

A LEITURA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES¹

BEATRIZ MARIA ECKERT-HOFF
(Doutorado LA/IEL-UNICAMP)

*Do rio que tudo arrasta
se diz que é violento,
mas ninguém diz violentas
as margens
que o comprimem.
(Bertolt Brecht)*

RÉSUMÉ

Cet article a pour but de remettre en question le processus de lecture en classe de langue étrangère, moins pour proposer de nouvelles méthodes de lecture que pour problématiser sa tendance à l'homogénéisation et, ainsi, s'ouvrir à des déplacements possibles, à des ruptures qui mènent, possiblement, à d'autres voies. Pour ce faire, on a tracé — à partir d'entrevues auprès d'enseignants de langue étrangère — le dire (discours) du sujet-enseignant, stimulé à rapporter ce que signifie, pour lui, lire en LE. Notre analyse montre qu'apprendre une langue étrangère, c'est, un peu, devenir un autre, que les différentes approches méthodologiques s'entremêlent pour constituer le faire pédagogique de l'enseignant de LE — caractérisé par de différentes pratiques —, approches qui produisent des sens, tout en mettant en relief la constitution conflictuelle et hétérogène du sujet.

Este artigo² visa a problematizar o processo de leitura em língua estrangeira (LE) a partir de uma visão discursiva. Entendemos, com Coracini (2000, p. 8), que o professor foi/é “formado para ‘homogeneizar’, para transformar o diferente em igual, para ‘ensinar’, transmitir conhecimentos, orientar atitudes, procurando transformar em algo controlável o que não pode ser controlado”. Ao encontro disso, vale citar alguns estudos em Linguística Aplicada, como os de Coracini (1995, 1997, 2000); Grigoletto (1995); Carmagnani (1995), que evidenciam que o ensino de LE se reduz à tradução de palavras para a língua materna, ao estudo de aspectos gramaticais, à busca incessante do significado dado ‘intencionalmente’ pelo autor, e à garantia de uma unanimidade de interpretação.

¹ Agradeço à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pela concessão da bolsa de Doutorado (em curso).

² Este texto resulta da segunda qualificação de área complementar realizada em meu curso de doutoramento, no 2º semestre de 2001, sob a orientação da professora Dra. Carmen Zink Bolognini.

Com base nesses estudos, buscamos problematizar o processo de leitura em língua estrangeira (doravante LE), a partir do dizer do sujeito-professor de LE³ — instado a relatar o que significa, para ele, ler em LE. Esse dizer, acreditamos, nos possibilita ‘capturar’ vozes de diferentes linhas de estudo de LE da perspectiva da Linguística Aplicada, que subjazem o dizer do sujeito-professor. Cabe ressaltar que, embora este estudo refira-se ao ensino de língua estrangeira, acreditamos que as análises e reflexões aqui procedidas possam ser estendidas, também, às situações de ensino de língua materna.

Para melhor compreensão de nosso trabalho, desenvolvemos, no item 1 *O tecido discursivo* as noções teóricas que fundamentam nosso estudo. No sub-item 1.1 *O processo de leitura: (des)construindo sentidos*, discutiremos a leitura como possibilidade de produção de significações. Em seguida, no item 2, *As diversas visões do ensino de LE: uma breve contextualização*, mostraremos o percurso histórico do ensino de LE, no Brasil. No item 3, *No dizer do sujeito-professor de LE: a demarcação dos sentidos*, procederemos à interpretação de recortes discursivos constituídos a partir de entrevistas com professores de LE. Finalmente, num *Gesto finalizador* (item 4), teremos alguns comentários sobre o que este estudo nos aponta.

1. O TECIDO DISCURSIVO

Discutir o ensino de LE implica explicitar a noção de linguagem, discurso e sujeito que fundamentam este estudo.

Bakhtin (1929) revela o caráter polifônico e dialógico da linguagem. Diferentemente de Saussure e de seu *objetivismo abstrato*, e de Humboldt e do *subjetivismo idealista*, Bakhtin valoriza a fala, que não é individual, mas está estreitamente ligada ao momento da enunciação, que instaura a intersubjetividade. O autor afirma que toda palavra é ideológica por excelência.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 1929, p. 95).

Para o autor, a palavra é sempre dirigida a um outro e, por ser social, é habitada por várias vozes carregadas de valores sócio-culturais, tornando-se, assim, um *palco de conflitos*. Para Bakhtin (1929), o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, a relação com o outro. Todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. Nessa rede dialógica que é o discurso, instituem-se sentidos que não são originários, mas que fazem parte de um *continuum*, de já-ditos, de uma infinidade de vozes.

É do dialogismo bakhtiniano, de um lado, e da concepção de sujeito psicanalítico

³ Entrevistas realizadas com professores de LE do ensino fundamental e médio, pertencentes à 18ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) da região de Canoinhas – SC.

com inspiração lacaniana, de outro, que Authier-Revuz (1982; 1990; 1998) postula a teoria da heterogeneidade nos estudos da linguagem, heterogeneidade essa, entendida como constitutiva do sujeito e do discurso. O discurso é, sob esse enfoque, marcado pela multiplicidade e alteridade: “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (Authier-Revuz, 1990, p. 27). Todo discurso é constituído de já-ditos exteriores ao sujeito e produz sentidos em relação às formações discursivas (doravante FD) em que essas se inscrevem. Entendemos formação discursiva, a partir de Foucault (1969) e Courtine (1981), como práticas em constante movimento, entrecruzando-se e, conseqüentemente, (trans)formando-se e (re)produzindo saberes, por meio do interdiscurso⁴.

