, o que significa adotar outra postura teórica que desconfia da existência de uma essência definidora do sujeito como uno, completo, centrado, racional, capaz de controlar os efeitos de seu dizer, e, portanto, de garantir os significados que produz, controlando também a sua consciência (Arrojo, 1992b). O sujeito postulado por esta visão se define (...) como cindido, heterogêneo, inconsciente, constituído de fragmentos de outros discursos e de outros sujeitos que o tornam instável, inefável, incapaz de controlar os efeitos de sentido de seu dizer e de encontrar a verdade. (Idem, 1992b).



Desta forma, temos que a linguagem posta em funcionamento - pensando, neste estudo, nas EI como forma de manifestação n(d)a linguagem - será sempre opaca, errônea, “lugar da cultura e da língua, tornando inviável o conceito de tradução como “transporte de uma língua par outra” (Idem, pg.171).

Neste complexo ‘quebra cabeça imaginário’, retomamos as palavras de Coracini (2007, p.172-173) quando toca na questão da tradução e de seu papel:

Nessa medida, somos levados a afirmar a identidade do tradutor – como, aliás, de qualquer sujeito – como passageira, híbrida, constituída de fragmentos em conflito e em contradição, fragmentos da visão anterior, ideal e idealizada, e fragmentos da subjetividade em transformação, num mundo globalizado. Neste caso, as imagens capturadas no discurso sobre a tradução falam de momentos, de perspectivas de identificações, na maioria das vezes, inconscientes da parte do tradutor, na sua tarefa de interpretação, que carrega, sempre e inevitavelmente, traços do contexto histórico-social em que se insere o tradutor e, portanto, a tradução resultante, traços de sua cultura e, portanto, de sua subjetividade.

Abordamos e expomos noções de tradução a partir de uma perspectiva discursiva e de como este construto teórico pode nos auxiliar a compreender o trabalho com as EI no processo de ensino-aprendizagem de LE. Enquanto analistas de discurso, interessa-nos observar: os efeitos de sentido, o impossível de traduzir, os gestos de tradução e a violência na tradução, visto que o trabalho toma por corpus de estudo formulações acerca das Expressões Idiomáticas, o encantamento causado por elas, pois trazem particularidades da língua-cultura alvo e de seus falantes, embora nos deparemos com a aparente impossibilidade de tradução.

As teorias logocêntricas têm encarado o processo tradutório como simples transposição de conteúdos semânticos e gramaticais, colocando o tradutor como seu maior representante: aquele que é o centro norteador de toda a tradução. Em estudos mais recentes, entende-se que a violência é inevitável em qualquer atividade tradutória e que é influenciada por movimentos como o pós-estruturalismo e, por extensão, em qualquer atividade comunicativa nesta perspectiva, como postula Rajagopalan (2000).

No início da Idade Moderna, vários termos para designar a tradução escrita foram surgindo. E parece que todos se serviam da mesma metáfora:

a ideia de *fazer passar*, de facilitar a passagem de uma língua a outra, de *transportar* para uma outra língua o significado de um determinado idioma, ideia recuperada a partir do latim *tra-duco* ou *trans-fero* (part. passado *translatus*) até ao italiano *tradurre*, ao francês *traduire*, ao alemão *übersetzen*, ao russo *perevodit* (com os seus sinónimos metafóricos *transférer*, *transposer*, *transporter*, etc) (MOUNIN, G,1975, p. 19).

Rosemary Arrojo (1986) em conhecido trabalho sobre tradução, intitulado *Oficina de tradução*, vem a questionar a ideia de tradução como simples transferência ou transporte de uma língua para outra, indo contra a visão logocêntrica de tradução que tem sua base na concepção estável, imóvel de língua. Tal teoria, a do logocentrismo, defende ainda a ideia de que um texto original, ao ser traduzido, poderá ser “transportável” e que possui “contornos absolutamente claros, cujo conteúdo podemos classificar completa e objetivamente” (ARROJO, 1986, p.12).

Talvez se adotarmos uma visão mais ampla de linguagem, atrelada à visão de tradução a partir do que fala o renomado linguista Roman Jakobson, poderemos otimizar nossa visão e perspectiva sobre a tradução, embora nosso objetivo aqui não seja apontar o que pode estar certo ou errado, a partir do que temos no campo da linguística a respeito da tradução, e sim destacar alguns conceitos de tradução, seus processos, apoiando-nos em uma visão pós-estruturalista, que tem entre seus maiores representantes Roland Barthes, Jacques Derrida e Stanley Fish.

Jakobson considera a partir dos estudos de Charles S. Peirce, que “o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído, especialmente um signo "no qual ele se ache desenvolvido de modo mais completo", como insistentemente afirmou Peirce" (JAKOBSON,1970, p. 64). E acrescenta que "o nível cognitivo da linguagem não só admite, mas exige a interpretação por meio de outros códigos, a recodificação, isto é, a tradução" (JAKOBSON, 1970, p. 70).

A partir das afirmações de Jakobson, podemos concluir que estamos, a todo tempo, em um processo tradutório ao usar nossa própria língua (língua materna) e não apenas quando nos deparamos com outra língua, a chamada língua de chegada ou língua-alvo. Jakobson distingue três maneiras de interpretar um signo verbal:

tradução intralingual ou reformulação (rewording) — interpretação dos signos da mesma língua; 2) tradução interlingual ou tradução propriamente

dita — interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua; 3) tradução inter-semiótica ou transmutação — interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (JAKOBSON, 1970. p. 64-5).

No fim de sua obra, *Oficina de tradução*, Arrojo (1986) conclui que é impossível traduzir sem interpretar:

(...) ainda que um tradutor conseguisse chegar a uma repetição total de um determinado texto, sua tradução não recuperaria nunca a totalidade do "original"; revelaria, inevitavelmente, uma leitura, uma interpretação desse texto que, por sua vez, será, sempre, apenas lido e *interpretado*, e nunca totalmente decifrado ou controlado (ARROJO, R., 1986, p. 22).

Cunhado pelo teórico norte-americano Stanley Fish, o termo “Comunidade Interpretativa” (interpretative community) nos remete à noção de memória discursiva na AD, bem como à noção de cultura, espaço e tempo, pois tal conceito se refere ao “grupo de elementos responsáveis, numa determinada época, e numa determinada sociedade, pela emergência de significados aceitáveis” (ARROJO, 1986, p.72).

A partir desse conceito podemos concluir que o sujeito-tradutor, seja aquele que entra em contato com qualquer obra escrita, seja aquele que fala a língua alvo, seja aquele que se encontra dentro da sala de aula ensinado, ou até mesmo aquele que está a espera de encontrar algum significado ou metáfora que se adeque perfeitamente às palavras estrangeiras, todos eles são afetados pelas condições de produção. A cultura, como já vimos anteriormente, os discursos cristalizados que ecoam dentro de um determinado lugar político e histórico, a própria língua que se constitui no/pelo sujeito, enfim, todos esses elementos afetam o sujeito e a significação.

Retornando os estudos de Arrojo (1986), esta autora define tradução como uma espécie de leitura a partir do texto fonte, a fim de buscar o sentido na língua alvo, uma espécie de transformação de texto, dando origem a um outro texto, de uma língua em outra língua, produzindo vários efeitos de sentido, transformando a leitura para si mesmo e para o leitor, respeitando os aspectos linguístico-culturais.

Faz parte do senso comum as pessoas pensarem em um tradutor como aquele que vai traduzir (trans-portar) uma língua para outra, como já discutimos anteriormente, mas para a referida autora (1986), um bom tradutor seria aquele que

não precisa só ter conhecimento das duas línguas, mas também um conhecimento que abrange o âmbito cultural. Uma visão de mundo ampla, também se faz necessária, pois quando o tradutor, e aqui podemos também pensar na figura de um professor em sala de aula, propõe uma tradução, este irá se ancorar na exterioridade que o cerca, a partir da cultura em que está inserido.

Para que a tradução se torne significativa, é necessário que cada sujeito-tradutor se aproxime da língua-cultura com a qual está lidando, tentando (re)significá-la, o que pode ser entendido como um processo tradutório que envolve reconhecimento, estranhamento e gestos de interpretação. Assim sendo, uma tradução fiel é algo da ordem do impossível, devido ao fato de a transferência total de significação nunca ser possível, pois o significado do texto original dependerá do contexto linguístico e extralinguístico em que ocorre a leitura realizada pelo tradutor.

Se pensarmos nas expressões idiomáticas como fixadas em seus sentidos cristalizados, ao passar pelo sujeito-tradutor, em determinadas condições de produção, este não conseguirá assegurar ou recuperar os sentidos originais, em uma tentativa de tradução e compreensão das EI, assumindo a posição de produtor de sentidos. Trata-se do tradutor autor que realiza vários gestos de interpretação, a partir de uma língua opaca e densa. Para Arrojo (1986, p.76), este escultor da linguagem deve conhecer bem as línguas envolvidas no processo tradutório e deve aprender a traduzir, sendo que traduzir também é uma forma de aprender a ler, visto que: “aprender a ler significa, portanto, aprender a produzir significados a partir de um determinado texto, que sejam aceitáveis para a comunidade cultural da qual participa o leitor”. A autora reitera que o tradutor deve ter conhecimento dos pressupostos e das concepções que devem ser guias para sua leitura, tais como conhecimento das propriedades sintáticas, idiomáticas e fonéticas da língua da materialidade original.

Esta função do tradutor de não só traduzir o texto, mas de interpretá-lo, é assunto recorrente nos estudos de Arrojo (1986). Se trouxermos a noção de tradução para pensar as EI, a função do tradutor como aquele que interpreta e atribui sentidos entre línguas também se mostra relevante. As expressões idiomáticas, objeto de nosso trabalho e análises, não deixam de criar certa identificação, encantamento, ao ponto de o sujeito-professor ou sujeito-aluno se sentir “capturado” por tais expressões idiomáticas, tendo em vista que: “uma identificação é sempre

uma captura: aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado, na medida em que a identificação se dá a partir do outro[...]” (CORACINI, 2007, p.214). Neste caso, podemos dizer que o sujeito-aluno e o sujeito-professor se identificam com a cultura do Outro que se materializa nas El da língua que ensinam e que visam a aprender.

Arrojo (1993) afirma ser perceptível, a partir de um desejo de fazer sobreviver o texto original, que o tradutor assume um “desejo de conquista e de apropriação implícito em qualquer ato tradutório” (ARROJO, 1993, p.80), mesmo que o tradutor assuma que não alterou as intenções do autor, mas que assumiu um caráter fiel às intenções do mesmo. Tais considerações dialogam com o que propõe Coracini (2007):

se trata da realização alucinatória do desejo pela imagem que vem a substituir o objeto, desejo do outro que supostamente viria completa-lo e que supostamente seria assim completado, desejo de totalidade, de origem, que se manifesta, no caso em questão, pelo desejo de autoria: ser tradutor é também ser autor; é completar o texto do outro- que se admira e deseja-com seu próprio texto, é ver-se completado, ainda que por um momento (CORACINI, 2007, p.169).

Retomando a obra de Arrojo (1993) que se distancia dos teóricos logocêntricos, para ela não é possível uma tradução que reproduza de forma completa as ideias, o estilo e fluidez natural a partir da língua de partida, ou língua-alvo, ou seja a sua total reprodução, sem que haja perda ou acréscimo na mesma materialidade. Esse desejo de totalidade, plenitude, advindo das teorias logocêntricas, não pode estar presente na tradução e nem mesmo no próprio original, mesmo dentro de uma mesma língua, pois o original também está sujeito à interpretação de leitores ou ouvintes, em determinadas condições de produção, tendo em vista que para cada leitura ou escuta feita, o sujeito poderá compreendê-lo de modo diferente. Trazendo a relação que a autora faz entre signo/referente e tradução/original, para ela, o signo representa “aquilo que deveria estar presente e, nessa representação que é também uma ausência, usurpam o lugar do ‘original’” (ARROJO, 1993, p.72).

Assim se aproximarmos a função do professor de LE à de tradutor e professor, espera-se dele uma tradução na qual ele é também interprete, buscando se fazer entender, sem deixar de considerar a cultura e a historicidade da nação da

qual o texto ou língua–alvo partem, tampouco os aspectos socioculturais de sua língua. Enfim, a tradução não consiste apenas em um produto final, mas também em todos os elementos que se fundem no processo tradutório. No caso deste estudo esses elementos permeiam o ato tradutório de professores e alunos que se encantam e se desencantam diante das EI.

Rajagopalan (2000), em seu texto *Traição Versus Transgressão: Reflexões acerca da tradução e pós-modernidade*, discorre a respeito da violência no ato tradutório. O autor, a partir da visão da pós-modernidade e desconstrutivista, afirma que a desconstrução visa a leitura de um texto de forma a revelar suas incompatibilidades e ambiguidades retóricas, suas aporias demonstrando que é o próprio texto que as assimila e dissimula. O autor salienta a teoria que ancora sua visão de tradução:

[...] enquanto as teorias logocêntricas encaram o processo tradutório como simples transporte de conteúdos semânticos e pregam a fidelidade do tradutor como os maiores princípios norteadores, as teorias mais recentes, influenciadas por movimentos como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, entendem que a violência é inevitável em qualquer atividade tradutória e, por extensão, em qualquer atividade comunicativa [...] (RAJAGOPALAN, K., 2000, p.123)

Retomando o objetivo de cada uma das vertentes, a partir do conceito logocêntrico, podemos observar que:

por um lado, tem-se a forte tradição logocêntrica, aquela que aposta em significados estáveis e aptos para serem transportados da língua de partida para a língua de chegada. Tradução é, dentro dessa visão, nada mais nada menos que transporte de conteúdos (significados) entre formas (significantes). A meta é evitar que ocorram perdas, danos, e estragos ao conteúdo transportado. O transporte, em outras palavras, tem de ser conduzido de forma suave, carinhosa e sem violência. Os adeptos da visão logocêntrica da tradição, ao mesmo tempo em que reconhecem frequentes atritos e conflitos de interesse entre as partes envolvidas na atividade de tradução, advogam a eliminação, ou ao menos a diminuição considerável, de qualquer violência mediante atenção redobrada à letra e ao espírito do texto "original" e compromisso solene com a fidelidade (RAJAGOPALAN, 2000, p.124)

Mais adiante, discorre sobre a visão pós-estruturalista:

do lado oposto, encontram-se as teorias mais recentes e heterodoxas, sobretudo aquelas inspiradas nas reflexões pós-modernas, que procuram entender a violência como um dos próprios traços definidores da tradução. Segundo a ótica dessas teorias, toda tradução, e, por que não dizer todo ato de compreender, passa por um ato de violência. Em outras palavras, a violência não é um mal que (infelizmente) atinge a tradução em muitos casos, que, portanto, pode e deve ter sido evitada a qualquer custo. Traduzir seria apropriar-se do texto dito "original". E toda apropriação, por sua vez, se processaria mediante exercício de violência. Longe de tentar eliminar a violência do ato tradutório, ao teórico de tradução caberia perguntar quais as condições que propiciaram a violência e quais as formas de resistência que as vítimas oferecem, com ou sem êxito. Ou seja, a violência da tradução, de toda e qualquer atividade de comunicação, passa a ser uma questão a ser investigada e compreendida, e não vista como fonte de embaraço (RAJAGOPALAN, 2000, p.124-125).

O referido autor ressalta a importância que reflexões pós-modernas têm tido dentro do âmbito político, nacional e internacional em debates sobre a tradução, pois a “crescente literatura sobre pós-colonialismo tem reconhecido o papel da tradução no processo de colonização como também nos movimentos de resistência por parte dos colonizados” (RAJAGOPALAN, 2000, p.125).

No que tange à colonização, apontamos a citação do próprio autor que ilustra a diferenciação entre colonizador e colonizado, bem como uma relação mascarada, alimentada por uma falsa intensão do colonizador, através de um processo tradutório. Este estudo serviu de base para refletirmos sobre o nosso objeto de estudo, as EL de língua Inglesa, que evocam relações de poder (colonizador/colonizados; alunos e professores não nativos da língua inglesa), através da ideia retificada pelo autor, ao mencionar o processo de tradução, mencionando no trecho abaixo Tejaswini Niranjana (1992) em seu livro *Siting translation* :

no que diz respeito à tradução propriamente dita, também não resta dúvida de que os colonizadores sempre se valeram consciente ou inconscientemente da sua prerrogativa de representar os colonizados, de traduzir e tornar compreensíveis suas reivindicações, de, enfim, tornar visíveis para o resto do mundo os povos sob o seu domínio. Como bem argumenta Tejaswini Niranjana (1992) em seu livro *Siting translation*, do ponto de vista simbólico, todo o processo de colonização da Índia pela Grã-Bretanha (para citar o exemplo que a autora estuda em detalhe) se deu mediante a atividade tradutória. Na verdade, a situação colonial, ou melhor, a relação colonizador/colonizado, reproduz e traz à tona a relação desigual entre as partes envolvidas no ato tradutório. Em ambos os casos, lembra Niranjana (1992), é forte a tentação de mascarar ou não querer ver a desigualdade existente e fantasiá-la como uma relação de troca, de encontro amigável e benéfico a ambas as partes. Assim, mesmo um autor do calibre de George Steiner (1975) se entrega à tentação de idealizar a

relação autor/tradutor quando afirma que o tradutor fiel "cria condição de troca significativa", acrescentando que idealmente haveria troca sem perdas (p.302). (RAJAGOPALAN, K, 2000, p.124).

Rajagopalan (2000) esclarece que é por meio desse domínio colonial que se dá esta dependência ou servilidade dos colonizados em relação ao poder dominante dos colonizados. Esta relação dos colonizadores que querem vigiar, controlar, e até impedir seus colonizados de pensarem, é posta pelo autor, de forma metafórica, como ele mesmo descreve: o autor do texto original em relação ao tradutor "dita as regras de tradução, estabelece o limite, a margem de manobra, para o futuro tradutor ao tradutor e a sua função" (RAJAGOPALAN, 2000, p.126), e este tradutor, por sua vez, se vê forçado e até intimidado a realizar seu trabalho: "Este se sujeita às regras do jogo da mesma forma que o colonizado se vê na incumbência de agir dentro dos limites estabelecidos pelos detentores do poder que nem sempre estão sequer presentes fisicamente entre eles, porém vigiam e punem com rigor qualquer transgressão" (Idem, p.126).

A questão da violência no ato tradutório é uma constante nos textos do referido autor que, a partir de uma obra de Venuti (1995) acredita que o desejo do tradutor de se fazer ausente do texto, "esconde um gesto de intervenção, de violência, que o tradutor pratica de forma escancarada - gesto este que resulta numa apropriação completa da obra" (VENUTI, 1995).

Outro termo utilizado por Rajagopalan (2000) é "domesticação" do texto original, a partir de uma possível tradução, sugerindo que quando domesticamos a língua, através de um processo tradutório, a fim de obtermos um sentido de fluidez da língua, de adaptação a língua-alvo ou língua mãe, "o tradutor toma toda sorte de liberdade com o texto sendo traduzido, desprovendo-o de todos os indícios da origem estrangeira, "domesticando-o", enfim, distorcendo-o de forma brutal (IDEM).

