

PRISCILA RANGEL REZENDE

**EXPERIÊNCIA DISCURSIVA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
DE INGLÊS E ESPANHOL EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVAS
POUSO ALEGRE – MINAS GERAIS
2013**

PRISCILA RANGEL REZENDE

**EXPERIÊNCIA DISCURSIVA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
DE INGLÊS E ESPANHOL EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.**

Dissertação de Mestrado apresenta à
Universidade do Vale do Sapucaí como
exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Ciências da
Linguagem, sob orientação da Prof^a
Dra Maria Onice Payer

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVAS -
POUSO ALEGRE – MINAS GERAIS
2013**

Agradeço

A Deus, por estar sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis desta caminhada.

A minha orientadora, Maria Onice Payer, pelo carinho e confiança em mim depositados.

Ao Lauro Baldini, por ter sido peça importante na minha formação de pesquisadora desde o início da minha caminhada.

À Miriam dos Santos, pela amizade, carinho e confiança no meu trabalho.

Aos amigos Cristiano e Cleide, pela força e pelo carinho.

Aos meus alunos, por me permitirem viver experiências inesquecíveis.

À minha família, pelo incentivo e pela oportunidade do Mestrado, pelo amor e apoio incondicionais.

Rezende, Priscila Rangel

Experiência Discursiva no Processo de Ensino Aprendizagem de Inglês e Espanhol em
Turmas do Ensino Fundamental II.

/ Priscila Rangel Rezende. – Pouso Alegre: Univás / Fafiep, 2013

Orientadora: Maria Onice Payer

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Curso de Mestrado em
Linguística – Linguagem e Sociedade.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: EXPERIÊNCIA DISCURSIVA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE INGLÊS E ESPANHOL EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

ALUNA: PRISCILA RANGEL REZENDE

ORIENTADORA: PROFª DRª. MARIA ONICE PAYER

Aprovada pela Comissão Examinadora:

Profª Drª. Maria Onice Payer (Univás)

Resumo

Este trabalho encontra suas bases teóricas na Análise do Discurso em sua relação constitutiva com a psicanálise e a história. A pesquisa investiga modos como se dá a relação com a língua estrangeira (inglesa e espanhola) no espaço escolar, centrando a observação em certos modos desta relação capazes de gerar maior curiosidade e, conseqüentemente, maior interesse do sujeito aprendiz em expressar-se nestas línguas, uma vez que a língua não existe só, mas em um contexto relacional capaz de fazê-la viva, pertencente aos falantes, mesmo no ambiente da escola. Em experiências de ensino-aprendizagem que investiram na necessidade de criar significação aos estudantes em seu envolvimento com a língua, observamos como os sentidos de discurso, língua materna e estrangeira e memória discursiva da língua podem contribuir para tornar o ensino-aprendizado do espanhol e do inglês eficiente e significativo para os alunos. Nesse sentido o trabalho com música e poesia tornou-se o foco das experiências de ensino e das observações da teoria funcionando em uma prática de ensino que foi tomada como objeto de observação. Estudou-se como o envolvimento com a língua estrangeira vai acontecendo de um modo processual, através de trabalhos com música e poesia, em peças de linguagem que são frequentemente apreciadas por estudantes do Ensino Fundamental II no contexto em que pesquisamos (Itajubá, Sul de Minas). Proporcionando aos sujeitos aprendizes atividades com materiais de linguagem com os quais eles se envolvem cotidianamente nesta idade específica, como canto, seleção de letras de músicas, escrita e tradução de poemas e, sobretudo, produção e imitação de vídeo clipes e de clipes-cover, com comparação entre as versões das produções em equipes, a professora-pesquisadora observou que o trabalho com canções é produtivo no ensino de língua estrangeira, por implicar um modo próprio de autoria e interpretação. Portanto, conclui que a sinergia do canto funciona como um elemento facilitador na identificação do aprendiz com a língua estrangeira que a ser ensinada e aprendida.

Palavras chave: língua materna, língua estrangeira, subjetividade, memória discursiva, oralidade, escrita.

Abstract

This work finds its theoretical underpinnings in Discourse Analysis in its constitutive relationship to psychoanalysis and history. The research investigates ways how is the relationship with the foreign language (English and Spanish) at school, focusing observation in some ways this relationship can generate greater curiosity and, consequently, greater learner's interest in expressing themselves in these languages since the language does not exist alone, but in a relational context can make it alive, belongs to the speakers, even in the school environment. In the teaching-learning experiences that have invested in the need to create meaning to students on their involvement with the language, observe how the senses of speech, maternal and foreign language and discursive memory of language can contribute to making the teaching - learning Spanish and English efficient and meaningful for students. In this sense the work with music and poetry became the focus of teaching experiences and observations working on a theory of teaching practice which was taken as the object of observation. Was studied as involvement with the foreign language is occurring a procedural way, through work with music and poetry, parts of speech that are often appreciated by students of Secondary School in context we survey (Itajubá , southern Minas Gerais). Providing learners with language activities subject materials with which they engage daily in this particular age, such as singing, selection of lyrics, writing and translation of poems, and especially production and imitation of video clips and clips -cover, a comparison of the versions of the productions in teams, the teacher - researcher noted that labor is productive with songs in foreign language teaching, because it implies a particular way of authorship and interpretation. Therefore concludes that the synergies from the corner functions as an enhancer element in the identification of the learner with the foreign language to be taught and learned.

Keywords: language, foreign language, subjectivity, discursive memory, orality, writing.

Sumário

INTRODUÇÃO	12
PARTE I: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	18
CAPÍTULO I:	18
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA	18
CAPÍTULO II	22
REFLEXÕES TEÓRICAS RELEVANTES AO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA PELO VIÉS DO DISCURSO	22
CAPÍTULO III: MEMÓRIA DISCURSIVA E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	34
<i>A memória discursiva e suas nuances</i>	34
PARTE II: METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISES	37
CAPÍTULO I: A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	37
<i>Condições de produção desta pesquisa</i>	37
<i>Os sujeitos participantes</i>	39
<i>As experiências na sala de aula em torno da construção do corpus de pesquisa</i>	40
CAPÍTULO II: AS ANÁLISES	44
<i>A produção de um clipe cover</i>	44
<i>A tradução de uma canção em língua materna para língua inglesa</i>	45
<i>A produção da versão de poemas em língua materna para a língua espanhola</i>	48
<i>As análises propriamente ditas</i>	53

<i>Análise da produção dos clipes-cover</i>	53
<i>Análise da tradução da canção em língua materna “só os loucos sabem” para a língua inglesa: “just the mads know”</i>	54
<i>Análise dos poemas em língua materna e língua espanhola</i>	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

“Tudo vale a pena se a alma não é pequena.”

Fernando Pessoa

Introdução

A presente pesquisa tem como fundamento teórico e embasamento para sua elaboração a Análise de Discurso, em sua relação com a Psicanálise e a História. O tema de pesquisa é o ensino de língua estrangeira (inglesa e espanhola), e o objeto da investigação são os modos de relação entre os sujeitos aprendizes e as línguas estrangeiras que eles aprendem, através de atividades de ensino planejadas e desenvolvidas de modo refletido em sala de aulas de línguas.

Pelo modo como se compreende neste campo disciplinar a língua, o ensino-aprendizagem e seus sujeitos, bem como a relação dos falantes com sua língua materna e com uma língua estrangeira, mobilizamos, como professora e pesquisadora, nas atividades com os alunos, elementos que vão bem além da preocupação só com uma construção gramatical correta.

Considerando os sujeitos da pesquisa, em seu contexto imediato, como alunos do Ensino Público Fundamental II, e as condições mais amplas de ensino-aprendizagem da língua espanhola e da língua inglesa como línguas estrangeiras, em que um pragmatismo de tom mercantil tende a absorver a vivência de uma aprendizagem que se dê o tempo dos sentidos acontecerem no aprendiz e o acompanhamento atencioso pelo professor, procura-se proporcionar situações de ensino em que uma língua viva, e não somente aquela fixada nos instrumentos linguísticos, tenha vez e lugar na voz dos alunos, enquanto sujeitos.

O processo de relação com a língua nas atividades desenvolvidas com os alunos foi observado pela professora, que é também a pesquisadora que desenvolve esta pesquisa, e foi detalhadamente registrado. O material resultante desse registro, constituído de produções de linguagem diversas, dos alunos e da professora, foi utilizado como *corpus* experimental de linguagem para ser analisado segundo os procedimentos da Análise de Discurso. Também é preciso ressaltar que todo o processo, incluindo o planejamento e o desenvolvimento das atividades, já foi constituído através de um modo de compreender o ensino, a língua e o sujeito, como dissemos, que consideram o funcionamento da linguagem como discurso.

No decorrer do processo da pesquisa, ao observar que os modos de expressão em língua estrangeira através da música e da poesia eram apreciados mais do que outros pelos alunos, decidiu-se focalizar o trabalho com a materialidade discursiva de letras de músicas, poemas e produção de clipe-cover. E o objeto da pesquisa adquiriu sua especificidade através

do trabalho com esses modos de expressão e ao mesmo tempo de envolvimento com a língua, através da música e da poesia.

Seguimos o procedimento de montagem de um *corpus* experimental de materiais de linguagem produzidos em sala de aula, com atividades planejadas para este fim, envolvendo os sujeitos alunos e a professora. Estas atividades constituíram ao mesmo tempo a produção de material para pesquisa e a experimentação de modos de ensino elaborados a partir da compreensão que a Análise do Discurso permite elaborar do processo de ensino, especificamente do processo escolar de inscrição dos sujeitos aprendizes em uma língua estrangeira.

Em suma, considerando com C. Revuz (1988) que os sujeitos aprendizes já se encontram inscritos simbolicamente em uma língua que lhes é materna, procuramos no contexto das aulas não acolher e observar como essa língua materna, e com ela o sujeito de linguagem em questão, vai se fazer presente no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Também consideramos produtivo para a pesquisa explorar a sinergia que envolve a relação do sujeito com a língua através da música, pelo modo singular como a língua cantada funciona em relação à memória discursiva e ao corpo do sujeito aprendiz (Payer, 2005).

Deste modo, toda uma compreensão do funcionamento da linguagem e do processo de ensino embasar nossa pesquisa. Conceitos como os de língua materna, memória discursiva, sinergia, autoria e interpretação, escrita e oralidade, tal como serão apresentados mais adiante, foram nos fazendo perceber que algo podia e devia ser feito para tornar o aprendizado do espanhol e do inglês mais eficiente e significativo aos nossos alunos.

Compreendemos que observar o relacionamento do aluno com a sua língua materna ajuda a compreender a sua relação com a língua estrangeira. Através dessa compreensão foi possível planejar e oferecer aos estudantes oportunidade de se relacionar com as línguas estrangeiras de modo que eles pudessem lançar-se no “outro simbólico” (a expressão é de Celada, 2001), como um modo de nele se reconhecer e perceber, e assim evitar um estranhamento talvez excessivo em relação ao outro que se encontra em outra língua. Ao invés disso, os sujeitos aprendizes podem encontrar-se com essas línguas também em seu cotidiano, enquanto línguas de algum modo inseridas em seu meio cultural.

Sabemos que subsiste no Brasil um distanciamento muito grande entre o que é ensinado nas escolas e sua utilização no cotidiano dos alunos fora dos seus muros. O que se pretende com as atividades de ensino de língua estrangeira e com a sua análise, é demonstrar, através deste trabalho de pesquisa, que é possível uma maior aproximação entre o que se

aprende e faz na escola e o que se aprende e faz na vida, já que é flagrante a crescente invasão de línguas e cultura estrangeira no meio em que os alunos vivem.

Uma vez que os alunos estão permeados por essa invasão, considerou-se possível lançar mão de algo que ele já sabe com relação à língua e cultura inglesa e espanhola, postas em circulação pelos meios de comunicação, como é o caso das canções. Como vamos notar, léxico e cultura de outros sistemas linguísticos são relativamente conhecidos pelos estudantes. Partimos de um trabalho com um repertório já relativamente conhecido pelos alunos. Assim, ao mesmo tempo em que na escola se lança mão de algo que o aprendiz já sabe na outra língua (memória) também se proporciona que em seu cotidiano, ouve uma música, vê uma propaganda, um jornal ou mesmo um texto em língua inglesa ou espanhola, ele possa desfrutar de seu saber escolar para interagir com estes materiais.

Sendo assim, este trabalho de pesquisa se efetivou através da confluência dos objetivos do sujeito professor em sala de aula - que é também observador e pesquisador - onde se busca experimentar maneiras de trabalhar com língua na sala de aula que sejam produtivas e significativa para os sujeitos aprendizes, e os objetivos da observação e análise desse processo específico de ensino, que se tornou o objeto da presente pesquisa de mestrado.

Pelo presente trabalho de pesquisa, busca-se compreender de modo geral de que maneiras o aprendiz se insere nas línguas espanhola e inglesa, quais são os modos de identificação com estas línguas no ensino-aprendizagem. E de modo mais específico, busca-se observar o processo pedagógico do ensino de língua estrangeira como linguagem de cultura e, também refletir sobre o ensino destas observando este processo pela análise da memória discursiva e historicidade do seu aprendiz. Como parte da constituição da memória das línguas em questão, visa-se a observar como o trabalho com músicas e poemas na escola participa desta constituição.

Trata-se de uma averiguação em confrontação ao ensino “tradicional” de línguas, haja visto que se trabalhará com uma abordagem de construção discursiva a partir do olhar do outro (colegas, professor) por meio da inserção no universo “cultural” da língua (a discursividade ali presente). Ou seja, antes do compromisso com uma construção vazia e de repetições para uma gramática da língua estrangeira, o professor assume-se um compromisso de trabalhar com aquela cultura.

Ao longo da pesquisa, ganhará notoriedade a questão da luta contra o “estranhamento do outro”, tal como abordada por C. Revuz (idem), já que ao inserir-se na língua estrangeira, o sujeito aprendiz terá, também, de mergulhar nos objetos discursivos, no sentido de Pêcheux (1969) concernentes àquele arcabouço cultural (discursivo). Para o processo de ensino-

aprendizagem de língua estrangeira, considera-se esse o núcleo de uma questão: a do não reconhecimento da alteridade, portanto, o eu *versus* ele, subsistindo-se, assim, até mesmo a visão de ausência de humanidade naquela língua que “não pertencente ao meu mundo”, enunciado comum no contexto do ensino público de língua estrangeira. O trabalho com músicas torna possível romper com alguns desses elementos que inviabilizam a capacidade de reconhecimento do outro enquanto humano e detentor de diversidades que podem nos enriquecer. Em outras palavras, isso quer dizer promover um trabalho com língua na escola que proporciona a inserção na língua do outro sem a homogeneização, respeitando o outro em sua diversidade. Considero como professora, que trabalhar deste modo a alteridade, proporciona uma relevante oportunidade para o estudante compreender o mundo a sua volta, não apenas como uma nova “forma de expressão”. Como pesquisadora, interessa-me observar, analisar e compreender como se dá, em suas nuances e detalhes, a relação com a língua estrangeira em tal processo de ensino-aprendizagem.

Como dissemos acima, o tema de pesquisa é o ensino de língua estrangeira (inglesa e espanhola), e o objeto da investigação são os modos de relação entre os sujeitos aprendizes e as línguas estrangeiras que eles aprendem, através de atividades de ensino planejadas e desenvolvidas de modo refletido em sala de aulas de línguas. Nesse sentido, a pergunta de pesquisa é como funciona discursivamente um processo de ensino-aprendizagem pautado em trabalhos com músicas e poemas, envolvendo a produção de clipes. Queremos compreender como a sinergia proporcionada pela relação com esses materiais pode impulsionar o ensino, as aulas e especialmente o modo de inscrição dos alunos na língua que está sendo ensinada e aprendida.

A nossa hipótese é, portanto, a de que trabalho com a música, seja no canto, seja na gravação de clipe-cover, e também o trabalho com a poesia, ao demandar um trabalho sobre o corpo, sobre o sujeito, proporciona uma inscrição até certo ponto não raciocinada na língua que os sujeitos aprendizes estão conhecendo. Em situações de sala de aula de língua estrangeira a prática do canto certamente envolve uma relação corpórea com a língua, que pretendemos explorar, para descrever e compreender.

