

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor

Sérgio França Adorno de Abreu

Vice-Diretor

João Roberto Gomes de Faria

HUMANITAS

Presidente

Francis Henrik Aubert

Vice-Presidente

Leda Maria Alves

Apoio financeiro

CAPEX/PROEX – Brasil

(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

Proibida a reprodução parcial ou integral
desta obra por qualquer meio eletrônico, me-
cânico, inclusive por processo xerográfico,
sem permissão expressa do editor (Lei nº.
9.610, de 19/02/1998).

HUMANITAS

Rua do Lago, 717 – Cid. Universitária
05508-080 – São Paulo – SP – Brasil
Telefone: 3091-2920
e-mail: editorahumanitas@usp.br
<http://www.editorahumanitas.com.br>

Foi feito o depósito legal na Biblioteca Nacional (Lei nº 1.825, de 20/12/1907)
Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*
Dezembro/2013

PESQUISA E CRÍTICA

ANNA MARIA GRAMMATTICO CARMAGNANI

MARISA GRIGOLETTO

ORGANIZADORAS

**LÍNGUA, DISCURSO E PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE**

HUMANITAS

São Paulo, 2013

Copyright © 2013 dos Autores

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

L727

Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade / Anna Maria Grammatico Carnagiani, Marisa Grigolotto, organizadoras. — São Paulo : Humanitas, 2013.
424 p. — (Pesquisa e Crítica)

ISBN 978-85-7732-231-2

1. Ensino de língua estrangeira. 2. Aprendizagem de língua estrangeira. 3. Análise do discurso. I. Carnagiani, Anna Maria Grammatico. II. Grigolotto, Marisa. III. Série.

CDD 407

SERVIÇO DE EDITORAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

3091-2920/4593

editoraffich@usp.br

Coordenação Editorial

Helena Rodrigues – MTTb n. 28.840

Projeto Gráfico e Diagramação

Helena Rodrigues

Capa

Helena Rodrigues

Imagem da capa

Paul Klee. *Noite azul*. 1937. Kunstmuseum, Basle.

Revisão

Organizadoras

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

7

1. LINGUA E SUBJETIVIDADE: ESPAÇOS TEÓRICOS

Sujeito, subjetivação, inconsciente e ideologia

17

Marisa Grigolotto

Linguagem, sujeito. Forçando a *barra* em língua estrangeira

43

Maria Teresa Celada

Entre o saber epistemológico e o saber psicanalítico: modos de o professor (vi)ver o ensino de línguas

77

Elzira Yoko Uyeno

2. DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO, PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUAS

As vozes da mídia e do discurso oficial sobre a escola e o ensino de línguas (materna e estrangeira): intolerância e idealização

113

Anna Maria Grammatico Carnagiani

(Des)gosto de ser professor de inglês na escola pública: entre o (dever)saber e o não saber

143

Denusa Maria de Souza Pinheiro Passos

Complexidade, diferença e genealogia: para uma educação como conflito

163

Carlos Renato Lopes

- FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Trad. Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1995] 1998.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, [1976] 2001.
- FREUD, S. O “estranho”. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, [1919] 1996, v. 17, p. 237-269.
- LACAN, J. *O seminário, livro 3: as psicoses*. Trad. Aluisio Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1955-1956] 1988.
- _____. *O seminário, livro 20: mais, ainda*. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1975] 1985.
- _____. *Nomes-do-pai*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1963] 2005.
- LEBRUN, J. P. *Um mundo sem limite*. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, [2001] 2004.
- MELMAN, C. *O homem sem gravidade*. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, [2002] 2003.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. E. Orlandi et al. Campinas: Unicamp, [1975] 1988.
- ROSE, N. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, [1996] 2001.
- SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ŽIŽEK, S. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1990] 1992.

O PAPEL DA MEMÓRIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)

Valéria Regina Ayres Morra¹

Maria Onice Payer²

A vida só é possível reinventada
(Reinvenção, C. Meireles)

A reflexão aqui apresentada começou a tomar corpo em um trabalho de dissertação de mestrado sobre sujeito, língua estrangeira e sentido, em torno de experiências discursivas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em curso de Letras³. O trabalho baseia-se na Análise de Discurso em

¹ Doutoranda em Linguística no IEL/Unicamp.

² Doutora em Linguística, professora efetiva do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Univas.

³ “Sujeito, língua estrangeira e sentido – experiências discursivas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em curso de Letras”, dissertação desenvolvida pela primeira autora, sob a orientação da se-

sua relação constitutiva com a Psicanálise e a História, e mais especificamente em pesquisas dessa área que se dedicam ao ensino de língua materna e de língua estrangeira visando compreender as especificidades da relação do sujeito com a língua em seus sentidos nesse processo. O objetivo é propor e refletir sobre experiências, teoricamente sustentadas, de aulas de língua inglesa, acompanhando atentamente a sua realização, analisando e compreendendo pontos da relação entre sujeito, língua estrangeira e as atividades de linguagem que os enlaçam nas práticas de linguagem, no contexto de ensino-aprendizagem formal. Por princípio, como tomada de posição teórico-prática, trabalhamos esses processos de modo a não apagar a condição primeira do sujeito de estar inscrito em uma língua materna, e considerando, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira constitui-se como um processo historicamente inserido de subjetivação.

Como professores e pesquisadores, procurar compreender discursivamente deste modo a relação do sujeito com a língua estrangeira e, ao mesmo tempo, atentar para a construção de um sujeito em língua inglesa é parte de um processo de reformulação de uma prática docente e, simultaneamente, de formação teórica. Em seu decurso, com o estudo e a pesquisa, foi-se realizando junto aos alunos certo traçado de preparativos de atividades que proporcionassem de um certo modo e não de outro, a sua exposição à língua. Nesse processo foi-se exercitando a leitura e as reflexões sobre a prática,

gunda, no Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Univas (Universidade do Vale do Sapucaí), Pouso Alegre, MG, defendido em outubro de 2010.

seja para construir uma base ampla de outros modos de compreender tal processo, seja para elucidar determinados fatos específicos com os quais se foi deparando, fatos que vão também se configurando sob outro olhar. Assim, pouco a pouco, foi-se constituindo uma prática de ensino diferenciada e contribuindo para a compreensão de aspectos desse processo que poderão interessar a quem reflète e trabalha com questões semelhantes.