A partir da visão de Venuti (1995) retoma a visão de tradução como uma "substituição forçosa das diferenças linguísticas e culturais do texto estrangeiro por outro texto que será inteligível ao leitor da língua de chegada" (VENUTI, 1995, p.18). Sobre a relação de domesticalização tão praticada pelo mundo anglo-americano, o referido autor afirma, com base em Venuti, que:

a preferência por "domesticação" é marca registrada da prática tradutória no mundo anglo-americano. No continente europeu, diz o autor, a tendência



tem sido no sentido de manter intacto o aspecto, ou melhor, dizendo, o "sabor" estrangeiro da obra, em vez de assimilá-la à cultura associada à língua de chegada (RAJAGOPALAN, 2000, p.127).

Em relação ao termo domesticização, o autor traz uma preciosa revelação do porque existe no continente europeu esta resistência em se traduzir por completo um texto original, que se relaciona, neste estudo, ao desejo do Outro, a partir de Coracini (2007).

Rajagopalan (2000) aponta um equívoco a partir da própria função da tradução, como podemos observar na seguinte citação, referindo-se ao autor Venuti (1995):

a ideia de preservar o "estrangeirismo" do texto a ser traduzido entra em conflito com o próprio princípio de tradução - pois, ao fazer isso, o tradutor também faz que sua tradução se torne hermética e inacessível ao leitor. Ou seja, não há como evitar que o tradutor se encarregue de apropriar-se da obra, de uma forma ou de outra. Na prática anglo-americana de "domesticação" do texto em língua estrangeira e sua posterior assimilação à língua de chegada, no caso o inglês, o processo de apropriação transcorre de forma aberta e escancarada; ao passo que na prática da preservação do estrangeirismo, aquela que Venuti associa ao continente europeu, a violência é praticada de forma sutil e indireta - pois, o que se ressalta é, na verdade, o caráter "exótico" da obra estrangeira. Afinal, não são raros os casos em que o tradutor se esforça para assegurar que a obra traduzida seja recebida pelo público como fruto de uma cultura diferente e repleta de detalhes curiosos (RAJAGOPALAN, 2000, p.127).

A violência na tradução não é uma via de mão única: há também violência no que diz respeito a não tradução ou inadequação de termos, do tradutor, mediante uma materialidade oral escrita. Trazendo essas considerações para este estudo podemos tomar como exemplo um professor que, ao entrar em contato com as EI de língua Inglesa, realizando uma tradução termo a termo, não adapta ou transporta valores culturais. Quero dizer que o professor pode, às vezes, cometer certa violência, na tentativa de fornecer uma tradução única de termos e expressões da LI. Este ato, a princípio de proteção e de manutenção da língua original, faz com que o professor acabe "praticando um outro tipo de violência, mais sutil e mais difícil de identificar e denunciar, que é a violência que consiste em não deixar que a obra receba qualquer outra interpretação, além daquela já reservada a qualquer produto cultural associado à cultura estrangeira em questão" (RAJAGOPALAN, 2000, p.127).

Podemos pensar a partir das palavras de Rajagopalan (2000), que qualquer proposta de tradução que se apresente de uma forma “genuinamente respeitosa para com a cultura e a língua da obra original, que nega qualquer forma de violência, deve ser abordada com cautela e desconfiança”, porque sempre que tocarmos no processo tradutório, estaremos tocando o impossível de se traduzir.

À luz da perspectiva discursiva do que seja língua materna e língua estrangeira seremos sempre influenciados por nossa primeira língua (língua materna). A aprendizagem de uma segunda ou terceira língua (língua estrangeira) só será possível nesse permanente contato-confronto (Bertoldo, 2003), conflito (Coracini, 2003) entre as línguas. O encontro de duas línguas (materna e estrangeira) estabelece uma “relação de conflito” (Coracini, 2003, p. 139) e este conflito aproximará ou afastará seus falantes e aprendizes, o que será retomado nas análises que se seguem.

Para Coracini (2007, p.24), é nas formulações dos sujeitos que as vozes se entrecruzam, proveniente de regiões de conflito e contradições existentes entre o “desejo de realização e a impossibilidade”, ou seja, o desejo de completude, intrínseco a todo sujeito, mas impossibilitado pela heterogeneidade constitutiva da língua, resultante do real e da opacidade, tanto da língua materna como da língua estrangeira.

De acordo com a autora:

o que somos e o que pensamos ver estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como nem por quê, de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros. O que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido (CORACINI, 2007, p.59).

Nota-se, a partir da citação acima, que há o desejo itinerante de ser o “desejo do outro”, de ser capturado pela língua (LE) /Outro, além do desejo de se encontrar e, como propõe Melman (1993, p.18), de ser “falado” por esta língua.

A existência de um monolinguísmo, bilinguismo ou plurilinguismo se torna impossível, pois, para Coracini (2007, p.145), não existe língua materna e língua estrangeira, uma vez que a nossa língua é a do outro e a do outro é nossa. Nesse prisma, toda língua é, ao mesmo tempo, “materno-estrangeira” e “estrangeiro-materna”. O que há é um desejo de homogeneização que nos impulsiona a buscar

uma língua imaginariamente completa, una e transparente e que se choca com a contingência de sua impossibilidade, pois a língua constitui o eu do sujeito (múltiplo e clivado) e não pode ser pensada fora dessa realidade. Nas palavras de Coracini (2007), uma língua é “sempre a língua do outro, e para o outro, que vem plena do outro- língua estrangeira-materna, e materna-estrangeira, cuja a falta em mim imagino completar mas é sempre e apenas uma prótese da falta [...]” (CORACINI, 2007, p.145).

Com certeza, muitos de nós já nos deparamos com situações que nos deixaram sem ação, frente a tentativa de adequação de uma LE, seja ela em sala de aula ou fora dela, mediante as práticas escritas, orais ou até mesmo de escuta. Mas de qual sentimento se trata: de medo ou de atração?

Segundo Coracini (2007):

Uma língua estrangeira constitui um conjunto de fragmentos “estranhos”, língua do estrangeiro, do estranho, do outro: outra cultura, outro modo de ver o mundo e de se relacionar com os outros, que vem perturbar, confundir (o modo como vivo e penso não é o único, não constitui a única verdade) e portanto, colocar em questão meu modo de ser, de me posicionar. Com relação à aprendizagem de uma língua, tal estranheza, tal perturbação pode provocar reações que se manifestam por sentimentos que vão do medo a uma atração irresistível (CORACINI, 2007, p.153).

Há uma tendência entre nós, professores, de pensarmos que alunos que não são aptos e que são fracos para aprendizagem de LE são “pouco dotados para línguas, questão de gosto, de tendência, de personalidade e aos outros, como bons alunos, são “dotados para línguas, para as letras em geral, sensíveis, inteligentes” (CORACINI, 2007, p.153)”.

O ponto que queremos enfatizar, retomando Coracini (2007), são os casos que despertam um forte desejo no sujeito-aprendiz:

Os casos em que aprender uma língua estrangeira constitui uma forte atração para o sujeito podem ser explicados, de modo geral, como o desejo do outro, desse outro que nos constitui, e cujo acesso nos é interdito, esse outro que viria, ainda que ilusoriamente, completar o um. Digo ilusoriamente, porque o um, a unidade, a identidade é sempre uma ilusão, um sentimento ou uma sensação de totalidade que nutre o imaginário do sujeito e o tranquiliza (CORACINI, 2007, p.153).

Talvez este desejo que se nutre do encantamento diante da língua do outro, a língua estrangeira, ou até mesmo das EI, no caso deste estudo, pode ser força motora que levará um sujeito-aprendiz a buscar aprender outras línguas, uma após outra, de maneira desfreada, na doce ilusão de que ao menos tendo o contato com elas, poderá se completar (desejo da completude, do todo que é impossível). Além disso, é comum o sujeito-aprendiz querer atingir um alto grau de excelência na língua, a fim de ser “confundido com um nativo: fuga inexorável dos recalques e da exclusão aos quais ele se viu condenado e dos quais gostaria de escapar, na esperança ilusória de liberdade e de realização plena de seus mais profundos desejos” (CORACINI, 2007, p.154).

Também este desejo e fascínio perante as EI de língua inglesa é frequentemente experienciado pelo sujeito-falante da língua portuguesa no Brasil, talvez por estar a procura de habitar uma língua origem que não lhe pertence, mas que o identifica. Nas palavras da referida autora:

Aprender uma língua estrangeira, hoje mais do que nunca - ao menos no Brasil, país oficialmente monolíngue -, seja ela o inglês, o francês ou o espanhol, significa, é verdade, ser diferente dos outros, distinguir-se dos outros, mas significa também e, sobretudo, buscar suas raízes europeias (busca das origens perdidas...), penetrar sub-repticiamente numa cultura que o constitui e com a qual se identifica, sem saber por quê: tanto quanto sua língua materna, essa língua dita estrangeira lhe pertence e lhe escapa ao mesmo tempo, na impossibilidade de apropriação (CORACINI, 2007, p.153).

O desejo da humanidade de homogeneização, em todos os aspectos, sobretudo ao de se igualar a este Outro desconhecido e toda a sua diversidade, nos leva a salientar e destacar a questão do mito do nativo, que parece permear este sujeito desejante do Outro desconhecido, mas que admiramos, queremos nos expressar na sua língua, queremos “experimentar as mesmas sensações, ter acesso aos mesmos objetos, sobretudo no mundo em que vigora a ideologia do consumo, aos mesmos bens culturais...” (CORACINI, 2007, p.156). O mito do nativo ainda nos ajuda a compreender o porquê de o sujeito-aprendiz se sentir tão cativado e fascinado pelas EI de língua Inglesa, pois “tudo que vem de fora – da Europa ou da

América do Norte, não da África ou dos demais países da América do Sul- é melhor” (CORACINI, 2007, p.156).

Assim como há o desejo do tradutor de se manter fiel ao texto original, o sujeito-aprendiz e/ou sujeito professor, ao entrar em contato e se sentir atraído pelas EI, se depara com este desejo de completude, de unicidade dos sentidos, sempre a procura de um lugar onde tais EI possam encontrar, ainda que ilusoriamente, seus referentes mais apropriados. Ilusão que se fará presente toda vez que este sujeito se encontrar desejanste do controle dos efeitos de sentido:

nada mais é do que a consequência de desejo de autoria (de certa forma recalado, frustrado, acobertado...) de assumir o lugar do outro (autor renomado) e de, como autor, defender o(s) sentido(s) que acredita poder controlar, defendendo também o texto do(s) efeito(s) de sentido indesejável(eis) [...] (CORACINI,2007,p.177).

### 3.3 TRADAUTORIA

Como já mencionado anteriormente, um conceito norteador deste estudo é o de tradução, mas não no sentido proposto pela linguística clássica. Abordamos noções de tradução, a partir de uma perspectiva discursiva e de como este construto teórico pode nos auxiliar. Enquanto analistas de discurso, interessa-nos observar: os efeitos de sentido, o impossível de traduzir, os gestos de tradução e a violência na tradução, visto que o trabalho toma por *corpus* de estudo as Expressões Idiomáticas da LI, o encantamento causado por elas, pois trazem particularidades da língua-cultura alvo e de seus falantes, embora nos deparemos com a aparente impossibilidade de tradução.

Conforme Mittmann (2012) há uma perspectiva dentro da análise de discurso pechëtiana bastante produtiva para abordarmos o processo tradutório, pensando o discurso como entremeio e considerando que o dono do texto não é nem o autor e nem o tradutor, uma vez que existem várias formas de leituras a partir de um único texto. O leitor pode produzir diferentes gestos de interpretação e sempre outros efeitos de sentidos singulares serão causados pela historicidade. Assim sendo, a perspectiva discursiva não concebe a tradução apenas como uma ponte invisível entre autor e leitor, sem deixar resquício, mas sim como um processo que produz um novo texto, para um novo leitor imaginário, dentro de uma nova cultura.

Podemos dizer que a partir da AD tem-se uma visão “nova” de tradução, processo tradutório, em uma perspectiva que deixará a tradução ser/ estar na função de:

transformar, produzir um texto (Martins e Frota, 1997; Brezolin 1997) que não será nem totalmente novo/diferente, porque tomam como ponto de partida o texto-base, nem totalmente o mesmo, porque toda interpretação gera inevitavelmente outro texto e todo texto é tecido, é textura[...] (CORACINI 2007, p. 178)

Quanto a esta visão da tradução como abertura para interpretação, a partir da fissura da linguagem, a autora em questão sintetiza:

Ler, interpretar, traduzir consiste sempre, nesta visão, em acrescentar, acrescentando-se, em juntar, (a)juntando-se. Nesse sentido, é impossível afirmar que tradução é sempre escritura e inscritura de si e do outro que afinal, se constituem no mesmo e no diferente (IDEM)

E é neste movimento imbricado pelo sujeito desejante do Outro, desejante em se abrir para o outro, desejante que as discursividades do outro lhe constitua, a ânsia de uma tradução para acometer seu furo ou recalque, que podemos compreender tal fascínio diante das EI de língua inglês, a ter em vista que este sujeito se vê também como um sujeito tradutor que quer se “ver com o olho do outro e dizer na outra língua” (CORACINI, 2007, p.2005) “estabelecer uma relação de amor com a língua e com o outro” e “fazer-por escrito ou oralmente – pessoas que não falam a mesma língua se entenderem e se comunicarem” (IDEM).

Esse encantamento do sujeito aluno ou professor frente as EI pode se dar também pela identificação, por sempre trazer “traços do outro”, isto é, da língua estrangeira, da outra cultura, do diferente, as EI de uma língua-cultura, podendo ser “simbólica (identificação inconsciente do sujeito com o significante, com um traço - ideal do eu) ou imaginária (do eu com a imagem do outro modelo – eu ideal) ou fantasística (do sujeito com o objeto como emoção)” (CORACINI, 2007,p.228) Portanto, tais identificações ou não com as EI se dão pois evocam “no sujeito algo que já se encontra no inconsciente e, por isso, quase nunca são racionalmente explicáveis, embora se possa fazer a hipótese de que as identificações imaginárias são da ordem do consciente” (IDEM).

Sobre a possibilidade de se tornar autor a partir da tradução, Mittmann (2012), discorre sobre a questão da tradução, notas de tradução, processo tradutório, questão da autoria e a heterogeneidade constitutiva do sujeito-tradutor, balizando-se pela AD de linha francesa, considerando aspectos como as determinações de sentido a partir das formações discursivas, a metáfora que é resultante do encontro conflituoso entre as diferentes formações discursivas e como o interdiscurso é evocado nesta situação diante de um impossível de se traduzir.

A noção contemporânea de tradução vê o tradutor não somente como aquele que realiza o “transporte do significado original de um idioma para outro” (MITTMANN, 2012, p.66), mas como aquele que “efetua a produção de um novo texto para um novo leitor imaginário inserido em uma outra cultura” (IDEM).

Pelo viés da AD, a função do tradutor vai além da visão simplista de mera tradução ou transporte de significados, calcada na ilusão de que o tradutor seria um sujeito neutro e sem atravessamentos, que ao entrar em contato com a materialidade, o texto a ser (in)traduzido, fica imune aos seus efeitos de sentido por ele e nele produzidos, e pelas memórias discursivas evocadas a partir desta rede discursiva em que o sujeito-tradutor entra ou aciona. É esta visão de língua sempre em movimento que a AD defende e que nos ajuda a pensar o processo tradutório atravessando o sujeito tradutor, bem como as condições de produção que o cerca. Ao pensar a respeito da constituição do sujeito como sujeito-tradutor, na visão da AD, Mittmann esclarece:

[...] é preciso considerar, não como um problema contingencial, mas como fator constitutivo, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia (através da forma particular de sua inscrição em uma formação discursiva), a injunção à interpretação e o direcionamento dos sentidos. A partir dessas condições é que se dá a construção da autoria da tradução, ou do que passo a chamar de tradautoria – uma forma específica de autoria: a que se constrói no processo tradutório. Importa, então, considerar que apesar de o leitor do texto de tradução só se deparar com as palavras do tradutor, o tradutor pode disfarçar para mais ou para menos a sua presença no processo através do funcionamento da tradautoria (MITTMANN, 2012, p.69).

A tradautoria coloca o sujeito em uma posição na qual este trabalhará o texto na sua funcionalidade, a partir de um efeito de homogeneidade advinda da interpelação do sujeito que produz um efeito de unidade e de origem do texto, quando o tradutor se coloca em uma posição que o torna autor de uma explicação

ao leitor, uma espécie de analista da obra, “ a partir do desfazer da unidade, da interpretação em possíveis direções, do conflito entre línguas (tudo o que faz parte da tradautoria)” (MITTMANN, 2012, p.73), colocando o tradutor na posição de “analista da obra, observando a relação entre a palavra em suspenso e a narrativa que pode servir de sustentação ao sentido” (IDEM).

A referida autora salienta o uso recorrente das notas tradutórias (NT), como se fossem uma compensação diante da fenda do ato tradutório.

Diante da palavra, o tradutor se encontra ora frente à falta, ora frente ao excesso, seleciona uma palavra e descarta outras. Diante da fissura, do escape, recorre à N.T., o que faz com que ela funcione como uma forma de contenção, mas é uma costura que deixa a marca do rasgo. E o rasgo é a própria possibilidade de interpretar [...] (MITTMANN, 2012, p.75)

Podemos pensar, a partir das palavras de Mittmann que se baseia nos estudos de Pechêux (2011[1984], p. 158), que diante destes embates em que se encontra o sujeito-tradutor no processo tradutório, a discursividade pode funcionar dentro do interdiscurso. É neste terreno arenoso e cheio de falhas da linguagem que embasamos o conceito de tradautoria, tendo em vista a formação de novos discursos a partir de uma mesma formação discursiva, e também outros discursos que seriam impossíveis a partir em uma dada formação discursiva, é o que a autora chama de “presença-ausência” (MITTMANN, 2012) e ainda “rasgos e deslizamentos” (IDEM) da linguagem.

Tendo em mente este trabalho sobre as Expressões Idiomáticas de língua Inglesa, o conceito de tradautoria, a partir de Mittmann (2012) oferece uma possibilidade a mais para o sujeito-professor e/ou sujeito-aluno que não deixa de ser um sujeito-tradutor, se deparando, a todo o momento, com o excesso de metáforas ou com a escassez de significados. Este conceito e efeito de tradautoria, que constitui todo dizer e interpretação n/da linguagem, nos ajuda a compreender a questão do sujeito que deseja a língua estrangeira, sua cultura e suas expressões idiomáticas, para que este sujeito de linguagem, ao ser banhado por outras discursividades, se inscreva na/pela língua para fazer sentido.

Este capítulo retoma noções fundamentais para o desenvolvimento e aprofundamento deste estudo.



A noção de língua materna aqui arrolada nos permite observar como esta língua é constitutiva do sujeito, e como ela o marca, ao mesmo tempo que o faz sujeito da linguagem. Quando este sujeito de linguagem entra em contato com uma LE, ele fala e é falado por esta língua primeira, sempre sendo afetado pelas condições de produção. Considerar, portanto, que no processo de aprendizagem de LE devem ser aplicados os mesmos métodos observados quando na aquisição da língua materna, parece não ser suficiente para garantir a aprendizagem, pois há um sujeito que já está instituído na língua mãe e desta conflituosa relação surgirá novos gestos de interpretação a partir deste encontro que causará estranhamento, pois o 'EU' da LM, nunca será o 'EU' da LE (REVUZ, 1998, p.227).