Dizemos sempre mais do que sabemos, assim como não sabemos totalmente o que estamos dizendo, pois um algo a mais da ordem do inconsciente e da determinação histórica e ideológica é sempre dito além da linearização do discurso. Nesse sentido, trazemos também a contribuição de Derrida (1967) que entende que

o sujeito falante já não é aquele mesmo ou só aquele que fala. Descobre-se numa irreduzível secundariedade, origem sempre já furtada a partir de um campo organizado da palavra no qual procura em vão um lugar que sempre falta (p. 120).

Daí os sentidos não serem unos, fechados em si mesmos, pois “a palavra proferida (...) é sempre roubada. Sempre roubada. Sempre roubada porque sempre *aberta*. Nunca é própria do seu autor ou do seu destinatário” (p. 121).

Como sempre *roubadas* as palavras não nascem no sujeito, logo o sentido não é uno, original. Robin (1993), ao postular o “luto da origem”, afirma que a língua é do *não suficiente*, assim, tanto a língua materna quanto a estrangeira, é sempre inacessível, paradisíaca, adâmica, uma vez que o estranho nos habita, enquanto sujeito cindido, multifacetado.

Dessa perspectiva, “os sentidos são definitivamente feridos, a língua é ferida, sendo que os sentidos só irrompem pelas falhas, pelas faltas, pelo silêncio” (ibid., p. 20). O sentido da palavra jamais é transparente e o discurso mantém sempre relação com outros dizeres; o discurso, portanto, não é uma entidade homogênea; o sujeito, por sua vez, se constitui na relação com o outro e pelo outro. Por ser atravessado e habitado pelo outro, o sujeito está inscrito sócio-historicamente e, embora tente camuflar a heterogeneidade que o constitui, é

atravessado pelo inconsciente e, por isso mesmo, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos falhos (Coracini, 1999, p. 11).

Isso nos revela a complexidade que envolve o sujeito, inerentemente constituído pela falta, pelo desejo de completude, pelo desejo de querer ser inteiro, o que o move em busca da verdade. Verdade essa que, na perspectiva teórica aqui adotada, não pode

⁴ O interdiscurso é definido por Orlandi (1999, p. 31) como memória discursiva: “o saber discursivo que toma possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”.

ser entendida como única, fixa e estável, mas como verdades que são constantemente construídas e postuladas para certos momentos, em dados lugares (Foucault, 1979).

Os sentidos, nessa perspectiva, são desmistificados e a escritura é apresentada como um jogo que oculta sua lei, sua composição e suas regras (Derrida, 1972). Podemos entender, então, que, na trama de todo e qualquer texto estão imbricados os vários pólos; suas fronteiras são móveis, *não há limites*.

1.1. O processo de leitura: (des)construindo sentidos

A partir da perspectiva teórica acima discutida, não podemos mais ver a leitura como algo fechado que se reduz à busca dos sentidos deixados pelo autor do texto, ou à busca de preencher lacunas e completar respostas. Derrida (1972a) afirma que, se um texto é colocado no papel e lido por outra pessoa em outro momento, será uma nova escritura, pois a primeira trama sempre será desfeita e ao mesmo tempo será tecida novamente, mas formando outros fios, tecendo-se, a cada fio, a ilusão de se prenderem os sentidos desejados na nova malha. Em suas palavras, “a escritura é rastro perdido, semente não viável, tudo o que no esperma se gasta sem reserva, força extraviada fora do campo da vida, incapaz de engendrar, de se repor e se regenerar a si mesma” (Ibid., p. 103).

Coadunando-se com esse autor, Coracini (2001) salienta que jamais duas leituras serão iguais, considerando a heterogeneidade do sujeito e do discurso, as crenças, os valores e os estereótipos que habitam o seu inconsciente. Jamais, no entanto, duas leituras serão totalmente diferentes, considerando que os sujeitos pertencem às mesmas FDs, ou seja, pertencem ao mesmo momento histórico-social que faz com que certos sentidos sejam possíveis e outros sejam excluídos. Jamais também um texto vai ter significados iguais se lidos em épocas diferentes, pois os sentidos não estão prontos, fechados em si mesmos.

Dado o caráter heterogêneo da linguagem, a leitura é entendida, nas palavras de Coracini (1995, p. 36), como “interpretação; sempre que lemos estamos interpretando, construindo sentido a partir do que somos, do momento sócio-histórico que nos constitui enquanto sujeitos”, logo, leitura e interpretação andam juntas. A leitura não pode, pois, ser reduzida a mera decodificação de símbolos: é um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido — sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. O sentido não existe em si mesmo, isto é, na sua relação transparente com a materialidade do significante, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas (Ibid.).