Uma particularidade do lançar-se pela língua estrangeira a ser investigada é aquela assinalada por Revuz (1988): como o aprendizado de línguas estrangeiras (espanhol e inglês neste caso) pode ser temido e evitado? Como esse aprendizado ocorre durante o trabalho com músicas e poemas? Se, como diz a autora (*idem*), as línguas estrangeiras podem ser procuradas por serem prazerosas e salvadoras em algumas situações, e evitadas por tensões dolorosas em outras, como no trabalho com músicas e poesias essas emoções participam do

processo? E, enfim, o que o trabalho com música, sobretudo, pode proporcionar no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas?

As reflexões teóricas que compõem este trabalho fundamentam-se, como dissemos, na Análise do Discurso, campo de conhecimento que se originou na França dos anos 60 em torno dos trabalhos de Michel Pêcheux e um grupo maior de pesquisadores, e que vem sendo desenvolvida por E. Orlandi e outros pesquisadores no Brasil. Considerada por Orlandi (1996) como uma “disciplina do entremeio”, a Análise do Discurso nos apresenta uma noção de linguagem relacionada ao meio social, diferente da noção de sistema abstrato de signos. A Análise do Discurso vem questionar a relação da linguagem com a exterioridade, e por consequência, a maneira pela qual a ideologia se manifesta na língua.

Sendo assim, no processo de ensino aprendizagem de espanhol e de inglês junto aos nossos alunos, podemos analisar as produções feitas em sala por nossos alunos como formas materiais de linguagem que se inscrevem em determinadas formações discursivas, entendidas por Pêcheux como um padrão de referências semânticas que definem o que (não) pode e (não) deve ser dito pelos sujeitos em determinadas circunstâncias (Pêcheux, 1997). Trabalhar-se-á em ainda com as noções de memória discursiva, interdiscurso (Pêcheux, 1999, Courtine, 1999); e de escrita e oralidade (Gallo 1999), relacionando todas estas noções para o estudo da aprendizagem das línguas espanhola e inglesa.

Abordar-se-á ainda o conceito de língua materna, por um lado em sua relação à língua estrangeira, trabalhados por C. Revuz (1998) e Celada (2002), e por outro lado por Payer (2006; 2007; 2010) que reflete sobre esta noção em sua relação à língua nacional. Ainda sobre este campo, trabalharemos com os conceitos de aprendizagem, acerto e erro, tendo como base autores como C. Revuz (1999/1998), S. Serrani-Infante (1997/1998), M. T. Celada (2000, 2006, 2008) e Payer (2006, 2008).

Apresentar-se-á, em seguida, o processo de constituição de um *corpus* experimental de materiais de linguagem, obtido em sala de aula, no trabalho também experimental com os alunos. Este processo será detalhadamente descrito. Consideramos que essa descrição não é destituída de interpretação, ao contrário, há sempre um batimento entre a descrição e a interpretação, conforme a proposta de análise de Pêcheux (1990). O modo de compreender teoricamente esse processo, para conduzi-lo em sala de aula, é também o modo de compreensão que pauta esta pesquisa. Este ponto merece ser destacado, pois a linguagem de que se reveste essa descrição do processo não deixa de ser, também, uma linguagem que manifesta a compreensão do processo, mesmo se não se reveste predominantemente de um vocabulário técnico acadêmico. Trata-se de uma compreensão que durante o processo tornou-

se também um saber prático, referendado entretanto pelas teorias que o embasam. A análise do processo, nesse sentido, não se esgota na parte do texto intitulada como “Análises”, mas se dissolve e/ou se materializa no próprio modo como a professora-pesquisadora vai conduzindo o seu trabalho cotidiano com os alunos. Trata-se, enfim, de um trabalho de “transferência” do conhecimento teórico obtido em ações que se materializam na prática do ensino.

Por fim, este trabalho apresentará a parte intitulada Análise do *corpus* de linguagem obtido a partir dos trabalhos com os alunos. Nesta parte vamos nos deter e procurar explicar e refletir sobre certos pontos cruciais do processo de ensino, a partir das questões e dos objetivos da pesquisa. Por fim, a reflexão será encaminhada para as considerações finais sobre a pesquisa em questão.

PARTE I: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Nesta parte apresentamos o referencial teórico da pesquisa. Inicialmente vamos mencionar algumas considerações sobre ensino de línguas estrangeiras no campo da Linguística Aplicada, que são correntes no contexto em que pesquisamos, apenas a título de proporcionar no texto um campo que torne possível observar a diferença no modo de compreender a linguagem, o ensino, a relação com a língua estrangeira, proporcionados pela Análise de Discurso, campo de conhecimento em que definimos basear esta pesquisa.

CAPÍTULO I:

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Discorre-se neste capítulo sobre algumas teorias de aprendizagem de língua estrangeira de acordo com a Linguística Aplicada, atentando para os objetivos dos métodos e abordagens ligados diretamente a este campo do conhecimento, que tem influenciado de modo predominante o que se classifica de “educação formal” nas escolas.

No que diz respeito às teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras, parte-se da definição feita por Souza (2005), como “um conjunto de assunções correlatas que lidam com a natureza da linguagem e do ensino aprendizagem de língua”. Segundo o autor, as teorias da aquisição de segunda língua “seguem quase especularmente as teorias de aquisição de língua materna” (idem: 214).

Quanto aos métodos e abordagens no ensino de línguas estrangeiras, predominantemente há uma concentração em dois focos: 1) aprendizagem de línguas estrangeiras pelo mesmo processo de aprendizagem da língua materna; e 2) aprendizagem através do cognitivismo, como resultado da interação social e pela repetição mnemônica. Portanto, é através destes nossos apontamentos iniciais que partiremos para o deslocamento teórico em nosso olhar, que permitem críticas aos focos aqui mencionados.

Esses focos de concentração das observações sobre o ensino-aprendizagem de línguas consideram, dentre seus fundamentos, algumas formulações sobre a aprendizagem de linguagem, como as que listamos abaixo.

Como se sabe, uma das fortes correntes que levam a afirmações sobre a aprendizagem de língua é a chomskiana. Chomsky propõe uma teoria da construção criativa de sentenças, em língua materna. Mas não se preocupa em abordar diretamente o aprendizado de língua estrangeira. Por outro lado, e na direção inversa, o linguista centraliza suas observações sobre a língua materna, compreendida como primeira língua, sendo que ao seu ver o indivíduo possui o potencial inato de desenvolver linguagem sem prévio ensinamento. Essa concepção inatista da produção da linguagem denota ainda a ideia da potencialidade de construção de novas frases, ainda que desconhecidas pelo indivíduo, que são criadas tão somente por sua criatividade, denotando uma gramática universal inata ao ser humano como falante. Deste modo, ao invés de se estudar um conjunto de frases previamente selecionadas para o aprendizado da língua, busca-se antes o conhecimento subjacente do falante da língua, o que constitui a sua “competência linguística”, para observar a construção das frases. Deste modo, conforme a análise de Glenday (2008: 51), Chomsky trabalha com um falante/ouvinte ideal, e não com o falante/ouvinte empírico. “a teoria lingüística está principalmente interessada no falante/ouvinte ideal, em uma comunidade totalmente homogênea... [que] não é afetada pelas condições gramaticais irrelevantes, tais como limitação de memória, distrações, mudanças de foco e interesse e erros na aplicação do conhecimento da língua durante a performance (GLENDA: 2008: 51).

Chomsky considera, em sua Teoria dos Princípios e Parâmetros, a exteriorização da gramática internalizada com base nas semelhanças entre as línguas, em termos que nessa teoria se arrogam como princípios universais – que constroem certas características arraigadas a todas as línguas, por exemplo, o da hierarquia sintática. E as diversidades inatas seriam próprias a cada sistema linguístico, como parâmetros, que concentram um sistema de variáveis cujos valores – mecanismo cultural que desembocam em um sistema lexical – são específicos de cada língua.

Desse modo, propugna-se por consequência que a criança, inserida em um contexto sócio-histórico, se referencia nos mecanismos gramaticais ao seu redor para a criação de seus conceitos linguísticos maternos, como se os humanos possuíssem uma aptidão biológica capaz de fazer com que se aprenda a língua com extrema facilidade, sendo, inclusive, o recém-falante capaz de construir sua própria significação acerca das construções gramaticais, que tendem a fazer sentido dentro de certo círculo cultural. E, quando inserida em um ambiente de língua diversa da primária, consegue se referenciar nele para o aprendizado das demais línguas. Ou seja, nesta perspectiva teórica, esse aprendizado se daria por força de um mecanismo (parâmetro) que é tão pungente que faz com se possam perceber as circunstâncias

de construção hierarquia sintática, por exemplo. Há, portanto, nessa abordagem, uma intercessão entre o princípio (universal) e o parâmetro (particular às línguas), uma vez que para o falante, entendendo este sistema de construção sintática, e sendo plausível a expressividade baseada em parâmetros – desde que haja o mergulho cultural – vigora a possibilidade de comunicação.

A teoria de Krashen (1981), nessa linha, foi outro modelos bastante utilizado nos anos de 1980 para ensino de língua estrangeira. Ele defende que o início da aprendizagem é marcado por um período de silêncio e internalização do conceito aprendido. Ao observar isso, o autor considera que o professor deve ser segundo um motivador no processo da aprendizagem, para que se ultrapasse o período de silêncio, e esta por sua vez, seja efetiva.

Quanto ao behaviorismo, outra vertente teórica, segundo estudos de Williams e Burden (1997) “veio explicar o aprendizado em termos de condicionamento operante” (p.9), ou seja, observa e enfatiza a maneira individual de cada pessoa se comportar e responder a um determinado estímulo, neste caso, de linguagem. O behaviorismo, como parte da psicologia, foi desenvolvida por Skinner (1957, 1987), que por sua vez considera como a aquisição de novos “hábitos” o aprendizado de uma língua estrangeira. O behaviorismo baseia-se em um sistema de aprendizado voltado para o condicionamento do indivíduo em relação à língua, que se efetua a partir de um sistema respostas envoltos, reforçados ou negados, por erros e acertos. Com os erros incessantemente repetidos (na imitação) há algum tipo de “punição”, que leva a para buscar a correção dos erros. Com os acertos, por outro lado, a recompensa estimula a imitação dos comportamentos esperados. A teoria de Chomsky acima mencionada representa uma das grandes críticas feitas a essa abordagem comportamentalista. Segundo ele, “as sentenças não são aprendidas por imitação e repetição, mas geradas pela competência linguística”.

Outra abordagem presente no ensino de línguas estrangeiras é a do sócio-interacionismo, conhecida como abordagem comunicativa, que começa a ganhar espaço a partir dos anos de 1970 na Europa. Esta abordagem defende a aprendizagem centrada no aluno e seu objetivo principal é desenvolver a “competência comunicativa”, ou seja, pretende levar a saber como usar a língua para se comunicar. Baseia-se em atividades que exigem a interatividade entre os alunos, apesar de não descartarem a aplicação de algumas atividades pedagógicas de acordo com a postura behaviorista acima mencionada. O foco central do sócio-interacionismo é de que o desenvolvimento de determinada competência não se denota pelos métodos usuais de demonstração em curto prazo. Pelo contrário, este se desenvolve ao tempo do próprio estudante que, interiorizando os conceitos iniciais propostos, busca seu

próprio desenvolvimento mediante as diretrizes aprendidas. Rogers (1969) apresenta um exemplo sobre o papel da interação nessa abordagem da aprendizagem de língua estrangeira:

Marshall McLuhan dá-nos um exemplo. Acentua ele que se uma criança de cinco anos é levada a um país estrangeiro, e se lhe é permitido brincar, livremente, durante horas com seus novos companheiros, sem nenhuma instrução prévia sobre a língua que eles falam, aprendê-la-á em poucos meses e adquirirá até mesmo a entonação que lhe é própria. Estará aprendendo de um modo que tem significado, que tem sentido para ela, e tal aprendizagem se processa em espaço de tempo extremamente curto. Mas se alguém tentar instruí-la na nova língua, baseada essa instrução nos elementos que têm significado para o professor, a aprendizagem será tremendamente lenta ou simplesmente não acontecerá (Rogers, 1969, p. 20).

Sendo assim, esta abordagem diferencia-se dos modelos disciplinares tradicionalmente moldados, e os estudos mais recentes baseados nessa perspectiva tomam os aprendizes como capazes de construir conhecimento da língua através da interação comunicativa.

Como indicamos, não vamos aprofundar o estudo dessas abordagens, pois nosso interesse está no aprofundamento da perspectiva da análise de discurso. Entretanto, consideramos importante mencionar estas abordagens anteriores, de modo a constituir um contraponto para as referências teóricas que passaremos a apresentar de modo mais aprofundado.

CAPÍTULO II

REFLEXÕES TEÓRICAS RELEVANTES AO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA PELO VIÉS DO DISCURSO

Neste capítulo vamos apresentar considerações teóricas sobre ensino de língua estrangeira pelo viés da Análise de Discurso, campo disciplinar que tem seu centro de concentração na compreensão da relação entre a linguagem e o meio social e histórico em que ela se insere.

A Análise do Discurso é um campo de estudos que busca compreender a linguagem funcionando nas práticas. A partir dos campos da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise, esse campo de conhecimentos, trabalhando nos seus entremeios e apresentando um objeto de conhecimento próprio, o discurso, reflete sobre as relação entre a linguagem, o sujeito e a sociedade.

Compete a este trabalho um estudo que aprofunda a vertente Linguística, ao incidir sobre o ensino aprendizagem de língua, sem que, de modo algum, sejam negligenciados os demais aspectos estruturantes deste campo.

É necessário por agora, um percurso em direção aos estudos sobre a linguagem mais especificamente voltado ao ensino de língua estrangeira, de acordo com a análise do Discurso. Entretanto, ressalta-se desde o início que este campo teórico, embora se volte para a compreensão da linguagem no interior de práticas específicas, não consiste em buscar solução para os problemas práticos que se possa encontrar nessas práticas, mas em compreendê-los no que dizem respeito ao funcionamento da linguagem em relação ao contexto, seja o contexto imediato, situacional, seja o contexto mais amplo, sócio-histórico, conforme E. Orlandi (1999). Ao se tratar do ensino de língua estrangeira, o que se pretende é refletir frente a ele a fim de que se possa estabelecer bases sólidas para a compreensão das situações que se apresentem, a partir do que o professor que reflete pode procurar encaminhamentos adequados em face do que compreende teoricamente, em sua prática.

Vamos iniciar com a definição de linguagem, de acordo com Pêcheux (1969:172), para quem “a língua constitui o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido”, estando estes inscritos em regiões do dizer que têm relação com a memória discursiva, com a ideologia. Sendo os sentidos (re) produzidos sócio-historicamente, compreende-se que ao

dizer, o sujeito retoma sentidos preexistentes, esquecendo-se de que ele não é a fonte dos sentidos, e de que o sentido sempre pode ser outro, inscrevendo-se assim em formações discursivas diferentes, que determinam o que pode e deve ser dito a partir de um lugar em uma relação social (Pêcheux, 1997). Com isso, entende-se que o sujeito aluno, ao produzir um discurso, o faz através da sua relação com a língua que é atravessada pela relação com a exterioridade.