Nesse trabalho, em suma, formulamos, experimentamos e analisamos algumas propostas de atividades em sala de aula da disciplina de Língua Inglesa, em nível básico, em um curso de licenciatura em Letras de uma universidade privada, no sul de Minas Gerais. Algumas dessas experiências basearam-se em atividades rotineiras, em parte utilizando o material convencional das aulas, como o livro didático, e outras basearam-se em atividades (re)inventadas, retomadas e reelaboradas, em uma dinâmica processual de acompanhamento dos alunos, junto à proposição e realização de certos gestos e ações com a língua estrangeira: leitura, escrita, autoria, publicação, que envolveram conversas, textos, poesias, canções, entre outros. Ao longo desse processo, enquanto acompanhávamos os alunos, adensamos a compreensão de movimentos de sentidos na relação do aprendiz com a língua (em) que ele vai se inscrevendo, no mesmo passo em que ele passa a se exercer cada vez mais como sujeito na produção dos sentidos, enunciados e textos. Aprendemos em todas essas experiências, e tomamos algumas delas, com suas produções textuais, como material para análises e reflexões.

Uma parte das análises e da compreensão alcançadas, relacionada ao funcionamento da memória no ensino da língua estrangeira em questão, é o que se apresenta neste artigo. Nele, analisamos a produção e tradução de um texto-poema e o modo como se dão algumas conversas (produções em lín-

gua estrangeira), envolvendo as “habilidades” de oralidade e de escrita, focalizando como nelas se apresentam algumas questões envolvendo a memória discursiva, em relação à língua estrangeira.

Cabe mencionar que esse trabalho com a língua inglesa se volta ao sujeito do momento contemporâneo, que se forma profissional de Letras nas condições de produção da “globalização econômica” com as ideologias e os discursos que nelas se engendram. São alunos expostos a intensa demanda social de conhecimento de múltiplas linguagens (virtual, técnica, tecnológica), linguagens que são determinadas também pelas línguas em que elas se produzem; e, enfim, a demanda incisiva de domínio de línguas estrangeiras, com uma intensidade tal que essas condições constituem mesmo um modo específico de ser sujeito de linguagem, seguindo certas máximas estabelecidas nesse modo de comunicação, encetadas como requisitos inquestionáveis, “evidentes”, ao sujeito social. Esse sujeito se vê demandado a responder ao ideal de sucesso, que se produz de modo contundente via publicidade e que discursivamente corresponderia a um imaginário de complexidade comunicativa (PAYER, 2005). Estamos tratando, na sala de aula, com um sujeito cada vez mais atravessado, portanto, por um imaginário de que não dominar uma língua estrangeira, em particular a inglesa, pode significar a produção de fracasso na vida profissional, entendido como exclusão do mercado. É a esse sujeito, antecipadamente formado como “desejoso” de tal domínio comunicativo em língua inglesa, tão somente como língua de negócios – por contraposição à língua de cultura (SOUZA, 2008), que vamos propor trabalhar: com o sentido, com a poesia, com a memória, com a possibilidade de significar-se como sujeito em outra língua, e não apenas com um domínio mnemônico de discursos prontos em inglês, com seu valor de mercado. O fato de

ser este o sujeito aluno predominante nas nossas aulas de língua inglesa, veremos, apresenta desafios próprios a serem considerados.

Partiremos de uma afirmação de M. Pêcheux (2007) sobre memória discursiva que para esta reflexão é fundamental, e sobre a qual nos deteremos em seguida: a memória funciona como estruturação de materialidade discursiva completa. Essa estruturação será remetida, neste trabalho, àquela que ocorre na inscrição do sujeito na língua estrangeira. Tal estruturação, como especifica o autor, acontece *em uma dialética da repetição e da regularização* (Idem, p. 52). Interessamos particularmente pensar sobre esse funcionamento da *repetição* e da *regularização* dos sentidos, relativamente à língua, no processo dessa inscrição, na língua inglesa. Este interesse conduz, neste estudo, a manter-se uma areção específica sobre o modo como a memória discursiva está (in)disponível ao sujeito, no momento em que ele vai (se) significar na língua estrangeira. Isso porque, como aponta o autor, a memória tem um papel fundamental de funcionar na linguagem como *condição do legível em relação ao próprio legível*. Em suas palavras: a memória discursiva representa “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os preconstituídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (Idem, p. 52).

Tratando-se do aprendizado de língua estrangeira vamos trabalhar, fundamentalmente, com o fato de que nos níveis iniciais desse processo não haveria memória discursiva suficiente disponível para o sujeito (se) significar de fato nessa língua, uma vez que as memórias discursivas até então presentes para ele estão constituídas a partir da língua materna. A despeito deste fato, constatado de modo prático e teórico,

sabemos que há, entretanto, insistências da parte de metodologias que accentuam o comunicativo, de que a língua materna não tenha lugar em aulas de língua estrangeira. Isto se passa como se a condição primeira do sujeito de estar inscrito em uma língua materna pudesse ficar fora de tal processo. Para especificar o que estamos querendo interrogar, consideremos o fato corriqueiro de que muitos aprendizes mobilizam a memória em língua materna quando produzem estruturas como “I have sixteen years”. Nós não interpretaremos a ocorrência dessa diferença em relação à estrutura esperada “[I]m sixteen years old” como uma simples transferência direta do modo de dizer da língua materna para a língua estrangeira, mas como resultado de um movimento que indica um sujeito no trabalho dos sentidos na relação com a língua inglesa, sujeito que está formado mas pondo em movimento a memória que o constitui, com suas bases em língua materna. Esse trabalho com a língua vai se entrecruzar com um tipo de memória do lado do raciocínio, que especificaremos, adiante, como memória *representada* da língua, memória raciocinada da construção da língua estrangeira. Refletimos sobre o processo em que essa memória representada da língua vai-se produzindo/inscrevendo até o ponto de tornar-se (ou não) *memória constitutiva* das estruturas em língua estrangeira. Nesse ponto já não haveria necessidade de raciocinar ou de “representar” a estrutura linguística, ao simplesmente *dizer*, em língua estrangeira. Esta constitui a hipótese central que gostaríamos de apresentar e desenvolver neste texto.