Nessa tessitura teórica, os sentidos dados a um texto serão sempre *fios possíveis* de serem desconstruídos. Isso implica dizer que não podemos tocar todos os fios de um texto, assim como os fios tocados nunca serão os mesmos entre os sujeitos alunos e professores: sempre haverá não-coincidências, dependendo da FD em que o sujeito está inserido e da posição que ocupa.

Tais observações nos levam a afirmar, com Authier-Revuz (1998), que, quanto mais se quer fazer coincidente um discurso — diríamos, especialmente, no caso de leitura em LE — mais ele se mostra não-coincidente, não suficiente, fortemente

heterogêneo, uma característica constitutiva de todo discurso, segundo o qual toda palavra se constitui por um já-dito de outros discursos e é habitada pelo discurso-outro.

As não-coincidências do discurso podem ser relacionadas ao mito de Babel, que Derrida (1985) cunha como a não-coincidência de uma língua para outra. Pelo mito de Babel Derrida postula que “A Torre de Babel” não representa simplesmente uma multiplicidade de línguas, ou a edificação de uma língua, mas a incompletude, a impossibilidade de acabar, de totalizar, de completar um significado. Assim, o autor defende a impossibilidade de uma tradução⁵ — entendida como leitura — na busca original dos sentidos, já que não é possível tirar do texto o sentido primeiro.

Vale trazer, pois, os estudos de Robin (1993, p. 41) quando cunha que somos estrangeiros na própria língua sendo que, na passagem de uma língua para outra há sempre uma borda, uma confusão babélica, uma transformação da própria língua em *Babel*, que vai da inquietante estranheza ao sentimento do estranho.

A não coincidência dos sentidos de uma língua para outra nos leva a repensar o ensino de LE, que, não raro, ainda vem sendo centrado — embora tenha sofrido influências de outras abordagens do ensino de LE⁶ — em torno da tradução da língua estrangeira para a língua materna. Isso nos leva a buscar as palavras de Prasse (1997, p. 71), ao afirmar que “o ofício de tradutor se sustenta de uma impossibilidade inerente. Jamais se pode traduzir todo o sentido”, o que comprova a heterogeneidade, a não-coincidência das palavras, do discurso.

No caso da relação língua materna e estrangeira, entende Robin (1993, p. 07), o sujeito fica na borda, na margem, onde “o estranho/estranheza vêm se atar ao mesmo, ao maternal ou ao fantasma da língua materna, ou a esta impossibilidade de estar no mesmo”.

Dessa perspectiva podemos dizer, com Coracini (1997), que aprender uma língua estrangeira é buscar o estranho, o diferente, o outro. Tal estranhamento pode provocar medo ou atração, de modo que, em ambos os casos, “é o mesmo desejo do outro, desejo de plenitude que move o amor ou o ódio, a aprendizagem ou a resistência a uma determinada língua” (p. 161).

Dadas essas considerações, questionamos: como o sujeito-professor de LE se posiciona, no discurso, instado a dizer o que é leitura em LE? Para analisar o seu discurso consideramos necessário buscar o contexto histórico do ensino de LE, que indicia, inevitavelmente, sentidos possíveis.

2. AS DIVERSAS VISÕES DO ENSINO DE LE: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Partimos da noção de que o discurso, como vimos anteriormente, é heterogêneo porque sempre comporta, constitutivamente, outros discursos. Para buscar a heterogeneidade de vozes é preciso mobilizar a categoria de memória discursiva, a qual é expressa no tecido sócio-histórico de traços discursivos exteriores e anteriores à

⁵ Para Derrida (1985), tradução é interpretação o tempo todo, por isso o mito de Babel em que Ba=pai e bel=Deus.

⁶ Essa questão encontra-se desenvolvida no item 2 deste trabalho.

produção do enunciado, o que faz com que o sentido de um texto sempre pode ser outro. É a memória discursiva que permite atar o fio do discurso (intradiscurso) em sua exterioridade (interdiscurso). O interdiscurso constitui o contexto histórico-social, a situação dos interlocutores e dos sentidos que constituem a instância verbal produzida (Orlandi, 1987).

As diferentes abordagens de ensino de LE que historicamente se instituíram na escola, nas últimas décadas, constituem-se como um elemento fundamental da memória discursiva, uma vez que o contexto histórico, social e ideológico — a partir do qual o sujeito fala — traz, no que diz respeito aos efeitos de sentido, elementos que derivam do processo de formação, bem como da forma que a sociedade organiza o poder.

Interpretar o discurso do sujeito-professor, quando ele fala sobre o que significa para ele ler em LE, implica reportar o discurso ao contexto histórico e estabelecer as relações que o sujeito mantém com a memória (saber discursivo, já-dito). Procuramos descrever, ainda que sucintamente, as diversas visões do ensino de LE, em determinadas situações históricas (década de 60 em diante) que constituem determinadas linguagens e apontam certos sentidos.

Conforme Coracini (1997), predominava, nos anos 60, no Brasil, o método tradicional, com ênfase na gramática e na tradução. Acreditava-se, segundo a autora, na transparência da linguagem, logo, o ensino de LE era baseado na transposição da língua materna para a estrangeira, de modo que “ler significava traduzir na sua língua o texto escrito em outra” (p. 154).