Redirecionando-se o olhar a partir da Análise do Discurso, considera-se a língua não em sua aparente transparência, mas em sua opacidade e equivocidade, ampliando assim o modo de compreender a língua, para além da visão da linguística estruturalista que vigorou até os anos 60. Segundo Orlandi (1990),

A linguística, na voga do estruturalismo, se colocou como ciência piloto das ciências humanas. Como retorno, foram-lhe colocadas questões que se originam nessa sua relação com as outras ciências. No entanto, elas ficaram sem resposta, pois para se constituir nesse lugar, a linguística teve, justamente, de se livrar disso que interessa mais de perto às outras ciências humanas e sociais e que diz respeito à relação da linguagem com a exterioridade. (ORLANDI, 1990, p. 26)

Por essa relação necessária com a exterioridade da linguagem, entende-se que os mecanismos ideológicos presentes na história do homem servem como uma espécie de anteparo em relação aos acontecimentos que se poderia chamar de mundo real, ou seja, aquele que estaria fora dos sistemas ideológicos. Todo sistema de dominação tende a reproduzir a ideologia que o sustenta como base, vez que o mecanismo ideológico tende a trazer a reboque a sua naturalização, isto é, fazendo parecer que é evidente aquilo que é ideologicamente produzido na vida social. No cerne desta questão está a linguagem com um grande catalisador da dominação ideológica. Relacionando-a a seu poder simbólico, Bourdieu (2012) afirma:

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama de conformismo lógico, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências”. (BOURDIEU: 2012, p. 09).

O aparecimento da forma-sujeito histórica do indivíduo se dá com o iluminismo, em que o homem parece ser dotado de autoridade moral, vontade e auto inspeção, acreditando conter em si mesmo, naturalmente, os requisitos necessários para que ele haja no mundo sem consultas a autoridades externas, isto é, com a interiorização dos mecanismos sociais que fazem com que ele aja como sujeito da própria vontade. Coincide com a emergência deste

sujeito social o paradigma em que estamos encerrados na modernidade, ou seja, a experiência da modernidade. Mas é notável que o sistema ideológico que a sustenta é permeado por mecanismos que nele agem, por exemplo, o liberalismo, ou ainda, a chamada globalização, em que há uma gramática de símbolos em que estamos inseridos, não importando em que parte do globo estejamos, desde a Patagônia ao norte da Europa, estes mecanismos realizam uma pasteurização de uma questão importante: a das nossas diferenças enquanto humanos.

Ocorre que a ideologia não chega ao sujeito de modo abstrato, como observa Pêcheux, mas por um meio: o discurso. Este se estrutura por meio da linguagem, sendo ela, portanto, dotada de uma grande capacidade de catalisação de ideias que se convertem em comportamentos pré-determinados, dotados de significação. Como se percebe pelas ideias de Pierre Bourdieu, assim como de Michel Pêcheux, ganham relevo na reflexão sobre a ideologia a língua e a linguagem – como mecanismo de uma dada cultura – como estruturada pela própria consecução do estabelecimento de significados a certos sons, como meio de construção do mundo objetivo. Portanto, fica claro que nenhum sujeito está livre de ler ou apreender o mundo desvinculado de alguma ideologia e, esta se referenda por meio da linguagem.

Mas este mecanismo da ideologia não deve ser apenas entendido como um meio atroz, em que um determinado grupo de sujeitos impõe sobre os demais a sua forma de ver o mundo. Um sistema ideológico inscrito na língua pode ser entendido como uma forma de se mergulhar na cultura de outro povo e poder apreender mais do que simplesmente a estrutura de sua língua, como também a sua forma de ver o mundo e de se pensar o mundo. Neste sentido, deve-se valorizar a cultura e a diversidade, em contraponto aos mecanismos ideológicos da globalização, que tende a homogeneizar os sujeitos.

Autores como Pêcheux (1997) e Althusser (1969, 1997) nos mostram que nos tornamos sujeitos pela interpelação através da ideologia: “a existência da ideologia e a interpelação dos indivíduos enquanto sujeitos são uma única coisa”, ou seja, não há sujeito fora da ideologia: ‘a ideologia sempre/ já interpela os indivíduos como sujeitos, o que quer dizer que os indivíduos foram sempre/ já interpelados pela ideologia como sujeitos’ (Pêcheux (1997, p. 82).

Portanto, entende-se na análise do Discurso que o sujeito, não é nem a origem nem o dono absoluto do seu dizer. De acordo com Pêcheux (1975/1997), as relações do sujeito com o real se dão através do real da língua, pelas relações imaginárias afetadas pela ideologia e também afetadas pelo real da história.

Sendo assim, funcionam na linguagem dois esquecimentos: um que dá a ilusão da origem do que se diz, e outro de que só existe uma maneira de se dizer a verdade, de produzir aquele enunciado (Pêcheux, 1997). Portanto, entende-se que o sujeito não tem acesso à origem dos sentidos que o constituem em sujeito, mas por um mecanismo ideológico, ele acredita ser a origem e vai se inscrever em formações discursivas diferentes ao se constituir.

Pêcheux (1997) mostra que a produção de sentidos passa pela relação imaginária que o sujeito estabelece com o objeto do discurso, consigo mesmo e com o outro, como “pontos de vista” sobre eles. Por essas relações imaginárias se estabelecem antecipações da imagem que os sujeitos fazem do que está sendo dito, e do modo como está sendo dito.

Abrem-se assim espaços teóricos para se pensar no funcionamento de tais esquecimentos na produção dos sujeitos aprendizes de línguas estrangeiras, no interior do seu processo de ensino aprendizagem de línguas.

No ensino-aprendizagem um sentido predominante de aprender línguas estrangeiras corresponde imaginariamente a “dominar a gramática”, possuir um vocabulário variado e saber pronunciar as palavras estrangeiras “corretamente”. Diante desse imaginário, compreendendo o funcionamento da linguagem em sua dimensão de discurso, procurou-se, como dissemos, propor um redirecionamento no modo de conceber o estudo de língua estrangeira, neste caso o espanhol e o inglês, para além de meros instrumentos de comunicação. Se é verdade que estamos imersos em um mundo globalizado e, as interações se em diversas línguas se fazem cada vez mais presentes e necessárias, por outro lado os viajantes e o sujeitos dessas experiências não trazem consigo a língua como mera construção de sintaxe, mas uma língua que é cultura, já que esta referenda a própria linguagem.

Estudar língua é um processo complexo, e estudar línguas estrangeiras o é ainda mais. Pois, conforme a concepção da Análise de Discurso, como se pode ler nos trabalhos de Orlandi (1998), “sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação. Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos” (Orlandi, 1998, p. 205).

Ao refletir sobre as diferenças e semelhanças entre a língua praticada no Brasil e aquela que foi para cá transferida através da colonização portuguesa, esta mesma autora considera situações em que

“há conhecimentos que não são consistentes, não duram: o aluno aprende na hora e logo depois “esquece”. Na realidade, o que se passa é que não houve aprendizagem, porque falta a inscrição do sujeito no processo histórico. Ou seja, aquilo o que não faz sentido na história do sujeito ou na história da língua para o sujeito não “cola”, não “adere”. Mais especificamente, como se contraria

(ao invés de se inscrever) a relação do sujeito – a sua filiação histórica à memória do objeto simbólico em que ele se constitui – aquilo não faz sentido para ele, não faz sentido em sua história. Logo, está fora de seu discurso” (Orlandi, 2002, p. 28).

Por compreender essa relação constitutiva entre o sujeito e a língua, procuramos, em nosso trabalho, seguir uma direção em que “o sujeito possa se enunciar em primeira pessoa, se constituir como sujeito nessa língua outra” (Revuz 1991, 1998). Na direção indicada por esta autora, consideramos importante trabalhar com o fato de que o aprendiz de língua estrangeira já se encontra envolvido por uma linguagem materna. Diz a autora: “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois, e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua” (Revuz, 1998, p. 215). Nesse sentido, a língua estrangeira ao se inscrever demanda um trabalho do sujeito que é, ao mesmo tempo, uma relação com o saber, uma relação com o corpo e uma relação consigo mesmo (idem, p. 217).

É nessa medida que o trabalho com a música, seja no canto, seja na gravação de clipe-cover, ao demandar um trabalho sobre o corpo, proporciona uma inscrição até certo ponto não raciocinada na língua. Ao analisar a relação de descendentes de imigrantes com a língua dos antepassados que fora politicamente interdita, e que permanece de modos singulares na prática de linguagem, Payer (2003, p. 224) observa que uma das práticas em que esta língua sobrevive é o canto de canções em dialetos. A pesquisadora ressalta “o modo particular de se “estar” em uma dada língua através da música”, chamando a atenção “para a diferença entre falar uma língua e cantar nessa mesma língua. Cantar pode ser considerado uma maneira sinestésica de estar na língua, um envolvimento corpóreo com ela, o que é diferente do fato de falar tal língua”. No caso dos sujeitos imigrantes, esse tipo de cantar coletivo “produz o efeito de que são abertos parênteses no exercício do esquecimento [da língua], para, em um evento circunscrito, e coletivamente, o sujeito entregar-se de todo a um embalo no seio da língua” (idem). Em situações de sala de aula de língua estrangeira a prática do canto dessa língua certamente produz outros sentidos, mas algo da relação permanece algo dessa relação corpórea com a língua, como foi mencionado. Relação que consideramos importante explorar.

No ensino de línguas tradicionalmente enfatiza-se muito o domínio das regras gramaticais cultas para a expressão em outras línguas. Entretanto, é importante perceber que existe um campo semântico em que se encerra a comunicação, e neste sentido, faz-se

necessário que se conheça, além da construção da sintaxe, a cultura daquele povo, de modo que a experiência da língua estrangeira ultrapasse a experiência de uma expressão para o mercado.

Neste sentido, é importante para nossa pesquisa observar as considerações de Greice Nóbrega e Sousa (2007) a respeito do imaginário que circula em geral, e até mesmo entre estudantes de Letras, sobre a língua inglesa e a língua espanhola, como língua de cultura e língua de mercado, sendo que nestas imagens a língua inglesa lidera o ranking, como primeira língua necessária para o mercado, e a língua espanhola comparece inicialmente como língua de cultura, imagem que se modifica ao longo do curso, conforme o corpus por ela pesquisado. É nesse sentido que consideramos importante considerar que as línguas fazem algo além de propiciar uma comunicação de natureza mercantil: elas tornam possível o conhecimento e eventualmente a inserção nas culturas que a língua materializa.

Desde o início do ensino-aprendizagem dessas línguas, que muitas vezes se dá no Ensino Fundamental, como é o caso de nossos alunos, faz-se importante trabalhar a compreensão pelos alunos de que não se comunica em língua estrangeira só com estruturas fonológicas e gramaticais, de que estes elementos carregam consigo significações que ultrapassam a simples norma gramatical, que relevam da semântica e das articulações discursivas. E, quanto maior for o envolvimento de todo o sujeito nesse processo, com seu corpo, seu raciocínio, seu canto, mais rápida e facilmente pode se dar essa inserção.

A estrutura da língua será considerada, nesse sentido, na instância que Orlandi (2004) chama “organização” da língua, em sua relação com “ordem” da língua. Sendo que a organização é do nível do possível na língua, se baseia em sua estrutura, enquanto a ordem da língua atinge o nível do discurso pela relação à história, do equívoco, da falha, do lapso, enfim, de uma dimensão dos sentidos que ultrapassa a estrutura linguística. Sendo assim, é importante que em nossas atividades desenvolvidas para a pesquisa se dê importância à produção de sentidos, às tentativas do sujeito de se inscrever na língua, na história, portanto.

Língua materna X língua estrangeira

No que diz respeito ao campo específico de ensino de língua estrangeira, consideramos, na perspectiva de Revuz (1998:220), que a língua materna já se encontra instalada no sujeito, e este fato é incontornável. Esta autora define a língua materna como a língua de primeira infância e de referência para o aprendizado da língua estrangeira.

Para esta autora, a língua materna é tão onipresente na vida do sujeito que ele tem a sensação de nunca tê-la aprendido. Por outro lado, a língua estrangeira passa a ser um objeto de aprendizagem raciocinada. Para Revuz (idem) a novidade está no momento do encontro com a língua outra, já que ele “faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com a nossa língua” (p. 215). Sendo assim, considera-se com esta autora que um sujeito só aprende uma língua estrangeira porque já aprendeu sua própria língua materna. Ainda de acordo com Revuz, “a língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com outro recorte do real, mas, sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva”. (idem: 223). Nesse sentido, cabe aqui salientar que a língua materna tal como compreendemos “não é aquela falada pela mãe”, mas a que teceu o inconsciente do sujeito.

Neste ponto considerar-se-á que a língua materna de um indivíduo é aquela que para ele detém a capacidade de despertar profunda significação em sua psique, relacionando-a com toda uma gama de sentimentos e por sua vez significados que transcendem a própria condição de sujeito de sua vontade, elevando-o a experimentação de pertencimento a uma coletividade afetiva. O que pode ser exemplificado com o que ocorre com alguns povos originários de outras línguas no Brasil, que ainda conservam a sua língua e, que por força de questões outras, tem de encontrar espaço de significação linguística em razão do português como língua predominante, como língua nacional. Neste sentido, há sem dúvida a sensação de pertencimento a uma nação, a brasileira, que detém uma construção linguística diversa daquela materna/afetiva.

Por este prisma, resta claro que a distância existente entre a sua língua materna e a língua nacional é grande, já que se pressupõe um movimento em que o falante parte da língua materna em direção a língua nacional (Payer, 2006).

Assim sendo, compreendemos que a língua materna participa da estruturação da afetividade/subjetividade. E que quando o sujeito se manifesta em uma língua estrangeira, ele se (re)significa e outras filiações de memória são (re)produzidas na inscrição deste sujeito na língua /linguagem.

Segundo palavras de Cristhine Revuz (idem: 217)

[...] Sem dúvida, temos ali uma das pistas que permitem compreender porque é tão difícil uma língua estrangeira. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem em harmonia. O sujeito deve por a serviço da expressão do seu Eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas Linguísticas. É possível se levantar a hipótese de que

muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do Eu, trabalho do corpo, dimensão cognitiva.

Esta autora afirma ainda que aprender uma língua estrangeira se revela um exercício complexo e delicado que movimenta as tais bases fundadoras do sujeito;

[...] o exercício requerido pelo aprendizado de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo, e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar em-primeira-pessoa solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um tempo, um instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna.(p.217).

Revuz (idem) considera que as didáticas tradicionais de ensino de língua estrangeira ignoram essa presença incontornável da língua materna, que produz um “confronto da língua materna com a língua estrangeira”. (1998; 215). A autora entende que esse confronto coloca em jogo dois universos distintos (Idem, 1998:226).

Revuz observa então que há algo de perigoso nessa aventura de se aprender uma língua estrangeira, e por isso muitos se recusam a experimentá-la. Para isso, ela aponta três maneiras de se proteger contra o que chama de um risco de exílio da língua estrangeira: 1) alguns retêm da outra língua o mínimo possível; 2) outros apenas repetem frases prontas como papagaios e; 3) em alguns outros o caos garante a distância segura da língua estranha.

A autora levanta assim a hipótese de que muito do insucesso que marca a história do sujeito com o processo de aprendizagem de uma língua outra pode estar ligado ao desafio de lidar com o estranhamento e as novas possibilidades de significância. (idem: 78).

Ainda no que diz respeito à construção do processo identitário no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, M. T. Celada (2009) compreende esse movimento de inscrição do sujeito na língua estrangeira como “um processo de subjetivação, de identificação e de assujeitamento ao novo simbólico” (2009). Esta pesquisadora afirma também que a imagem que os aprendizes têm da língua materna e da língua estrangeira afeta sua relação simbólica com essa língua estrangeira. Analisa o deslocamento necessário do aprendiz na direção da língua estrangeira, e neste sentido nota a ocorrência de uma “dispersão de marcas” na produção em língua estrangeira por parte dos aprendizes num processo formal de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, marcas que indicam algo do que se passa em tal processo de subjetivação. A seu ver, tais marcas são indícios de como esses sujeitos são afetados pelo novo simbólico e com relação à(s) língua(s) que os constituem (idem).

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Pêcheux (1988; 54), “não é uma interação, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não

são máquinas de aprender”. É os modos pelos quais ocorrem essas identificações que nos interessa compreender em nossa pesquisa, ao voltar nosso olhar para o trabalho com músicas e poesias.

No processo de inscrição do sujeito neste outro simbólico, como aponta ainda Revuz (1998), o sujeito aprendiz muitas vezes refugia-se na sua língua materna, e só então consegue lidar com o simbólico da língua estrangeira, que o faz então (re)significar nesta língua outra.