Memória discursiva e ensino de língua estrangeira

Um dos itens de nosso trabalho trata, como dissemos, da memória discursiva na relação com a língua estrangeira,

na direção que vamos especificar adiante. Refletindo por esse viés sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa, vamos compreender o papel da memória no percurso de significações do aprendiz em seu processo de inscrição nessa língua. Correlacionando noções tocantes à constituição do sujeito em língua materna a questões sobre a memória discursiva no ensino de língua, entendida como (*des*)*regularização* dos sentidos, vamos enveredar pela questão posta como objeto de estudo, qual seja, de saber como se dá o funcionamento da memória discursiva, relativamente à língua, no processo de inscrição e de produção dos alunos em língua estrangeira. Aproximando as noções teóricas estudadas e a nossa prática de professores de língua estrangeira, vamos analisar discursivamente enunciados e textos de alunos de Letras em estágios iniciais de estudo da língua inglesa.

C. Revuz (1998) fala do processo de imersão na língua materna pelo qual passa o sujeito desde a primeira infância, pontuando como a língua é estruturante do psiquismo humano. Nesse sentido, podemos considerar que as memórias que constituem o sujeito, como memória discursiva, são fundamentalmente formadas em língua materna, nos casos de sujeitos que não são bilíngues desde a infância, como é o caso de nossos alunos. Tratando-se da aprendizagem de uma nova língua, esse sujeito, que é formado e (se) significa através do objeto simbólico familiar que é a língua materna, se vê diante de uma alteridade radical no encontro com a língua estrangeira (*idem*). A relação à memória é assim (re)posta em jogo.

M. Pécheux (2007) considera que há no corpo da língua uma memória discursiva que, como interdiscurso, é histórica. A língua é trabalhada por este autor como uma base material sobre a qual se produzem os processos discursivos. Ela é também, para nós, um “instrumento” de mediação simbólica através do qual o sujeito se significa através do discurs-

so. O sujeito, socialmente constituído, tem seus dizeres inscritos em padrões de referências semânticas que determinam o que e o como se pode e se deve dizer, numa certa relação de lugares (Idem, 1975, p. 86). Assim os sujeitos (re)produzem sentidos (que aqui tomam o significado de “dizeres”) que lhe preexistam ou que dão a sua base. Tal funcionamento discursivo diz respeito às memórias do dizer, que constituem o sujeito, entendidas como memória discursiva.

Pela teoria do discurso entende-se que os modos pelos quais os dizeres se relacionam entre si produzindo sentido resultam de um efeito da memória, pois o sentido é remissível a espaços anteriores e exteriores ao que está sendo dito no instante da enunciação – efeito denominado *interdiscurso*: a presença, no dizer atual, de um conjunto de dizeres e saberes, de tudo que um dia foi falado/ouvido e que chegou até esse sujeito, não se sabendo de onde procede ou por quem foi dito, em diversas vozes anônimas que têm o papel de se tornarem constituintes do dizer, e se produzem efeitos na significação (PÊCHEUX, 1988).

Vale dizer que o lugar simbólico no qual observamos o trabalho da formação da memória discursiva em relação à língua é também o lugar da falha, do equívoco. Nos estágios iniciais de aprendizagem de língua estrangeira esse lugar é mais visível, já que os alunos não tiveram muitas oportunidades de se expor a um grande número de dizeres na língua estrangeira, e tiveram poucas ocasiões de exercer essa língua através do recurso do repetível, enquanto um certo modo de domesticação da memória. Payer (2006) indica uma ligação estreita e eficaz entre a repetição e a formação da memória em língua, entendida como a memória da estrutura de uma língua particular, do seguinte modo:

O mecanismo da repetição, na língua, vincula-se a mais elementar possibilidade de reconhecimento do mesmo, isto é, de

que a forma de um objeto físico do mundo ou de uma emissão sonora, repetidos, se transformem/inscrevam enquanto matéria re-conhecida, imagem significada, na língua. Criando pistas, lastros, sinais, a repetição domestica a memória, ao se dar como língua. O reconhecimento do mesmo (o repetido) cria memória na e para a língua e daí para as imagens significadas, os sentidos, os percursos, os discursos, enfim (p. 38).

Ressaltamos que o “repetível” de que aqui se fala não coincide com a repetição automática das palavras e estruturas, tão comuns a métodos estritamente estruturalistas no ensino de língua, ao modo dos exercícios de tipo “Repeat”, em que um modelo de estrutura é dado como base para a produção da mesma estrutura em outras sentenças. A ideia de repetível que aqui se mobiliza apóia-se em M. Pêcheux (2007) e em E. Orlandi (2005).

O primeiro autor se refere à memória e à repetição quando discute a *dialética da repetição e da regularização*, questionando o lugar dos implícitos que, como diz, estão “ausentes por sua presença”. De acordo com o autor, *haveria sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual uma “regularização” (termo introduzido por P. Acharid) se iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrases* (Idem, p. 52).

A regularização funciona, segundo a concepção de M. Pêcheux (idem), como base da memória discursiva. O autor chama a atenção para o fato de que, segundo P. Acharid (na mesma obra), a regularização discursiva forma a *lei da série* do legível. Esta formulação, assim condensada, indica todo um modo de compreender como a memória está na base do que dá ao sujeito o quê dizer. O Autor diz ainda que essa *lei*

da *série* tende a ruir diante de um acontecimento discursivo novo, que viria “perturbar a memória”. Vale esclarecer que, no ensino de língua, estamos tratando do acontecimento como o encontro de um sujeito com uma língua estrangeira, na direção que trabalha M. T. Celada (2008), como o acontecer da língua estrangeira no sujeito.

Nesse sentido, pensando em uma língua particular como memória, é interessante seguir o detalhamento da reflexão de M. Pécheux (idem), ao dizer que um jogo de forças que se dá, na memória, sob o choque do acontecimento. Esse jogo de força se dá de dois modos:

- um jogo de força que visa manter uma regularização *pré-existente* com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo,
- mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos implícitos (idem, p. 53).

Pensando no papel da memória na aprendizagem da língua estrangeira, é importante relacioná-lo, portanto, a esse conceito fundamental de regularização *através da repetição*, entendendo a regularização como algo também resultante de efeitos dos implícitos.