Já na década de 70, o método estruturalista-behaviorista (também chamado de método direto) atingiu seu auge e pressupunha uma concepção de ensino-aprendizagem de LE semelhante ao da língua materna, isto é, se reduzia à memorização de estruturas em situação de comunicação. Isso significava, conforme Coracini (1997),

expor o aluno à língua estrangeira, em situações de vida cotidiana – embora os diálogos fossem fabricados e obedecessem a uma progressão gramatical e lexical rígida –, fazê-lo ouvir e repetir as estruturas, até a sua total memorização e total assimilação. O ensino de LE se dava, pois, de forma artificial, com ênfase em exercícios estruturais, esvaziados de significados (ibid).

A concepção behaviorista se caracterizou, pois, como um conjunto de respostas inviáveis a perguntas irrelevantes, com tentativas de ‘adestramento’ científico do aluno para a aquisição de uma segunda língua.

Em oposição ao ensino behaviorista insurgem, na década de 80, no Brasil (década de 70 na Europa), metodólogos e lingüistas aplicados, influenciados pela psicologia cognitivista, que propõem a abordagem comunicativa no ensino de LE. Desta vez, afirma Coracini (1997), a ênfase não está na imitação da forma como se adquire a língua materna, mas na simulação das situações reais de comunicação na língua a ser adquirida e, embora seja preconizado o uso da LE em aula, é recorrente o uso da tradução ou da comparação com a língua materna, quando isso facilitar a compreensão de itens gramaticais ou de aspectos culturais. O professor fazia perguntas aos alunos apenas para verificar o uso da forma sintática correta nas respostas. Praticava-se, nesse método, conforme Weininger (2001), um jogo de faz-de-conta, pois (para exemplificar) ninguém perguntava realmente o nome do colega ao lado, já que o sabia. Nesse sentido, os

exercícios não passavam de uma simulação artificial. Essa abordagem, afirma Coracini (1997, p. 155),

embora tenha recebido, ao longo do tempo, influências de diferentes correntes lingüísticas (...), continuou a defender a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação e de sujeito dotado de razão e capaz de atingir a consciência e, portanto, o controle do processo de ensino-aprendizagem.

Já a década de 90 caracteriza-se pelo avanço dos processos de globalização econômica e cultural, que passaram a exigir, mais fortemente, competências específicas em línguas estrangeiras, o que suscitou o desenvolvimento de abordagens mais eficientes. Dentre outras, podemos citar a mais difundida, o sócio-construtivismo, que tem como fundamentação as teorias de Piaget e de Vygostsky (Weininger (2001). Conforme Weininger (2001, p. 50) “depois da relevância subjetiva dos conteúdos, o contexto social ou sócio-cultural no qual estes conteúdos e as estratégias para o seu processamento têm validade, exerce igualmente uma função chave”. O autor acrescenta ainda que, normalmente, este contexto não coincide com a sala de aula, o que decorre na separação entre teoria e ação real no ensino de LE, e volta-se, então, a recursos do método tradicional e/ou do método comunicativo (anteriormente discutidos).

Podemos ver que as diversas abordagens, acima apresentadas, mesmo que de maneira diferenciada, se assemelham no sentido de evitar o confronto entre a LE e a língua materna, “passando para o professor e, conseqüentemente, para o aluno, a imagem de que aprender línguas é uma atividade sem conflitos” (Ibid., p. 156).

Daí podermos entender que, historicamente, a escola tem desenvolvido, especialmente nas aulas de LE, uma prática de demarcar uma suposta verdade, de abafar a diferença, de postular a homogeneidade e, assim, desenvolve uma prática de *comprimir as margens*⁷, não possibilitando *leituras possíveis* a partir de um texto. Assim afirma Coracini (1997, p. 163):

a escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito, tomando-o mero ‘repetidor’ da voz do livro didático e/ou do professor, seguidor de esquemas e modelos fornecidos a priori, cujo objetivo parece ser o de dar consciência de um processo que também é construído a partir de generalizações e de modelos ideais do ‘bom leitor’.

Esses “modelos ideais de bom leitor” podem ser percebidos nas diferentes abordagens aqui discutidas e, embora tenham sofrido transformações pelas correntes lingüísticas como a pragmática, a lingüística textual e as teorias do discurso, não podem ser radicalmente separadas por décadas, tal qual aqui apresentadas (ainda que de forma bastante sucinta).

A partir dessas reflexões, questionamos se as diferentes abordagens, que se constituíram ao longo da história, acerca do ensino de LE, levam o sujeito-professor a diferentes posicionamentos no falar sobre leitura em LE. Emergem, em seu dizer, vozes provenientes dessas diferentes abordagens? É na captura dessas vozes que se constitui o objeto deste estudo.

⁷ Referimo-nos à epígrafe inicial (Bertolt Brecht).

3. NO DIZER DO SUJEITO-PROFESSOR DE LE: A DEMARCAÇÃO DOS SENTIDOS

Seguindo o fio teórico aqui esboçado, ostentamos a univocidade da linguagem e sua transparência e contestamos a concepção de língua enquanto código — capaz de carregar sentidos estáveis —, uma vez que consideramos a linguagem intrinsecamente heterogênea, não estável, não previsível e não fechada, que, em consideração ao processo sócio-histórico-ideológico, constitui o lugar de produção de efeitos de sentidos. Assim, a leitura, logo interpretação, em LE, não pode ser única, definitiva; ela se constitui como um processo em que há sempre sentidos outros a desvendar, como um processo em que o conflito é constitutivo, uma vez que aprender uma outra língua, implica lidar com o estranho, com o outro, com o diferente.