Há uma questão importante que convém destacar neste ponto: a de que este movimento de refúgio, próprio de instantes desse processo, muitas vezes é concebido como erro por metodologias tradicionais de ensino, que visam o alcance imediato do domínio da estrutura da língua. Considerar o aprendiz em sua dimensão de sujeito de discurso, de linguagem, de desejo, de história, é também dar espaço a esses movimentos de avanço e de recuo no processo da aprendizagem.

As tentativas do sujeito de inscrever-se na língua outra, o espanhol ou inglês, através de metodologias que buscam o resultado imediato, a transferência direta, pelo processo cognitivo, levam a posicionamentos sobre o que faz e o que diz o aprendiz que se resumem a duas palavras: certo ou errado. Sem considerar os processos reais de significação, deixa-se pouco espaço para que o sujeito se signifique na língua.

O processo de significação em segunda língua envolve o corpo, como observa Révuz (idem). Celada (2002) especifica esse ponto, retomando Deleuze e Guatari, ao afirmarm que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira envolve um “deslocamento com relação à forma em que a garganta prepara a modulação; com relação aos pontos e modos em que a língua, os dentes e a boca entram em contato e em funcionamento para articular o sentido; com relação, enfim, ao gesto de articulação que suporta a descontinuidade de anatomia articulatória e do qual a voz é feito. (idem: 25). Sendo assim, conclui, a autora que há “uma verdadeira desterritorialização e reterritorialização e também uma significação simbólica do real do corpo que consegue se fazer visível no rosto”. (idem, 25/26).

Outro ponto a se discutir é que de acordo com os métodos e abordagens o ensino/aprendizagem de língua estrangeira se dá em função de quatro habilidades principais: ler, escrever, ouvir, falar. Em função disso, as atividades com a língua em sala de aula muitas vezes são segmentadas, onde o aluno tem o momento de falar, o de escutar, o momento para escrever e o momento para ler. Isso resulta em um efeito de que essas habilidades são independentes uma da outra, como já observou também Motta (2010). De nossa parte, consideramos que não só essas “habilidades” se desenvolvem de modo interrelacionado, como também cada aluno tem o seu momento e a sua maneira de aprender e com determinada

habilidade e não com outra, em um momento e não em outro, de modo não previsto nos métodos.

De todo modo, pensamos que para que os sujeitos aprendizes se lancem livremente ao processo de criação em língua estrangeira é imperativo que lhes sejam proporcionadas experiências significativas, e para isso precisam contar inicialmente com algo que traga alguma segurança. E há que se destacar, ainda, que o processo de inscrição em segunda língua não é homogêneo pra os sujeitos, portanto, eles se movimentam nas experiências na língua estrangeira de modos diferentes, e o processo de produção de memórias discursivas também ocorre de formas diversas.

É interessante observar que nesse movimento para se inscrever na língua outra, o sujeito parece se situar em um lugar bastante singular, que não é nem o da língua materna e nem o da língua estrangeira, mas um lugar entre-línguas, conforme mencionamos antes. Segundo Celada (2002: 173) em seus estudos sobre a aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros, esse é o lugar do “entremeio”. Para esta autora (idem op. Cit), neste lugar, “o espanhol e o português brasileiro se roçam, se atravessam, se perpassam, se entrelaçam, se separam, se distinguem”, o que esclarece, segundo Celada, “boa parte dos deslizos e vacilos aos quais o sujeito fica exposto”. Neste sentido, o entremeio, pode representar o lugar por onde a memória discursiva caminha, ora se identificando com os dizeres da língua estrangeira, ora voltando ao lugar da língua materna, ficando o sujeito na posição de “errante”, ou seja, “o que vaga, vacila e erra”. (Celada idem: 173)

Nesse lugar de entremeio ocorrem fatos que aparentemente seriam da ordem do erro, mas que merecem outra consideração. Sobre o modo de olhar para o erro, no campo da Análise de Discurso, entre muitos outros trabalhos importantes lemos em Celada (2010) que o erro pode ser compreendido como um fato de linguagem que pode ser interpretado em outra direção, e que são intimamente ligados ao processo de inscrição do sujeito na língua estrangeira. A seu ver, esses fatos de linguagem ocorrem no processo de subjetivação pelo qual passa o aprendiz no contato com a língua estrangeira, e que requer do sujeito “deslocamento que deixam marcas”. (Celada, 2009), que são da ordem desses fatos, que “reclamam sentido”, ao serem produzidos em um “entre-línguas”.

Mas apesar de reclamarem sentidos, esses fatos da ordem do erro muitas vezes são opacos, resistindo à interpretação. Os casos que serão analisados neste trabalho, o serão à luz de um processo mais abrangente, onde o sujeito possa se lançar mais livremente ao trabalho, com a oralidade, com a escrita, com o envolvimento corpóreo com a língua através do canto, sem estar preso aos moldes estruturalistas de aprendizagem de língua, em movimentos onde

este aprendiz possa ter seus dizeres inscritos em redes de memórias que o permitam se significar na língua estrangeira, apresentando confrontos no encontro da memória da sua língua materna e com a língua estrangeira. Pois o que nos interessa no trabalho com ensino e aprendizagem do espanhol e do inglês como línguas estrangeiras é todo o caminho que o aprendiz deve percorrer para chegar ao objetivo, sendo que os erros nesse processo serão entendidos como parte do processo, ou seja, todas as suas tentativas de se inscrever na língua estrangeira, tendo como produto final deste processo a capacidade do falante em comunicar-se.

Autoria

Antes de concluirmos a apresentação do referencial teórico desta pesquisa, Ainda queremos mencionar, a noção de autoria com que vamos trabalhar, ao mobilizar esta noção nos trabalhos de tradução e de versão de textos entre as línguas, assim como no trabalho com a música e na produção dos clipes.

Consideraremos a autoria como uma função do sujeito, no sentido que a considera Orlandi (2004, p. 75), para quem o autor é aquele que responde pelo que diz ou escreve, uma vez que acredita estar na origem do que diz. Conforme a autora, “o lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação”, e esta guarda uma relação com o lugar discursivo a partir de onde se produz a linguagem, os sentidos. Assim, o autor, por sua vez, se constitui pela repetição, pelo equívoco e pelos deslocamentos de sentidos. A repetição, assim, sempre ocorre, como produto do interdiscurso, e o sujeito atribui sentidos em condições específicas de produção, inscrevendo assim o seu dizer na história.

É de fundamental importância também à consideração desta autora de que no processo da interpretação os sentidos nunca se fecham, e de que, portanto, nunca haverá uma única interpretação. Nisso, importa a ideia de que a interpretação dependerá da ideologia, da formação discursiva e das condições de produção do discurso.

Em nosso trabalho, a autoria será considerada em relação ao trabalho do aluno na escola, e nesse sentido não se trata de autoria de grandes trabalhos, mas uma autoria que se dá em gestos menores (Lagazzi, 2006), como na tradução e versão de textos, ou no modo de cantar e “interpretar” as músicas na gravação de vídeos. Uma autoria que se passa na relação entre o sujeito, a memória e sua inscrição na língua estrangeira, de modo a produzir pequenos textos que tenham sentido, e que o aluno se reconheça como fonte desses sentidos.

Esse trabalho de produção de autoria em pequenos gestos na aprendizagem de segunda língua remete àquilo que G. Souza (2007) refere como uma “relação fundante” e ao mesmo tempo contraditória entre o aprendiz e a língua na escola, relação que funda também um modo de relação com a língua pela aprendizagem escolar. A autora afirma que mesmo antes de estudar a língua na escola o aprendiz está interpelado por discursividades que determinam a língua estrangeira como “língua importante no mundo atual” (idem, 2007:66). A autora mostra que a “obrigatoriedade” concedida à língua estrangeira, tem um caráter contraditório pelo modo como é ensinado na escola, onde por sua vez, a língua se constitui apenas como estrutura e, portanto, não acontece no sujeito (Souza, 2007, p. 78).

Metodologias tradicionais na escola nem sempre trabalham na direção de produzir memória discursiva na língua estrangeira. Isso porque a repetição com a qual o sujeito se depara nos exercícios propostos é da ordem de repetição empírica, diferente da repetição necessária à regularização dos sentidos, de que fala Pêcheux (2007), diferente da repetição histórica de que fala Orlandi (2005) e diferente da repetição que domestica a memória criando a relação entre o significado e o significante, de que fala Payer (2006).

Vale dizer que em algumas passagens, a autoria que se encontra é da ordem o que Mittmann define como *tradAutoria*, enquanto um modo de autoria que se dá especificamente no trabalho do tradutor, em suas escolhas de formas (des)semelhantes entre as línguas.

CAPÍTULO III: MEMÓRIA DISCURSIVA E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A noção de memória discursiva, em uma perspectiva do interdiscurso (Pêcheux, 1997), da memória do dizer (Orlandi, 1999) nos leva a entender as relações do sujeito aprendiz com as línguas em seu processo de inscrição na língua espanhola e na língua inglesa.

O papel da memória no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, segundo Revuz (1998) nos mostra o processo de imersão na língua materna pelo qual passa o sujeito desde a infância e interfere diretamente na inscrição do sujeito na língua estrangeira.

A memória funciona como um grande sistema de pictogramas, ou seja, no interior da memória estabelecemos imagens que correspondem a fonemas, por este vértice, estamos mergulhados em um sistema de construção de significados que mais se assemelha uma escrita composta por símbolos, como os hieróglifos egípcios. Portanto, quando nos inscrevemos em uma língua outra – diversa da materna –, o que estamos construindo é uma significação fonética que detém a capacidade de estabelecer significado àquelas imagens armazenadas na memória.

A memória discursiva e suas nuances

Segundo a Análise do Discurso, os modos em que os dizeres se relacionam entre si produzem certos efeitos de memória e se remetem para um espaço de sentidos que é o interdiscurso, um conjunto de dizeres e saberes de tudo que um dia foi falado e ouvido. Isso permite dizer que o sujeito é constituído pela e na linguagem.

A memória discursiva será considerada, nesta pesquisa, no sentido de memória discursiva, da historicidade inscrita na língua, como descrito acima, e também como memória da língua no sentido de seus elementos estruturais, na perspectiva trabalhada por Payer (2006), que em sua pesquisa sobre como a memória da imigração está presente no discurso, distingue entre uma memória *constitutiva* da língua dos imigrantes (em traços de memória de língua que constituem o seu dizer sem que os falantes tenham consciência deles) e uma memória *representada* da língua dos imigrantes (traços de memória da língua dos quais os falantes têm consciência e representação).

Motta (2010), retomando essas considerações, em sua pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, reflete que o sujeito aprendiz em níveis iniciais de inscrição na língua alvo não tem memória discursiva suficiente na língua estrangeira. Sua memória discursiva é constituída em sua língua materna. Ora, nesse sentido, argumenta a pesquisadora, o aprendizado de uma língua estrangeira se dá na medida em que o sujeito vai constituindo memória dessa e dessa língua.

Esse processo resulta também de um trabalho em que a repetição age na aprendizagem da língua. De acordo com Orlandi (2005), a repetição capaz de produzir uma memória discursiva não é da ordem da repetição automática de discursos que nada dizem ao/do sujeito, mas da ordem que permite ao aprendiz que inscreva seu discurso na sua história.

Diante disso, importante que o aprendiz de língua estrangeira passe por experiências na língua estrangeira de modo que ele possa avançar na direção da memória representa para a constitutiva que é o que fará a sua inscrição na língua outra.

Mas, esta inscrição, esta identidade na/em língua estrangeira, exige do aprendiz que ele faça uma ligação “entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, sons, as curvas entoacionais e um trabalho de memorização das estruturas Linguísticas”. (Revuz, 1991/1998, p. 217), ao mesmo tempo, que a constituição de uma memória constitutiva da língua estrangeira.

Em estágio inicial de aprendizagem de língua estrangeira, quando o aprendiz precisa se significar na língua outra, falta-lhe memória na língua em questão, como foi dito. Pode ocorrer que ao tentar criar significações para esta língua estrangeira, o sujeito consiga apenas acumular é um grande número de palavras que na verdade nada significam enquanto língua. Nesse caso os enunciados são apenas tentativas frustradas de se construírem enunciados, mas resultam sem significações, sem sentido real para o sujeito, e sem forma linguística adequada, justamente pela falta de memória da/na língua estrangeira. Compreender desse modo nos leva a entender a importância de dar valor a essas tentativas, como parte de um processo mais longo.

Sendo assim, ainda conforme Motta (2010), se o sujeito tem alguma memória do dizer em língua estrangeira, certamente tem também memória da/na língua outra. Deste modo, fica claro como se dá a participação dos alunos em uma aula de língua estrangeira, pois quando são submetidos a uma experiência que envolva oralidade, muitos se esquivam e buscam a modalidade escrita, onde encontram, aparentemente, maior segurança, fato esse que muito revela sobre a memória visual e a escrita dos alunos, que variam de acordo com os níveis mais ou menos avançados em língua espanhola e língua inglesa.

Enquanto parte da montagem de memória discursiva no dizer do aluno em língua estrangeira, a memória, neste caso, passa a ser trabalhada nessa direção, ao invés de se dar como mecanização.

Nesse sentido, considera-se importante que professores, formadores acadêmicos e pesquisadores estejam atentos à formação da memória da língua, nesse caso espanhola e inglesa, e da memória discursiva pela qual passam os aprendizes, para que se busquem caminhos que os levem a se inscrever na outra língua com outro simbólico.

Face ao exposto, resta dizer nesta parte que é na análise do *corpus* constituído de modo experimental para o presente trabalho que se dará a análise relativa ao material empírico próprio desta pesquisa, conforme se verá na sequência.

PARTE II: METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISES

Na segunda parte este trabalho dedica-se a apresentar os princípios metodológicos que norteiam a pesquisa, incluindo as experiências realizadas pela professora junto aos alunos, no intuito de produzir um *corpus* de linguagem cujas análises são expostas também nesta parte.

CAPÍTULO I: A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Inserida na linha de pesquisa *Língua e Ensino*, esta pesquisa segue a metodologia da Análise de Discurso de tradição francesa de constituição de um corpus experimental de materiais de linguagem. Diferentemente do *corpus* de arquivo, que como indica sua designação, analisa materiais de linguagem socialmente disponíveis, a pesquisa com um corpus experimental provê a produção de textos, orais ou escritos, verbais ou não verbais, que servirá de material empírico para a análise. Este capítulo versa sobre a constituição desse corpus experimental em nossa pesquisa.

Condições de produção desta pesquisa

A presente pesquisa incide empiricamente sobre atividades de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, inglesa e espanhola, realizadas em salas de aula, pela professora que é também a pesquisadora, em escolas da cidade de Itajubá, no Sul de Minas Gerais, em turmas de ensino fundamental II.

Este trabalho se desenvolve em um momento da sociedade contemporânea em que o a mundialização do processo econômico leva a um estado de trânsito ágil entre sujeitos e línguas. Payer (2005) sugere que neste contexto contemporâneo o sujeito tem sido cada vez mais interpelado pelo discurso de mercado, e que, com a alteração do poder nas instâncias do Estado e do Mercado alteram-se também os enunciados centrais que constituem as práticas discursivas, e que são elementos cruciais do processo de interpelação ideológica. O sujeito no contexto contemporâneo se encontra exposto à demanda de conhecimento e domínio de múltiplas linguagens como a virtual, a técnica, a tecnológica e também de línguas

estrangeiras. Nesse momento das condições de produção econômicas, os agentes desse mercado, incluindo os trabalhadores, também se movimentam entre os espaços e as línguas. Sua aprendizagem deve ser rápida, e para isso se promete no horizonte social um ensino também rápido.

Acreditamos que o crescente interesse de sujeitos brasileiros pela aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido acentuado nesse contexto. Se a procura pela língua inglesa é intenso há já um tempo, a demanda pela língua espanhola também se intensificou a partir da instalação do Mercosul (Zoppi-Fontana, 2010). E este mesmo discurso de Mercado é o que vem excluindo o sujeito que não possui habilidades por ele requisitadas, entre elas a de saber falar ambas as línguas.