Entender os conceitos sobre EI de língua inglesa, a partir de um viés tradicional, com seus significados amarrados à uma língua mãe, também foi fundamental para esta pesquisa, pois apontaram para esta (im)possibilidade dos sentidos na/pela LM para o encantamento que elas causam no sujeito, pois carregam particularidades da língua mãe ou de origem.

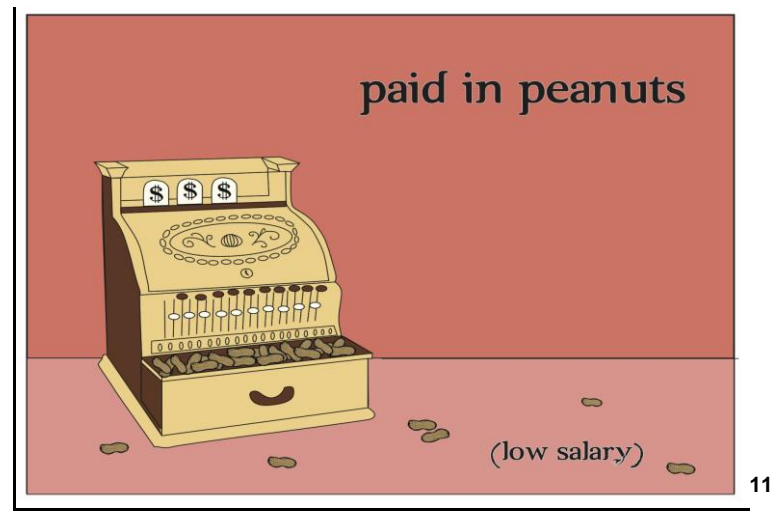
A noção de tradução, sugerida por Arrojo (1985), nos permitiu compreender que o ato tradutório vai além da ação de tradução como "simples transferência ou transporte de uma língua para outra". Outro conceito que nos ajudou a refletir sobre o ato tradutório é o de tradautoria, cunhado por Mittmann, com base nos postulados da AD. O tradutor é visto como autor do que interpreta e busca traduzir, a partir de seus gestos de interpretação.

Sair da visão tradicional de cultura enquanto costumes, hábitos, expressões típicas de um determinado povo, etc e adentrá-la a partir do que Orlandi (2013) nos propõe, sem deixar de considerar o funcionamento ideológico na construção de determinadas línguas-culturas, foi um entendimento primordial para o desenvolvimento deste estudo. Se tomarmos as EI como algo que está intrinsecamente ligado à ideologia de um determinado povo ou nação, teremos que elas não podem ser fixas, estagnadas e desvencilhadas de suas condições de produção.

A noção de língua-cultura tem lugar de destaque nesta pesquisa. No capítulo de análise dos registros, há momentos em que a língua parece estar fundida à cultura e a sua historicidade, principalmente para falantes nativos. Em outros

momentos e recortes a língua se mostra como estrutura separada dos conceitos de ideologia e de cultura, produzindo um efeito de impossibilidade de apreensão de sentidos.

## 4 CAPÍTULO QUARTO



(Imagem 14)

### 4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO AMPLAS E ESTRITAS DO DISCURSO

Dada a complexidade do sujeito de linguagem, sua constituição identitária singular e suas diferentes experiências, nos propusemos a abordar, dentre outras coisas, o processo de resignificação identitária do sujeito-professor e do sujeito-aluno face as EI da Língua Inglesa. Realizamos a coleta de dados a partir de entrevistas orais semiestruturadas, gravadas em áudio, no próprio centro de idiomas referido, fora dos seus horários de aula, geralmente no final do expediente, em uma sala separada, onde se pediu para que os entrevistados se sentassem, ficando a vontade. Tais entrevistas foram posteriormente transcritas. As entrevistas foram realizadas junto a dois professores de LI, ambos brasileiros, falantes da língua portuguesa, além de uma professora nativa da América do Norte de língua inglesa, que tem língua portuguesa, como LE. Dois alunos, ambos brasileiros, falantes de língua portuguesa, matriculados neste centro especializado de idiomas, situado na cidade de Ouro Fino, Minas Gerais, também foram entrevistados no mês de Maio de 2013.

<sup>11</sup> Esta expressão idiomática pode ser usada em um contexto, quando se ganha muito pouco, a partir de um trabalho realizado. 'Ser muito mal pago'. (Tradução Nossa)

Antes de passarmos à descrição mais detalhada dos entrevistados, mostra-se relevante para este estudo que aborda a relação do sujeito pesquisado com as expressões idiomáticas de língua inglesa e com a língua, propriamente dita, apresentar, enquanto condição de produção ampla do discurso, a representação de LI a partir de uma visão de mundo globalizado e de demanda quase que “vital” deste idioma dentro deste contexto de mercado e economia global.

A problemática da importância do Inglês em um mundo globalizado evoca um pré-construído, um “já-dito” que está presente na constituição histórica, social e política dos países, sobretudo aqueles que foram colonizados por países falantes de LI.

Cavallari (2001, p.39) explicita como se constitui, sócio historicamente falando, esta “presença marcante” da língua inglesa nos dias atuais, salientando alguns pontos-chaves tais como: a função social da língua inglesa, o seu papel de como bem necessário no cenário capitalista empresarial nos dias de hoje, a problemática de se usar a LI como língua universal, na expectativa de “unificar” a sociedade e de se apagar as diferenças culturais (Idem, p.39). Parafraseando Pennycook (1994 Apud CAVALLARI p.40) a própria LI e seu ensino tomam proporções tão grandes nos dias atuais, que há um discurso homogeneizante e globalizador da LI, que não leva em conta questões políticas, econômicas, culturais e ideológicas, pois a globalização é sempre tida como algo positivo, esquecendo-se de seu possível efeito simplificador das diferenças e homogeneizante.

O processo de globalização acaba por fortalecer certas culturas tidas como hegemônicas e dominantes em relação a outras, propiciando certa dependência em relação às culturas monopolizantes ou aos países que as representam. O ensino de LI se fortalece e se legitima neste contexto de mundo globalizado, já que está associado ao sucesso e desenvolvimento global. A LI, no discurso do senso comum, é tida como uma língua universal, que visa a comunicação e interação mútua entre as nações e culturas.

A LI está em todos os meios midiáticos e se presentifica na sociedade, por meio de jornais, internet, músicas, restaurantes, filmes, viagens, educação etc; tudo parece estar imerso nesta língua. Conforme Pennycook (1994, Apud CAVALLARI p.44) o fato de que a LI está tão presente na vida política, social e econômica de um país, se dá em função do “legado histórico de colonialismo”, salientando que o ensino e aprendizagem da LI se tornou parte de um processo pelo qual por um lado

temos uma parte do mundo “política, econômica e culturalmente dominada por uma outra parte” (IDEM), e que esta língua exerce não só um “domínio físico e material”, mas, sobretudo, “discursivo e cultural”.

Ainda sobre os efeitos da LI no sujeito e na sociedade, Cavallari (2001, p.41-42) afirma que:

É possível reconhecer que somos interpelados pelo discurso da cultura exterior, que também nos constitui como sujeitos e faz parte das nossas relações sociais. Devido à historicidade e ao lugar de país colonizado que ocupamos, o lugar da LI acaba sendo um lugar de identificação, prestígio e que se sobressai em nossa sociedade.

É preciso repensar a questão quando tomamos a LI apenas como benéfica transparente e neutra, como algo que vai unir nações, pessoas e culturas, tendo em vista que a língua, mais especificamente o ensino de línguas está carregado de forças e interesses econômicos, políticos e ideológicos que costumam ser esquecidos ou não acessadas pelo aprendiz de LE. Ainda sobre a hegemonia da LI, Cavallari (2001, p.43) esclarece que o lugar que a LI tem hoje no mundo se deve não apenas a “dominação política e econômica que os países de língua inglesa exercem, mas também é reforçada graças a nossa história”.

Os fatores que impelem este sujeito colonizado em direção a LI ganham força em um contexto de mundo globalizado, numa sociedade afetada pelo imediatismo, pelo culto ao consumismo e pelo “desejo do lugar do outro” (PRASSE, 1997). Ao encontro desse desejo e em sintonia com o discurso capitalista empresarial, várias promessas de aprendizagem rápida e instantânea, que parecem vender pacotes de saber em um curto espaço de tempo, são consumidos para suposta obtenção de um futuro promissor.

O desejo da língua do outro e de tudo que ela pode imaginariamente proporcionar parece estar ao alcance de todos e de qualquer um.

E é neste cenário que garante o lugar de importância da LI que estamos imersos nos dias de hoje, onde o embate entre várias vozes se cruzam e entrecruzam. Vozes essas que se mantêm suspensas entre o prazer que está no consumo imediato de uma sociedade capitalista, no discurso neoliberal hegemônico, pregando que ao aprender a LI você fará parte de uma classe privilegiada e a

“inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário” (PRASSE, 1997, p.71).

## 4.2 O PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Nesta seção iremos abordar as condições ou espaço de enunciação que afetam na produção dos sentidos. Para isto é importante ressaltarmos que segundo Orlandi (2012, p.30), as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso”.

Abordar e descrever estas condições de produção em sentido estrito é de suma importância neste capítulo, pois tais condições estão relacionadas com o contexto em que ocorrem de imediato. O lugar onde se deu a entrevista, qual a formação dos entrevistados, quando se deram as entrevistas e em que condições e meios.

Também podemos apontar as condições de produção em seu sentido amplo que segundo Orlandi (2012, p.30) pode incluir “o contexto sócio histórico, ideológico”, e neste sentido podemos citar a formação dos entrevistados e sua relação com a LI e ou as EI, o conceito que os entrevistados possuem de LI, de cultura, das EI, e também a visão geral de como pode se dar o processo ensino-aprendizagem de LI de forma a incrementar sua aquisição.

Com base nos conceitos norteadores sobre interdiscurso e memória discursiva a partir da AD, estamos certos que nossas análises aqui apresentadas a partir do nosso corpus de pesquisa, no caso as entrevistas orais expostas mais adiante, evocam já-ditos sobre as EI de LI, e que nos faz afirmar que os sujeitos não são os donos de seus dizeres, e que muito menos têm o controle sobre a rede de sentidos que suas enunciações acionam como afirma Orlandi a este respeito no trecho a seguir:

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele... O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados (ORLANDI, 2012, p.32).

A memória discursiva, ou interdiscurso, conforme já abordado no capítulo primeiro deste trabalho, torna possível alocarmos as falas dos entrevistados em um espaço onde “se torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2012, p.31).

O primeiro professor entrevistado, denominado(G), já leciona LI no estado há mais de 15 anos, é brasileiro, na faixa dos 40 anos, casado, sem filhos e leciona, também, por mais de 10 anos, em escolas particulares de idiomas. O professor é formado em Letras com licenciatura plena em língua portuguesa e inglesa e suas literaturas. Já trabalha há mais de 4 anos na escola particular de idiomas onde os nossos registros foram coletados. Possui experiência no exterior, inclusive para obtenção de certificação em língua estrangeira; já viajou por vários países como: Argentina, Paraguai, Espanha, Itália e Reino Unido e boa parte da Europa e se vê bem apaixonado e comprometido pela LI. A relação deste sujeito com a língua inglesa foi observada, de forma assistemática por mim, professor também, visto que trabalhei muito tempo com o referido professor, participando com ele de reuniões docentes, treinamentos etc.

O próprio professor, em situações informais, se via e se representava como um professor que ama o que faz e que se dedica muito ao seu trabalho e vida acadêmica, ainda que seu dizer esteja afetado pelo imaginário que dita o que é ser um bom professor de LI no Brasil. A breve descrição fornecida acima deste sujeito parece ir ao encontro deste imaginário, uma vez que ter morado no exterior ou em um país que fala a LI como língua nativa parece ser condição *sine qua non* para se tornar um bom professor de LE.

O segundo professor, denominado(DS), leciona LI no estado, há mais de 1 ano, formou-se em Letras com licenciatura plena em língua portuguesa e inglesa, bem como as suas literaturas. É brasileiro, na faixa dos 30 anos, casado, sem filhos e também leciona, por mais de 5 anos, em escolas particulares de idiomas. Possui experiência no exterior, já obteve certificação MBA em língua estrangeira em 2009 e conviveu por quase dois meses viajando por alguns estados da América do Norte, como South Caroline, New York, Washington dentre outros, quando participou de um programa de intercâmbios, no qual teve a oportunidade de conviver com nativos norte americanos bem de perto, o que, segundo o entrevistado, serviu para enriquecer sua bagagem cultural e aperfeiçoar suas habilidades na língua Inglesa. O

professor (DS) entrevistado diz gostar muito da língua inglesa e se considera bom professor, embora deixe claro participar de contextos distintos em relação ao ensino e aprendizagem de LI: o ensino de LI nas escolas públicas que, segundo ele, não é muito animador, pois ao seguir regras e planos de ensino pré-estabelecidos e impostos, se depara com uma realidade desanimadora por parte dos alunos que não se mostram interessados em aprender; o ensino nas escolas particulares de idiomas, onde o aluno, a seu ver, tem mais interesse e vontade de aprender a LI.

O professor (DS) diz que gosta muito de trabalhar como professor em escolas particulares ou centros de idiomas, porém, ultimamente, tem se dedicado muito aos estudos, pois quer passar em concursos da área de advocacia e talvez garantir um “futuro mais estabilizado”, segundo ele.

Mas o que viria a ser um “bom professor”, a partir do enunciado do professor (DS)?

Observando a descrição do referido professor e as análises que mais adiante serão apresentadas, o professor relata haver feito um intercâmbio, viagens e até mesmo passado por uma experiência de vivência em algumas cidades dos Estados Unidos. Como já destacado anteriormente, ser bom professor, de acordo com o imaginário em funcionamento em nossa sociedade, significa, necessariamente, ter morado “lá fora”, ter “vivenciado” outro país, sua cultura, “gozando o desejo do outro”, e se supondo no lugar do outro (PRASSE, 1997), ainda que por um curto período de tempo. Isso se fundamenta como apresenta Prasse (1997, p.71), na “inveja dos bens e na maneira como gozam os outros”.

Nesse prisma, o sujeito professor só se verá realmente como um bom professor se puder estar ou se aproximar do lugar do outro, do lugar do falante nativo, quando puder saborear a língua tal como supõe que o outro a saboreie. Quanto mais o professor colecionar experiências no exterior, mais perto está de alcançar uma aceitação dos alunos, da sociedade, e de si mesmo, uma vez que somos todos afetados por esse discurso que já se fez memória sobre ser um bom professor de LE. Citando Revuz (1990, p.3), a língua é constitutiva do sujeito; portanto, torna-se impossível “ser” o outro, pois cada um constituiu-se na/pela língua de forma singular.

Este desejo de estar “lá fora”, viver “lá fora”, ir “pra fora” também se materializou nos recortes abordados a seguir, salientando que o posicionamento discursivo tanto de professores como de alunos está afetado pelo tão sonhado



desejo de imersão, a fim de adquirir ou acelerar a aprendizagem de LE. Essa “imersão” como algo promissor ou primordial para se adquirir um idioma também aponta para um desejo de se banhar na língua e cultura do outro. No entanto, se trata de um desejo sócio historicamente construído e legitimado, pois há vários exemplos de pessoas que aprenderam e falam bem uma segunda língua, sem nunca ter precisado morar no exterior. Essas colocações salientam a força e incidência das representações imaginárias no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Para contrapormos as falas e representações dos alunos e professores brasileiros de LI, buscamos entrevistar uma professora nativa de LI. A professora norte-americana, denominada (PNA), é casada, sem filhos, na faixa dos 30 anos, professora de língua inglesa bem como de suas literaturas, formada em Letras em uma universidade particular americana, onde se graduou há mais de 6 anos. Trabalhou durante um tempo na área de ensino. Viveu alguns anos em um país da América Central, por cerca de 2 anos por motivos de trabalho do marido. Neste país da América Central, adquiriu grande gosto pela língua espanhola e acabou por aprendê-la com falantes nativos no seu dia a dia informalmente. Língua que, segundo a entrevistada, é sua grande paixão.

Até o presente momento, mora em Ouro Fino, Minas Gerais, com seu marido que se mudou a negócios para a referida cidade, por tempo indeterminado, mas pretende voltar aos Estados Unidos para se inscrever em um programa de Mestrado em Administração. A professora norte-americana (PNA) frequenta as aulas de espanhol da referida escola particular de idiomas onde os registros de pesquisa foram coletados, em nível iniciante, e já foi convidada para lecionar aulas de língua inglesa bem como aulas de cultura americana. Todavia, a professora se recusou, alegando estar cansada de ensinar a LI, atividade que não gosta muito de exercer, mas se mostrou animada ao receber o convite para participar como aluna nas aulas de língua espanhola. Seu alvo, agora, é aprender português. As perguntas feitas a professora entrevistada (PNA) foram feitas em inglês em forma de questionário escrito semiestruturado e enviado via e-mail pelo entrevistador à mesma. Suas respostas foram enviadas a nós via e-mail. A referida professora não estava lecionando LI no período desta entrevista

A primeira aluna entrevistada, denominada (S), é brasileira, casada, na faixa dos 40 anos, com 2 filhas adolescentes, residente na cidade de Ouro Fino, Minas

Gerais. É professora de ensino básico 1, onde leciona todas as matérias para crianças. Ela possui graduação em Estudos Sociais e se formou há mais de 15 anos. A aluna (S) se encontra no nível Intermediário de língua inglesa, e frequenta aulas uma única vez por semana, fazendo um horário condensado de duas horas por módulo, o que corresponde há mais de 200 horas de curso segundo os parâmetros da referida escola. Ela não tem experiência no exterior, embora já tenha morado e trabalhado com estrangeiros falantes de LI no Brasil. Ela se vê comprometida com a LI; entretanto, diz que gostaria de ter mais tempo para se dedicar à aprendizagem.

A segunda aluna participante desta pesquisa, denominada (N), é brasileira, também na faixa dos trinta anos, residente na cidade de Ouro Fino, Minas Gerais, casada, não tem filhos e estuda inglês na referida escola particular de idiomas. Está cursando o nível intermediário de inglês, frequentando o curso uma única vez por semana, por duas horas seguidas.

A aluna (N) trabalha em uma empresa multinacional e, atualmente, é quem gerencia um dos setores da empresa. A aluna viveu em Londres por 7 anos, onde aprendeu a se comunicar em língua inglesa, principalmente com nativos ingleses. (A) tem um sotaque britânico e consegue se comunicar bem, porém continua estudando a língua para aperfeiçoar a gramática, pois quando viveu na Inglaterra aprendeu mais o “spoken english” e não desenvolveu sua habilidade de escrita. Em seu tempo em Londres, trabalhou em casa de família como babá e também em restaurantes e pubs ingleses como atendente.

A aluna relatou que aprendeu muito com a experiência de morar e conviver com nativos fora de seu país e se identifica como os britânicos em muitos aspectos como pontualidade, seriedade e sinceridade. A entrevistada nos relata que o tempo de vivência no exterior serviu para mudar sua forma de pensar e aderir a forma de vida dos britânicos. Ela acrescenta que o contato com uma cultura diferente e a habilidade de fala adquirida lhe ajudou a conseguir um emprego melhor aqui no Brasil, bem como crescer dentro da carreira em que ela está atualmente engajada que é administração. A aluna cursa, no momento, um curso de graduação em administração em uma faculdade particular.