Para isso, é preciso que o sujeito-professor não busque no texto uma suposta verdade, mas que saiba lidar com o desconhecido, com as novas possibilidades de significação, isso porque, como entende Derrida (1985), a interpretação não tem fim, há sempre outras ‘casas’ a serem retiradas, casas essas que se regeneram, produzindo outras casas, indefinidamente.

Vejam, então, o que dizem os sujeito-professores, instados a relatar o seu entendimento — enquanto professores de LE — de leitura na aula de língua estrangeira. Cabe esclarecer que constituímos o corpus deste estudo, a partir de entrevistas semi-dirigidas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, com professores de LE da região de Canoinhas, Estado de Santa Catarina⁸.

Observemos o dizer do seguinte sujeito-professor:

RD-1⁹ Na língua estrangeira o aluno deverá ler e traduzir o texto para poder fazer a interpretação contida dentro do texto

Vejam que o sujeito-professor entende que, para poder fazer uma interpretação é preciso que antes o aluno saiba o que as palavras significam na língua materna. O sujeito-professor enuncia que, para interpretar *o aluno deverá ler e traduzir o texto*. Essa concepção de leitura é reduzida a mera tradução, na ilusão de estar, assim, garantindo o significado. Nesse entendimento, ler seria primeiramente decifrar o código escrito, para então interpretar, ou seja, buscar os sentidos *já lá*, o que significa que ler é buscar o significado primeiro. Se, como vimos anteriormente, a partir de Prasse (1997), o sentido jamais pode ser totalmente traduzido, essa prática é ilusória. O sujeito-professor tem a ilusão de que ao levar o aluno a traduzir as palavras ele está garantindo a leitura, logo, a interpretação, os sentidos.

Se reportarmos o dizer desse sujeito-professor ao contexto histórico (descrito no item 2), podemos verificar que essa prática está fortemente enraizada na concepção de ensino-aprendizagem de LE dos anos 60, a qual enfocava a compreensão primeira na língua materna para depois transportar o sentido para a LE, como se fosse possível.

⁸ Vale esclarecer que a opção pela referida região se deu ao fato de termos trabalhado em cursos de “capacitação” com a região, no ano de 1997, quando da implementação da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

⁹ Esclarecemos que RD significa recorte discursivo, tal qual entendido pela Análise do Discurso.

Observemos que esse sujeito-professor acredita que a interpretação (o sentido) está *contida dentro do texto*. Isso nos leva a entender que, nessa prática, a ênfase recai sobre o estudo de palavras, ou do texto com um todo, como se este fosse “um objeto completamente externo a um leitor que nele não interfere” (Grigoletto, 1995, p. 105). Coadunando-nos com essa autora, entendemos que a produção de sentidos em LE não pode ser reduzida à mera tradução literal, mas a uma tradução tal qual postulada por Derrida (1985) — enquanto interpretação o tempo todo. Entendendo que a linguagem não é transparente, a mera tradução de uma língua estrangeira para a materna impede a disseminação de sentidos, a emergência do inefável, já que “o eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (Revuz, 1998, p. 225).

Tais efeitos podem ser analisados, também, no seguinte recorte-discursivo:

RD-2 Nós temos que tentar fazer com que o aluno ao ler no Inglês ou em outra língua seja capaz de ler com autonomia para si e para o outro, compreendendo o que lê e reconhecendo as intenções do autor. É preciso que ele entenda o que está escrito e não procurar inventar coisas que o autor não quis dizer

Instado a falar sobre o seu entendimento de leitura em LE, esse sujeito-professor se posiciona como aquele que faz *com que o aluno ao ler no Inglês ou em outra língua seja capaz de ler com autonomia para si e para o outro*. Vejamos que, embora o sujeito-professor acredita (inconscientemente) que dá uma autonomia ao aluno — tal qual a concepção sócio-construtivista orienta —, a produção de sentidos é limitada, uma vez que acredita que o sentido já está lá, quando, em seguida, enuncia (‘traído’ pela linguagem) que é preciso reconhecer e compreender *as intenções do autor*. É preciso que ele entenda o que está escrito e não procurar inventar coisas que o autor não quis dizer. O sujeito-professor se posiciona como aquele que detém um poder e um saber de buscar, no texto, as intenções do autor (como se isso fosse possível). Essa prática objetiva perseguir as marcas deixadas pelo autor, o que implica negar a subjetividade do aluno, negar o inefável, encobrir o diferente.

Pelo recorte, observamos que o sujeito-professor centraliza a produção de sentidos, conduz o aluno a buscar a ‘verdade’ dita pelo autor e acredita que seja possível compreender exatamente o que o texto / autor quer dizer, como se as palavras tivessem apenas um significado e o texto fosse compreendido por todos da mesma maneira. Sendo assim, o sujeito-professor acredita que pode assegurar um sentido ‘literal’, o que o legitima a manter-se no lugar a ele autorizado — o de ocupar a posição de detentor de saber da LE. Conforme Coracini (1995) foi se construindo, no imaginário social, uma imagem de professor que foi (ou é) formado para não ter dúvidas — por isso o controle de assegurar o sentido único e (supostamente) verdadeiro. Sabemos que essa prática impossibilita a busca de significados vários, uma vez que a verdade não é fixa e que a presença no signo é, indefinidamente, adiada.