A noção de repetível de que se fala baseia-se também no trabalho de E. Ohlandi (2005), quando, ao considerar os diversos modos de funcionamento da repetição, indica que esta pode produzir, por um lado, memórias que são da ordem da repetição *automática* ou *formal* de discursos, que nada dizem ao/do sujeito, mas por outro lado, a repetição pode se dar de um modo que permite ao aprendiz que inscreva seu discurso na história, na sua história. Nas palavras da autora:

a repetição empírica, o exercício mnemônico que não historiciza (feito papagato), ou a repetição formal, técnica de produzir frases, exercícios gramaticais que também não historicizam, não fazem trabalhar a ligação do sujeito com a memória discursiva, mas sim a repetição histórica, que inscreve o sujeito no repetível enquanto memória constitutiva [...]. É nesse domínio da repetição histórica que o sujeito faz aquele sentido fazer sentido em seu discurso, em sua memória (2005, p. 208).

Estamos considerando, portanto, que para que o sujeito consiga criar significações a partir de um *dispositivo* simbólico e de uma *matéria* outras, que não os de sua língua materna, conforme Revuz (2008), ele precisa passar por experiências relacionadas a esse “novo acontecimento” da língua no sujeito, ou seja, passar por um encontro substancial e significativo com a língua alvo. Experiências, diremos, que proporcionem esse ruir da memória discursiva com certa desregulação, e ao mesmo tempo certa regularização ou reordenamento, através de repetições que aconteçam de modo significativo para esse sujeito, que se inscrevam como memória na língua.

Memória em língua materna e a língua estrangeira

Outro aspecto da memória que elucidada quanto ao nosso objeto de estudo é pensar a memória discursiva no específico sentido da memória das estruturas das línguas particulares, seja como memória da língua, seja como memória na língua, tal como trabalhado por Payer (2006, 2010). Em seu estudo da memória discursiva voltado para a língua, no campo da imigração (italiana, no Brasil) a autora descreve traços de língua italiana presentes no português falado pelos des-

centes, traços estes que, no jogo de regularização entre o nacional e o estrangeiro/imigrante, são compreendidos como traços de memória na/da língua; traços de memória da língua materna dos imigrantes funcionando nas estruturas da língua portuguesa por eles praticada. Portanto, traços que são parte da memória histórico-discursiva dos imigrantes que se materializam neste específico objeto que é a língua, de tal modo que a ocorrência de uma estrutura fonética ou sintática, por exemplo, desencadeia no interlocutor certos efeitos de memória histórica que contextualizam o sujeito que os produz e imprimem valor ao dizer.

Voltando nosso olhar para a relação do sujeito com a língua estrangeira (inglesa) em contexto formal do aprendizado desta língua, observamos que muitas vezes o sujeito tenta criar significações em língua estrangeira e o resultado é nada mais que um conglomerado de vocábulos, desordenadamente dispostos, que foram encontrados no dicionário e que quase nada significam enquanto língua. No caso do conglomerado de vocábulos que mencionamos, os enunciados nada mais são do que tentativas frustradas dos alunos (se) criarem significações, muitas vezes cópias repetidas de enunciados prontos, sem significação efetiva para o sujeito, dada a ausência da memória da/na língua alvo. Não vamos desconsiderar que há um “valor” na disposição do aprendiz em fazer essa tentativa, parte necessária do processo, mesmo se o produto ainda não pode ser identificado propriamente como “língua inglesa”. Contudo, um avanço nessa direção requer algo do sujeito na expressão/constituição de uma identificação em língua estrangeira, o que exige uma “flexibilidade psíquica”, como diz C. Revuz (1998, p. 217), que lhe permita fazer a ligação “entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, sons, as curvas entoacionais e um trabalho de memorização das estruturas linguísticas”.

Teríamos então diferentes ordens de memória atuando nesse processo. Uma delas corresponde ao necessário trabalho com certa memorização relativa à “matéria” da língua, que em certos momentos é raciocinada, isto é, racionalmente apresentada. Esse tipo de memória se assemelha ao que Payer (2006) descreveu no estudo da língua dos imigrantes, como “memória representada da língua” (por diferença à “memória constitutiva da língua”), na medida em que as formas linguísticas são expostas como tais, como “saberes” para (e pelo) sujeito. No estudo da memória da língua na imigração nota-se que os traços da língua outra às vezes são sabidos, representados, pelos sujeitos, e às vezes não. Ou seja, eles podem ser reconhecidos e representados como elementos de outra língua, com fronteiras estabelecidas, mas também podem não ser, e então são tidos como evidências da língua. Nesse segundo caso, nota a autora, eles funcionam como memória constitutiva da língua, sem que os sujeitos tenham deles uma representação, uma visualização.

A partir disso, uma questão que se apresenta ao ensino de língua inglesa é de como o aprendiz pode se movimentar no avanço ou nas passagens entre a memória representada da língua, memória raciocinada com visualização de estruturas, e a memória constitutiva na e da língua estrangeira, tornando-a “evidências da linguagem”. Essas passagens podem tornar possível significar (se) enquanto sujeito falante da outra língua.

Regularização, desregulação e aprendizagem de linguas estrangeiras

Vamos adiantar que, conforme os dados analisados adiante, nessas passagens justamente se instauram conflitos

importantes. Primeiro em função da qualidade e da quantidade das experiências em língua alvo vivenciadas pela maioria dos estudantes. Depois, e principalmente, porque essas passagens recolocam em jogo a relação com a memória construída, recolocam em jogo, como aponta Revuz (1998), a relação do sujeito com a língua enquanto corpo simbólico e físico, e consigo mesmo enquanto sujeito capaz de dizer “eu” e de se expressar, diríamos, identificando-se como fonte do que diz. Constituir a ilusão necessária da linguagem de representar-se na origem e como responsável por seu dizer enquanto enunciador coloca-se como um desafio fundamental na inscrição do aluno na língua estrangeira (MOTTA, 2010). Nesse passo, importa a formação gradual de uma memória da e em língua estrangeira que não seja apenas representada, mas constitutiva.