Nesse contexto é que propomos uma pesquisa sobre o ensino de línguas estrangeiras a partir da Análise de Discurso, cuja compreensão de ensino nos permite refletir sobre modos de relação entre o sujeito e a linguagem que, sendo constitutiva, não necessita se restringir à rapidez desse processo e suas injunções pragmáticas.

Em nossa pesquisa seguimos um modo de pesquisar que se insere em nossa própria prática como sujeito agente da educação, do ensino de línguas. Desse modo, além de analisar os materiais de linguagem que registramos nas atividades com os alunos, desenvolvemos um processo em que a própria professora, engajada no ensino, pôde planejar atividades em que se tornou possível fazer o ensino aprendizagem acontecer de outro modo para os sujeitos aprendizes, no qual também eles se engajaram de um modo especial. Tanto o planejamento quanto o desenvolvimento dessas atividades foram já teoricamente embasados, e o foco principal dessa base foi de considerar o aluno como sujeito para quem a língua estrangeira no interior das atividades realizadas, pudesse “fazer sentido”.

Esse procedimento na montagem do *corpus* de análise tem sido utilizado em diversas pesquisas na linha de Língua e Ensino no Mestrado em Ciências da Linguagem da Univas, com êxito¹, na medida em que propicia uma postura de reflexão do professor, que resulta articulada ao referencial teórico de base, de modo que não se trata de analisar um conjunto de materiais de linguagem “neutro”, mas no qual o sujeito professor se encontra implicado. Por

¹ Ver a este respeito os procedimentos metodológicos das dissertações na linha de Pesquisa Língua e Ensino do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, de: Maraisa Lopes (*Memória Oral na Relação com o Ensino da Língua Escrita. Um processo de constituição do sujeito adolescente.* 2008), Cláudia Maria Novaes de Vasconcelos Sousa (*Língua Materna, Língua Nacional e Processos de Identificação na Alfabetização.* 2010); Valéria Regina Ayres Motta (*Sujeito, Língua Estrangeira e Sentido - Experiências Discursivas de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Curso de Letras.* 2010); Luciana Fernanda da Silva (*O Papel da Memória Discursiva na Leitura. Crônicas de Clarice Lispector Lidas por Alunos do Ensino Médio.* 2012) e Mary Costa Bueno (*O Processo de Atribuição de Sentidos na Leitura de Guimarães Rosa.* 2006), sob a orientação da Profa. Maria Onice Payer.

outro lado, a configuração dessa postura de reflexão do professor requer também dele um investimento de desejo, no sentido psicanalítico do termo, enquanto pulsão que mobiliza a sua prática de trabalho. Há nesse processo uma transferência entre os saberes que circulam no espaço acadêmico e no espaço escolar, seja na inscrição do professor pesquisador no espaço desse saber que já circula, seja na contribuição que ele traz com sua pesquisa na composição desse saber.

No que segue, apresentamos esse processo de produção dos materiais de linguagem, processo que já se inclui também como parte da prática de linguagem aqui considerada.

Os Sujeitos Participantes

Nossos sujeitos participantes foram alunos que estudam no período matutino, em escolas privadas no município de Itajubá-MG, o sexto e o nono ano do ensino fundamental. Destaca-se que se trata de dois grupos de vinte e sete alunos, heterogêneos no que diz respeito à experiência que possuem em línguas estrangeiras. Na turma do nono ano trabalhou-se com a língua inglesa, onde dezessete alunos são mais experientes na aprendizagem do idioma e, os demais se encontram no estágio inicial deste processo. Já na turma do sexto ano do ensino fundamental, onde se trabalhou com a língua espanhola, vinte alunos estão em um nível avançado de aprendizagem e, os demais se encontram em um nível abaixo daqueles.

Dentre as especificidades contextuais dos sujeitos com quem trabalhamos, consideramos que são adolescentes, com um modo de sociabilidade diferente de sujeitos de outras faixas etárias. Como sabemos, esses sujeitos apreciam muito estar com colegas da mesma faixa etária, que se interessa por atividades envolvendo música, dança, poemas, entre outros. A descrição mais detalhada, a seguir, se refere aos participantes das duas turmas cujos textos compõem o corpus deste trabalho. As análises que se seguirão indicam como esses sujeitos se dedicaram às atividades propostas, que procuramos oferecer indo ao encontro do que nos parece ser suas necessidades vinculadas ao processo subjetivo que enfrentam, junto ao modo de sociabilidade proporcionado por seu meio, que procuramos explorar também no ambiente da escola e da sala de aula.

Luigi, Fernanda, Rodrigo A, Rodrigo E. e Lucília, todos adolescentes com quatorze anos, estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II, produziram um *clipe cover*, na disciplina de Língua Inglesa, e fizeram a tradução de uma música em língua materna para esta língua estrangeira. Victória e Isabella, ambas com onze anos, estudantes do sexto ano do

Ensino Fundamental II, participaram da tradução de um poema estudado em língua materna e posteriormente traduzido para a língua espanhola.

Para a elaboração dessa atividade com poesia, nos baseamos no trabalho de Celada (2002), que em certo momento reflete sobre a inserção de uma fantasia de liberação de si mesmo, para flexibilizar a entrada do aprendiz na relação com a língua estrangeira. Trata-se de um detalhe no interior de uma pesquisa em que a autora reflete sobre o processo de aprendizado de língua estrangeira tentando compreender como se dá a relação estabelecida entre alunos brasileiros e a língua espanhola, especificamente. Nesta ceara, a pesquisadora se propõe a responder duas questões: o que da subjetividade do brasileiro é afetado pelo funcionamento material da língua espanhola no processo de ensino-aprendizagem da referida língua? E a segunda: que possíveis redes de memória facilitam ou não a produção de filiações identificatórias? Para responder a estas questões, a autora faz a análise de produções de aprendizes de espanhol. A primeira produção constitui um exemplar de “poesia boba”, construído por um grupo de alunos e considerado pela autora, Celada (Id: 86), como o que “conduz ao gozo de uma fantasia liberada de si mesma”. Segundo a mesma autora, esta experiência contribui para aliviar ludicamente a pressão que a língua espanhola representa para o aprendiz brasileiro.

Todas as atividades realizadas com e pelos alunos de Espanhol e Inglês em sala de aula tentaram propiciar formas de facilitar a identificação, significando uma abertura para que ele se torne sujeito daquela disciplina, produzindo seus textos e seus dizeres em um lugar “onde tudo pode ser”, o desejo e os sentidos se manifestando livres na relação com a língua, diferente dos modos de experiências estruturalistas que podam, por exemplo, a ligação língua materna, conforme expusemos no quadro teórico através das reflexões de Revuz (1998) nesse processo de inscrição na língua estrangeira.

As experiências na sala de aula em torno da construção do Corpus de pesquisa

Proporcionar algo que torne o ensino-aprendizagem de língua inglesa e de língua espanhola significativo aos nossos alunos, com atividades que valorizassem a relação deles com os sentidos, seja no que isso implicava considerar a memória discursiva que eles apresentavam como sujeitos, por estarem inscritos em uma língua materna, seja no que isso implicava considerar a memória das línguas estrangeiras em questão, já apropriadas por esses sujeitos. Descrever esse trabalho é o nosso foco neste momento.

Preparamos assim, atividades que não se focassem somente em resultados e produtos finais, pois a aprendizagem deste aprendiz deve ser processual. Consideramos bem sucedida toda e qualquer produção deste aluno e também procuramos ajudá-lo a produzir memórias da língua estrangeira, principalmente memória constitutiva.

Embora estivéssemos expondo o aprendiz a experiências que lhe proporcionassem algum estranhamento, inelutável por se tratar de língua *estrangeira*, queríamos que ele fosse capaz de aprender que não estava sujeito a uma prática de linguagem, na sala de aula, engessada de sentidos, e que eram atividades que buscavam proporcionar uma inscrição na língua com algum prazer e conforto.

Neste sentido, vamos recortar, dentre todo o trabalho experimental que fizemos com os alunos, para fins da consecução formal do *corpus* deste trabalho, duas atividades desenvolvidas em aulas de língua estrangeira (inglês e espanhol) durante o período letivo do ano de 2011. Essas atividades são de escrita e de prática oral, e são complementares às desenvolvidas pelo livro didático que utilizamos na escola. Tratávamos de uma “Unidade” do livro didático com temas de música, arte e jogos. Não havia nessa unidade apresentação de nenhuma função gramatical específica, mas sim o desenvolvimento da fluência por meio do estudo de vocabulário e da prática de funções apresentadas ao longo do livro didático utilizado. Ou seja, além de trabalharmos aspectos linguísticos conforme a proposto no livro didático, propusemos trabalhar outros aspectos relacionados não só à organização, mas à ordem da língua, nos termos de Orlandi, conforme mencionamos.

Começamos então o trabalho com a unidade do livro de inglês intitulada: “Music And Games And Art”, e com questionamentos aos sujeitos aprendizes como:

- *Can you play any instruments or sing songs? How often do you listen to music?*
- *How important is music in your life?*
- *Can you sing? Have you ever sing in public?*

Com estes questionamentos queríamos proporcionar aos alunos a oportunidade de se envolverem com a temática proposta, sendo esta motivadora de todo o processo que se instalou entre os alunos e a professora.

Nesse momento, ocorreu algo que consideramos de grande relevância para o processo que estamos observando, que queremos destacar: a participação animada de vários alunos, sobre o tema em questão: ora expressando-se em língua materna, ora em língua estrangeira, além de manifestarem expressões de alegria e satisfação por estarem falando sobre aquela temática, já que era do interesse da maioria da turma, de adolescentes, como

dissemos, com cerca de quatorze anos de idade. Acreditamos ser este um fator que permitiu o êxito desse trabalho, com o fato de eles se identificarem fortemente com o tipo de tema e de atividade propostos. Foi fácil fazê-los conversar sobre música.

Em seguida passou-se à próxima atividade. Foram formados grupos pequenos, de no máximo três alunos, com o critério pensado pela professora de que todos tivessem a oportunidade de falar, de mostrar seu conhecimento, e de quem sabe, cantar pequenos trechos de músicas, às quais eles se identificassem, e segundo os gestos e o estilo próprios de cada qual. Então todos os grupos se pronunciaram sobre a temática proposta, valendo destacar algumas frases suas, como as que seguem: “Amo música, mas não sei cantar!” “A música é tudo pra mim!” “Eu escuto música toda hora!” “Eu já cantei com os meus amigos!”. E, assim, cantavam também alguns trechos de suas canções prediletas, às vezes até em coro, já que a maioria aprecia o mesmo estilo de musical. Cantarolaram músicas tanto em língua alvo como em língua materna.

Voltamos então à atividade proposta pelo livro didático com o título “Talent Show”; esta unidade oportunizou-nos uma discussão acerca do discurso contido na música, remetendo-nos a um questionamento a respeito da estética musical mais agradável a cada um.

No livro, por meio de uma orquestra e de uma banda de rock, são apresentados os instrumentos musicais aos alunos. Eles deviam ligar as palavras às imagens. Antes de conferir as repostas do grupo, eles puderam verificá-las com os colegas da sala. E o mesmo foi feito em relação à separação dos instrumentos em suas categorias de sopro, corda e percussão, como uma forma de despertar a curiosidade do sujeito/aprendiz, podendo esta ser transformada em interesse e por que não em uma habilidade a ser desenvolvida por ele ao longo de sua vida. O estudo da música é considerado por muitos pedagogos, essencial para o desenvolvimento da sensibilidade, assim como de conceitos matemáticos.

Neste momento, os alunos são então mais uma vez questionados sobre o que eles sabem sobre o ensino da música, como, por exemplo, se esse ensino era obrigatório nas escolas e também sobre o fato de ter sido retirado dos currículos por muitos anos e, em agosto de 2008, ter sido novamente incluído no currículo dos ensinos fundamental e médio, sob forma de Lei nº. 11.769/08. Assim, vários foram os questionamentos sanados acerca das normas educacionais instituídas pelo Estado e, sobre a retirada, e re colocação do ensino musical conforme a lei mencionada. A respeito deste fato destacam-se os seguintes comentários, que expressam a curiosidade despertada nos alunos: “Antes já existia música na escola?” “Então por que tiraram?” “Isso não é justo!” “Ainda bem que colocaram de volta!” “Agora é lei mesmo?” “Ninguém vai tirar mais não, né?”.

Em um próximo momento, assistimos ao filme “Escola do Rock” e continuamos a fecundar para que novos sentidos acerca da temática *Music* fossem produzidos a partir de novas discussões. O debate permeado pelo tema do filme, trazendo à tona os sentimentos dos alunos como alegria e entusiasmo ao estarem diante de algo que só foi possível de ser realizado através da ajuda de um professor (na verdade um suposto professor) que acreditou no que também é a nossa proposta hoje: a de oferecer caminhos, no trabalho com a língua estrangeira para além da sala de aula, sendo capaz de transformar o ensino e atingir os de sujeitos/aprendizes da melhor maneira que se conseguisse a fim de que pudessem absorver o conhecimento oferecido pelo professor.

E foi exatamente por esse processo que os alunos passaram a um momento do trabalho que foi muito significativo: a formação de uma banda de rock.

Esse processo, antecipamos, foi capaz de transformar a forma como os alunos encaravam a instituição escola, o professor, a maneira de estudar. Na escola em que a pesquisa foi feita, antes, o modo de ensino de línguas era mantido em moldes estruturalistas, com atividades de repetições mnemônicas, distantes do universo animado daqueles adolescentes, que passaram a seguir algo que aquele professor “músico” trazia para a sala de aula deles: sentidos em torno da música, algo que talvez pudesse mudar a vida de um aluno para sempre, descobrindo assim talentos adormecidos ou quem sabe nunca nem imaginados.

Os materiais produzidos durante essas atividades com poemas e com música, incluindo letras, apresentações musicais e gravação de video-clipes, serão analisados discursivamente, adiante.

CAPÍTULO II: AS ANÁLISES

Neste capítulo vamos analisar o processo de produção, os textos e as construções em língua inglesa e língua espanhola, tal como propostos pela professora, enquanto atividades planejadas a partir da reflexão sobre a linguagem e os sujeitos, e feitos pelos alunos. Iniciaremos pela descrição/interpretação do contexto mais imediato da produção dos textos, apresentando com maior detalhamento o modo como foram conduzidas, experimentadas, comentadas, as nossas atividades no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, para em seguida passar a uma análise da linguagem dos textos propriamente dita. Dissemos “análise propriamente dita dos textos” pois entendemos que a análise discursiva dessa experiência é mais abrangente do que a análise da materialidade linguística dos textos. Na medida em que nosso olhar, na descrição que segue, se volta para um ou outro aspecto, esse olhar já está teoricamente informado. Uma interpretação com base na teoria do discurso funcionou também no olhar da professora que planejava e conduzia as atividades com os alunos, atenta ao modo como eles, enquanto sujeitos, respondiam ao que lhes era proposto, de forma convidativa. E a interpretação funciona também em nossa descrição, na medida em que seleciona um ou outro aspecto da experiência feita, para fins de análise nesta pesquisa.

A Produção de um Clipe Cover

Quando a professora percebeu o envolvimento dos aprendizes com o tema da música, foi proposto aos alunos que eles montassem uma banda de música que fosse “cover” de alguma outra banda que eles gostavam. Essa banda prepararia uma apresentação musical na escola. Foi proposto aos alunos que eles se caracterizassem como os membros do conjunto que eles já conheciam, que escolhessem uma música dessa banda e ensaiassem os passos de dança da apresentação dessa música da banda, caso houvesse alguma coreografia a ser apresentada, e, por fim, dublassem as canções na língua estrangeira, atentando-se à pronúncia correta das palavras que compunham a música, no ritmo, na expressão corporal e facial de acordo com o que a música propunha em sua letra e melodia.