No dizer do sujeito-professor subjaz uma crença de que ele possa captar a intenção do autor, como se a linguagem fosse transparente. Isso nos leva a retomar o mito da torre de Babel, em que Derrida (1985) cunha, não a edificação de uma língua, mas a sua incompletude, já que não é possível (como salientamos anteriormente) resgatar do texto seu sentido (suposto) original.

Conforme Coracini (2000, p. 7), o professor, especialmente o de LE, se reconhece como sendo de sua competência buscar o significado verdadeiro “investido pela autoridade (poder) que lhe confere o suposto saber”. Tal autoridade é legitimada pelo aluno — em função do jogo que ocorre na sala de aula, especialmente na de LE —, o qual obedece sem contestações, uma vez que vê a LE como pertencente ao outro.

Essa prática desconsidera a porosidade da linguagem e se mantém na crença de que a palavra contém uma verdade presente, verdade essa dita pelo autor e que precisa ser buscada pelo leitor. Tal prática mascara a heterogeneidade do sujeito e do discurso leva a homogeneizar (ainda que ilusoriamente) a sala de aula, os sentidos, o texto, a língua estrangeira. Por conseguinte, ela *comprime as margens*, aprisiona o sujeito-aluno-leitor, mascara a subjetividade, o que ganha corpo e presença, também, no seguinte recorte-discursivo:

RD-3 A partir do momento que o aluno souber interpretar tudo o que lê não terá tanta dificuldade em entender a língua estrangeira, então ele precisa entender o vocabulário... ampliando assim seu vocabulário e sua ortografia. Por isso é preciso criar situações em que ele primeiramente possa traduzir as palavras né... que possa memorizar as estruturas né... para depois né... aprender a língua

Vejamus que o sujeito-professor se posiciona frente à leitura em LE, primeiramente, como busca de compreensão do vocabulário e de aspectos gramaticais: *então ele precisa entender o vocabulário... ampliando assim seu vocabulário e sua ortografia*. Essa prática reduz a linguagem e se dá, principalmente, nos livros didáticos de LE (Coracini 1999), fundamentando-se na transparência da linguagem, tal qual entendida pela abordagem tradicional (anos 60), que tem como ênfase o estudo de aspectos gramaticais, dentre eles, a ortografia. Ao afirmar que o aluno precisa, para ler, compreender o vocabulário, esse sujeito-professor está privilegiando a concepção tradicional, que, como já afirmamos anteriormente, significava traduzir na sua língua a língua outra.

O fato de o aluno não conhecer a língua outra reforça o hábito de se ater à tradução de palavras, como portadoras do significado do texto. Esse hábito “que a escola vem enfatizar com o ensino (embora camuflado com atividades ‘comunicativas’) pela gramática e pelo léxico, mesmo na língua materna, reforça, ainda mais, no aluno, o sentimento de impotência diante do desconhecido”, entende Coracini (1995, p. 31).

Tal abordagem, conforme a autora, impede a disseminação de sentidos, a emergência do inefável, do incontrolável, do inesperado, uma vez que propõe atividades que transformam a leitura em mero exercício de ler para decifrar códigos e transportá-los para a língua que não lhe pertence, que é do outro.

Observamos que, ao reduzir a leitura em LE ao entendimento de vocabulário e ortografia e, para tanto, “*criar situações em que ele primeiramente possa traduzir as palavras né... que possa memorizar as estruturas né... para depois né... aprender a língua*”, o sujeito-professor não permite, em momento algum, a possibilidade de produção de sentidos. Esse dizer está fortemente enraizado na concepção behaviorista do ensino de línguas, que se dava de maneira artificial, apoiado em exercícios estruturais.

O sujeito-professor privilegia, também, o que Weininger (2001) denominou como o jogo do faz-de-conta — inserido no método comunicativo —, que consiste em criar situações do cotidiano que possibilitem vivenciar (ainda que artificialmente) situações prováveis em situação de uso real da LE.

Podemos verificar que, no recorte discursivo em questão, subjazem dizeres contraditórios, que provêm de diferentes correntes do ensino de LE. Dizeres esses que indicam diferentes domínios de saber — possivelmente de diferentes momentos de formação desse sujeito-professor —, e fazem parte da memória discursiva, do interdiscurso, uma vez que foram institucionalizados, em diferentes períodos, e sustentam um já-dito. As teorias tradicional e behaviorista (discutidas no item 2), veiculadas nas escolas, e, certamente, em cursos de formação, impunham um determinado modo de ensinar a LE, logo, constituem, inevitavelmente, o dizer e o fazer desse sujeito-professor e apontam fazeres que se mesclam e indiciam divergências.