Trazendo esses conceitos para nossos estudos sobre o aprendizado de língua estrangeira, observamos que os sujeitos que estão nos estágios iniciais de aprendizagem de língua estrangeira experimentaram um processo em que necessitam se significar nessa língua, e para isso lhes falta a memória da/na língua em questão. Nesse processo, como foi dito, ao procurar atribuir sentidos em língua estrangeira, os sujeitos podem chegar a reunir vocábulos que eles representam como sendo da língua estrangeira em questão sem, entretanto, conseguir dizer nessa língua.

Outra consideração que faremos sobre o trabalho de memória da/na língua alvo, especificamente voltado à inscrição do aluno nessa língua, é que se o sujeito já apresenta certas memórias discursivas, isto é, memória de dizeres, saberes, na língua alvo, certamente ele também já apresenta memória da/na língua alvo, enquanto memória da estrutura.

Trabalho da memória, escrita e oralidade em língua estrangeira

Inicialmente trataremos do fato que se constatou na pesquisa de que a memória se manifesta de um modo peculiar quando se trata da oralidade ou da escrita quando se trata da aprendizagem da língua estrangeira, por diferença à língua materna. Para desenvolver essa observação, consideramos a seguinte situação: durante uma aula, tratamos de uma viagem interessante feita, o que mais gostamos nela, com o que (não) nos identificamos, entre etc. Nós temos notado que, com regularidade, se a atividade é oral, alguns poucos alunos se manifestam, e a maioria silencia. Mas se pedimos que registrem a experiência da viagem por escrito, todos o fazem. O que inicialmente chama a atenção nesta situação é que ela se apresenta *invertida* em relação à regularidade verificada no ensino da língua materna, em que os alunos (brasileiros) se identificam mais com a expressão oral do que com a escrita, conforme observou S. Gallo (1990). Constar essa inversão nas aulas de língua inglesa merece, portanto, um investimento de compreensão.

A situação indica que nossos alunos estão trabalhando, neste caso, a partir de uma *memória visual* (escrita, gráfica) mais do que a auditiva (de escuta, sonora) da língua inglesa. Registrar a forma escrita vista em materiais didáticos é uma forma de manter o que é radicalmente diverso, e de que provavelmente os alunos pensam que não vão se *lembrar*, não vão *saber*, não vão conseguir recuperar no momento de enunciar em língua inglesa. Certamente, faz parte deste processo, ainda, a *memória visual* de materiais outros, sobretudo os publicitários, em que a língua inglesa escrita foi *vista*, em experiências anteriores.

Mas também observamos nesse gesto de escrever para falar certos “movimentos subjetivos” diferentes com relação à língua, no sentido que trabalha M. T. Celada (2009), entre os

aprendizes em estágios iniciais e aqueles em estágios avançados. Essas diferenças parecem indicar movimentos de aproximações e recuos em relação à língua. A diferença está em que quando solicitados em atividades orais, os que têm mais conhecimento da língua inglesa não hesitam em falar, mesmo se escrevem com bastante tranquilidade. No entanto, aqueles com menos conhecimentos da língua preferem escrever, e depois ler o que escreveram. Nós pensamos que o movimento de silenciar no oral e se lançar à escrita para depois ler esse escrito, ao atender à solicitação de uma atividade oral, pode estar relacionado a uma fuga à angústia que os alunos experimentam, sobretudo na relação *oral* com a nova língua. Ela é matéria de pronúncia radicalmente outra que envolve necessariamente o corpo, portanto insuportável ao sujeito enquanto um (ser) corpo de linguagem. No que diz respeito à memória, pensamos que a angústia ligada a essa recusa do oral pode se dar, também, pelas poucas memórias da língua inglesa. Acioná-las resulta em um esforço enorme, ao mesmo tempo em que quase vão. Assim, os aprendizes que não viveram efetivamente uma experiência anterior, como no caso da viagem, e a inventam, e quando são solicitados em diálogo oral, *lem o que escreveram*, estão trabalhando com a memória *representada* da língua alvo, com os elementos de que dispõem, que captaram em traços gráficos visuais. Eles estão construindo para si, em seu campo pessoal (seus materiais, seus dizeres), a representação da língua, tal como lhes é possível nesse momento.

No caso dos alunos em estágios avançados há mais memórias da/em língua inglesa, o que lhes permite certo movimento de busca e aproximação à língua, sobretudo quando enunciam sobre suas experiências reais, a exemplo da viagem. Mas isso não significa, entretanto, que a angústia do estranhamento não esteja presente. Ela apenas se manifesta de

outros modos. O fato de ter um fato real (a viagem) experienciado para escrever traz à tona riquezas de detalhes das significações, para apresentar, para narrar na língua alvo, sendo que, junto com as lembranças da viagem, há as nuances do modo como perceberam e suas interpretações, o que poderia fazer jorrar a língua em sua produção, tornando a atividade prazerosa e interessante. No entanto, nesse caso eles expressam que a angústia se dá por terem presentes justamente muitos elementos a dizer, mas não terem material em língua suficiente para “reproduzir” esses elementos ao falar deles. Uma consequência comum dessas situações é que os aprendizes auto-avaliam que a história/viagem que criaram é ridícula, pois eles não diriam “aquilo” na língua deles. A fim de criar e fortalecer a sua *ilusão de ser origem do dizer* em língua estrangeira, solicitamos que falem sobre eles mesmos. Quando nessas atividades eles produzem sentenças como “I have a dog. I like my dog”, ou “I have a beautiful family. I love my family”, acrescentam, em língua materna: óbvio que quem se propõe a ter um cachorro vai gostar dele, que quem diz que tem uma família bonita vai gostar dela, e comentam que é ridículo em língua materna dizer o óbvio – sobretudo quando se tratam de adolescentes e jovens.