### 4.3. LOCAL DE COLETA DO MATERIAL DE PESQUISA

Para a realização da coleta dos registros, estipulamos, inicialmente, que os sujeitos fossem brasileiros e professores de LI.

Para a coleta do nosso corpus de pesquisa, pensamos que o melhor lugar para realizar as entrevistas seria em um centro especializado no ensino de LE, onde pudéssemos entrevistar professores e alunos, de modo mais informal, pelo menos a primeira vista, já que o fato de o professor-pesquisador ter lecionado para muitos alunos desse centro, facilitaria a coleta e o contato com os sujeitos pesquisados.

Vale ressaltar, ainda, que grande parte dos docentes entrevistados possui experiência docente não somente neste espaço de coleta, mas também lecionam em escolas regulares de ensino fundamental, sobretudo em escolas públicas.

As entrevistas foram conduzidas, fora do horário de aula, mas precisamente quando no final do expediente e na língua materna dos entrevistados, no caso Português, exceto no caso da entrevista da professora norte americana, realizada posteriormente, quando a coleta se deu por meio de respostas a um questionário elaborado em inglês, língua materna da entrevistada. A ideia inicial era deixar os entrevistados mais a vontade, empregando a língua que lhes fosse mais familiar.

A partir do momento que decidimos tomar as expressões idiomáticas de LI como foco das entrevistas, optamos por coletá-las em uma escola particular de idiomas (Inglês e Espanhol) pelo fato de acreditarmos que este seria um local onde teríamos contato com aprendizes de diferentes idades e percursos no ensino de inglês e professores de LI com experiências variadas, inclusive professores nativos de LI.

Partindo do pré-construído que nos atravessa e que reforça a distância que há entre o ensino regular de língua inglesa oferecido nas escolas públicas e o ensino de idiomas praticado nos centros privados especializados, acredita-se, a partir da visão do aluno, que este espaço é o ideal para quem de fato deseja se tornar fluente em um idioma. Também levamos em conta esse imaginário acerca dos centros especializados no ensino de línguas, para escolher o espaço de coleta dos nossos registros.

Nossa sociedade, afetada por certos discursos, principalmente aquele do fracasso do ensino de inglês nas escolas regulares, reforça e dissemina este imaginário de que o lugar ideal para se aprender a LI é um centro particular

especializado, pois se acredita que neste espaço, o aluno e o professor se encontram ‘imersos na língua’, envolvidos na cultura, na forma de pensar do falantes nativos e conseqüentemente, mais próximos do uso de expressões que nos remetem à língua-cultura do outro, no caso, as EI de LI.

Cavallari (2011), partindo dos objetivos dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, busca problematizar o aparente desinteresse do aluno em relação à aprendizagem de LE na escola regular. De acordo com a autora em questão, para que professores alcancem êxito em suas práticas, gerando um interesse maior nos alunos e em consonância com os objetivos dos PCN de LI, faz-se necessário explorar a relação entre língua, cultura e ideologia.

Muitas escolas regulares de ensino fundamental e médio estão terceirizando o ensino de LI que, em alguns casos, pode ser oferecido em centros especializados, isso acaba legitimando o fracasso do ensino de LI oferecido nas escolas públicas.

Outra questão que justifica nossa escolha por esse espaço de coleta é a de que, imaginariamente, o professor de centros especializados se apresenta bem mais preparado para ensinar LI de forma fluente e atender às expectativas de seus alunos, do que um professor de escola pública, onde mesmo que os PCNs exijam que seja ensinada uma LI levando o aluno vivenciar esta língua, parte dos professores não são fluentes na língua e não correspondem ao imaginário que dita que para ser um bom professor é preciso já ter ido ou morado “lá fora”, no exterior.

Enfim, este discurso de impossibilidades diante do processo de ensino e aprendizagem de LI das escolas públicas regulares, parece fortalecer o pré-construído de que uma “imersão” só será experimentada nos centros particulares de idiomas, onde se acredita que alunos e professores estarão “imersos” na LI.

Segundo Prasse (1997, p. 71), este desejo em aprender e saber uma LE, ou saber falar esta língua tal qual um falante nativo advém da “inveja dos bens e da maneira que gozam os outros e inquietação por uma desordem”.

Sendo assim, mesmo estando em um lugar que imaginariamente seria o ideal para se aprender idiomas, tanto o sujeito aluno como o sujeito professor se deparam com a incompletude, ao vivenciarem que o centro de idiomas, assim como a escola regular, também não vai dar conta de abarcar todo este desejo pela língua do outro, visto que lhes faltará o outro estrangeiro, que habita “lá fora” e que continuará sendo

exterior a eles. Assim, uma nova rede de memória discursiva é acionada nessa teia de desejos, consumo e inquietação: para se ter a fluência e se tornar 'este outro', alunos e professores agora são aconselhados a ter uma experiência de 'imersão maior, mais densa, mais verdadeira', pelo menos imaginariamente.

Assim o ensino e aprendizagem de LI parece nunca se efetivar "dentro" da escola, reforçando o que colocamos sobre o fracasso do ensino e aprendizagem de LI nas escolas regulares e também nos centros especializados de idiomas, onde há uma grande rotatividade de alunos e professores que vem e vão, sem necessariamente adquirirem a tão sonhada fluência em LI. Reforça-se, portanto, a ideia de que é sempre "lá fora" que a aprendizagem de uma língua vai se dar, tornando esta aprendizagem sempre adiada.

De modo geral, as considerações aqui expostas ratificam nossa escolha pelo espaço de coleta, lembrando que, apesar do imaginário socialmente compartilhado e que dita o que é ser um bom professor de LI, o mesmo professor considerado como ideal e que atua no centro especializado, muitas vezes, é o mesmo professor que leciona na escola regular.

A escola de idiomas na qual se deu a coleta dos registros de pesquisa fica situada na cidade de Ouro Fino, uma cidade de porte pequeno, com cerca de 40.000 habitantes, sendo influenciada grandemente pelas atividades agropecuárias, desenvolvidas na própria cidade e por propriedades rurais que a cercam, e que praticam o cultivo e venda de café. A cidade faz parte das cidades do sul de Minas que integram o circuito das águas e é rota de turismo, juntamente com as cidades circunvizinhas com grande importância no cenário nacional. A referida escola está situada na parte central da cidade e possui atualmente cerca de 250 alunos, entre aprendizes de língua inglesa e espanhola, e de faixa etária variada: desde crianças a partir de 5 anos de idade até adultos de 70, 80 anos. O maior número de estudantes possui entre 13 a 18 anos, além do público adulto com os mais variados objetivos de estudo, desde testes de proficiência até intercâmbios e viagens.

A escola é bem distribuída em seus ambientes e salas, de porte médio grande, situada no segundo andar de um prédio de dois andares, com uma decoração que remete à cidade de Londres, no Reino Unido. Ela possui uma recepção ampla um hall de espera com computadores e wifi para os alunos, 5 salas de aula aparelhadas com home theater, notebook, TV ampla, carteiras e lousa,

todas decoradas com ícones que remetem à cultura inglesa como Big Ben, A cabine Telefônica vermelha, a London Eye, a Tower Bridge, e outros, um escritório para contabilidade, além de 4 banheiros sociais. A escola também possui 1 laboratório com 12 computadores conectados, tv, onde os alunos podem realizar suas pesquisas. Há também uma cantina onde os alunos que frequentam as aulas de 2 horas seguidas podem fazer um intervalo para o café (Coffee Break). Também há uma sala menor para os professores.

A escola trabalha ao longo das aulas dos cursos oferecidos, mesclando as 4 habilidades requeridas no ensino de uma língua: Listening, Speaking, Reading e Writing, e também possui aulas online e atividades realizadas em CD Rom, para que os alunos tenham a oportunidade de treinar enquanto estiverem fora do ambiente da sala de aula, podendo, assim, manter o nível e a qualidade da aprendizagem, segundo a gerência da escola.

O quadro de funcionários é formado por 7 professores de língua inglesa e espanhola no total que ensinam para alunos de variadas idades, 2 secretárias, 1 assistente geral ,1 gerente, 1 faxineira e 1 guarda mirim. Todos trabalham uniformizados, com crachás de identificação. A escola funciona de segunda a sexta-feira, das 8h às 22h, e aos sábados das 8h às 13h.

A escola existe desde 2010 e pela terceira vez consecutiva ganhou um prêmio de melhor escola de idiomas da região, segundo pesquisa realizada por órgão competente e autorizado.

#### **4.4 COLETA E ANÁLISE DOS REGISTROS DISCURSIVOS**

O *corpus* deste estudo de base interpretativista foi coletado através de entrevistas escritas e orais, realizadas com alunos e professores de LI, escolhidos aleatoriamente. As entrevistas apresentam uma série de perguntas abertas, conforme um roteiro pré-estabelecido. Este roteiro foi aplicado a todos os entrevistados, sem alteração do teor ou da ordem das perguntas, a fim de contrapormos as respostas dos vários entrevistados. As entrevistas foram realizadas nas dependências da referida escola de Idiomas, a partir de maio de 2013, quando decidimos como se daria a coleta do material de pesquisa: entrevistas escritas e orais gravadas in locos. Estas entrevistas orais foram realizadas com 2 alunos

brasileiros, falantes da língua portuguesa e que são estudantes de LI de nível intermediário. Também foram coletadas as formulações de 3 professores de LI, sendo 2 desses professores brasileiros e uma professora norte americana, falante da língua inglesa. Os dois professores brasileiros trabalham em uma escola particular de idiomas, descrita anteriormente. A professora norte americana não trabalha na referida escola; está apenas, por tempo indeterminado, na cidade e frequenta regularmente as aulas de espanhol de nível iniciante. Todos os entrevistados aceitaram participar da entrevista, depois do esclarecimento de que suas falas seriam gravadas para realização de uma pesquisa acadêmica.

A coleta das formulações dos docentes e discentes se deu através da aplicação de entrevistas orais semiestruturadas gravadas em áudio pelo entrevistador, por meio de aparelho celular. Essas entrevistas orais foram posteriormente transcritas. As perguntas foram realizadas uma a uma, e o tempo de gravação das respostas dos entrevistados variou de 15 a 20 minutos. Cada pergunta era feita e respondida para que o entrevistador pausasse e conferisse se a gravação havia ficado boa, antes de seguir para a próxima pergunta. Este foi o procedimento adotado para todos os entrevistados, exceto para a professora norte americana a quem foi encaminhado um e-mail, constando todas as perguntas do referido questionário em inglês, que depois de aproximadamente 8 dias foi respondido e enviado, via e-mail, pela própria professora norte americana. O tempo total da coleta (gravação) das respostas ao questionário por nós formulado foi de, aproximadamente, 7 semanas. Em seguida, iniciamos o trabalho de transcrição e análise do material coletado até que o último entrevistado, no caso a professora norte americana, enviasse-nos suas respostas, no final de Junho de 2013.

As perguntas dirigidas aos entrevistados foram formuladas de modo a possibilitar a coleta de experiências de docentes e alunos com as EI de LI e com a língua propriamente dita. Embora as perguntas enfatizassem o processo de ensino-aprendizagem de LI, buscamos formular perguntas amplas e abertas para que os entrevistados também pudessem falar de suas experiências com as EI fora do espaço de sala de aula e se sentissem tocados a falar sobre este tema e a se envolver com esta temática que também nos interessa.

Buscou-se, enfim, através deste questionário, explorar e refletir sobre a relação desses falantes com as EI, a fim de que pudéssemos ratificar e responder nossas perguntas de pesquisa. A entrevista dos alunos se pautou nas seguintes questões :

- 1) O que você entende por Expressões Idiomáticas? (EI)
- 2) Você considera importante ou interessante aprender as EI nas aulas de inglês?
- 3) Na sua opinião, qual / quais seria(m) a(s) maneira(s) mais legal/legais de se ensinar EI?
- 4) Você consegue usar as EI nas aulas quando participa de uma conversação ou experiência extraclasse?

As perguntas destinadas aos docentes brasileiros, partindo do mesmo critério de formulação acima mencionado, foram as seguintes:

- 1) O que você entende por Expressões Idiomáticas?
- 2) Você se sente confortável ao ensinar EI para seus alunos?
- 3) Como você ensina EI a eles? Dê alguns exemplos de procedimentos.
- 4) Você percebe que seus alunos conseguem usar as EI nas aulas quando participam de uma conversação ou de uma experiência extraclasse?

Essas mesmas perguntas destinadas aos docentes brasileiros, também foram destinadas à professora de LI norte americana nativa, a fim de contrapormos as respostas fornecidas pelos docentes não nativos.

Depois de finalizada as digitações das respostas coletadas, incluindo as entrevistas orais e o e-mail, passamos à análise e recorte dos registros discursivos, atentando para as regularidades enunciativas observadas (já-ditos, interdiscurso) e, sobretudo, dispersões, equívocos materializados nas formulações postas. O mesmo ocorreu nas respostas dos alunos, bem como nas respostas fornecidas pela professora norte americana, enviadas por e mail. Assim, em um movimento de vai-e-vem contínuo, levando em conta os objetivos a serem alcançados pela proposta inicial deste estudo de natureza interpretativa, que buscamos realizar uma análise dos efeitos de sentido produzidos pelo emprego de EI da Língua Inglesa (LI), o imaginário que evocam no sujeito-aluno e no sujeito professor e sua aparente



impossibilidade de tradução, tendo sempre o cuidado de que, como analistas de discurso e estando neste lugar, não podemos “contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação” (ORLANDI, 2012, p.61). Por isso, o analista de discurso não vai nunca ocupar a posição de interpretar ao seu próprio modo o material em análise, ele sempre estará trabalhando “(n)os limites da interpretação” (ORLANDI, 2012, p.61)

A respeito do processo de interpretação, é notório saber que todo o gesto de interpretação do analista já faz parte do objeto de análise. A partir dos conceitos norteadores da AD, conforme já apresentados no primeiro capítulo deste trabalho, partimos da materialidade como um todo, no caso o próprio texto em uma esfera mais superficial, imaginariamente transparente e simétrica, a fim de alcançarmos o acontecimento discursivo que, segundo Pêcheux (1997, p.17) se dá mediante o encontro de um fato atual (condições de produção do discurso) em contato com certa memória discursiva, evocada a partir de já ditos.

No caso de nossas entrevistas e considerando que as análises foram feitas a partir de leituras, esta própria leitura já se configura como acontecimento discursivo que, a cada gesto de interpretação, produzirá novos efeitos de sentido. Sendo assim, a cada momento em que os entrevistados respondiam, eles já interpretavam, assim como o professor-pesquisador que os ouvia, e este processo era obtido de forma conjunta com o analista, como afirma Orlandi (2012, p.60): “é preciso compreender que não há descrição sem interpretação; então o próprio analista está envolvido na interpretação”, e que ao dar suas respostas, através da gravação ou da escrita, estavam descrevendo o “gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido a análise” (ORLANDI, 2012, p.60).

Em meio a essa materialidade que buscamos compreender a relação do sujeito de pesquisa com as EI de LI, não de uma forma neutra, como se cada resposta dos entrevistados fosse única e transparente, como se pudéssemos prescrever e descrever, de forma contedística, a literalidade do sentido e da língua. Pelo contrário, trabalhamos na opacidade da língua, no escamotear dos sujeitos e suas posições investidas, na falha posta em funcionamento na/pela linguagem, na própria materialidade da língua pela língua se colocando em uma posição de sujeito

que vislumbra o processo de produção de sentidos e as condições em que estes sentidos são produzidos.

Sobre a função do analista de discurso, Orlandi (2012) ressalta que o analista deve se colocar “fora” da história, da língua, da interpretação, para que não caia no erro de se tornar refém nem das ilusões, nem dos efeitos de sentido produzidos por suas análises. A referida autora acrescenta que “no funcionamento do discurso, na produção dos efeitos”, o analista de discurso deve não apenas refletir “no sentido do reflexo, da imagem, da ideologia”, mas também refletir nos sentidos do pensar. “Isto significa colocar em suspenso a interpretação” (ORLANDI, 2012, p.63).

O analista trabalha a partir do material que tem: o texto, e este através de suas (ir) regularidades ativará uma cadeia de formações discursivas que remeterão a vários sentidos, gerando gestos de interpretação, e é este movimento analítico que buscamos por em funcionamento neste trabalho sobre as EI de língua inglesa, partindo da hipótese inicial de pesquisa de que tais expressões, ao mesmo tempo em que encantam os sujeitos falantes, pois trazem particularidades da língua-cultura alvo que se quer apre(e)nder, também pode colocar em evidência a (im)possibilidade de apreensão dos sentidos pela LM do aprendiz, por causa da cristalização ou naturalização dos sentidos.

Acreditamos, porém, que todo recorte discursivo analisado neste estudo poderá ser submetido a outros gestos de interpretação, pois cada discurso analisado é parte de um processo discursivo maior do qual foi extraído ou recortado. Não podemos perder de vista, ao longo do trabalho analítico, o dispositivo teórico-metodológico oferecido pela AD, bem como as perguntas de pesquisa elaboradas e que também fundamentam nosso percurso de coleta, recorte e análise do material de pesquisa.

## 5 CAPÍTULO QUINTO



(Imagem 15)

### 5.1 ANÁLISES DOS REGISTROS

Partindo das regularidades enunciativas (já-ditos, memória discursiva) e de dispersões como lapsos, esquecimentos e equívocos que se materializam nas formulações postas é que buscamos desenvolver as análises que se seguem, sem perder de vista nossas perguntas de pesquisa, objetivo e hipótese.

Ao longo deste capítulo, procuramos agrupar as respostas dos alunos e as dos professores que pareciam dialogar entre si, além de contrapor, em alguns momentos, as respostas dos alunos às dos professores brasileiros, incluindo as formulações da professora americana. Primeiramente, apresentamos algumas formulações postas por professores e alunos brasileiros da escola de idiomas onde a coleta dos registros foi realizada. Por fim, trazemos excertos da entrevista realizada com a professora nativa de língua inglesa, a fim de realizarmos uma reflexão sobre a relação desses sujeitos com as EI de LI e se há diferenças no modo de representá-las e de concebê-las, por parte do falante nativo em contraposição aos sujeitos brasileiros.

A primeira pergunta do questionário de coleta dos registros mobilizou as seguintes respostas dadas pelos professores brasileiros, denominados (PG) e (PDS), e pelos alunos também brasileiros estudantes da língua inglesa, já em nível

<sup>12</sup> A expressão idiomática poderá ser traduzida como 'ficar louco'.

intermediário, denominados (AS) e (AN). Informações mais detalhadas sobre o perfil dos pesquisados foram expostas no capítulo anterior, na seção que aborda as condições de produção estritas do discurso. Nos recortes que se seguem, salientamos alguns trechos, em **negrito**, que foram discutidos e retomados nas análises.

### **1) O que você entende por Expressões Idiomáticas? (EI)**

[RD1]<sup>13</sup>(PG)<sup>14</sup> Expressões idiomáticas tem a ver com expressões **específicas da língua daquela cultura**, aonde **só se vivenciando** e... Percebendo **situações do cotidiano** pra você **aprender o significado delas**.