Sob esses efeitos, vejamos o seguinte recorte-discursivo:

RD-4 Bem... leitura em uma outra língua né... é ler e decifrar o código escrito e conseguir ver nas entrelinhas não apenas como um processo de decodificação... Interpretar é entender o que leu internalizando o conhecimento e comparando com outras situações, que ele vive em casa, no dia a dia, na língua dele, né, então para interpretar é preciso que o aluno conheça o contexto, a cultura da outra língua, né...

Observamos que, ao enunciar que: *leitura em uma outra língua né... é ler e decifrar o código escrito e conseguir ver nas entrelinhas não apenas como um processo de decodificação* o sujeito-professor está indo para além da simples decodificação, evidenciando que os sentidos não estão dados e não se encontram de forma transparente no fio do discurso. Se *interpretar é entender o que leu internalizando o conhecimento e comparando com outras situações, que ele vive em casa, no dia a dia, na língua dele, né*, o sujeito-professor está possibilitando, no trabalho de leitura, a emergência da subjetividade, uma vez que entende que a interpretação é dada a partir da história de cada um e da relação que cada um estabelece com a sua língua.

Porém, ao afirmar que *para interpretar é preciso que o aluno conheça o contexto, a cultura da outra língua*, o sujeito-professor, ao mesmo tempo em que privilegia a heterogeneidade, instaura um fazer que evidencia a necessidade de um conhecimento prévio dos aspectos culturais da outra língua, para que o aluno possa atribuir sentidos, como se o conhecimento desses aspectos garantisse a transparência de sentidos e como se significassem da mesma maneira para os sujeitos. Se (como enuncia o sujeito-professor) o conhecimento do contexto e da cultura da outra língua é o que determina a interpretação, a heterogeneidade e a diferença, então, de certa forma, podem estar sendo encobertas. Vemos que as abordagens mais recentes do ensino de LE, como a sócio-construtivista (anos 90), subjazem a esse discurso, em que o contexto social e o cultural têm validade.

Já ao enunciar que *interpretar é entender o que leu internalizando o conhecimento e comparando com outras situações, que ele vive em casa, no dia a dia, na língua dele*,

né, o sujeito-professor evidencia uma concepção de leitura que privilegia a heterogeneidade, a subjetividade, uma vez que o contexto em que o aluno se insere e a história de vida de cada um ganha espaço na constitutividade do sentido.

Observemos que, embora haja divergências no dizer desse sujeito-professor — no sentido de, por um lado, possibilitar significações várias e, por outro lado, limitar os sentidos ao conhecimento prévio de aspectos culturais — o seu fazer, ao contrário dos recortes 1, 2 e 3, acima analisados (que mascaram completamente a subjetividade), abre para a emergência da heterogeneidade, do inefável, o que vem ao encontro da perspectiva teórica de leitura aqui esboçada, em que a busca de sentidos é sempre do não suficiente, *não há limites*.

4. GESTO FINALIZADOR

Vimos, pelos recortes discursivos aqui analisados que, no fazer do sujeito-professor de LE, as diferentes abordagens de ensino de línguas (discutidas no item 2) se mesclam e apontam para práticas diversas, contraditórias, produtoras de sentidos. Nos três primeiros recortes a análise evidencia práticas, no ensino de LE, que apontam para o controle dos sentidos, para o abafamento da subjetividade. Nesses recortes, o sujeito-professor se coloca (ainda que inconscientemente) na posição de fixar o sentido (como se fosse possível), garantindo, assim, a sua posição de 'detentor do saber' que, por sua vez, lhe confere o poder de dizer e ditar as regras do jogo, evidenciando o apagamento da diferença. Entendemos, com Coracini (1995, p. 31), que tal apagamento se deve à

unidade aparente que reina na aula de leitura de LE, onde todos – alunos e professor – se debruçam sobre o texto, primeiramente, em busca de *seu* sentido, da intenção do autor, das marcas deixadas propositalmente por ele para garantir a unanimidade da interpretação, em busca, enfim, das idéias principais que todo texto deve conter; depois, em busca de aspectos gramaticais salientes.

Já no recorte 4, vimos que o dizer do sujeito-professor aponta para uma prática (ainda que de certa forma limitada) que procura deixar aflorar a subjetividade, a heterogeneidade, a diferença, uma vez que considera o lugar — enquanto espaço sócio-histórico — como constitutivo de significações.

Essa divergência de fazeres no dizer do sujeito-professor nos leva a problematizar a sua formação. Entendemos que é preciso que o sujeito-professor tenha possibilidades de discutir, em situações de sua formação, a concepção de sujeito e de linguagem para que possa buscar caminhos que possibilitem lidar com os conflitos, com a diferença, com o estranho, com o outro. Isso porque, na leitura em LE

não se trata, pois, de ler, nas formas singulares que toma para cada um a aprendizagem de uma língua estrangeira, o sinal de tal ou qual modo de relação com a língua materna, mas ao menos de encontrar onde e como surgem os obstáculos, e de formular a hipótese de que isso constitui um indicio de alguma coisa do funcionamento psíquico do sujeito (Revuz, 1998, p. 220).

Entendemos, assim, que desconstruir o significado de um texto em LE é, principalmente, lidar com o estranhamento, com a diferença — logo, com o conflito.