Sintetizando, em nossas observações sobre ter ou não um fato real (viagem) a ser narrado em língua inglesa, notamos que, também os alunos que o vivenciarão, apresentam o hábito de escrever antes, e depois *lem o que escreveram*, mas a sua inquietação é diferente; ela vem de uma vontade de contar mais, de dizer mais, em seu envolvimento na linguagem, tomado nas evidências da relação sujeito/linguagem/mundo, e de não ser capaz disso em função das limitações linguísticas no outro simbólico, à limitada memória da/na língua alvo. Há que se considerar ainda, em relação a essa angústia ligada à memória, que às vezes os sujeitos criam enunciados e signifi-

ficações que não estão relacionadas aos seus desejos de expressões como sujeitos efetivos de linguagem, enunciados e significações que são limitados no recurso da memória do dizer já disponível da/ na língua alvo. Alguns até se sentem felizes por conseguir dizer em inglês que têm um cachorro e que gostam dele; e outros enunciados “fabricados” desse modo, mas a maioria reconhece a superficialidade da criação, já que, ao invés de tratar dessa questão, gostariam de dizer como se sentem e se posicionam em relação a questões mais relevantes. Nota-se aqui o reconhecimento incômodo, pelos alunos, do efeito de infantilização no ensino-aprendizagem de língua estrangeira de que fala Revuz (1998).

As atividades que propusemos aos participantes da pesquisa, como continuaremos a expor e comentar adiante, têm possibilitado movimentos nos sujeitos e na produção de sentidos e de memória discursiva em língua alvo, em detrimento das frases soltas que costumavam produzir, cujo único objetivo era o de “aprender a estrutura da língua”, limitada à certa representação visual formal.

Situações e análises, descrições e interpretações

De um conjunto de dezenove textos produzidos em sala de aula como exercícios de escrita, escolhemos mencionar e comentar os textos de Maria e de Cláudia, respectivamente, apresentados na íntegra a seguir, da forma como foram produzidos pelas alunas, já que essa forma é significativa para nossa interpretação e compreensão.

O(s) poema(s) de Maria

O texto de Maria foi escrito a princípio em língua materna (língua portuguesa), sendo que ela o produziu espontaneamente, como tem produzido vários outros poemas. Mas esse em especial fora escolhido através de um concurso para ser publicado no livro “Antologias de Poetas Brasileiros Contemporâneos”⁴. Estávamos em uma atividade oral, e Maria, em um gesto de significação que nos pareceu interessante, pediu para ler para a turma a tradução em inglês, feita por ela, de seu poema publicado na antologia. Para fins de análise, vamos apresentar as duas versões do poema *Se eu fosse um poeta - If I was a poet*.

*Se eu fosse um poeta
eu não precisaria trabalhar
não ficaria gastando energias
com as coisas úteis para os homens,
porém inuteis para a alma.*

*Se eu fosse um poeta
eu sentaria à beira do mar
e ficaria observando as ondas,
reconhecendo que não sou sábio,
e que tenho muitos versos para aprender*

⁴ A inscrição para o concurso se deu por iniciativa da aluna, através de divulgação na internet da Câmara Municipal de Jovens Escritores do Rio de Janeiro. A poesia fora publicada no livro “Antologias de Poetas Brasileiros Contemporâneos”, volume 51 – 1ª edição, Câmara Brasileira de Jovens Escritores, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

*Eu me desligaria das futilidades mundanas
e começaria a valorizar cada estrofe
como se fosse a última que tivesse escrito.*

*E certamente, quando não houvesse tinta na minha caneta
eu ainda me esforçaria, para despertar nas pessoas
o gosto pela poesia, enfim, pela Literatura da vida.*

Em sua versão em inglês, o texto foi apresentado em aula pela aluna do modo como segue.

*If I was a poet
I would not work
I would not be wasting energy
with the useful things for men,
but useless for the soul.*

*If I was a poet
I will sit at side of the sea
and would be watching the waves,
recognizing that I am not wise,
and I have many lines to learn*

*I will off myself the mundane trivial things
and will begin to value each verse
as if it were the last I had written.*

*And certainly, when there was not ink in my pen
I still strive myself to awaken in people
the taste for the poetry,
Finally, the Literary Life.*

Ao analisarmos o(s) poema(s) de Maria nas versões em língua materna e em língua inglesa, observamos alguns fatos

de linguagem em que se nota ao mesmo tempo o funcionamento de lacunas, como perturbações da memória da/na língua inglesa, e novas regularizações, no processo de construção da memória dessa língua. Entendemos esse movimento como resultante do “jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento” (PÊCHEUX, 2007, p. 53).

Nas análises, estamos considerando a distinção elaborada por E. Orlandi (2004) entre a ordem e a organização da língua. De acordo com essa autora, a ordem da língua é exatamente a ordem onde se observa um funcionamento enlaçado à “ordem do discurso”, e por isso sujeito às falhas, ao equívoco, sem perder, entretanto, sua unidade – a língua continua sendo ela mesma. A ordem da língua é o lugar possível da produção de efeitos de sentidos, pelo deslize dos significantes. A organização da língua, por seu lado, se refere ao lugar da sintaxe, da fonologia, ou seja, da base estrutural. A partir desta distinção, a ideia trabalhada em nossa dissertação (MOTTA, 2010) é que o ensino da língua inglesa possa consistir a organização da língua, mas não apenas ela, sendo necessário atingir a sua ordem.

Consideremos, pois, o fato de linguagem que se apresenta através na estruturação verbal dos dois versos do poema: “*If I was a poet*” e “*as if it were the last I had written*”. São versos em que ocorre a estrutura condicional e, de acordo com a organização da língua inglesa, nesses casos a forma verbal “were” deve ser usada para todas as pessoas do discurso. A oscilação na memória da língua para o aprendiz, que conduziu à escrita do primeiro verso, pode ser compreendida como resultante do segundo modo mencionado mais acima como Pêcheux refere esse jogo de forças, como uma “deregulação que vem perturbar a ordem dos implícitos”. Isso na medida em que, de modo geral, o que também *se repete* com frequência para esses aprendizes nas aulas é que nas construções com o

verbo “to be” as pessoas do discurso “I, He, She e It” requerem a forma “was”. Um jogo complicado se pensado apenas do ponto de vista do raciocínio, da representação formal da língua. Nesse sentido, vêm “perturbar a memória” no acontecer da língua no sujeito (em seu texto) as muitas representações das regras da língua, isto é, a representação de sua organização, quando estas representações das regras não se dão em circunstâncias e dosagens apropriadas, de modo a propiciar condições para a inscrição na ordem da língua, sua memória constitutiva.