Propusemos esta atividade de teor “discursivo” não por ser “comunicativista” mas porque acreditamos que o que seria produzido pelos aprendizes nessas condições de produção seria exemplar de uma repetição que historiciza, na medida em que o sujeito aprendiz teria todo o seu corpo envolvido, de modo que a música, aí incluída a língua, pudesse acontecer nesse sujeito. Isso é diferente de repetir empiricamente (Orlandi, 2005). sentidos já estabelecidos que não produzem efeitos na memória discursiva do aluno.

Desta forma, os alunos então não só prepararam sua apresentação como também gravaram um vídeo-clipe “cover” da sua banda favorita. Esse vídeo exibido em sala de aula, para que todos pudessem ver, os “atores músicos” compartilhando assim a sua criação com os demais grupos da sala e com o professor.

Nesse ponto, a atividade consistia em assistirmos primeiro ao vídeo-clipe original da banda escolhida pelo grupo, e em seguida assistirmos ao vídeo-clipe cover gravado pelo grupo de alunos. Assistindo a estas duas versões, a proposta foi que pudéssemos compará-las, analisando as diferenças, as semelhanças, e o mais importante, a *performance* dos alunos quanto à dublagem da música: as expressões corporais e faciais e os gestos.

O trabalho dos alunos nessa etapa foi muito criativo e empolgante. A cada vídeo-clipe novo de um grupo que se apresentava, a vibração da turma era maior, e contagiante; e neste instante, pode-se perceber nitidamente o resultado do livre lançar-se do aluno pelo mundo da língua estrangeira, livre da pressão costumeira da aprendizagem de uma língua estrangeira em sala de aula comum. Criou-se um contexto onde ele podia criar e participar ao mesmo tempo da inscrição na língua outra, sem o medo de errar e a quase obrigação de acertar.

A Tradução de uma Canção em Língua Materna para Língua Inglesa

Partindo deste trabalho das músicas em língua inglesa que fora de grande participação dos alunos, os sujeitos/aprendizes, então, escolhem músicas que apreciam em língua materna, para que fizessem um trabalho de tradução da letra em inglês para a língua materna.

O desafio foi grande. Todos ficaram assustados, pois estavam sempre acostumados a trabalhar como processo inverso, ou seja, fazer traduções da língua estrangeira para o português. E dessa vez, o trabalho feito em sala de aula seria sem a ajuda de computadores e seus tradutores eletrônicos.

Foram formados grupos de três alunos e a “tradução ao contrário”, como diziam, começou a ser feita. No começo era tudo muito estranho e diferente para eles. Achavam que as letras das músicas estavam ficando engraçadas, outros acharam que perdiam o sentido, que as palavras não combinavam entre si, pois não havia rima ou métrica, entre outros comentários.

A consulta ao dicionário era constante por todos os membros das equipes. Discutia-se todo o tempo, na busca pela palavra ideal, aquela que “encaixasse melhor” na letra original. Consultavam-no inúmeras vezes, apenas para checar se a grafia da palavra estava correta, já que muitas vezes em língua estrangeira se pronuncia de uma forma, mas se escreve de outra.

Espantaram-se algumas vezes, com o número de sílabas da palavra correspondente em língua estrangeira, pois às vezes, em português eram palavras grandes e quando traduzidas para o inglês, ficavam bem menores.

Tudo isso despertava ainda mais a curiosidade nos sujeitos/aprendizes, que então começavam, inevitavelmente a comparar seus trabalhos com os dos demais, já que cada música estava sendo trabalhada por duas equipes diferentes. A partir deste momento ganhou relevância a dúvida, com expressões como estas: “Será que o que fizemos está certo? Nossa!”. E, então, começou-se a solicitar uma maior presença do professor, a fim de dizer qual das traduções estava “mais correta” ou pelo menos “mais próxima” da letra original em língua materna.

Enfim, em meio à tanta discussão, pesquisa, informação, curiosidades, diversão e principalmente muito trabalho, as traduções de duas aulas seguidas ficaram prontas há pouco tempo do final.

Com as letras das músicas prontas, os alunos então se dirigiram ao laboratório de informática da escola, onde então puderam digitá-las. Nas aulas seguintes, as mesmas foram apresentadas no data-show por todas as equipes e à partir daí, começamos então as comparações entre uma tradução e as outras feitas com a mesma música com letra original em português.

Pude-se perceber que as reações foram de surpresa num primeiro momento e de curiosidade em seguida, pois queriam saber o porquê da outra equipe ter utilizado determinada palavra ou expressão e se realmente aquelas poderiam ser equivalentes às palavras em português.

Neste sentido, o papel do professor foi o de mediador destes “descobrimientos”, enquanto discutia-se qual das traduções teria sido a melhor. Com o passar da aula, começaram então a se dar conta de que ambas as letras contrastadas convergiam para um mesmo

caminho. Cada uma à sua maneira, porém “querendo dizer” a mesma coisa. E aqui neste momento vale à pena destacarem-se algumas falas interessantes: “Ah, então é por isso que a professora diz que as palavras em inglês podem ter mais de um significado...”; “Uma palavra em inglês, dependendo da frase pode significar muita coisa!”; “Mas aqui não tem rima, não combina!”; “Que palavra é essa?”; “Está no dicionário?”.

Todas essas trocas de experiências geraram algo de desafiador nos sujeitos/aprendizes no que toca à pronúncia correta de palavras que por vezes desconheciam, daquelas que não “combinavam” quanto à métrica, e as primeiras tentativas de cantarolar alguma coisa começaram a surgir...

Deste modo, tudo o que começara como uma brincadeira, aos poucos foi tomando corpo e, aqueles alunos que no início se recusaram a participar desta “empreitada”, se divertiam tanto, que sem se darem conta que já estavam arranhando alguns desafinados acordes.

Depois de algumas tentativas não muito bem sucedidas, alguns alunos, sugeriram ensaiar determinadas canções e tentar cantá-las no nosso próximo encontro, que aconteceria dentro de duas semanas, já que teríamos uma semana de recesso escolar neste meio tempo. Já outros alunos, ao verem a motivação daqueles que se dispunham cantar, ou pelo menos “tentar cantar”, acompanhá-los ao violão e assim as parcerias foram formadas. Como já era de se esperar, no dia combinado para tão esperada apresentação, todos estavam muito ansiosos e curiosos. Das sete equipes formadas em sala de aula, apenas duas tiveram a ousadia de se expor e então se apresentar diante do restante da sala, bastante preocupados em acertar a pronúncia das palavras.

Uma atividade lúdica e diferente, onde os alunos aprendiam, mas sem a “pressão” de regras e cobranças do que está certo ou errado, já que a nossa postura como “pesquisadora” da linguagem, nos dá o claro discernimento de entender que hoje, o que nos interessa é a tentativa do aluno em aprender uma língua estrangeira, o que importa na verdade não é o resultado final, mas sim a ação processual para se chegar a este fim.

Percebemos assim, que nessa tentativa de ir e vir na língua materna e na língua estrangeira, muitos aprendizes acabam se relacionando menos com o oral em língua espanhola e em língua inglesa, pois esta se dá de maneira “travada”. E, por outro lado, pela escrita se lançam de forma a produzir um discurso que faz sentido em seu percurso.

Pois, lançar-se pela escrita, pode significar um distanciamento seguro do locutor, longe do imediatismo exigido no ato da interlocução oral. Em assim sendo, o sujeito afasta o corpo-a-corpo com a língua estrangeira, que o “remetera ao estágio do infantil, do nenê que

não fala ainda” ao estágio de ter que (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender”.

Deste modo, a partir da escrita ele traça um trajeto para a produção de memórias do falar na língua estrangeira.

Reconhecemos, portanto, que no processo de inscrição do sujeito de discurso em língua estrangeira a materialidade Linguística se apresenta de modos diferentes. No discurso oral rota-se um silêncio medroso, seguido de frases soltas e a falta da memória da/na língua e da memória discursiva é flagrante. No discurso escrito essas memórias vêm à tona, e os fatos de linguagem a ela referentes são muitas vezes “resolvidos” por outros fatos de linguagem, que muitas vezes se juntam e permitem que o texto faça sentido. Há, ainda, o fato de linguagem gerada pela fala marcada pela falta de memória da/na língua, da memória do dizer. E, por fim, o funcionamento da memória no processo de inscrição do sujeito em língua estrangeira se dá primeiramente pela escrita. Este é um meio que estes aprendizes encontram para evitar o corpo-a-corpo com a língua outra, portanto, uma forma menos violenta de estar no outro simbólico, de enfrentar as diferenças instauradas no campo fonético, até que se sintam psicologicamente preparados para esse confronto. A partir daí, memórias da/na língua podem começar a ser produzidas, e com isso pode-se abrir caminhos para que sejam produzidas também as memórias discursivas de que os aprendizes necessitam para se subjetivarem em língua estrangeira.

A Produção da Versão de Poemas em Língua Materna para a Língua Espanhola

Paralelo a essa atividade, alunos/aprendizes da língua espanhola, em um trabalho interdisciplinar com a língua portuguesa liam o conto “Terras dos meninos pelados” de Graciliano Ramos, escrito no final da década de 1930 e agora saboreado por meninos e meninas entre 10 e 11 anos de idade, no sexto ano do Ensino Fundamental II.

Ao final desta leitura, foram abordados pela professora para que a partir desta obra, trabalhassem com a temática central do conto, que era “a busca por um mundo melhor”. Dessa maneira, lhes foi sugerido que escrevessem pequenos poemas em língua materna, fazendo referências àquele tema. Os poemas foram escritos a quatro mãos.

E, ao final, a parceria com a língua espanhola acontece, quando os sujeitos/aprendizes traduziriam os poemas em língua materna para o espanhol. Foram dois os

selecionados pela própria turma como sendo os mais interessantes, por meio de uma votação. Estes então foram traduzidos para o espanhol, também em duplas e com o uso do dicionário.

Muitas descobertas foram realizadas durante este processo de construção dos significados na língua outra. Um desafio laboral em busca de palavras que não fossem só correspondentes às que haviam escolhido em língua materna, mas palavras àquelas que conseguissem traduzir exatamente o que aqueles alunos estavam sentindo, o que se gostaria de transmitir aos seus leitores; que sentimentos estariam implícitos naquelas palavras e que outras na língua estrangeira seriam capazes de “preencher” essa necessidade.

Muitas foram às tentativas até se darem por satisfeitos, por mais que alguns não concordassem com a sonoridade de determinadas palavras em língua espanhola, por não as acharem dentro da métrica, mas que expressavam exatamente o que aqueles desejavam.

E, como conclusão deste trabalho saiu-se da escrita e, partimos em direção à oralidade, com a declamação destes poemas, onde os alunos se viram com mais um desafio: o de declamá-los atentando-se a pronúncia e a entonação correta das palavras e/ou expressões em língua estrangeira e, principalmente à maneira de expressar exatamente o sentido e o sentimento que aquelas palavras dizem.

Observou-se nesta pesquisa que a tradução “espontânea” ocupa um lugar simbólico significativo no processo de inscrição do sujeito de discurso no “outro simbólico” (Celada, 2002), o de língua estrangeira. Ela se mostra como um gesto natural que se repete de diversos modos, sobretudo pelos aprendizes que se encontram principalmente nos níveis iniciais de conhecimento do novo idioma.

Os modos que observamos esses acontecimentos no processo são:

- 1) O aprendiz escreve o texto em língua materna e o “traduz” para a língua estrangeira;
- 2) O aprendiz “traduz” da língua estrangeira para a materna afim de não esquecer o significado;
- 3) Ele “traduz” vocábulos atribuindo a eles um “sentido único”.

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

Ao afirmarmos que a língua materna pode representar ao sujeito o lugar seguro e ao mesmo tempo, o que estabelece sua base no processo de criação, não o fazemos como crítica, mas como uma observação importante para o processo educacional, porque compreendemos que para que alguns sujeitos se lancem livremente ao processo de criação em língua estrangeira deve-se proporcionar-lhes a experiências significativas e que, o mesmo tempo lhes garanta segurança, sensação de estabilidade para esse movimento, o chão firme de onde possam partir para o diferente.

Há também que se considerar, como já mencionado que o processo de inscrição em segunda língua não é homogêneo para os sujeitos, portanto, eles se movimentam nas experiências da/na língua estrangeira de modos diferentes e o processo de produção de memórias discursivas também ocorrem de modos diferentes. A relação dos sujeitos com as duas línguas é, portanto, muito significativa nesses movimentos.

No presente estudo, considerar-se-á a tradução como um movimento de autoria e interpretação, na tentativa de compreendermos o que esse gesto pode significar no processo de inscrição desse sujeito em língua estrangeira.

Este movimento de tradução para a língua estrangeira pode produzir o efeito de sentido de que o verdadeiro da língua materna sustentaria o verdadeiro na “tradução” pela “ilusão de literalidade”, na passagem do imaginário de um simbólico para o outro. Essa ilusão é demonstrada nos poemas pelos versos em língua estrangeira que tentam “imitar” os versos em língua materna. É interessante observar que a inscrição em língua estrangeira requer também o contrário, um deslocamento a forma “original” da língua e dos sentidos.

Esse sujeito parece se situar em um lugar bastante singular, que não é nem o da língua materna e nem tampouco o da língua estrangeira. Trazendo essa noção de entremeio para nosso objeto de estudo, arriscamos a hipótese de que no processo de aprendizagem da língua espanhola por brasileiros, o entremeio pode representar o lugar por onde a memória discursiva caminha, hora se identificando com os dizeres da língua estrangeira, hora voltando ao lugar seguro da língua materna.

Pode-se, ainda, dizer que os discursos que analisamos foram produzidos por sujeitos em estágio inicial de aprendizagem em língua estrangeira, que algumas vezes se esquivam a fala espontânea, mas se rendem a uma atividade lúdica, com um tema de acordo com a idade dos sujeitos/aprendizes como no caso do nono ano do ensino fundamental II. Um trabalho realizado sem a pressão natural dos exercícios de sala de aula, a fim de facilitar e motivar a participação integral dos alunos, sem o receio de acertar ou errar em língua estrangeira.

Temos aqui, simplesmente o desejo do sujeito/aprendiz de se inscrever em uma língua estrangeira de forma natural, absorvendo o conhecimento quase que sem perceber e o mais importante: dispostos a participar de tudo que é proposto de alguma maneira; seja desde a atuação como câmera-man dos clipes-covers em língua inglesa, ou como o cantor(a) principal do mesmo. E, ainda no livre lançar-se pela escrita em língua estrangeira, neste caso a língua espanhola como o que se passou com os alunos do sexto ano do ensino fundamental II, que se viram envolvidos primeiramente pelo trabalho realizado pela disciplina de língua portuguesa, com a leitura e interpretação de um conto de Graciliano Ramos chamado “Terra dos Meninos Pelados” e posteriormente o mesmo trabalho feito com poemas relacionados ao tema central do conto, porém escritos por diferentes autores da literatura brasileira, que do mesmo modo os motivou para a produção em língua materna, de poemas que agora fossem de sua autoria, já que se apresentaram completamente sensibilizados e desta forma preparados para expor todo aquele sentimento do desejo na busca, através da escrita, por uma vida e por um mundo melhor.

E ao final de todo esse processo, um último desafio aos sujeitos/aprendizes, o de tentarem se inscrever em uma língua estrangeira, quando da tradução dos poemas, também agora a quatro mãos, em língua espanhola, uma disciplina que também começara em 2011 e que tanto despertara a curiosidade dos alunos quanto a pronúncia das palavras e o significado de muitas delas, que apesar de escrita semelhante à sua em língua materna, em muitos casos, em nada se relacionam em termos de significado. Uma experiência que os lançaram em um novo simbólico, na tentativa de acharem palavras que fossem capazes de corresponder ao significado escrito em língua materna, transferindo para esta língua-alvo os mesmos ou quase exatos sentimentos embutidos no poema pela língua primeira e, percebendo que é possível expressar-se em outra língua que não a sua, sem que se perca a sensibilidade e principalmente os sentidos neste processo de inscrição em uma língua estrangeira.