Com base no recorte discursivo 1, podemos observar o imaginário do sujeito-professor (PG) em relação às EI. Este acredita só ser possível aprendê-las em um contexto de imersão total que possibilitaria uma vivência em um país de LI, como afirma no trecho: “aonde só se vivenciando e... percebendo situações do cotidiano para você aprender o significado delas”. Onde mais poderiam ser aprendidas as EI em situações do cotidiano, se não no próprio país de origem, pois, imaginariamente, é apenas no país de origem onde a língua flui na sua suposta naturalidade.

Para corresponder ao imaginário de se aprender e ensinar uma língua de modo eficaz, o processo de ensino e aprendizagem de EI deve se dar nesta ordem, segundo as formulações do sujeito-professor (PG): ensiná-las primeiro para, depois, aprendê-las, o que para ele se concretizará, apenas, a partir do momento em que se pode “*vivenciar*” a LI. Mas como isso se dará de fato?

Parece-nos que quando abordamos as EI de uma língua-cultura, estamos tocando no impossível de se ensinar e de se aprender, graças à dificuldade de apreensão dos sentidos, que geralmente se apresentam de forma cristalizada. O emprego dos adjetivos: *específico, particulares* nos remetem às particularidades da língua estrangeira que as EI conseguem captar e que se mostram intraduzíveis de uma língua para outra.

Também percebemos que, em sua formulação, (PG) imagina a apreensão das EI como algo a ser adquirido somente em uma situação de imersão total em um país de LI, tal como sugere o emprego da palavra “só”, em sua resposta: “*aonde só*

<sup>13</sup> RD é o símbolo utilizado para representar os recortes discursivos analisados.

<sup>14</sup> P é o símbolo usado para representar o sujeito-professor e A representa o sujeito-aluno.

*se vivenciando e ...percebendo situações do cotidiano pra você aprender o significado delas*". Onde mais poderiam ser aprendidas essas expressões tão particulares e radicais de uma língua-cultura, visto que, imaginariamente, uma língua só é fluida e natural em seu país de origem e quando é falada por falantes nativos?

Portanto, de acordo com o imaginário do sujeito-professor (PG), para que as expressões idiomáticas possam ser de fato aprendidas ou "apreendidas", devem ser apresentadas da seguinte maneira: ensiná-las, primeiro, e depois apreendê-las, algo que para o referido professor acontecerá somente a partir do momento em que se "vivenciar" a LI num país onde a língua que materializa as EI é falada cotidianamente.

Essas formulações também nos remetem ao mito do falante nativo que põe em funcionamento a representação imaginária de que quem fala inglês, seja na posição de sujeito-aprendiz ou sujeito-professor, deverá atingir um domínio total da língua alvo ou tal qual um falante nativo. Ainda sobre a questão do mito do falante nativo, Montenegro e Oliveira (2011) destacam o fato de o falante nativo estar ligado a noção de estranho, daquele que perturba, daquele que inquieta, mas que ainda assim, apresenta um modelo a ser seguido. Vejamos:

O nativo da língua estrangeira é a personificação do estranho, do novo. De acordo com House (2008) o conceito de falante nativo seria dispensável, pois falante é aquele que vive, fala uma língua específica, mas que a partir do gerativismo de Chomsky se transformou em uma entidade dotada de uma competência perfeita, capaz de ser referência para o certo e o errado naquela língua. O estranho, personificado no falante nativo, possui a competência ideal da língua estrangeira que almejo falar e só ele poderia, portanto ser a minha referência e modelo a ser copiado. (MONTENEGRO e OLIVEIRA, 2011, p.2).

Esta noção de perfeccionismo na língua tem seus primórdios, como citado acima, a partir do gerativismo de Chomsky e da ideia de um falante linguisticamente competente, perfeito, como um objetivo a ser seguido e alcançado.

Observamos que o sujeito professor (PG), se valendo da antecipação e das formações imaginárias, ao se dirigir ao pesquisador tenta ser claro, conciso e objetivo em sua resposta e não balbuciante quando enuncia em relação às EI, pois o desenvolvimento que ele acredita ter alcançado como bom falante das EI se deu em um país de língua inglesa, o que lhe proporcionaria, imaginariamente, mais

autoridade e legitimidade, graças a representação imaginária de professor de LI bem sucedido, pois tem vivência no exterior.

Sendo assim podemos afirmar que este professor (PG) é afetado pela memória discursiva que circula na sociedade a partir do imaginário que dita o que seria um bom professor de inglês: aquele que teve uma experiência de vivência em um país cuja língua oficial é a língua inglesa, em especial nos EUA e Inglaterra.

Em relação à mesma pergunta destacada anteriormente, outro sujeito professor enuncia:

**[RD2] (PDS)** Bom, as expressões, elas se remetem **ao cotidiano** dos alunos, é... e uma coisa que eu sempre percebo bastante, é a questão do regionalismo e até mesmo do coloquialismo, então, independente do local onde você está as pessoas falam de uma forma, elas falam de uma **forma diferente** as expressões, elas são usadas num, num , num **contexto diferente**.

Analisando a formulação do professor (PDS) também percebemos essa associação das EI de língua inglesa a um contexto específico e diferente, quando emprega palavras como *'cotidiano'*, *'regionalismo'*, ligadas ao *'diferente'*. O que o professor (PDS) entende por EI parece se fundamentar na noção de interculturalidade como algo que separa e provoca estranhamento, tal como sugerido por Orlandi (2013, p.35): *"O interculturalismo é o território da diferença, da negociação e do conflito, da tensão produtiva de conhecimento e reconhecimento do outro"*. Apesar de declarar que as EI remetem ao cotidiano dos alunos e podem ser usadas em qualquer lugar *'independente do local onde você está'*, o mesmo enunciador parece se contradizer ao finalizar sua formulação, afirmando que tais expressões *'falam de uma forma diferente* as expressões, elas são usadas num, num, num **contexto diferente'**. Parece que essa tentativa de aproximar as EI do cotidiano do aluno sempre falha, pois parece não produzir certos sentidos que imaginariamente são produzidos em uma língua-cultura específica e diferente da nossa.

Segue, agora, o recorte feito a partir da entrevista realizada com uma aluna (AS), ao nos relatar o que entende por EI da LI:

**[RD3] (AS)** São aquelas expressões **particulares da língua...né...** Essas expressões que, querem dizer, **fala uma coisa, mas querem dizer outra...** Então **a gente não pode** transliterar, quando a gente tá estudando uma língua inglesa a gente, **uma outra língua, a gente não pode passar pra aquela língua da mesma forma como é na língua da gente...** é ... **Não é** ao pé da letra que aquilo quer dizer.

A ênfase na negação em relação às EI é observado na formulação de (AS) *'não pode transliterar'*. É interessante observarmos a acepção do verbo transliterar no dicionário: *"fazer uma tradução literal termo a termo"* de um alfabeto em outro, o que se mostra pouco viável em se tratando de EI de uma língua-cultura. Na escolha lexical deste vocábulo no acontecimento discursivo em que está inserido, o prefixo "trans" também produz um efeito de sentido de ir além, de transpassar, denunciando a impossibilidade da tradução literal, já que algo parece transcender no/pelo uso das EI. A visão logocêntrica de tradução, apresentada e discutida anteriormente, se mostra pouco significativa em se tratando das EI de uma LE.

Quando emprega o verbo *'transliterar'* mais próximo da noção de transcender do que no sentido de realizar uma tradução literal, termo-a-termo, (AS) aponta para o equívoco de uma tradução a partir dos preceitos logocêntricos, que se propõe a encontrar um termo específico, que fosse imune aos efeitos de sentido produzidos em um processo tradutório, que fosse, quem sabe, um nome próprio (PRASSE, 1997, p.65), cuja tradução pudesse se mostrar irreparável e impecável.

Podemos retomar, a partir da citação abaixo de Prasse (1997), a questão da tradução, relacionada com a fala de (AS), sobretudo no que tange à (im)possibilidade de tradução:

A característica do nome próprio é justamente que não se o traduz. Para poder decifrar um texto numa escrita e numa língua desconhecidas, é preciso esperar encontrar uma inscrição bilíngue que contenha nomes próprios (PRASSE, 1997, p.65).

A partir da formulação de (AS), observamos que suas tentativas anteriores de atingir uma tradução ilusoriamente transparente da EI em sua LM falharam, o que é materializado no trecho: *"Essas expressões que, querem dizer, fala uma coisa, mas querem dizer uma outra... então a gente não pode transliterar, quando a gente tá estudando uma língua inglesa a gente, uma outra língua, a gente não pode passar*

*pra aquela língua da mesma forma como é na língua da gente... é... não é ao pé da letra que aquilo quer dizer.*

A fala da aluna (AS) é marcada por um discurso autoritário, materializado pelo uso dos verbos na forma do imperativo negativo, o que nos remete ao discurso pedagógico e suas prescrições. O encontro com as EI parece causar um impasse: a impossibilidade diante do que se mostra intraduzível e o desejo de apreender a língua.

Outro recorte, também formulado por um aprendiz de LI, parece dialogar com os anteriores:

**[RD4] (AN)** (hum) eu entendo que ela tem um, **um duplo sentido** da maneira que você vê a pergunta, certo? Então, ou a expressão, mas às vezes ela... **diz uma coisa no sentido de outra.**

É de um lugar de incertezas e conflitos que a aluna (AN) fala sobre as EI e do entendimento que tem delas, sempre ligado a este “*duplo sentido*”. Em sua formulação se materializa um já-dito que sugere uma possibilidade de tradução transparente, isto é: o duplo sentido que se conseguiria atingir na suposta passagem de uma língua para outra. No entanto, esse duplo sentido, materializado em sua formulação, aponta não só para o duplo (de uma língua para outra e vice-versa), mas para a dispersão e proliferação dos sentidos provenientes de gestos de interpretação de cada enunciador, a partir de sua língua-cultura.

Quando afirma que a EI “*diz uma coisa no sentido de outra*”, o desejo de uma tradução uma parece estar longe de ser alcançada, visto estarmos tratando de uma materialidade que é radical, pois comporta particularidades irreduzíveis de cada língua-cultura. Os efeitos de sentido causados a partir do encontro com as EI de uma LE, ora amarrada à cultura do falante nativo, ora afrouxa e distancia o aprendiz desta língua-cultura, uma vez que essas expressões servem para comunicar de modo particular, mas também parecem impedir a comunicação, devido às suas particularidades, duplos sentidos que são experienciados, tanto por professores como por alunos, com armadilhas.

O aprendizado das EI, para maioria dos alunos, parece algo distante ou pouco significativo se pensarmos em uma determinada cultura não atrelada ou



dissociada da língua que se pretende aprender ou vice versa. Querer aprender uma língua, estando distante da compreensão dos aspectos culturais que constituem e atribuem sentidos à ela, parece deixar a aprendizagem de línguas menos significativa.

Num artigo intitulado “*Como tornar o ensino de Inglês mais significativo explorando a relação língua-cultura?*”, publicado em um jornal destinado a professores de LE, Cavallari (2014, p.1) defende que o ensino das EI de língua inglesa pode se tornar mais significativo e menos mecânico se deixar de ser ensinado de forma literal, levando-se em conta o fato de as EI estarem intrinsecamente ligadas a fatores ideológicos, à língua posta em funcionamento em determinadas condições de produção.

Um exemplo prático que permite explorar a relação língua-cultura no ensino de línguas é o trabalho com expressões idiomáticas, nas quais os sentidos dos termos que as constituem nunca é literal, pois estão atrelados à cultura e à ideologia daqueles que falam a língua como língua primeira. Ao contrário do que se costuma dizer, não acredito que as expressões idiomáticas sejam, assim como os falsos cognatos, armadilhas para os aprendizes de línguas, mas sim um recurso que podemos explorar para enriquecer o ensino e para nos aproximar da cultura dos países falantes do inglês. Contrariando o que dizem alguns alunos, professores e até anúncios publicitários, defendo a ideia de que não é preciso viajar para o exterior para vivenciar a cultura do outro. Essa vivência pode se tornar possível em sala de aula de LI. (CAVALLARI, 2014, p.1)

Conforme já descrito no capítulo dos procedimentos teórico-metodológicos e no início deste capítulo, entrevistamos uma professora nativa americana de língua inglesa, (doravante PNA) em português. A entrevista foi feita, como já descrito anteriormente, via e-mail; porém, (PNA) optou por responder as perguntas em sua língua materna, em inglês, o que é um fato curioso e relevante para o nosso estudo. O fato de ela falar sobre as EI em inglês reforça nossas colocações sobre a impossibilidade de tradução de uma língua para outra.

Apresentamos, a seguir, suas formulações sobre o que entende por EI da LI:

**[RD5] (PNA)** An idiom is a **commonly** used phrase or even a Word that has a **figurative meaning** and is used by a **specific** demographic. <sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> [ Uma expressão idiomática é uma frase comumente usada ou até mesmo uma palavra que tem um sentido figurado e é usado por um grupo demográfico específico ]

A declaração da professora nativa de LI se aproxima das colocações dos professores brasileiros, anteriormente entrevistados. Assim como para (PG) ao afirmar que as EI são *'específicas da língua daquela cultura'*, esta professora, ao usar o termo em inglês *'specific'*, é afetada pela mesma memória discursiva sobre o emprego das EI de uma determinada língua.

Também o termo *'commonly'* remete à possibilidade de uso das EI dentro da linguagem *'comum'*, do dia a dia, do *'cotidiano'*, seguindo o mesmo posicionamento discursivo dos professores não nativos que acreditam que as EI estão atreladas ao uso específico de um povo, de uma língua-cultura *'specific demographic'*.

Convém destacar que neste primeiro bloco de entrevistas, todas as falas dos entrevistados, professores e alunos, parecem partir de um consenso a respeito do uso das EI que deve estar vinculado ao *'cotidiano'*, ao *'duplo sentido'*, ao seu uso *'específico'*, à *'impossibilidade de passar'* e de *'transliterar'*.

Percebemos, com base nos recortes anteriormente abordados, o quanto a noção de EI está amarrada, por parte dos professores e alunos brasileiros, ao conceito de tradução. Já na resposta da professora nativa, não se observa nenhuma menção à tradução, exceto quando escreve a palavra *'figurative meaning'*, que faz menção ao sentido figurado das EI em sua natureza.

Vejamos o próximo bloco de respostas formuladas pelos mesmos professores e alunos brasileiros, porém a partir de outra pergunta do questionário de coleta dos registros:

## **2) Você se sente confortável em relação a ensinar EI para seus alunos?**

**[RD6] (PG)** Na maioria das vezes não! Por que...é, justamente como eu já disse, por não... **mesmo tendo morado no exterior um tempo, mas não vivenciado** com toda **intensidade e carga emocional e cultural como nativo**, muitas vezes se torna **difícil você transferir isto pra uma outra cultura**, no caso da nossa brasileira, esses... essas expressões. **Não me sinto** muito confortável **não!**

Nas formulações do professor (G), as expressões idiomáticas aparecem entrelaçadas fortemente à cultura. O emprego das palavras *'intensidade'*, *'carga emocional e cultural'*, evocam o conceito de LM discutido no nosso capítulo teórico, como a língua que evoca sentimentos pois é da ordem do materno, do emocional.

Daí a dificuldade e impossibilidade de se atingir essa carga emocional na língua do outro, mesmo tendo morado no exterior.

O professor (G), quando diz se sentir confortável para ensinar EI, se mostra afetado por já-ditos que circulam em nosso meio e que pregam que para ser um bom professor de LE é preciso ter vivido no exterior. No entanto, diante da impossibilidade de ser o outro ou de se tornar um falante nativo, *“mesmo tendo morado no exterior”*, o enunciador parece se dar conta da radicalidade que as EI carregam, pois remetem à relação singular que cada falante estabelece com sua língua-cultura de origem.

Sua formulação *‘difícil transferir isto para uma outra cultura’* revela uma demanda por uma tradução termo-a-termo, que se mostra impossível de ser atingida de modo significativo. O trabalho com EI de LI parece exigir uma “Tradutoria”, como postula Mittman (2012, p.65-78), que sempre leva em conta o equívoco e a violência do ato tradutório. Este ponto parece reforçar uma de nossas perguntas de pesquisa que aborda a possível adequação ou aproximação das expressões idiomáticas da LI à nossa língua-cultura, de modo que tais expressões se mostrem mais significativas para alunos e professores brasileiros. Encontramos, partindo da noção de tradutoria, já apresentado no capítulo teórico, a possibilidade de trabalhar com as EI da LI de modo mais significativo.

Na resposta do professor (PG), este se valeu da antecipação, momento em que o sujeito se antecipa ao interlocutor, quanto ao sentido que as palavras possam produzir nele. No caso de (PG), ele se posiciona, pensando no efeito de sentido que tais respostas poderiam produzir em seu ouvinte, no caso, outro professor de LI. Ao se posicionar como “bom professor” já ciente daquilo que poderia agradar aos ouvidos do professor-pesquisador e que remetem a uma verdade já naturalizada discursivamente, o sujeito professor (PG) tenta evocar a representação imaginária de que é um professor consciente, de que para adquirir o uso correto de EI é bom que se tenha morado no exterior: *“mesmo tendo morado no exterior um tempo”* e *“Não me sinto muito confortável não!”*, revalidando um discurso que já se fez memória, em se tratando do bom ensino e aprendizagem de línguas que prega que morar fora é essencial.

Os vocábulos *“mesmo”*, *“mas”*, presentes na fala do professor (PG) marcam um embate, reafirmando que mesmo tendo a oportunidade de morar no *“exterior”*, o que fica marcado em sua fala, como professor, é que não consegue transferir toda

essa experiência aos seus alunos para ensiná-los as EI. Para o falante não nativo da LI, parece haver uma disjunção entre a língua, enquanto estrutura, e a cultura que atribuiria sentido(s) e emoção à língua que se busca aprender, como apontam o emprego do substantivo abstrato “intensidade” e os adjetivos: “emocional” e “cultural”.

Ao se endereçar a mesma pergunta anterior, outro professor brasileiro de LI formula:

**[RD7] (PDS)** Sim ...Me sinto confortável **até gosto**, acho que é um trabalho interessante e **uma forma também de fazer** com que os alunos se **interessem mais pela aula**. Procuro... em toda aula que eu dou, ensinar uma ou duas expressões para o meu aluno, sempre **fazer as referências** que a gente sabe que ... as vezes de uma língua para outra elas são um **pouco diferentes**, como você disse antes, então eu **procuro fazer relação** de uma expressão para a outra pra ficar mais fácil pra eles aprenderem.

A resposta deste professor parece se distanciar da resposta do professor anterior. Para (PDS) o ensino das EI parece estar atrelado a um trabalho de racionalização com a língua, de seu uso de forma instrumentalizada, fabricada, produzida, como sugerem os verbos: ‘fazer’, ‘fazer referência’, ‘eu procuro’, e ‘fazer relação’.

Em relação à pergunta você considera importante ou interessante aprender as EI nas aulas de inglês?, um aluno formula:

**[RD8] (AS)** Eu acho **super importante** eu acho que ... **enriquece** muito **o aprendizado da gente**, porque uma **língua**, ela é **muito** ... as línguas são **ricas** e as **expressões idiomáticas**, elas... elas **trazem**, elas são **a riqueza dessa (lin) dessas língua**... então eu acho que tem que ser ... é ... colocado , **sim! Quanto mais** expressões idiomáticas da língua a gente aprender melhor, **a gente se comunica melhor**, a gente **entra** na... **na língua** a gente **emerge naquela língua**.