Assim como identificamos essa memória da/na língua que falha, por uma representação formal da língua que *excede*, queremos indicar também pelo exemplo que se segue algo do funcionamento da língua alvo fazendo parte da memória discursiva, nos versos: “*não ficaria gastando energias*” e “*I would not be wasting energies*”. Como podemos observar, o verso em língua materna não traz a palavra “eu”. Em língua inglesa isso não é possível, do ponto de vista da ordem da língua. Neste poema, a aluna mostra ter o conhecimento desse funcionamento particular da língua alvo, e começa o verso em língua inglesa com o pronome pessoal “I”, em maiúscula como esperado. Nesse caso, percebemos um trabalho no qual a memória da língua alvo está sendo construída e o sujeito parece estar enfrentando as diferenças e se inscrevendo na língua outra, submetendo-se assim ao “seu possível” (CEIADA, 2008).

É interessante observar que nesse movimento para se inscrever na língua outra, o sujeito parece ir se situando em um lugar bastante singular, que não é nem o da língua materna e nem, tampouco, o da língua alvo. Em seus estudos sobre a aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros, Celada (2002, p. 173) indica esse lugar singular como lugar do entremédio das línguas. Conforme a autora (idem op. cit.), neste lugar, “o espanhol e o português brasileiro se roçam, se atravessam, se perpassam, se entrelaçam, se separam, se distinguem”. Isso ex-

plica, segundo a pesquisadora, “boa parte dos deslizes e vacilos aos quais o sujeito fica exposto”. Trazendo essa noção de entremédio para nosso objeto de estudo, arriscamos a hipótese de que no processo de aprendizagem da língua inglesa por brasileiros, o entremédio pode representar o lugar por onde a memória discursiva caminha, hora se identificando com os dizeres da língua alvo, hora voltando ao lugar seguro da língua materna, ficando o sujeito na posição de “errante”, ou seja, “o que vaga, vacila e erra” (CEIADA, 2002, p. 173).

O poema de Cláudia

Passemos a tratar do texto produzido por Cláudia. Ela tem 45 anos e é professora do ensino fundamental da rede municipal de Pouso Alegre. Esta aluna nos chama atenção porque, no que diz respeito a atividades da ordem da oralidade em língua inglesa, ela quase sempre se mantém em silêncio, ou, como já mencionamos, escreve algumas frases e as lê, mas raramente se arrisca a uma conversa oral na língua alvo, e quando assim o faz, se restringe a algumas poucas palavras, como por exemplo: *yes, no, I like, no understand, repeat please*, entre outras. Cláudia escreveu o poema *Dreams*, como segue.

When I see my life

I think...

What is my great dream?

I haven't.

Yes, I dream with several thinks,

but are small.

small dreams!

Because I think that our life is

done of moments, sometimes good or bad.

When I was young, I dreams with future, the future arrived, and nothing happened.

I think that I don't knew to plan, and now, I don't have very hope.

.....
Only with my sons

I have dreams...

to see him to grow

and to see to bring adults

and have a himself lifes.

.....
I believe in God...

And he is my direction.

One day I will find my dreams him.

Vinhamos classificando o silêncio de Claudia ou sua pouca exposição oral como timidez, falta de interesse por algumas atividades, dificuldade com a língua, entre outros. No entanto, localizamos também no discurso escrito da aluna momentos desse silêncio, detectáveis no texto. Seu silêncio já não nos parece ocorrer só no campo da oralidade. De acordo com Orlandi (1997), o silêncio é fundador de sentidos. Nessa direção, as linhas deixadas “vazias”, em branco, no seu poema podem indicar que o sentido está suspenso, ao sabor de uma procura, de um não preenchimento. Também ao sabor do leitor. Não é que não há o que se dizer, ou sentidos a se produzirem, mas é que há muito sentido envolvendo essa produção. Ou seja, esse silêncio não indica falta de sentido.

Haveria falta de memória discursiva da língua inglesa, para que as linhas fossem preenchidas com palavras? Isso se-

ria percebido, a nosso ver, porque após o rastro silencioso das duas linhas deixadas em branco, encontramos ainda uma estrofe que dá continuidade à primeira, embora sem elementos linguísticos responsáveis pela coesão entre as ideias. Essa “falta” de elementos linguísticos não representaria falta de sentido, mas, talvez, falta de memórias da/na língua que deem conta de supri-la, ela mesma, como “falta”. Por outro lado, esse silêncio parece providencial, já que de certa forma ele é desejado no texto poético, no sentido de que a poesia coloca de fato o leitor diante da opacidade da linguagem.

O segundo momento marcado pelo silêncio no poema de Claudia nos indica a falta de memória discursiva. Após a segunda estrofe, o texto toma outra direção, a de uma conclusão. Para chegar a essa conclusão, um curto silêncio é indicado por uma linha em branco, e o poema é então finalizado, deixando no “ar” um caminho de sonhos que não teriam sido realizados em vida, mas que poderiam ser após a morte. Aqui, mais do que memória da língua como matéria significante, parece-nos que a aluna não dispõe de memórias discursivas em língua inglesa suficientes para chegar até a conclusão do poema com palavras, daí se estabelece uma pausa – e o silêncio entra em cena como recurso fundamental para a produção desses sentidos.

A produção discursiva deste aprendiz, embora seja marcada em diversos momentos pela memória da/na língua e pela memória discursiva que faltam, indica um sujeito no estágio inicial de um processo de produção de memória discursiva na língua alvo. Nas atividades de produção de memória discursiva em língua inglesa, produzindo poemas nesta língua. Nós compreendemos o fato de ela ter escrito um poema como um movimento subjetivo na língua estrangeira, que envolve um sujeito com poucas memórias da matéria da língua alvo, e

essa nossa hipótese pode ser confirmada através de vários fatos de linguagem que aparecem no texto.

No entanto, apesar dos poucos versos e de fatos de linguagem como os que marcamos no texto, Claudia mostra que consegue se representar na origem dos sentidos e na origem de seus dizeres em língua inglesa, configurando-se a autora de seu discurso, sem o recurso da repetição empírica de frases prontas e vazias de sentido. Em outras palavras, a aluna se “arrisca pouco” em quantidade de escrita, mas nem por isso deixa de produzir um texto significativo e interessante do ponto de vista de uma escrita em língua estrangeira.