Portanto, vale ressaltar alguns aspectos comentados no decorrer da pesquisa, como o que diz respeito ao nosso desejo enquanto professores, de mostrar uma imagem da língua estrangeira não como uma língua que se apresenta ao sujeito/aprendiz nos moldes estruturalistas, mas, principalmente, como uma língua de “cultura”, através de trabalhos feitos com a música, com filme e com a produção de poemas, dando assim ao nosso aluno, um lugar neste processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Com isso, acredita-se interferir de algum modo no processo de identificação imaginária dos sujeitos/aprendizes com a língua estrangeira, tanto a língua inglesa quanto a

língua espanhola e, deste modo, interferir em sua relação/identificação simbólica com este idioma.

Neste sentido, destaca-se a importância de uma nova abordagem no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, em um trabalho que não só destaque a estrutura como forma final, mas sim o processo como um todo, definindo-se com a busca tanto pela organização quanto pela ordem da língua-alvo, entendendo como processo tudo o que envolve o sujeito no movimento simbólico entre as línguas estrangeira e materna.

As Análises propriamente ditas

Iniciaremos esta parte com as análises da produção dos clipes-cover, passando em seguida para a análise do material das atividades de poesias.

Análise da Produção dos Clipes-Cover

Ambos os clipes-covers aqui analisados, foram reproduzidos por duas equipes do nono ano do Ensino Fundamental II, na disciplina de língua inglesa. O primeiro grupo é composto por seis elementos e, o segundo, por quatro integrantes.

Os grupos escolheram os clipes que gostariam de representar de acordo com seus gostos musicais, que por sua vez eram bastante afins, e também de acordo com o número de componentes de cada banda.

Assim sendo, o primeiro grupo, optou pela canção do cantor americano Chris Brown e o segundo grupo pelo, também estadunidense Bruno Mars e sua canção *The Lazy song*.

A partir desta escolha, dá-se início uma maratona, afim de que se possam observar as nuances de cada artista em seu clip-cover. Acompanhados de perto pela professora, relatavam que enquanto observavam a coreografia dos membros da banda, aprendiam assim, sem perceber, a letra da música e a sua melodia, que entrava por seus ouvidos e saía em forma de movimentos realizados pelo corpo. Denota-se, então, que aprendiam a canção através do movimento do corpo, de gestos faciais, ou seja, pela dublagem, onde se atentavam ao máximo à pronúncia correta das palavras ao som que elas traziam e principalmente à interpretação exata daquilo que as palavras queriam dizer. Desta maneira, compunham o clipe-cover, que como qualquer outro, necessitava de cenário e também de figurino.

O primeiro grupo tinha como cenário a sala de uma casa, um violão e como figurino calças jeans, camisas xadrez e grandes orelhas de macaco em substituição às máscaras de macaco do clipe original.

Já o segundo, tinha um banheiro como cenário e de figurino roupas de uma menina de aproximadamente treze anos com seu fone de ouvido e de uma mulher de mais ou menos trinta anos.

No primeiro grupo, a história da música se dá pela coreografia, ou seja, pela dança e no segundo, esta se dá pela encenação de uma verdadeira peça teatral, que por sua vez acompanha exatamente o movimento, a melodia da canção que acontece mais uma vez sem que os alunos percebam, já que se trata de uma performance divertida, de intensa interação dos participantes que na grande maioria se divertiam sem se dar conta que estavam aprendendo uma língua-alvo, ou seja, inscrevendo-se como sujeito em língua estrangeira.

Ao final de todo este processo, os clipes foram filmados, valorizando-se mesmo a participação daquele aluno que interagiu sendo o câmera-man da produção e seguidamente reproduzidos em sala de aula, com o uso do data-show para que todos pudessem assistir os trabalhos e, os clipes originais, para que ao final tecessem seus comentários quanto às semelhanças e divergências entre as produções.

Uma atividade ao mesmo tempo lúdica e motivadora do sujeito/aprendiz pra se inscrever em língua inglesa, esquecendo-se muitas vezes das dificuldades acumuladas em abordagens estruturalistas de ensino. Lançar-se livremente pela oralidade, reproduzida pela dublagem e não por uma construção original, mas que é capaz de “destravar” o nosso sujeito/aprendiz sem se dar conta da possibilidade de se falar em língua estrangeira, sem as pressões naturais de se aprender uma língua outra.

Análise da tradução da canção em Língua Materna “Só os Loucos Sabem” para a Língua Inglesa: “Just The Mads Know”

Língua materna: Só os loucos sabem

Grupo: Charlie Brown Júnior

Autor: Chorão

Agora eu sei, exatamente o que fazer

Vou recomeçar, poder contar com você

Porque eu me lembro de tudo irmão

Eu estava lá também

Um homem quando está em paz não

Quer guerra com ninguém

Eu segurei minhas lágrimas

pois não queria demonstrar emoção

Já que estava ali só pra observar e
 Aprender um pouco mais sobre a percepção
 Eles dizem que é impossível encontrar o
 Amor sem perder a razão
 Mas pra quem tem pensamento forte o
 Impossível é só questão de opinião
 (2x) E disso os loucos sabem, só os loucos sabem
 (2x) O medo segue os nossos sonhos
 Menina linda eu quero morar na sua rua
 (2x) Você deixou saudade
 (2x) Quero te ver outra vez

Língua Inglesa: Just the mads know

Autores: Fernanda, Luigi, Rodrigo A. , Rodrigo E. e Lucília

Now I know, exactly what I have to do
 I'll start again, I'll can count or you
 Cuz I remember everything, brother
 I also was there
 A man when it's in piece don't want
 War with anyone
 I held my tears because I don't want
 to show my emotion
 I was there just to observe and learn a
 little more about perception
 They say it's impossible to find love,
 Without losing the reason
 But for strong minds impossible it's only
 A matter of opinion
 (2x) And the mads know, just the mads know
 All of positive, I wish for you, because
 We need that in the fight's days.
 (2x) The fear always follows our dreams
 Beautiful girl I want to leave in your street
 (2x) I'm gonna miss you

(2x) I wanna see you again

Um primeiro fato de linguagem que desejamos compreender está relacionado ao deslocamento de sentido ocasionado pela escolha lexical na tradução.

Na canção em língua materna, há um verso que diz: “Vou recomeçar, poder contar com você”, e na tradução para a língua inglesa, os sujeitos/aprendizes escrevem: *I was there just to observe...*” Como sabemos, primeiramente, o uso em língua materna não traz a palavra “eu”. Em língua inglesa não é possível do ponto de vista da organização. Assim sendo, os alunos mostram que têm conhecimento desse funcionamento particular da língua estrangeira, e começam o verso em língua inglesa com o pronome pessoal “I”. Vemos portanto, que aqui, a memória da língua estrangeira está sendo construída e o sujeito submetendo ao seu possível. Assim também acontece com o emprego da forma futura *WILL* nos versos mencionados anteriormente, na intenção de dar ao verso a idéia correspondente em língua materna. Percebemos que ao escolher passar a idéia de que o “vou recomeçar” remete a algo que será feito, portanto não agora. E o fazem desta mesma maneira, com o “poder contar com você”. E isso acontece, mesmo o verso estando escrito na forma infinitiva na canção em língua materna.

Vale, ainda, destacar o uso do advérbio de causa “because”, empregado de duas maneiras diferentes. Em um primeiro momento, aparecendo abreviado como “cuz”, na tentativa de se aproximar o máximo possível da língua materna, no que diz respeito à facilidade que se tem para cantar a canção com a palavra escrita desta maneira. Pois sendo a palavra escrita de forma completa, a música não estaria “representada” como em língua materna.

Analizamos também o emprego do pronome possessivo “my”, na tentativa dos sujeitos/aprendizes em ressaltar a emoção cantada em língua materna; uma forma de se aproximar ainda mais do que a canção quer dizer exatamente em língua portuguesa.

Observemos também o uso de “strong minds” em alvo, na direção de expressão “pensamento forte” em materna ao invés do emprego de uma tradução literal, como a do dicionário: “strong thought”.

Aqui, é possível notar que houve a busca pela palavra ideal, no sentido de ter opinião forte, decidida e firme. E, outro acontecimento foi à substituição da palavra questão em “questão de opinião” na língua materna, por “matter” em língua estrangeira. No dicionário, a tradução para “matter” é problema, questão de. Porém aqui, houve a preocupação não só com a aproximação do significado em língua materna, mas também com a sonoridade da palavra

“matter”, que ficaria melhor ao ser cantada, do que a palavra “question”, tradução literal para **questão** em língua portuguesa.

Percebe-se, ainda, nesta tradução o emprego da palavra “always” no refrão da canção: “the fear always follows our dreams”, na canção em língua materna, não há o uso da palavra sempre, tradução para “always” na língua estrangeira, e é exatamente isto que nos chama a atenção; houve aqui um certo envolvimento dos sujeitos/aprendizes com o sentimento transmitido pela música, ao dizer que o medo “sempre” segue nossos sonhos. Nota-se que eles conseguiram expressar-se melhor o que sentiam em língua estrangeira, ou seja, concluímos que sem que percebessem, já estavam se comunicando em língua outra através da escrita que lhes conferia a liberdade de se inscreverem em língua estrangeira.

E, ao fim, analisa-se o emprego das palavras: “gonna” e “wanna” em língua estrangeira, em substituição a “I’m going to” e “I’m going to want”, já que aquelas eram expressões consideradas abreviações respectivas das frases citadas e também formas coloquiais em língua estrangeira, bastante utilizadas em letras de música, facilitando assim o canto e com o uso de palavras menores, de formas reduzidas, em comparação à forma completa e considerada correta em língua inglesa.

A escolha pela canção em língua materna “Só os loucos sabem”, do Grupo Charlie Brown Júnior, que apesar do nome em língua inglesa, trata-se na verdade de uma banda brasileira, foi feita em consonância com a predileção musical dos alunos nono ano do ensino fundamental II, como já fora dito anteriormente.

Uma mesma canção seria trabalhada a cada dois trios diferentes, formados em sala de aula. Aqui a idéia é a de observar-se todo o processo de tradução feito por equipes que trabalham com a mesma canção em língua materna, uma vez que seu objetivo era cada qual, a seu processo, chegar-se a uma tradução, a mais próxima possível do sentido “real” em língua estrangeira, neste caso, o inglês.

Um trabalho realizado, somente em sala de aula, sob a orientação do professor, e com o auxílio apenas do dicionário e da troca de informação entre os partícipes, ou seja, os membros do grupo. Atentando-se também pelo fato de que os grupos que estivessem trabalhando com a mesma canção, não poderiam se comunicar, e as letras a serem comparadas seriam visualizadas por meio do data-show, como explicado anteriormente.

Como já dito, o intento enquanto professora de língua estrangeira era a de encontrar uma nova forma de inscrevermos nossos alunos em língua-alvo, forma essa que deveria ser interessante e prazerosa, sem a pressão de se aprender uma língua-alvo, convivendo sempre com o receio de errar.

No presente estudo, quer-se considerar a tradução como um gesto de autoria e interpretação, na tentativa de compreender-se o que esse gesto pode significar no processo de inscrição desse sujeito em língua inglesa.

A partir dos estudos de Orlandi (2004), “qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recordes de memória, distintas relações com a exterioridade (memória)”. (idem 14)

Acreditamos que o movimento da tradução para a língua estrangeira pode produzir o efeito de sentido de que o verdadeiro da língua materna sustentaria o verdadeiro na tradução, pela “ilusão de literalidade” na passagem do imaginário de um simbólico para outro. Essa ilusão é demonstrada nos poemas pelos versos em língua estrangeira que tentam “imitar” os versos em língua materna.

Essa busca pela “fidelidade” a um texto de “origem” indica uma busca por um mundo semanticamente normal (Pêcheux 1997), gesto marcado pela ilusão da produção termo-a-termo. É interessante observar que a inscrição na língua estrangeira requer também o contrário, um deslocamento da forma “original” da língua e dos sentidos.

O gesto da autoria na língua materna garante a ilusão do êxito na língua estrangeira, na apresentação da atividade em sala de aula, pelo “acerto”, no ato da tradução/leitura oral em inglês. Este “acerto”, no entanto, é por nós questionado, tanto quanto o “erro” tem sentido.

Portanto, afirmar-se-á que não é possível se “fazer traduções” sem com isso se tornar também, um pouco autor na língua outra. Isso se dá pelo fato de que na tradução, há um espaço para o sujeito, na medida em que é requisitado dele um gesto significativo de interpretação, tanto que, apesar dos poucos versos e dos fatos de linguagem que marcamos no texto, os sujeitos/aprendizes, demonstram se representar na origem dos sentidos e na origem dos dizeres em língua inglesa, configurando-se autores de seus discursos, sem o recurso da repetição empírica de frases prontas e vazias de sentido. Em outras palavras os alunos se “arriscam pouco” em quantidade de escrita, mas nem por isso deixam de produzir um texto significativo em língua estrangeira.

Análise dos Poemas em Língua Materna e Língua Espanhola

Partir-se-á agora, em um trabalho realizado paralelamente ao da disciplina de língua inglesa, com os alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, para análise da atividade de ensino da outra língua estrangeira, a língua espanhola, para alunos do sexto ano, também Ensino fundamental II, em parceria com a disciplina de Língua Portuguesa, em um projeto interdisciplinar, muito bem sucedido.

Os alunos do sexto ano estavam lendo vários contos em língua materna, e dentre estes, um intitulado como “Tema dos Meninos Pelados”, de Graciliano Ramos, escrito no ano de 1930. O conto foi lido em sala de aula, juntamente com a professora responsável pela disciplina de língua portuguesa.

É relevante a discussão do conto pelos alunos ao final de cada capítulo conduzido e acompanhado de perto pela professora da disciplina. Valores como respeito, amizade, solidariedade, foram colocados em pauta pelos alunos e, principalmente, pela professora, na tentativa de sensibilizá-los para a importância de valores hoje tão esquecidos e quase abandonados.

Tratava-se de uma história onde o personagem principal passara por uma experiência de rejeição pelos demais que conviviam com ele. E sua vida então se resume na busca por um mundo onde ele fosse aceito da maneira como era. E, em uma noite quando adormeceu, em sonho, conhece um lugar onde todos que lá viviam eram como ele: não possuíam cabelos, e o lugar era, portanto conhecido como “Terra dos Meninos Pelados”, ou seja, terra dos meninos carecas, pois a palavra “pelados” é de origem espanhola e remete a idéia de ser “sem pelo”, ou seja, sem cabelo. Ao estabelecer contato com aqueles meninos e meninas que tinham o “mesmo problema”, ele percebe que ali naquele mundo, era uma criança normal, livre de preconceitos, em contraposição ao seu mundo real. E, é neste mundo novo, que o personagem principal do conto, encontra sentido para palavras como amizade, respeito, solidariedade, portanto, tão diversos de sua realidade e, agora vivenciados por ele em pequenos gestos vindos de seus novos e verdadeiros amigos.

Foi exatamente a partir deste momento que os alunos mostraram-se sensibilizados com a história, e a professora, aproveitou para mostrar-los a importância de alguns valores sociais.

Assim sendo, ao final de cada capítulo, todos os alunos eram ouvidos e expressavam-se, não só comentando sobre a história, mas também sobre experiências que presenciaram ou vivenciaram, no que tange ao tema principal do conto, o preconceito.

Envolvidos por esta atmosfera de fazer e de sentir o bem, foi proposto aos alunos que lessem poemas de autores conhecidos, e que por sua vez, falassem da mesma temática do

conto “Terra dos Meninos Pelados”, e, este foi o estopim para que escrevessem poemas em língua materna, a fim de extravasar os sentimentos desenvolvidos com as leituras e o compartilhamento das vivências e discussões acerca do tema exposto.

Foi assim que surge a ideia da parceria interdisciplinar: língua portuguesa com a língua espanhola. Foi então que os alunos iniciaram o processo da composição dos poemas em língua materna primeiramente, posteriormente houve um consenso que resultou em dois e, estes foram exatamente os poemas com os quais trabalhamos nas aulas de língua espanhola e que fariam parte do trabalho de tradução.

Então se distribuiu os poemas escolhidos para novos trios, formados em sala de aula, que por sua vez, fariam a tradução daquele que recebera para a língua-alvo, o espanhol.