Vale ressaltar o uso das palavras ‘*mergulhar*’, ‘*entrar*’ que a aluna (AS) emprega em sua fala para se referir ao uso das EI de uma forma que faça sentido: o aprendiz deve, despidendo-se de sua LM, ‘*mergulhar*’ e ‘*entrar*’ na LE. A partir desta enunciação, a memória discursiva da aluna (AS) é posta em funcionamento,

atravessando-a e indicando sua possível forma de entrada na língua do outro, o que se daria a partir das margens periféricas, da exterioridade, pois está longe de ser intrínseca, interiorizada e supostamente naturalizada, como vivenciam os sujeitos em seu primeiro contato com a sua LM. Acredita-se, imaginariamente, que para que ocorra uma aprendizagem eficiente ou completa da língua estudada, é necessário alcançar a entrada nesta língua, como formula a aluna (AS) *“a gente entra na... na língua, a gente emerge naquela língua”*

A fala da aluna (AS), para *“aprender melhor”* esta língua, há a necessidade de *“mergulhar”*, *“entrar”* nela, aproxima, mais uma vez, as EI do povo que as emprega e que está inserido em condições de produção específicas, o que parece se repetir e dialogar com os enunciados do sujeito professor (PG): *“expressões específicas da língua daquela cultura e “expressões particulares da língua”*

Uma antecipação, também ocorre na formulação da aluna (AS), ao formular sua segunda resposta, pois como aluna de LI formada na mesma instituição em que está sendo realizada a pesquisa, busca transmitir a ideia de aluna capaz e que tem grande *“consideração”* e *“afeto”* pelas EI de LE, como sugerem os adjetivos: *“super importantes”, “ricas”, “muito” e “melhor”*; pelos substantivos: *“aprendizado” e “riqueza”* e também pelos verbos: *“enriquece”, “trazem”, “aprender” e “se comunica”*

Partindo da mesma pergunta anterior, outro aluno responde:

**[RD9] (AN)** Eu considero **importante** porque ,ééééé as vezes eu vou ter estas situações ou ver estas expressões... **eu quero saber o que significa!**

A violência no processo tradutório, como destacado no capítulo teórico com base nos estudos de Rajagopalan, parece ser constitutivo do processo de ensino-aprendizagem de um LE, seja na tentativa de se atingir um significado mais fundamentado, mais fiel ao original, ou na tentativa de omitir tais termos, a fim de, imaginariamente, preservar mais o sentido original das palavras e frases. Esse sentimento parece atravessar a aluna que afirma : *‘Eu quero saber o que significa!’* As afirmações *‘eu quero ter’* ou *‘ver’* estas EI, aponta para o desejo de ter o domínio dos sentidos produzidos pelas EI e de tornar sua aprendizagem dessas expressões mais palpável.

Tais predicções que remetem a mesma formação discursiva do professor (G) sobre a importância de se aprender as EI, denunciam uma contradição entre o

que a aluna (S) diz acreditar (as EI são importantes) e o que sente ou pratica diante das EI no processo de aprendizagem de LI.

Contrapomos, a esta sequência de análises, o recorte feito a partir de das formulações do professor nativo (PNA), ao responder a questão de número 2:

**[RD10] (PNA):** Yes.<sup>16</sup>

A resposta sucinta e direta do (PNA) parece não passar ou evocar o processo tradutório que se mostra inevitável no caso de alunos e professores brasileiros.

Enquanto os entrevistados brasileiros (professores e alunos) tentam ensinar e aprender as EI da língua inglesa em uma segunda língua (inglês), a professora nativa americana, (PNA) o faz a partir de sua LM, no caso o inglês, não passando pelo processo tradutório de uma língua para outra que parece produzir uma disjunção entre a língua empregada e a cultura que ela evoca e que afeta a produção dos sentidos.

A terceira pergunta feita a ambos, professores e alunos brasileiros, foi a seguinte:

**3) Você percebe que seus alunos conseguem usar as EI nas aulas quando participam de uma conversação? Ou experiência extraclasse?**

**[RD11] (PG)** Bom isto tem a ver um pouco com o **nível** de cada (al) de aprendizagem que cada aluno está. Depende do **nível** de ser iniciante, “beginner” ou se ele é intermediário, ou se ele é avançado. É claro que os alunos de curso de... de idiomas, de linguagem dum curso que ele **está avançado ele vai se sentir mais confortável para usar isso**. Um iniciante, mesmo caminhando para intermediário ...ele... procura entender **as vezes fica meio** ...não fica **muito natural** pra ele. E o que a gente percebe é que **não é muito natural** eles, **ele não se sente confortável também usando**. E experiência extraclasse? Como assim fora da aula? ... mas aí fora da aula só se ele tive em um outro país né???... Ele vai ficar falando inglês aonde?

Em sua resposta, o professor em questão se refere ao aprendizado de EI como se fosse possível de ser mensurada em diferentes níveis de aprendizagem: ‘*com o nível de cada (al) de aprendizagem que cada aluno está*’. Depende do **nível**

---

<sup>16</sup> Sim.

de aprendizagem, aqueles alunos que são mais “nivelados” (que poderiam estar mais perto de alcançar o perfeccionismo alimentado pelo desejo de ser e de se aproximar do outro, o desconhecido, o nativo) se sentiriam “mais confortáveis” quanto ao uso das EI. Em contrapartida, os que não são “*avançados*”, ou seja, iniciantes e intermediários poderão se sentir desconfortáveis diante das EI, estando fadados ao fracasso e a impossibilidade de conseguir algum tipo de sucesso com o emprego delas. É como se, automaticamente, a mudança de nível garantisse a aquisição de estruturas mais complexas de LI. Lembrando que a aquisição das EI está sempre sendo adiada para um outro nível, para um nível avançado que nunca chega, até porque, em escolas de idiomas, muitos alunos abandonam os cursos antes de concluírem os níveis mais avançados do curso.

Nossos grifos no recorte discursivo anterior refletem o sujeito-professor duplamente afetado em seu funcionamento pelo inconsciente e pela ideologia. Posicionamento ideológico ao crer que o aprendizado se dá de forma cronológica e ‘*natural*’, de acordo com os estudos clássicos na área de aquisição de LE que privilegia a sequência de habilidades trabalhadas dentro de um percurso imaginariamente “*natural*” a ser completado (iniciante, intermediário e avançado). As expressões Idiomáticas, no entanto, não se alocam neste âmbito, pois carregam componentes culturais e ideológicos, impossibilitando o conhecimento quantitativo e cumulativo. É por isso que seu uso por parte de falantes não nativos se apresenta tão caricato e engessado, pois parece evocar as particularidades culturais e ideológicas que as EI carregam.

Na fala de (PG), “*não é muito natural*” é dito duas vezes, se aproximando ao que ele mesmo (PG) havia expressado em sua resposta 1, ao dizer que “só se vivenciando a língua” e “percebendo situações do cotidiano”, essas expressões fariam algum sentido. Quando o sujeito-professor emprega, massivamente, substantivos como “*nível, níveis, curso de idiomas*”, alguns sentidos são evocados a partir desta materialidade, denunciando o posicionando do enunciador em uma formação discursiva que se contradiz àquela que o atravessava quando abordado a respeito do que ele entendia por EI, na questão primeira. Dá-se o equívoco constitutivo do dizer: o professor está fadado a ensinar algo que, segundo ele, só se pode aprender lá fora (no exterior) e não dentro de uma sala de aula de uma escola de idiomas, através de estudos racionalizados e repartidos por “níveis”. A partir de

sua resposta, podemos perceber que (PG) atrela o uso das EI de língua inglesa, primordialmente, à experiência de se morar no “*exterior*”, só se “*vivenciando*” tais EI.

O enunciador reforça o fato de não ser natural o emprego das EI por parte de alunos brasileiros, como se estes não fossem autorizados a fazê-lo de forma significativa.

No final da resposta do professor (G), destaca-se seu imaginário acerca de seus alunos e do ensino-aprendizagem da LI através das EI. Para o professor que se acredita e se descreve como “apaixonado” e “comprometido” com a LI, um equívoco se materializa em seu dizer, no trecho: “E a experiência extraclasse? Como assim? fora da aula?... mas aí fora da aula só se ele tiver em um outro país, né?...Ele vai ficar falando inglês aonde?”

Para o enunciador falar inglês só seria significativo na prática, fora da sala de aula, em outro país, de preferência.

Cavallari (2011), no artigo intitulado “Vozes dissonantes: o que pregam os PCN e o que buscam os alunos de LE”, nos ajuda a compreender o equívoco que parece se materializar nas formulações acima, ao problematizar e contrapor os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de ensino fundamental de LI no Brasil ao aparente desinteresse do aluno em relação à aprendizagem de LE. Segundo a autora, para que o ensino e aprendizagem de LE se tornem mais significativo, faz-se necessário que o professor de LE atente para a relação indissociável que há entre língua, cultura e ideologia e que, muitas vezes, se encontra apagada ou silenciada em sua prática pedagógica. Conhecer a cultura, buscar compreender seus aspectos mais simples e relevantes, faz toda a diferença para a aquisição de uma LE, tendo em vista que uma língua não faria ou produziria sentidos se não remetesse ou evocasse sua história, ideologia e cultura. Valdés, (1998, apud CAVALLARI, 2011, p.2) enfatiza que:

Uma vez que o aluno de LE passa a entender o comportamento dos falantes de uma língua-alvo, independente da motivação original para a sua aprendizagem, a tarefa de adquirir uma língua se torna mais simples, através de ambos, da aceitação dos falantes da língua e de um maior conhecimento sobre o que a língua significa ou quer dizer.

Ignorar esta relação entre a cultura, a língua e a ideologia da língua-alvo pode prejudicar uma possível identificação com a LE, devido a não inscrição deste sujeito-



aluno na discursividade da língua-alvo. O objetivo maior do ensino de LE, segundo os PCN é:

levar o aluno a se ver como parte integrante de um mundo plurilíngue, compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham, e participando, por meio da LE, de novas experiências em relação a sua própria língua e sua visão de mundo, o que possibilitaria uma visão de mundo plural, se tornando cidadão do mundo (PCN-LE, 1998, p.67).

Este distanciamento entre o que deveria ser ensinado nas escolas, segundo os PCN, e o que é praticado em sala de aula, é fator relevante para compreensão de tamanho desinteresse nas aulas de LE por parte de alunos e até mesmo de professores que parecem só atribuir relevância ao ensino da LI se o aluno tiver a chance de visitar outro país: “só se ele tiver em um outro país né???... Ele vai ficar falando inglês aonde?”

Esse desinteresse parece se chocar com as exigências de um mundo em movimento e em globalização acelerada; exigências que também atravessam o sujeito-aprendiz de LE, mas que não são suficientes para produzir identificações na/pela LE.

O professor (PDS), endereçando-se à terceira pergunta do questionário de coleta, formula:

**[RD12] (PDS):** como eu já disse antes eu tento fazer **a relação** de uma expressão pra outra ... é... eu procuro escrever na lousa a expressão em português , um exemplo: “ **A vida não é um mar de rosas**” em inglês eu vou ensinar para eles que a vida não é uma “**cama de rosas**” né... que é como a gente **falaria em inglês** . Aí eu tento mostrar pra eles falo: “Ó... o que é uma mar de rosas? Uma cama confortável, uma cama gostosa de se deitar , então só que muitas vezes a vida não é como uma cama de rosas , então está é a forma que eles ensinam em inglês, então **é sempre fazendo** estas relações com os alunos ... Outro exemplo que eu procuro passar também , é o.. próprio exemplo de situações, em quais situações os alunos poderiam usar estas expressões . Então **eu procuro trazer** o material pronto de casa é... com algumas frases ou um texto bem curtinho , **inserindo** estas expressões e **depois eu peço** pra que os alunos **montem** , sua ... sua própria

realidade, suas próprias situações usando essas expressões que eu, que eu **trago** pra eles na, **na sala de aula**.

Para fazer com que os alunos aprendam uma EI, a fim de lhes proporcionar uma maior interatividade em a sala de aula com seus colegas e até mesmo com o mundo, o referido professor procura sempre trabalhar uma espécie de elaboração, a fim de conseguir êxito '*fazer a relação*', '*inserindo*' estas EI e '*usando*' tais EI, como se houvesse um modelo preciso de aprendizagem que permitisse a apreensão dos sentidos das EI. No entanto, a aprendizagem racionalizada, consciente parece os distanciar ainda mais dos sentidos evocados pelas EI.

Passemos para mais análise da fala da aluna, a partir da seguinte pergunta:

### 3) **Você consegue usar as EI nas aulas quando participa de uma conversação? Ou experiência extraclasse?**

**[RD13] (AS) Algumas** que são **mais fáceis**, eu... eu consigo, eu consigo e me lembro, e **coloco em prática** ... né, então fora de sala também, **principalmente fora da sala né?** Que a gente quer...é... **praticar** onde a gente mais pratica né, **tem que praticar fora**, então eu procuro **lembrar...** (esfor) **forçar a mente lembrar dessas expressões**, que eu acho que são **importantíssimas**.

A aluna (AS) acredita aprender as EI em atividades extraclasse, ratificando, mais uma vez, ao evocar o imaginário, que o aprendizado de LE é mais válido e eficiente quando praticado no exterior, em outro país, 'lá fora', 'principalmente fora da sala de aula'.

Para ela, quando questionada se consegue usar as EI em sala de aula ou fora dela, nota-se que sua noção de aprendizagem de LE remete ao senso comum: a ordem cronológica dos estudos e do conteúdo programático, partindo de um suposto nível mais fácil, adentrando o intermediário e culminando no nível avançado ("*Algumas que são mais fáceis*, eu... eu consigo, eu consigo e me lembro, e *coloco em prática*").

Na verdade, não há uma classificação de EI como mais fáceis ou mais difíceis; o que se acredita é que de acordo com o conhecimento de LE, ilusoriamente quantificável, a aluna estaria mais apta ou menos apta para entender as estruturas e vocábulos da LI. Para o ensino de falantes não nativos, os

brasileiros, a língua e a cultura se mostram disjuntas e isso parece se mostrar mais fortemente no contato com as EI de LI.

O imaginário posto em funcionamento pela aluna (AS), quando responde à pergunta terceira em relação às EI, é que *“fora da sala de aula”* é o melhor lugar para se praticar as EI. O advérbio de lugar *“fora”* evoca algo da ordem do estrangeiro e que soa como distante, quase impossível de ser alcançado em sala de aula, *“fora”* do Eu (assujeitamento ao Outro), *“fora”* da escola (curso de idiomas), *“fora”* do País (estrangeiro). Ao se permitir praticar as EI *“fora”* de sala de aula, a aluna (AS) se coloca em uma posição em que é atravessada por sentidos que evocam já-ditos acerca da valorização do lugar de falante nativo, daquele que imaginariamente seria capaz de usar as EI naturalmente e sem dificuldades.

A afirmação de (AS) *“então eu procuro lembrar... (esfor)forçar a mente lembrar dessas expressões, que eu acho que são importantíssimas”*, permite-nos retomar Revuz (1998) que sugere que forçar a mente pode ser uma exigência de uma aprendizagem racionada e não natural. Nas falas destacadas anteriormente, observamos um equívoco que sempre aparece em torno do uso das EI em sala de aula que, por um lado, aparece como algo natural e racional, que exige uma aprendizagem racionada, controlada, mas de outro, acaba perdendo a sua naturalidade se não for atrelada ao falante nativo e sua cultura de origem.

Outro aluno brasileiro fala sobre uma possível aprendizagem das EI em sala de aula:

**[RD14] (AN)** Seria legal se durante uma **conversação**, ou nas aulas práticas de “Speaking” ele introduzisse uma dessas expressões, numa **situação real**.

Para (AN), o uso das EI está associado à conversação *‘numa situação real’*, que estaria mais próxima de uma experiência no exterior e não de uma situação artificial ou reproduzida em sala de aula. Sua capacidade de reter os sentidos das EI, parece só ser legitimada fora da sala de aula, onde as situações seriam de fato reais.

Partindo da mesma pergunta destacada anteriormente, a professora norte-americana formula:

**[RD15] (PNA):** It depends on their **level** and personality/**learning style**. **Those** Who are **inclined toward the melodic** might have an easier time using them without **even**

**fully realizing** what they are saying. **Those** who tend **toward the visual** and are **more analytical** will need to make **conscious insertions** of idioms **until it becomes natural**. I am **not sure** about outside of class. I don't think I've paid attention well enough.<sup>17</sup>

A partir dos trechos destacados na resposta da professora nativa, há algumas regularidades enunciativas percebidas também nas falas dos professores (PG) e (PDS). Quando (PNA) faz uso da palavra *'level'*, *'learning style'* está, assim como ocorre na formulação de (PG), categorizando os sujeitos-alunos quanto a possibilidade de apreensão dos sentidos das EI, em função do estilo de aprendizagem e nível do aluno, como se tudo fosse uma questão de tempo e método a ser empregado: *'trazendo'*, *'inserindo'*, etc. até que os alunos pudessem atingir uma suposta naturalidade que parece só ser atingida pelo falante nativo de LI, independentemente do tempo dedicado à aprendizagem, estilo e método empregado.

Também nos chamou a atenção, formulação de (PNA), o uso do pronome demonstrativo *'those'*, que produz, mais uma vez, um efeito de categorização, divisão, separação, distanciamento. De um lado estariam aqueles que são mais *'inclined toward the melodic'*, ou seja, aqueles que *'tem mais ouvido'*, ou que são *'mais melódicos'*, e que aprenderiam as EI sem muito esforço, quase que naturalmente, sem nem ao menos perceber que as estão usando.

Porém, para aqueles que são *'more visual and more analytical'*, ou seja, mais visuais e mais analíticos, o ensino se daria de outro modo: seria necessário *'inserções conscientes'*, como se o sujeito-aluno tivesse domínio de seu dizer e dos efeitos de sentido que seu dizer-fazer produz. Isso tudo, segundo a professora norte americana, *'until it becomes natural'*, ou seja, até que tais expressões se tornem naturais, afirmação que parece dialogar com as respostas dos professores a alunos brasileiros que também são afetados por essa representação de naturalidade a ser atingida na língua alvo, segundo um modelo tido como ideal e que os aproximaria do saber totalizante dos falantes nativos.

---

<sup>17</sup> Isto depende do nível de personalidade e do estilo de aprendizagem. Aqueles que são inclinados mais em direção à melodia, podem ter um tempo mais tranquilo para usá-las sem mesmo totalmente notar o que estão dizendo. Aqueles que tendem a ser mais visuais e mais analíticos, precisarão de fazer inserções mais conscientes das expressões idiomáticas até que isto se torne natural. Não estou certa sobre fora da classe. Acho que não prestei muita atenção bem o bastante.

A próxima pergunta dirigida aos entrevistados (sujeitos-professores brasileiros) toca na questão que acabamos de mencionar sobre o interesse dos alunos e em que condições gostariam que fossem ensinadas as EI, o que nos permite entrever como tais professores concebem esta forma ideal de ensinar, pelo menos imaginariamente. Segue a pergunta:

**4) Como você ensina EI a eles? Dê alguns exemplos de procedimentos**

[RD16] (PG): Eu procuraria... fazer algumas **encenações** e dentro dessas **encenações**... eu ... **primeiramente** eu ia colocar **em português** o que ...isto significa, o que aquela **encenação** que vai ser feita, em português , o que é, entendeu? E... depois eu ia trazer ... aquilo ali ...é ... mostrando **filmes ou imagens** , ou música , ou partes de **filmes** , que tenham aquela mesma **encenação**, mostrando pra eles como que é falado, como que é expressado aquilo , e lógico já **treinaria** uma, alguns alunos, alguma equipe, **um certo teatro** rápido ali, alguns diálogos trazendo aquelas mesmas situações , com aquelas mesmas expressões idiomáticas , mas eu ... é , mostraria em inglês e também mostraria em português , faria um mix dessas situações.