Considerações finais – Da memória representada à memória constitutiva da língua inglesa

As atividades que propusemos aos participantes da pesquisa permitiram movimentos nos sujeitos e na produção de memória constitutiva na/da língua-alvo, e foram deixando de satisfazê-los as frases soltas que costumavam produzir, cujo único objetivo era o de “aprender a estrutura da língua”, limitada a certa representação da língua. Para que o sujeito se significasse de modo mais efetivo nessa língua foi preciso levar em conta, além da formulação/representação da língua-alvo, também o processo de constituição da memória discursiva nessa língua, a própria produção dessa memória como resultante da experiência e imersão nas estruturas e significações da língua como matéria significativa. Enquanto língua mesmo, elas vão produzir memórias constitutivas da língua no sujeito, sua possibilidade de nela significar-se – ou não, como nas situações de silêncio e do senso de que os sentidos a dizer não são exatamente aqueles possíveis naquela língua específica.

A partir da análise desses e de outros materiais, compreendemos que o registro escrito exerce um papel importante no funcionamento da memória, nos meandros dos processos da inscrição do sujeito em língua alvo. Através da memória visual, no registro por escrito como base para dizer, os sujeitos manifestam um trabalho de memória com a língua. A presença da escrita nesse processo parece indicar também, mesmo que se trate de discursos que se inscrevem no campo da oralidade, que ela é um meio que alguns aprendizes encontram para lidar com o corpo-a-corpo efetivo com a língua estrangeira. A escrita permitiria canais para uma aproximação mais gradual com o outro simbólico, para enfrentar as diferenças do campo fonético, entre outros, até que se sintam psicologicamente preparados para esse confronto.

Com a nossa atenção voltada para a *memória visual* da escrita, de que aqui nos ocupamos, notamos que essa memória da/na escrita é ao mesmo tempo manifesta e produzida nas atividades com a língua. Ou seja, o traçado escrito do aluno se dá como a manifestação e a construção da memória em língua. Isso não significa dizer que a escrita seja o único meio pelo qual a memória representada possa transpor ao estatuto de memória constitutiva. É importante lembrar que esses sujeitos passaram por experiências significativas no campo da leitura, da oralidade, assistiram a filmes, ouviram músicas, cantaram, entre outros modos de exposição à língua. Nas análises percebemos a memória que se manifesta no registro da escrita, mas acreditamos que, na direção proposta, as experiências de inscrição do sujeito na língua alvo são também produzidas e manifestadas no campo da oralidade, da escuta, da leitura. São modos diversos de trabalho com a memória em língua, na composição de um trançado entre a memória auditiva, a memória dos gestos físicos na produção dos sons (pensando em um movimento de corpo que envolve a produ-

ção dos sons, que interfere nos movimentos gestuais e faciais⁵), a memória dos enunciados, a memória do dizer (interdiscursivo). São pontos de passagem importantes para traçar rotas nas *passagens da memória representada à memória constitutiva em línguas estrangeiras*, na situação formal de seu ensino-aprendizagem. A partir disso, memórias da/na língua inglesa podem começar a ser mais intensamente produzidas, e com isso podem-se abrir caminhos para que sejam produzidas também as memórias discursivas de que os aprendizes necessitam para se subjetivarem em língua alvo. Nessa direção, relembramos uma de nossas afirmativas anteriores, quando pontuarmos que se trata de trabalhar de um modo a proporcionar um trabalho de memória com a língua, envolvendo a possibilidade da *regulamentação* em face da *desregulação*, através de repetições e retomadas que aconteçam de forma significativa para esse sujeito, de modo que, cabe enfatizar, se possa avançar na direção da memória representada para a memória constitutiva, que o permitirá significar-se, isto é, significar enquanto sujeito falante da outra língua.

⁵ Observamos em nossos estudos que no processo de aprendizado de língua estrangeira há uma requisição do corpo em um movimento gestual e facial que é diverso daquele que a língua materna requisita. Celada (2002, p. 25/26) retomando estudos de Deleuze e Guattari, afirma que no momento da articulação da língua estrangeira, o corpo é atingido por um efeito de “adequação plástica” que envolve um deslocamento ao “gesto de articulação que suporta a “descontinuidade de anatomia articulatória” da qual a voz é efeito. A autora diz que se trata mesmo de “uma ressignificação simbólica do real do corpo que consegue se fazer visível no rosto”.

Referências bibliográficas

- ACHARD, P.; PÊCHEUX, M. et al. *Papel da memória*. Trad. J. H. Nunes. Campinas: Pontes, 2007.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Campinas, 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.
- _____. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *Letras*, v. 18, n. 2, p. 145-168, 2008.
- COURTINE, J.-J. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Trad. Marne R. de Rodrigues. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.
- GALLO, S. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Unicamp, 1999.
- MOTTA, V. R. A. *Sujeito, língua estrangeira e sentido: experiências discursivas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em curso de Letras*. Pouso Alegre, 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – UNIVAS.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1997.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PAYER, M. O. *Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito mídia, mercado*. *Revista Rua*, Campinas, n. 11, 2005.
- _____. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. O trabalho com a língua como lugar de memória. *Synergies Brésil*, n. 7, 2009.

PÊCHEUX, M. A análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1975.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. E. Orlandi, L. C. Jurado Filho, M. L. G. Corrêa e S. Serrani. Campinas: Unicamp, 1988.

REVUZ, Ch. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOUSA, G. de N. e. *Entre linguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e espanhola*. São Paulo, 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA EM DIZERES DE AUTORES DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Maria Dolores Wirts Braga*

Pensando sobre uma das perguntas geradoras deste livro, “Que efeitos têm as representações de língua/s sobre os processos de subjetivação?”, já é possível afirmar que pressupomos que as representações de língua produzem efeitos diretos sobre os modos de subjetivação dos indivíduos. No entanto, devemos ainda estabelecer, mesmo que inconclusivamente, o que são representações e o que é subjetivação.

Para a Análise do Discurso trabalhada no Brasil a partir das conceitualizações de Michel Pêcheux, as representações são imagens formadas discursivamente. Como qualquer efeito discursivo, portanto, as representações não são formadas sem as contribuições da história, ou seja, da ideologia e da memória; nem tampouco produzidas e analisadas sem a inserção históri-

* Mestre e doutoranda em Letras pela Universidade de São Paulo. Bolsista FAPESP