Fica evidente que o ensino de LE não pode se limitar a transmitir conhecimentos sobre a língua, isto é, descrevê-la como um sistema de signos e de estruturas. Tal ensino deve proporcionar ao aluno a (re)significação e a possibilidade de lidar com o estranhamento. A leitura em LE deve funcionar, pois, como portadora de novas¹⁰ vozes, de novos significados, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade (Coracini, 1997). Isso pode / deve ser problematizado

pelo questionamento e reflexão por parte de lingüistas aplicados e de professores que, por sua vez, provocarão deslocamentos em sua maneira de ver a língua estrangeira – e, conseqüentemente, o seu ensino – e o papel que ela pode desempenhar na constituição da subjetividade, sabendo que sua aprendizagem só se dá na rede emaranhada de confrontos que se tecem a partir da língua materna, urdindo o inconsciente e alterando a sua configuração, pela aceitação do outro, da diferença, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, do que se diz e do que se desejaria dizer (Coracini, 1997, p. 167).

E isso não depende de novos métodos — já que nenhum dá conta da complexidade que envolve o sujeito, de sua constitutividade heterogênea e conflituosa — depende sim de uma postura do professor e da escola que deverão perscrutar caminhos possíveis para proporcionar um envolvimento com a LE, capaz de lidar com o conflito e com o estranhamento que a LE provoca no sujeito.

Considerando o sujeito cindido, clivado, constitutivamente heterogêneo, logo, impossibilitado de controlar a si mesmo e o outro, é preciso impedir — no ensino de LE — o apagamento do conflito, o abafamento da heterogeneidade, o encobrimento da diferença, já que, “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (Revuz, 1998, p. 227) e, como diz Robin (1993), é estar na borda que ata e desata os fios que ficam entre o fantasma da língua materna e a estrangeiridade da outra língua, língua do outro.

Leitura em LE, então, significa produzir sentidos e isso só se dá a partir da história de vida de cada um, das vozes que vão constituindo e (trans)formando a (re)significação e a emergência da subjetividade, o que implica o não encobrimento da diferença. Para que o aluno — enquanto sujeito constituído historicamente — possa manifestar sua subjetividade é necessário que sua voz seja ouvida, ao invés de abafada. É necessário, pois, que a sala de aula (e não cela de aula com suas grades curriculares)¹¹ se constitua como um espaço em que a aula de LE — parafraseando a epígrafe inicial — não se arvora a função de ser a margem que comprima o rio para dizê-lo violento, mas sempre suspeite que tal violência pode ser incitada porque ela (aula de LE), enquanto margem, o violenta.

¹⁰ Cabe ressaltar que usamos o termo “novo” com frequência em nosso texto, não no sentido de negação do velho, mas sim no sentido atribuído por Foucault (1969) de que *o novo não está na que é dito, mas no acontecimento do seu retorno*.

¹¹ Expressão de Lauro Wittmann, citada por Weininger (2001, p. 47).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. DRLAV 26, 1982, p. 91-151.
- _____. (1990). *Hétérogénéité(s) énonciative(s)*. Cadernos de Estudos Linguísticos, 19. Trad. J. W. Geraldi. Campinas, IEL, São Paulo: UNICAMP.
- _____. (1998). *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP.
- BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec. (ed. consultada: 1992).
- CARMAGNANI, A. M. G. (1995). Analisando as Visões de Leitura em LE de Alunos de 3º grau. In CORACINI, M. J. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- CORACINI, M. J. F. (1995). (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (1997). Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade. In: *Letras e Letras*. Uberlândia, MG. 14 (1) 153-169, jun./dez.
- _____. (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes.
- _____. (2000). Autonomia, poder e identidade na aula de língua In: PASSEGI, L. (org.) *Linguística e Educação: Gramática, Discurso e Ensino* – UFRN.
- _____. (2001). Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, M. J. & ERNST PEREIRA, A. (orgs.) *Discurso e Sociedade – Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: EDUCAT, pp. 137-155.
- J. R. R. & PEREIRA, A. E. (orgs.). *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB / EDUCAT.
- COURTINE, J. J. (1981). Analyse du discours politique. *Langages*, Paris, n. 62, 127 p., juin.
- DERRIDA, J. (1972). *A farmácia de Platão*. 2. ed. Trad. R. Costa. São Paulo: Iluminuras. (ed. consultada: 1997).
- _____. (1972a). *Posições*. Trad. M. M. Barahona. Lisboa: Plátano.
- _____. (1985). *Des Tours de Babel*. Trad. J. F. Graham. In: GRAHAM J. F. *Difference in Translation*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- FOUCAULT, M. (1969). *A arqueologia do saber*. 5. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. (ed. consultada: 1997).
- _____. (1979). *Microfísica do poder*. 12 ed. Trad. R. Machado. Rio de Janeiro: Graal. (ed. consultada: 1995).
- GRIGOLETTO, M. (1995). Processos de significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In CORACINI, M. J. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- ORLANDI, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.
- _____. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- PRASSE, J. (1997). *O desejo das línguas estrangeiras*. Revista Internacional, Ano 1, n. 1. R.J., Paris, Nova York, Buenos Aires: Companhia de Freud.
- REVUZ, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. S. Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP.

ROBIN, R. (1993). *Le deuil de l'origine: une langue en trop, la langue en moins*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.

WEININGER, M. J. (2001). Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: ALAB / EDUCAT.