Tudo era muito novo e desafiador para eles, já que este ano de 2011, era apenas o primeiro ano de contato com o espanhol para todos eles. O trabalho fora finalizado durante um período de quatro aulas, ocorridos em duas semanas.

No início o desafio parecia ainda maior, pois haveria por parte dos alunos a necessidade e a ilusão de se expressarem “corretamente” na língua-alvo. Mas aos poucos, foi-se percebendo que não haveria espaço para o certo ou errado, mas apenas para a vontade de expressarem-se. E, o dicionário passa a ser um amigo inseparável na busca pelas palavras ideais em língua espanhola e que não deixassem “escapar” um só sentimento implícito no poema “original”, pois possuíam a ilusão de serem donos do seu dizer. Pois segundo Orlandi (2004), “a crença na existência de um texto original só é possível no imaginário, porque desde sua origem, são sempre vários textos naquele que se pensa “uno””.

Desta forma, a tradução é tida como uma tentativa de “decodificação” a qual se descarta a possibilidade dos sentidos serem outros, da produção da metáfora, da interpretação. Por outro lado, indica a ligação constante entre as duas línguas.

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

Entender-se-á, assim, que o processo de tradução é um movimento de produção, que parte de um gesto de criação inicial, que é a escrita do poema em língua materna. Porém, neste movimento de retorno ao mesmo, observa-se um mesmo, que é diverso.

Ao buscar sustentação no saber discursivo, há uma “mexida” nas bases mesmas desse sujeito. Nesse sentido, entendemos que a língua materna, representa, ao mesmo tempo, um “lugar seguro” do saber discursivo e uma “amarra” que de certo modo “freia” o sujeito no processo de criação da língua espanhola. Trata-se esta última, de uma afirmação que se faz como observação importante para o processo educacional, porque se compreende que para alguns sujeitos se lancem livremente ao processo de criação em língua estrangeira, há que se proporcionar a eles experiências significativas, e que, ao mesmo tempo, lhes tragam segurança, como as que serão analisadas a seguir:

Análise:

Poema em Língua Materna

Autores: Isabella e Victoria

Bullying é um assunto muito complicado

De tantos risos Raimundo estava irritado

Numa nova terra ele se confortou

E lá por um tempo morou

Conheceu coisas novas

E se transformou

Um menino melhor

ele virou...

Ele criou um novo mundo

Onde todos trabalham juntos

No céu cigarras cantando

Na terra crianças brincando,

As árvores falando

E os rios bailando

Língua Espanhola

Bullying es un asunto muy complicado

De tantas risas Raimundo estava irritado

En una nueva tierra él se consolô
Y allá por un tiempo morró ...

Conosió cosas nuevas
Y se transformó
En un niño mejor
El viró
Él crió un nuevo mundo
Donde todos traballaban juntos
En el cielo cigarras cantando
En la tierra niños brincando,
Las árboles hablando
Y los ríos bailando

Primeiramente, atentar-se-á para o uso da letra “V” no verbo estar conjugado no tempo passado: estava. Em espanhol, a letra “V” tem o som da letra “B” do alfabeto em português. Por isso, muitos são os deslocamentos realizados pelo sujeito – aprendiz na tentativa de empregar corretamente a letra “V”, sem a confundir com a letra “B”. Mas o passado simples dos verbos terminados em AR, são conjugados e escritos com a terminação “ABA” em espanhol. Com se nota, são escritos por sua vez, com a letra “B” do alfabeto em português e não com a letra “V” com som de “B” do espanhol.

Toda esta situação dá-se exatamente pelo alfabeto espanhol possuir duas letras diferentes na grafia, porém iguais na pronúncia, no som. E, é claro, estas mesmas duas letras serem totalmente distintas em português – língua materna -, do sujeito/aprendiz.

Atrai-se atenção, também o uso de dois verbos em língua materna: morou e virou. Ambos na tradução para língua espanhola se transformaram em morró e viró. Neste momento, notamos que houve um deslocamento do sujeito/aprendiz na tentativa de se inscrever em língua espanhola, porém se deixando levar pelas semelhanças entre as línguas e acreditando que seria possível essa semelhança quando da tradução dos verbos citados. Neste ponto ganham relevo alguns comentários, tais como: “O espanhol é muito fácil, é muito parecido com o português.”; “Tem palavras que a gente nem precisa procurar no dicionário, é quase igual.”. Toda essa confiança depositada pelo sujeito/aprendiz no conhecimento da língua estrangeira pode ser prejudicial ao aluno e de especial atenção do professor enquanto facilitador desta aprendizagem. O papel do professor neste momento é então o de mostrar ao

aluno que apesar da semelhança existente entre as línguas, cada qual possui a sua escrita e oralidade próprias. Sabe-se, porém, que se tem aqui, alunos em sua fase inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira e que por isso, essa confiança na semelhança existente entre as língua materna e espanhola é bastante normal e compreensível.

Desta mesma maneira, perceber-se-á outra forma do sujeito/aprendiz em tentar se inscrever na língua outra. Isto se passa no emprego do verbo trabalhar em língua materna, também no passado simples que na passagem para língua espanhola se converte em “traballaban” algo de surpreendente acabou acontecendo aqui. Pois se percebeu nitidamente que o sujeito/aprendiz na tentativa de acertar na língua estrangeira se desloca e se desprende da confiança na semelhança entre as línguas materna e estrangeira e escreve o verbo no passado simples corretamente em espanhol, com a terminação “aba” do pretérito. Aqui ele se lança na escrita de maneira a se aproximar mais desta inscrição em uma língua outra.

No entanto, como se trata de um processo de aprendizagem sabe-se que estes deslocamentos vão ocorrer sempre, pois não pretendemos avaliar um produto final, mas todo caminho percorrido pelo aluno em sua inscrição em língua estrangeira.

É exatamente por isso, que vamos destacar, mas um momento desta tentativa de inscrição na mesma palavra “traballaban”. Apesar de o sujeito/aprendiz ter empregado corretamente a letra “B” no lugar da letra “V” aparece neste processo o emprego das letras “LL”, pela semelhança de som com “LH” da sua língua materna, já que nesta última se escreve e se pronuncia “trabalhavam” e então o aluno tenta a sua inscrição na língua estrangeira para “traballaban”.

Porém, o verbo trabalhar em língua espanhola tem uma grafia totalmente diferente da grafia em língua portuguesa e também da forma como está escrita no poema em língua estrangeira. Este por sua vez possui a grafia com a letra “J” no lugar do “LL” ou do “LH” em língua portuguesa. Portanto, sua pronúncia também nada tem haver com a língua materna, pois a letra “J” em espanhol possui o som dos dois “RR” em português. Então não há aqui tanta semelhança do verbo “Trabajaban” conjugado no passado com o mesmo “Trabalhavam” em língua materna como se acreditava. Esta conclusão foi possível, pois o poema escolhido pela turma do sexto ano do Ensino Fundamental II fora analisado por toda turma, numa exposição feita com auxílio de um data-show.

E uma última análise que se traz é com relação a palavra “Brincando” em língua-alvo. Temos um caso de um falso amigo empregado no poema em língua estrangeira; pois o verdadeiro significado de “Brincando” em espanhol é “Pulando” e portanto nada tem haver com o significado de “Brincando” em língua materna. Mais um caso de falsas semelhanças

entre estas duas línguas que ao mesmo tempo em que aparecem tão próximas, podem estar tão distantes, levando alunos em fase inicial de aprendizagem a acreditar mais na semelhança e se virem num processo de inscrição, que deve ser totalmente valorizado pelos professores, na busca por um caminho que permita deslocamentos e, onde o erro é visto apenas como uma tentativa de acertos e não o produto final.

Há, portanto, que se considerar, que o processo de inscrição em segunda língua não é homogêneo para os sujeitos, portanto eles se movimentam nas experiências da/na língua espanhola de modos diferentes, e o processo de produção de memórias discursivas também ocorrem de modos diferentes.

Considerações finais

Importa dizer neste momento, que depois de todos estes questionamentos e análises apresentados, na tentativa de conduzirmos nossos sujeitos/aprendizes a se inscreverem da melhor maneira em línguas estrangeiras, inglesa e espanhola, no nível de ensino em que eles se encontram, que passei a observar melhor e questionar a minha prática pedagógica como professora de língua inglesa e língua espanhola, para então decidir novos cominhos a trilhar.

Nesse sentido, importa ressaltar alguns aspectos comentados anteriormente, como do nosso desejo de mostrar uma imagem da língua estrangeira não só como língua de grande importância no mundo globalizado de hoje, como “língua de mercado”, mas também sua importância como língua de “cultura”, através de um trabalho realizado através de música e poemas. E, outro aspecto é o de darmos um lugar privilegiado ao sujeito aluno nesse processo, de modo que na aprendizagem ele possa realizar mais plenamente a sua condição de sujeito de linguagem, ou seja, pela consideração da sua subjetividade no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, mesmo que essa subjetividade seja atravessada pelas condições de produção a que se encontram submetidos, a exemplo do apreço por músicas e bandas, conforme a faixa etária em que se encontram os sujeitos aprendizes. Destaca-se, assim, não só o trabalho com música e poema, mas esse trabalho conduzido com um tipo de aluno que vai apreciar esses materiais de linguagem

Portanto, estamos certos de que a partir de experiências com poesia, música, filme trazemos aos alunos uma imagem de língua estrangeira diferente daquela que privilegia o discurso de mercado, mas ao contrário, uma imagem da língua estrangeira, neste caso o inglês e o espanhol, como língua de acesso à cultura. Com isso, acreditamos interferir de alguma maneira no processo de identificação imaginária e, por consequência, interferir em sua relação simbólica com esse idioma, ao proporcionar que a identificação com a língua possa se dar em conjunção com a identificação com o texto e com suportes de linguagem que valorizam em sua prática de linguagem cotidiana.

Conforme a hipótese apresentada ao início da pesquisa, constatamos que, de fato, a sinergia que o trabalho com a música em língua estrangeira proporciona, no envolvimento corpóreo com a língua, apresenta-se um elemento que favorece os processos de identificação entre os sujeitos aprendizes e as línguas estrangeiras que estão sendo estudadas. O trabalho

com a música torna possível um trabalho com o corpo, na apresentação, na dança, na expressão corporal, e com a boca especificamente, na pronúncia, na imitação, e enfim consigo mesmo, na expressão de emoções, seja na “interpretação” do cantor, seja na relação com os colegas durante o processo, elementos indicados por Revuz como convocados e indispensáveis aos movimentos do sujeito em sua relação de inscrição pela língua estrangeira. O trabalho com a música proporciona ainda, como pudemos observar, a produção da memória discursiva, da memória da língua estrangeira que se vai constituindo no processo.

Gostaríamos de dizer, também, que o trabalho de autoria que esse processo implica não é aquele da produção de uma grande obra, mas da autoria de gestos em que o sujeito aluno se encontra envolvido, da autoria que se dá na passagem de uma língua a outra, e da constituição de si mesmos no processo de aprendizagem.

Sendo assim, este trabalho de pesquisa aponta para um caminho interessante no modo de conceber o processo de ensino/aprendizagem de uma língua outra, ao mesmo tempo em que nos faz valorizar ainda mais os modos de trabalho que não se detêm apenas na estrutura formal como forma final, mas ao processo como um todo, compreendendo naquilo que envolve o sujeito no momento simbólico entre as línguas estrangeira e materna.

Referências Bibliográficas

AUTHIER, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio Trad. Silvana Serrani-Infante. In **Lingua(gem) e Identidade**. Inês Signorini (org.). Campinas, Mercado de Letras, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 16ª edição. Rio de Janeiro: Editora Baertrand Brasil. 2012.

CELADA, M. T. **O Espanhol par o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira**. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL, 2002.

_____. **Aspectos da subjetividade do brasileiro especialmente convocados no processo de aprendizado de espanhol**. Síntese volume 8, 2003, p.85-99 – Universidade Estadual de Campinas – IEL.

_____. **O que quer, o que pode uma língua – Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade**. Revista Letras (UFSM) v. 37 p.37-56, 2009.

CHOMSKY, N. “A review of B. F. Skinner’s *Verbal Behavior*”. **Language**, 35 vol.1, 1959.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MIT Press, 1965.

_____. **New horizons in the study of language and mind**. Cambridge: CUP, 2000.

CORDER, S. Pit. **Techniques in applied linguistics**. In Edinburgh course in applied linguistics, 3ª ed. J.P.B. Allen and S. Pit Corder. Oxford: Oxford University Press, 1973.

COURTINE, Jean-Jacques. **O chapéu de Clémentis**. In Os múltiplos territórios da Análise do Discurso,8. INDURSKY, Freda, FERREIRA, Maria Cristina Lendro. Sagra, 1ª edição, Porto Alegre, RS, 1999.

GADET, Françoise, HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michael Pêcheux**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

GALLO, S. **Discurso da Escrita e Ensino**. Campinas, Ed. Da Unicamp, 1992.

GLENDAY, Candice Helen. Dissertação de Mestrado em Cognição e Linguagem. **Noam Chomsky: Lingüística e Filosofia**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2008.

GRIGOLETTO, Marisa. **Língua e Identidade; Representações da Língua Estrangeira no Discurso de Futuros Professores de Língua Inglesa**. In GRIGOLLETO, Marisa.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. Trad. E. P. Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1984.

HISER, Elizabeth. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom: myths and realities. **16º Educational Conference**. Melbourne, Nova Zelândia, 2003. Disponível em: http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference03/proceedings/pdf/018F_Hiser.pdf. Acesso em 24 de janeiro de 2013.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Pergamon Press, 1981.

MOTTA, V. R. A. Sujeito, Língua Estrangeira e Sentido - Experiências Discursivas de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Curso de Letras. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. UNIVAS, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos**. Pontes, 6ª edição. Campinas, SP. 2005

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997 b.

_____. Identidade Linguística Escolar. In **Língua(gem) e Identidade**. Inês Signorini (org.) Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. **A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico** – Para uma história das idéias do Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PAYER, M. O.: Celada, M. T. **A relação sujeito/língua(s) – nacional, materna, estrangeira**. In Eliane Silveira, Org. Coletânea de textos do XII SILEI, 2010. UFU. Noprelo.

PAYER, M. O. **Memória da língua. Imigração e Nacionalidade**. V. 5. Campinas: Editora Síntese, p.383 – 393, 2000.

_____. Memória da língua e ensino. Modos de aparecimento de uma língua apagada no trabalho do esquecimento. **Revista Organon**, IL/ UFRGS, no. 35. 2003.

_____. Linguagem e Sociedade Contemporânea. Sujeito Mídia, Mercado. **Rua**, revista NUDECRI, Unicamp, nº11. Março 2005a.

_____. Memória e esquecimento da língua materna e a relação com a escrita. In **Questões de Escrita**. C. R. Schons; T. M. K. Rösing (orgs). Passo Fundo: UPF Ed. 2005b.

_____. **Memória da língua. Imigração e Nacionalidade**. Ed. Escuta, São Paulo, 2006.

_____. Processo de Identificação Sujeito/Língua. Ensino, Língua nacional e língua Materna. In **Política Lingüística no Brasil**. Orlandi, E (org). Campinas: Ed. Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. Delimitações Inversões, Deslocamentos. **Cad. Est. Ling.**, Campinas (19): 1990

_____. **Análise automática do discurso**. In F. Gadet e T. Hak (orgs) Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michael Pêcheux. Trad. Bethânia S. Mariani ET. AL. 3. Ed. Campinas, SP.1997.

_____. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2006.

ROGERS, R. C. **Liberdade para aprender**. Trad. Edgar Godoi. Belo Horizonte: Interlivros, 1969.

SOUSA, G. N. Entre Línguas de Negócios e de Cultura - Sentidos que Permeiam a Relação do Brasileiro com a Língua Inglesa e a Espanhola. Dissertação de Mestrado. DLM/USP. 2007.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: Discurso, História e Educação**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, IEL, 2005.

WILIAMS, M & BURDEN, R. L. (1997). **Psychology for Language Teachers: a social construtivist**. Cambridge University Press.

ZOPPI-FONTANA, M. **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, Ed. RG, 2010.