O professor (PG) formula: “... *primeiramente eu iria colocar em português o que...isto significa*”, na tentativa de uma tradução que transpusesse sentidos de uma língua para outra.

Em relação à prática pedagógica do professor (PG) destacamos alguns procedimentos descritos pelo professor como: ‘filme’, ‘imagem’, ‘encenação’ ‘encenações’, ‘encenação’, ‘teatro’, ‘filmes’, ‘treinaria’ e a expressão ‘um certo teatro rápido’ que evocam sentidos da ordem do artístico, do plástico, do não natural, do ‘caricato’. Tais palavras e expressões atravessam o imaginário do referido professor constituindo nele e por ele, já-ditos explícitos que ratificam a questão da aparente não autorização em relação ao uso das EI, por parte de não nativos de língua inglesa.

Uma definição do termo ‘*caricato*’, a partir de um dicionário online de palavras da língua portuguesa, nos chamou a atenção pois apresenta a noção de caricato a partir de 3 categorias: “*ridículo, burlesco, grotesco, caricaturesco*”, uma segunda definição: “*diz-se do ator cômico que interpreta caricaturas*” e uma terceira:

“*manequim para vitrine com feição do rosto em caricatura.*” Esta última definição, se atrelada a função e abordagem do professor que busca “fazer um mix dessas situações”, retrata bem uma posição de um ‘manequim’, plástico, sem vida, que apenas reproduz ou encena algo ao fazer uso dessas expressões. É no teatro que o ator, mesmo que imaginariamente, se coloca na pele do “Outro”, e experimenta, ainda que de forma falsa ou teatral, o “desejo do lugar do outro” (PRASSE, 1997, p.71).

As formulações do professor (PG) permitem essa analogia do teatro, da encenação com o ensino das EI que encantam por simbolizarem o outro, o lugar de gozo do outro, o desejo de aprender uma língua estrangeira que, segundo Prasse (1997, p.71) é alimentado pela “inveja dos bens alheios e da maneira como gozam os outros, e inquietação por desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo”.

Só resta ao professor (PG) apelar para o uso “*teatral*”, a fim de ensinar a seus alunos as EI, pois é no teatro que os atores fingem ser o que não são. (PG), por meio de suas escolhas lexicais, nos permite entrever que só há como ensinar as EI se nos colocarmos na posição de ‘(en)cenadores’ da língua.

O efeito de impossibilidade de tradução das EI de uma língua para outra parece reforçar a ligação que há entre uma língua-cultura e que produz um efeito de cristalização dos sentidos impossíveis de serem reproduzidos, a não ser na língua que materializa as EI, no caso: a LI.

Em relação a mesma pergunta destacada acima, (PDS) afirma:

**[RD17] (PDS):** Bom as expressões idiomáticas em si, elas fazem parte de processo enriquecedor da língua. Então, eu acho que a melhor forma de você perceber isto nos alunos **é trabalhar com a motivação** ... é... a todo momento com eles e já... hum, o professor acho que já tem que vir de casa preparado pra usar ... é todas **estas estruturas** , então (quan) eu, eu faço com que estes alunos ... **é comecem o processo de comunicação** comigo na sala de aula que vá **possibilitar o uso destas expressões**, caso eu perceba que eles venham a ter algum tipo de dificuldade, eu começo a colocar alguma situação que eles tenham vivido, **que eles**

**possam viver**, uma coisa que faça parte de um objetivo que eles venham a ter, pra que a gente possa usar estas expressões, pra que o **processo de memorização e aprendizagem seja mais valioso**.

Parece que para o professor (PDS) um grande esforço e processo precisa ser realizado, por parte de alunos e professores, para possibilitar o ensino das EI: *'trabalhar com a motivação'*, em seguida *'usar todas essas estruturas'*, logo depois *'comecem o processo de comunicação'*, *'possibilitar o uso destas expressões'*, para que seus alunos *'possam viver'* e, finalmente que, *'possam usá-las'* e memorizá-las, na ilusão de que a língua pode ser instrumentalizada e totalmente controlada pelo falante, se todos esses passos forem seguidos e o aluno já *'vier preparado para usá-las'*.

Uma pergunta semelhante foi dirigida aos alunos de LI. Um deles formulou:

**4) Na sua opinião qual / quais seria(m) a maneira mais legal de se ensinar EI?**

[RD18] (AS) Eu acho que... hum... em **vídeos** , **vídeos** onde possam aparecer estas expressões e a gente pegar a ideia, né, **porque a gente tem que pegar a ideia primeiro do que é a expressão né...** porque não é ao **pé da letra** , acho que **vídeo** , **vídeos** são **interessante** e até mesmo o próprio, na hora de **curiosidades** o professor colocar algumas expressões dentro do assunto que ele tá dando , algumas expressões que (cab)idiomáticas que cabem naquele assunto ... oral... oralmente mesmo ... eu acho **interessante**.

No recorte anterior nos chamou a atenção o emprego de palavras que remetem ao uso da tecnologia em sala de aula, um procedimento tomado como ideal, facilitador e extremamente necessário na atualidade. (AS) expressa o desejo de aprender as EI, a partir do uso de vídeos, filmes e imagens, o que nos permite entrever o imaginário da aluna (AN) acerca do ensino tido como ideal. As EI aparecem atreladas à *'curiosidades'* e *'interessantes'*, ratificando nossa hipótese de que as EI de língua Inglesa *'encantam os falantes'*, embora se mostrem inapreensíveis na língua materna do aprendiz.

O uso das novas tecnologias é tomado, pelo aluno, como algo que facilitaria e possibilitaria a apreensão dos sentidos das EI, ainda que imaginariamente, pois não há garantias de apreensão dos sentidos produzidos e evocados pelas EI de LI.

Partindo do conceito de discurso, segundo Orlandi (2001, p.17), que afirma que o discurso “é um lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia” e fazendo uma analogia com o desejo pela LI, observamos que este desejo se vincula à posição hegemônica da LI no mundo globalizado e à possibilidade de se aproximar à língua-cultura do outro.

As respostas dos professores (PG) e (PDS) e as respostas das alunas(AS) e (AN), em relação a forma de se ensinar e de aprender as EI em sala de aula dialogaram entre si. Podemos concluir que há regularidades enunciativas que nos remetem a já-ditos ou que colocam um discurso que já se fez memória sobre a aprendizagem de LI e que afeta estes sujeitos.

Outra resposta formulada por uma aluna sobre meios de se aprender as EI de LI é a seguinte:

**[RD19] (AN):** Olha ...uma dica que eu dou para ensinar seria **colocar situações reais** onde eu posso **substituir** com essas expressões ... e ... **vídeo** também são sempre interessantes e ... pra aprender seria mais fácil você **tentar trocar situações reais** usando essas expressões como, um ... **um substituto...** um ..**um apego** ou segunda opção.

Para a aluna (N) a aprendizagem das EI só pode se dar ao ‘*substituir*’ estas expressões por outras encontradas em sua língua ou na própria língua alvo, o que aponta, mais uma vez, para a radicalidade dessas expressões e para o impossível de traduzir. A substituição parece estar na base do funcionamento das EI, já que professores e aprendizes estão sempre a procura de uma cópia que seja fiel ao original, ainda que nenhuma palavra se mostre capaz de reproduzir uma situação que se mostre real para o falante, em se tratando do uso das EI de LI, tendo em vista que a língua não é transparente.

No imaginário da aluna do que seria ‘*a maneira mais legal*’ de se ensinar as EI, notamos a necessidade de ‘*vídeos*’, ‘*vídeo*’, ‘*imagens*’ que invade nossas vidas



de uma forma apelativa e que reproduz e ratifica as necessidades de um mundo capitalista, regido pelo consumo, pelo imediatismo e facilidade que isto implica.

A partir da fala de (AN) que busca salientar o melhor modo de se aprender e ensinar as EI de LI, no trecho *‘pra aprender seria mais fácil você tentar trocar situações reais usando essas expressões como, um ... um substituto... um...um apego ou segunda opção’*, podemos observar um distanciamento em relação ao que apontam os professores entrevistados sobre um bom modo para se ensinar as EI e seus procedimentos em sala de aula. No entanto, tanto os professores como os alunos, de modo geral, procuram reproduzir situações reais de uso que parecem estar fora ou pelo menos distante do espaço de sala de aula.

Para contrastarmos as respostas dos brasileiros às formulações postas pela professora nativa (PNA), passemos ao recorte que se segue

**[RD20] (PNA):** I would say it’s best to point them out **as they come up** in the texts. Fill-in-the-blank exercises in which students must choose the correct idiom from a list would be a good place to start. **Asking for both literal and figurative translations** of the phrases **will drive to the point home**. For more advanced students, pointing out where idioms could be used in their **writing** would lead to a richer writing style in **their mother language**.<sup>18</sup>

O imaginário que rege a fala desta professora (PNA) é materializado através do emprego das palavras *‘literal’*, *‘figurative translations’*, *‘come up’*, que também se mostraram frequentes nas falas dos professores não nativos.

Para (PNA), a prática tradutória é associativa em sala de aula, tendo em vista que os alunos não são falantes nativos de sua LM, no caso o inglês, a professora pede por traduções, que segundo ela podem ter um sentido figurado ou literal. O objetivo da professora (PNA) ao ensinar as EI em sua própria língua materna é ‘drive

---

<sup>18</sup> Eu diria que seria melhor apontá-las conforme elas aparecem nos textos. Exercícios de preencher os espaços em branco nos quais o aluno têm que escolher a expressão idiomática a partir de uma lista seria uma boa forma de começar. Pedir por ambas as traduções literais e figurativas das frases nos levaria a um ponto de chegada. Para alunos mais avançados, mostrar onde as expressões idiomáticas poderiam ser usadas na sua escrita, resultaria em um estilo de escrita mais rico na sua língua materna.

to the point', ou seja, conduzir o aluno para o ponto certo que parece ser alcançado somente por meio de frases na LI.

A partir das análises apresentadas neste capítulo, percebeu-se que em se tratando do processo de ensino e aprendizagem das EI de língua Inglesa, há sempre algo que se apresenta, tanto para os professores como para os alunos, como não natural, que solicita uma encenação e que nos remete a ideia de não se conseguir uma adequação dos sentidos produzidos pelas EI, o que está fortemente amarrada ao conceito de língua-cultura, apresentado no capítulo 5.

A dificuldade de apreensão dos sentidos das EI de língua inglesa, por parte de falantes não nativos parece estar ligada à disjunção que eles experienciam, no processo de aprendizagem racionalizada, entre, de um lado, a língua enquanto estrutura e, de outro, a cultura que se apresenta como aspectos externos à língua e que pertencem, mais especificamente, aos falantes nativos da língua que se busca aprender.

Já para o falante nativo da língua inglesa, para o qual sua língua se apresenta atrelada à cultura que a torna significativa, a aprendizagem e emprego das EI da LI parecem ser sentidos e praticados de forma natural, embora a aprendizagem, por parte de falantes não-nativos, exija, segundo este mesmo professor, um longo caminho com atividades mecânicas, na tentativa de possibilitar uma aprendizagem mais próxima de uma situação real de uso, que sempre se mostra impossível no contexto fabricado de sala de aula.

Observa-se que esta relação entre língua, cultura e ideologia, percebida como disjunta por alunos e professores não nativos parece distanciá-los de um uso imaginado como real e significativo da LI e das expressões mais representativas de sua língua-cultura. O conceito de língua-cultura nos permitiu entrever o fato de que existem pontos da língua do outro (do falante nativo de uma LE) que não somos autorizados a tocar, a não ser de forma teatral ou caricatural. As EI de LI se apresentam como formas irreduzíveis de uma língua-cultura, tornando-se inexpressivas ao passar, inevitavelmente, pela LM do aprendiz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, com este trabalho desenvolvido dentro da linha de pesquisa Língua e Ensino, segundo os pressupostos da AD de linha francesa, fazer alguns apontamentos acerca da relação de contato-confronto-conflito entre línguas, bem como seu (im)possível processo tradutório, dos efeitos das línguas na subjetividade de alunos e professores brasileiros, da constituição dos sentidos diante das EI da LI.

À luz da Análise de discurso de linha francesa apontou-se como o sujeito aluno e professor de LI são afetados pela tríade língua-cultura e ideologia, bem como os efeitos de sentido que podem ser produzidos na formação deste sujeito, observada nas análises anteriormente apresentadas.

Tais formações imaginárias emergem desta concepção de que todo falante da LE deve ser falado por ela, deve ser capturado pela língua do outro e pelo seu desejo.

Buscamos, ao longo deste estudo, compreender o modo como tais expressões produziram sentido e afetaram alunos e professores no processo de ensino de línguas, partindo da hipótese de que as expressões idiomáticas da LI ao mesmo tempo em que encantam, pois trazem particularidades da língua-cultura alvo e de seus falantes, também coloca em evidência a impossibilidade de apreensão dos sentidos pela LM do sujeito aprendiz, em função da relação entre língua, cultura e ideologia e dos sentidos evocados em cada língua-cultura, sendo ratificada ao longo das análises apresentadas nesta pesquisa e por que tais expressões ao mesmo tempo em que encantam o sujeito brasileiro de linguagem, causam uns estranhamentos e distanciamentos desses sujeitos em relação ao processo ensino-aprendizagem de EI de língua inglesa.

O objetivo de um modo geral foi de compreender os efeitos de sentido que as expressões idiomáticas produzem nas aulas de LI e para os seus falantes, sem perder de vista a estreita relação entre língua, cultura e ideologia, a fim de propiciar um ensino mais significativo.

Os objetivos específicos deram conta, a partir de uma forma mais detalhada, de adentrar na identificação dos pilares culturais e efeitos ideológicos que a aparente cristalização dos significados das EI da LI propiciam. Portanto para isso, apontamos algumas barreiras que se fizeram presente no efeito de (im)possibilidade

de tradução e de adequação dessas expressões da LI para a LM do sujeito pesquisado, sobre tudo, nós investigamos as (im)possibilidades de aproximação e adequação dessas expressões Idiomáticas da LI para a língua-cultura de nossos alunos e professores, através de registros obtidos por meio de entrevistas informais semiestruturadas, realizadas com alunos e professores de uma escola particular de idiomas, sobre o uso de expressões idiomáticas nas aulas de LI.

O contato com as EI no processo de ensino-aprendizagem de LI nos permitiu entrever como o sujeito-aluno e professor de LI brasileiros são afetados pela relação que se dá entre língua, cultura e ideologia e com os efeitos de sentido que emanam desta relação e que podem causar reconhecimento ou estranhamento. Por vezes, o sentido produzido por essas expressões se mostrou, tanto para alunos como para professores, intransponível e impossível de traduzir, no que se diz respeito a seus significados cristalizados e adequação, pois se apresentam como estruturas disjuntas da cultura que lhe confere sentidos.

Ao entrarem em contato com as EI de língua Inglesa, estes sujeitos são atravessados por memórias discursivas que evocam já-ditos e apontam para o desejo de aprender uma língua estrangeira e de se aproximar do lugar do outro, do estrangeiro, do falante nativo, já que essas expressões parecem guardar particularidades da língua-cultura que se busca aprender, mas que se mostram inacessíveis para o falante não nativo.

A possibilidade de uma compreensão do modo como o sujeito-professor ensina e de como o sujeito-aluno apreende e resignifica as EI na LI mobilizou este estudo que pretendeu abordar, dentre outras coisas: o imaginário evocado por esses sujeitos ao empregarem tais expressões e por que tais expressões, ao mesmo tempo em que encantam o sujeito de linguagem, também provocam um grande estranhamento e distanciamento dos mesmos.

Pelo fato das EI estarem tão intrinsecamente ligadas à cultura dos falantes nativos de LI, a tentativa de se alcançar êxito em uma tradução transparente, logocêntrica e pontual é uma impossibilidade, o que foi discutido nas análises realizadas neste estudo.

Entretanto, para falantes nativos de língua inglesa, o uso de uma EI parece natural, por carregar a ideologia de sua língua-cultura, de sua LM. Parece existir, para eles, uma relação una e indissociável, a partir das EI em sua própria LM,

gerando neles gestos de interpretação que se diferem do processo de ensino-aprendizagem dos brasileiros, pela ausência do processo tradutório, realizado pelos falantes brasileiros diante das EI de LI.

Observou-se, também, a partir das análises apresentadas, um imaginário posto em funcionamento na formulação de professores e alunos brasileiros de LI que parecem acreditar só ser possível aprender plenamente a LI e suas expressões fora do país e nunca em sala de aula.

Existe um lugar onde as EI de língua inglesa podem significar, atrelados à opacidade desta língua, ou ao passarem pelo ato violento da (não) tradução irão sempre possibilitar novos gestos de interpretação?

A resposta à pergunta acima sobre a possibilidade de adequação ou aproximação das EI à nossa cultura, a fim de que tais EI se mostrem significativas para os alunos e professores brasileiros, encontrou amparo nesta pesquisa, a partir do conceito de tradutoria que oferece ao sujeito-professor, sujeito-aluno, sujeito-tradutor a produção dos sentidos no processo tradutório, a partir de seus próprios gestos de interpretação das EI, assumindo a função de um tradutor-autor, tecendo seu discurso ao mesmo tempo que desloca seus leitores, por meio de gestos de interpretação.

Enfim, embasando-nos em estudos e pesquisas antes realizados e também em reflexões atreladas ao assunto, acreditamos que a perspectiva discursiva possibilitou um novo olhar para as EI, e para o trabalho mais significativo com essas expressões em sala de aula. Pudemos entrever, entre outras coisas, a opacidade da língua posta em funcionamento, gestos de interpretação cristalizados, que emergem na tessitura de uma língua, bem como em suas expressões idiomáticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROJO, Rosemary. **Tradução, Desconstrução e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1993, p. 71-86.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Tradução** – A Teoria na Prática. São Paulo: Ática, 1986. 85 p.

\_\_\_\_\_. **A Tradução e o Flagrante da Transferência: Algumas Aventuras Textuais com Dom Quixote e Pierre Menard**. In: ARROJO, R. Tradução, Desconstrução e Psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1993.p. 151-176.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Coleção Repertórios. Campinas - SP: Unicamp, 1998.

BERTOLDO E. S. **Teoria e Prática na formação de professores: Rearranjos, Revezamentos...** Letras & Letras, Uberlândia, jan./jun. 2003.

BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BREZOLIN, A. **Humor: Sim!. É possível traduzi-lo e ensinar a traduzi-lo**. TradTerm, 4(1). São Paulo: Humanitas/USP, p.15-30,1997.

**The new musical idiom**. (Artigo Online) Disponível em:  
<<http://www.ldoceonline.com/dictionary/idiom>> Acesso em 11 de Jun.,2014,15:30:30.

BRONCKART, et alii.1985. **Le Fonctionnement du discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, Éditeurs.

CASAS, R. M.; CAMPOY, J. M. H. **A sociolinguistic approach to the study of idioms:some anthropolinguistic sketches**. Cuadernos de Filología Inglesa, Murcia, v.4, p.43-61, 1995.

CAVALLARI, J. S. **Vozes dissonantes: o que pregam os PCN e o que buscam os alunos de língua estrangeira.** Estudos Linguísticos, São Paulo, v.40, pp.672-681,2011.

\_\_\_\_\_ **Identificação e/ou apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino de inglês como língua estrangeira.** (Dissertação Mestrado). UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_ **Como tornar o ensino de Inglês mais significativo, explorando a relação língua-cultura?**(Artigo para revista PUC, Campinas, 2014) .

**Congresso Léxico.** Disponível em:<<http://www.insil.com.ar/adminis/upload/upload/congresolexico/papers/Actas%20O-%2017-11-11>. Pdf. Acesso em 13 de Jun. 2014, 19:22:05 .

CORACINI, M.J.F. **A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade: línguas ( maternas e estrangeiras), plurilinguismo e tradução/** Maria José Coracini.- Campinas , SP, Mercado de letras, 2007 .

\_\_\_\_\_ **Língua estrangeira e Língua materna – uma questão de sujeito e identidade** In: CORACINI, M. J(ORG).Identidade & discurso–(des)construindo subjetividades. Editora da Unicamp, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-159.

CORBETT, J. **An intercultural Approach to English Teaching.** United Kingdom: Multilingual Matters Ltda., 2003.

COURTINE, J. J. (1984) **Definition d'Orientations Théoriques et Méthodologiques en Analyse de Discours.** In: Philosophiques, vol. IX, n.2, Paris.

DE LEMOS, C.T. G. (1981) **Interactional processes and the child's construction of language.** In: W. Deutsch (ed.) *The Child's construction of language.* London: Academic Press.

FERNANDES, Claudemar Alves. 2007. **Análise do discurso: reflexões introdutórias.** 2. ed. São Carlos: Claraluz.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso** – Aula Inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed.Loyola:1996

GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (orgs.). **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos, SP: Claraluz, 2001. (Coleção Olhares Oblíquos).

GIBBS, R. **The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HOLLIDAY, A. **Appropriate Methodology and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

IGREJA, J. R. A. **Idioms! Reaching the top layer in the learning process**. New Routes, São Paulo, n.30, p.14-17, set 2006.

JAKOBSON, Roman. **Aspectos lingüísticos da tradução**. In: Lingüística e comunicação. Trad. de Isodoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.p. 63-72.

JORDÃO, C. M. **Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos**. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005.

JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

K. C. S., RAPOSO. **Estudo das Expressões Idiomáticas do Português do Brasil: Uma proposta de sistematização**. (Dissertação Mestrado, Puc –Minas Gerais) Belo Horizonte, 2007.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **The Cultural Component of Language Teaching** In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1996, v.1, n.2, 13 pp. Disponível em:<[http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm)>. Acesso em 02 de Jun. 2014, 15:05..

LACAN, J. **L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis de Freud[1957]**. In: *Écrits*. Paris: Seuil, 1996.



LAKOFF, J.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana. Tradução do Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora**, coordenação de Mara Sophia e pela tradutora Vera Maluf. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

**LONGMAN ENGLISH DICTIONARY ONLINE**. Disponível em:  
< <http://www.ldoceonline.com/dictionary/idiom>>. Acesso em 05 de Jan.2014,18:30:15.

MARTINS, M. A.P e FROTA, M. P. (1997) **Avaliação de tradução: A vez e a voz do aprendiz**, TradTerm, 4 ( 1) . São Paulo: Humanitas, p. 69-84.

MAYER M, R, H. (2012). **Revista Léxico e Interculturalidad: nuevas perspectivas. Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas.** Disponível em:<  
<http://www.insil.com.ar/publicacion.asp?id=113>>. Acesso em 16 de Maio, 2014, 20:00:22.

MELMAN, C. **Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País**. São Paulo: Escuta. (1993).

MITTMANN, S. **Tradutorias de Cien Anos de Soledad**. Organon, Porto Alegre, n 53, Julho- Dezembro 2012, p.65-78, 2012.

MOUNIN, G. **Os problemas teóricos da tradução**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975.

NIRANJANA, T. **Siting translation: history, post-structuralism, and the colonial context**. Berkeley: University of California Press, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos** / Eni p. Orlandi – 10ª edição, Campinas, SP.Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**, Cortez/ Editora da Unicamp, São Paulo. (1988).

OLIVEIRA, A. **Cultura e identidade do falante de L2**. In: RIOS, Márcia (Org.) Língua e Literatura: na trama da formação. Salvador: EDUNEB. (2010).

ORTIZ AVAREZ, M.L. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira**. Tese de Doutorado defendida na UNICAMP. Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Didáctica de la fraseología y de la paremiología.** ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). Tendências Atuais na Pesquisa Descritiva e Aplicada em Fraseologia e Paremiologia vol. 1. Campinas, SP. Pontes Editora, 2012.

**Oxford Escolar para Estudantes Brasileiros de Inglês.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

PARANÁ, J. M. F.; ALMEIDA, M. R. **Seminários sobre Interculturalidade – em busca do resgate da cultura no ensino de língua estrangeira.** In: GIMENEZ, T., Disponível em:< <http://www.insil.com.ar/adminis/upload/upload/CongresoLexico/papers/Actas%20-O-%2017-11-11.pdf>>. Acesso em 02 de Fev.de 2014.

PAYER, M.O. **Memória da língua: imigração e nacionalidade** / Maria Onice Payer – São Paulo: Escuta 2006.

PÊCHEUX, Michel. (1975) **Les Vérités de la palice: linguistique, semantique, philosophie.** Paris: Francois Maspero, 1975.

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso (AAD-69).** In: Gadet, F.; Hak, T. (org.) **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Trad.Bethânia S. Marianu et al. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997 a . p.61-161.

\_\_\_\_\_. (1983). "**Discourse: Structure or Event?**" *Marxism and the Interpretation of Culture.* Ed. Cary Nelson and Lawrence Grossberg. Urbana: U of Illinois P, 1988. 633-650. **O discurso: Estrutura ou acontecimento.** E.Orlandi, Campinas, SP: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Trad. Eni Orlandi. 2 ed. Campinas: Pontes,1997b.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. Eni P. Orlandi (et. Al). 3 ed. Campinas: São Paulo, Editora da UNICAMP, 1997c.

\_\_\_\_\_. **Metáfora e interdiscurso.** Trad. Eni P. Orlandi.In: \_\_\_\_\_. *Análise do Discurso. Textos selecionados:* Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2011[1984]. p.151-161.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International language.** Longman Publishing, New York, 1997.

PEREIRA DE CASTRO, M.F. **Língua Materna: palavra e silêncio na aquisição da Linguagem.** (1997).

PETRI, R. **O sujeito do desejo inconsciente**. O homem e o impacto da ciência. Revista educação e psicologia. O nascimento do sujeito. Edição especial. v. 1. Mar/Abr. 2009.

PRASSE, J. **O Desejo das Línguas Estrangeiras**. Revista Internacional, ano 1, No1. Ed. Companhia de Freud, 1997.

RAJAGOPALAN, K. **Treason and transgression: reflections on translation and postmodernity**. Alfa (São Paulo), v.44, n.esp., p.123-130, 2000.

\_\_\_\_\_. **Traição Versus Transgressão: Reflexões acerca da tradução e pós-modernidade** ( Alia, São Paulo, 44{n.esp.}): 123-130, 2000.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e Identidade: elementos de uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

SAUSSURE, F. (BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf. (org)). **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SIGNUM: **Estud. Ling., Londrina**, n. 11/1, p. 181-200, jul. 2008. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras\\_RaposoKC\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_RaposoKC_1.pdf). Acesso em 12 de Jun. 2014, 15:15:05.

SINCLAIR, JOHN. (1991). **Corpus, Concordance, Collocation**. Oxford: Oxford University Press.

SRIDHAR MAISA ; T.KARUNAKARAN. **Idioms and Importance of Teaching Idioms to ESL Students: A Study on Teacher Beliefs**.(Trabalho Acadêmico). Asian Journal of Humanities and Social Sciences (AJHSS). Volume 1 – Issue 1, May 2013.

TAJALLI, GHAFAR, ; TEHRANI,HESAM (2009). **Effects of Providing L1 Equivalentents of English**. Iranian EFL Journal.

VENUTI, L. **The translator's invisibility**. London: Routledge, 1995.

**WEBSTER UNABRIDGED DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE**. New York: Portland House. (1989).

WYLD, H.C. **The Universal Dictionary of the English Language**. (Ed.) Great Britain: Butler and Tanner Ltd. (1958).

## APÊNDICE A

### UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM (PPGCL)

#### *EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA: EXPRESSÃO RADICAL DE UMA LÍNGUA- CULTURA*

Professor pesquisador: Juliano da Silva Lima – Univás

Orientadora: Juliana Santana Cavallari

#### ENTREVISTA PILOTO

#### QUESTIONÁRIO ORAL AOS PROFESSORES BRASILEIROS PARTICIPANTES

Professor Brasileiro (D.S)

##### **1) O que você entende por Expressões Idiomáticas?(E.I)**

Bom, as expressões , elas se remetem ao cotidiano dos alunos , é ...e uma coisa que eu sempre percebo bastante , é a questão do regionalismo e até mesmo do coloquialismo , então , independente do local onde você tá as pessoas falam de uma forma , elas falam de uma forma diferente as expressões , elas são usadas num , num , num contexto diferente.

##### **2) Você se sente confortável em relação a ensinar E I. para seus alunos?**

Sim .. me sinto confortável até gosto, acho que é um trabalho interessante e uma forma também de fazer com que os alunos se interessem mas pela aula. Procuro... em toda aula que eu dou ensinar uma ou duas expressões para o meu aluno , sempre fazer as referências que a gente sabe que ... as vezes de uma língua para outra elas são um pouco diferentes , como voce disse antes , então eu procuro fazer relação de uma expressão para a outra pra ficar mais fácil pra eles aprenderem.

##### **3) Como você ensina E.I a eles? Dê alguns exemplos de procedimentos.**

Bem .. como eu já disse antes eu tento fazer a relação de uma expressão pra outra ... é... eu procuro escrever na lousa a expressão em português , um exemplo: “ A vida não é um mar de rosas” em inglês e eu vou ensinar para eles que a vida não é uma “cama de rosas” né... que é como a gente falaria em inglês. Aí eu tento mostrar pra eles falo: “Ó uma de rosas , uma cama confortável, uma cama gostosa de se deitar , então só que muitas vezes a vida não é como uma cama de rosas , então está é a forma que eles ensinam em inglês, então é sempre fazendo estas relações com os alunos ... Outro exemplo que eu procuro passar também , é o.. próprio exemplo de situações, em quais situações os alunos poderiam usar estas expressões. Então eu procuro trazer o material pronto de casa é... com algumas frases ou um texto bem curtinho , inserindo estas expressões e depois eu peço pra que os alunos montem , sua ... sua própria realidade, suas próprias situações usando essas expressões que eu, que eu trago pra eles na, na sala de aula.

**4) Você percebe que seus alunos conseguem usar as E.I nas aulas quando participam de uma conversação?, ou experiência extra classe?**

Bo as expressões idiomáticas em si , elas fazem parte de processo enriquecedor da língua . Então , eu acho que a melhor forma você perceber isto nos alunos é trabalhar com a motivação ... é... a todo momento , com eles e já... hum, o professor acho que já tem que vir de casa preparado pra usar ... é todas estas estruturas , então (quan) eu, eu faço com que estes alunos ... é comecem o processo de comunicação comigo na sala de aula que vá possibilitar o uso destas expressões , caso eu perceba que eles venham a ter algum tipo de dificuldade , eu começo a colocar alguma situação que eles tenham vivido , que eles possam viver , uma coisa que faça parte de um objetivo que eles venham a ter pra que a gente possa usar estas expressões , pra que o processo de memorização e aprendizagem seja mais valioso.

## **Professor Brasileiro (G)**

### **1) O que você entende por Expressões Idiomáticas?(E.I)**

Expressões idiomáticas tem a ver com ... expressões específicas da língua daquela cultura , aonde só se vivenciando e ... percebendo situações do cotidiano pra você aprender o significado delas.

### **2) Você se sente confortável em relação a ensinar E I. para seus alunos?**

Na maioria das vezes não! Porque ...é justamente como eu já disse por não... mesmo tendo morado no exterior um tempo, mas não vivenciado com toda intensidade e carga emocional e cultural como nativo , muitas vezes se torna difícil você transferir isto pra uma outra cultura , no caso da nossa Brasileira , esses... essas expressões. Não me sinto muito confortável não!

### **3) Como você ensina E.I a eles? Dê alguns exemplos de procedimentos**

Eu procuraria... fazer algumas encenações e dentro dessas encenações... eu ... primeiramente eu ia colocar em português o que ...isto significa , o que aquela encenação que vais ser feita, em português , o que é , entendeu ? E... depois eu ia trazer ... aquilo ali ...é ... mostrando filmes ou imagens , ou música , ou partes de filmes , que tenham aquela mesma encenação , mostrando pra eles como que é falado, como que é expressado aquilo , e lógico já treinaria uma, alguns alunos , alguma equipe, um certo teatro rápido ali, alguns diálogos trazendo aquelas mesmas situações , com aquelas mesmas expressões idiomáticas , mas eu ... é , mostraria em inglês e também mostraria em português , faria um mix dessas situações.

### **4) Você percebe que seus alunos conseguem usar as E.I nas aulas quando participam de uma conversação?, ou experiência extra classe?**

Bom isto tem a ver um pouco com o nível de cada (al) de aprendizagem que cada aluno está . Dependendo do nível de ser iniciante, “beginner” ou

se ele é intermediário, ou se ele é avançado . É claro que os alunos de curso de ...de idiomas, de linguagem dum curso que ele está avançado ele vai se sentir mais confortável para usar isso. Um iniciante, mesmo caminhando para intermediário ... ele... procura entender as vezes fica meio ...não fica muito natural pra ele. E o que a gente percebe é que não é muito natural eles, ele não se sente confortável também usando. E experiência extra classe? Como assim fora da aula? ... mas aí fora da aula só se ele tive em um outro país né???... Ele vai ficar falando inglês aonde?

## APÊNDICE B

### UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM (PPGCL)

#### *EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA: EXPRESSÃO RADICAL DE UMA LÍNGUA- CULTURA*

Professor pesquisador: Juliano da Silva Lima – Univás

Orientadora: Juliana Santana Cavallari

#### ENTREVISTA PILOTO

#### QUESTIONÁRIO ORAL AOS ALUNOS BRASILEIROS PARTICIPANTES

#### Aluna Brasileira (N)

##### 1) O que você entende por Expressões Idiomáticas?(E.I)

(hum) eu entendo que ela tem um , um duplo sentido da maneira que você vê a pergunta, certo? Então , ou a expressão , mas as vezes ela ...diz uma coisa no sentido de outra.

##### 2) Você considera importante ou interessante aprender as EI. nas aulas de inglês?

Eu considero importante porque , ééééé as vezes eu vou ter estas situações ou ver estas expressões ... eu quero saber oque significa!

##### 3) Na sua opinião qual / quais seria(m) a maneira mais legal de se ensinar E.I?

Seria legal se durante uma conversação , ou nas aulas práticas de “Speaking” ele introduzisse uma dessas expressões , numa situação real



**4) Você consegue usar as E.I nas aulas quando participa de uma conversação?, ou experiência extra classe?**

Olha na aula eu nunca usei essas expressões ... mas fora da escola no meu trabalho eu uso essas expressões , não sempre frequente , mas as vezes.

**Aluna Brasileira (S)**

**1) Oque você entende por Expressões Idiomáticas?(E.I)**

São aquelas expressões particulares da língua ... né... Essas expressões que , querem dizer, fala uma coisa , mas querem dizer uma outra ... então a gente não pode transliterar , quando a gente tá estudando uma língua inglesa a gente , uma outra língua , a gente pode passar pra aquela língua da mesma forma como é na língua da gente ,, é,, não é ao pé da letra que aquilo quer dizer.

**2) Você considera importante ou interessante aprender as EI. nas aulas de inglês?**

Eu acho super importante eu acho que ... enriquece muito o aprendizado da gente , porque uma língua , ela é muito ... as línguas são ricas e as expressões idiomáticas , elas... elas trazem , elas são a riqueza dessa (lin) dessas línguas ... então eu acho que tem que ser ... é ... colocado , sim! Quanto mais expressões idiomáticas da língua a gente aprender melhor , a gente se comunica melhor, a gente entra na... na língua , a gente emerge naquela língua.

**3) Na sua opinião qual / quais seria(m) a maneira mais legal de se ensinar E.I?**

Eu acho que... hum ... em vídeos , vídeos onde possam aparecer estas expressões e a gente pegar a ideia, né, porque a gente tem que pegar a ideia

primeiro do que a expressão né... porque não é ao pé da letra , acho que vídeo , vídeos são interessante e até mesmo o próprio , a hora de curiosidades o professor colocar algumas expressões dentro do assunto que ele tá dando , algumas expressões que (cab)idiomáticas que cabem naquele assunto ... oral... oralmente mesmo ... eu acho interessante.

**4) Você consegue usar as E.I nas aulas quando participa de uma conversação?, ou experiência extra classe?**

Algumas que são mais fáceis , eu... eu consigo, eu consigo e me lembro , e coloco em prática ... né , então fora de sala também, principalmente fora da sala né? Que a gente quer ...é.. praticar onde a gente mais pratica né, tem que praticar fora, então eu procuro lembrar... (esfor) forçar a mente lembrar dessas expressões. Que eu acho que são importantíssimas.

## APÊNDICE C

### UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM (PPGCL)

#### *EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA: EXPRESSÃO RADICAL DE UMA LÍNGUA- CULTURA*

Professor pesquisador: Juliano da Silva Lima – Univás

Orientadora: Juliana Santana Cavallari

#### ENTREVISTA PILOTO

#### QUESTIONÁRIO ORAL À PROFESSORA NATIVA AMERICANA PARTICIPANTE

#### Professora Norte Americana Nativa (PNA)

**1) O que você entende por Expressões Idiomáticas? (E.I)**

An idiom is a commonly used phrase or even a word that has a figurative meaning and is used by a specific demographic.

**2) Você se sente confortável em relação a ensinar E I. para seus alunos?**

Yes.

**3) Como você ensina E.I a eles? Dê alguns exemplos de procedimentos.**

I would say it's best to point them out as they come up in texts. Fill-in-the-blank exercises in which students must choose the correct idiom from a list would be a good place to start.

Asking for both literal and figurative translations of the phrases will drive the point home. For more advanced students, pointing out where idioms could be used in their writing would lead to a richer writing style in their mother language.

**4) Você percebe que seus alunos conseguem usar as E.I nas aulas quando participam de uma conversaçã?, Ou experiência extra classe?**

It depends on their level and personality/learning style. Those who are inclined toward the melodic might have an easier time using them without evening fully realizing what they are saying. Those who tend toward the visual and are more analytical will need to make conscious insertions of idioms until it becomes natural.

I'm not sure about outside of class. I don't think I've paid attention well enough.

## **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO**

Eu, Juliano da Silva Lima, autorizo a divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.