

**O ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA E A IDENTIDADE DO SUJEITO - UM
TRABALHO DE MEMÓRIA**

Valéria Regina Ayres Motta¹

RESUMO

Este texto apresenta uma parte de um trabalho maior que está sendo desenvolvido em nossa dissertação de mestrado, em que estudamos a memória discursiva oral e escrita em produções orais e escritas de alunos de licenciaturas em Letras. Trabalhamos com as questões identitárias dos sujeitos do Discurso, em um contexto de produção de ensino aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira. Nosso trabalho encontra suas bases teóricas na Análise de discurso de Linha Francesa e consiste na compreensão da memória discursiva numa perspectiva tratada como interdiscurso, e na compreensão dos conceitos de memória e língua, memória constitutiva e memória representada. A relação do sujeito com a alteridade lingüística deixa traços na memória dos sujeitos que estudam uma língua estrangeira e isso vem a incidir em seus processos identitários pela língua. Identificamos nos textos orais e escritos analisados traços de memória que são da ordem de uma memória representada. A partir desses estudos, acreditamos que possam haver propostas metodológicas que contribuam para que se elevem as memórias representadas à condição memórias constitutivas, afim de que os sujeitos possam sentir-se a origem de seus dizeres em língua estrangeira, como o fazem em língua materna.

Palavras-chave: Língua. Memória. Processos identitários.

INTRODUÇÃO

Este trabalho representa parte de um amplo estudo que me proponho a fazer no curso de Mestrado em Lingüística, com área de concentração em Análise do Discurso, onde trabalharei

com as questões identitárias dos Sujeitos do Discurso, em um contexto de produção de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira.

Em um primeiro momento, o artigo contará apenas com uma discussão teórica que envolverá alguns conceitos da Análise do Discurso da Escola Francesa. O objetivo da discussão é de salientar os conceitos sobre a questão teórica central deste estudo.. Em um segundo momento, para o enriquecimento da discussão, apresentarei um breve ensaio de uma análise, no qual objetivo trabalhar com trechos extraídos de 3 textos escritos, produzidos por alguns de meus alunos do curso de Licenciatura em Letras. Tais alunos se encontram em um nível de competência lingüística que pode ser determinado como nível básico, considerando que até o momento da produção dos textos analisados, os participantes contavam apenas com uma bagagem lingüística proporcionada durante as aulas de língua inglesa do referido curso.

Proponho-me, então, a analisar a relação entre o processo de formação da identidade dos participantes no que diz respeito à língua e às dificuldades por eles encontradas nesse contexto específico através da análise das memórias discursivas. Nestas condições da produção dos discursos a serem analisados, juntamente com os estudos da linguagem, a questão teórica central consiste, no entanto, na compreensão da memória discursiva numa perspectiva tratada como interdiscurso (cf. Pêcheux, 1975), e na compreensão dos conceitos de memória e língua, memória constitutiva e memória representada (Payer, 1999). A alteridade discursiva será também um parâmetro fundamental deste estudo, já que ela se situa no nível do interdiscurso (Revuz, 1998).

Tem-se observado um alto grau de insucesso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (Revuz, 1998). De acordo com a mesma autora, há, no entanto, dois fatores que podem contribuir para o sucesso na aprendizagem de uma segunda língua. O primeiro refere-se à situação política, geográfica ou social que provoca um quase bilingüismo, e o segundo refere-se à constatação de que há uma facilidade maior na aprendizagem, quanto maior for o número de línguas já praticadas. No entanto, o corpus que constitui a análise deste trabalho não contempla participantes que se insiram em nenhum desses dois contextos. O corpus se refere a textos escritos de alunos brasileiros, falantes de apenas um idioma, o português, que nunca tiveram oportunidade de viajar para o exterior e cujo maior contato com o idioma de língua inglesa se restringe à sala de aula.

Por isso é importante ressaltar o papel fundamental da língua materna no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, já que a língua materna é a instância constitutiva do sujeito, é ela que o estrutura e é a base de contato desse sujeito com o mundo (Revuz, *idem*. Segundo Payer (2000, p. 387), a língua materna pode ser formada por elementos de mais de uma língua, e em determinadas circunstâncias, pode ser apagada, contudo não totalmente, pois ela deixa traços na língua do sujeito, que são marcas, sombras de sua base fundamental, mostrando que existe memória na língua.

São exatamente esses traços de memória que pretendo identificar através do corpus, cujo processo metodológico é o de salientar os traços de memória de língua materna e os traços de memória representada que puderem ser identificados. Os textos foram selecionados pelas temáticas, as quais estão diretamente ligadas a questões relacionadas às histórias pessoais dos sujeitos pesquisados. Isso porque o que nos interessa é exatamente perceber através dos traços de memórias, de que forma os sujeitos significam, criam suas identidades em língua estrangeira. Os temas sugeridos para o trabalho foram os seguintes: 1) “Good memories”; 2) “My English classes”. Faremos a seguir uma reflexão teórico-metodológica acerca dos conceitos que servirão de fundamentação ao nosso estudo.

A MEMÓRIA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Pêcheux (Semântica e Discurso), há no corpo da língua uma memória que é histórica. A língua é a base material, o instrumento de mediação simbólica utilizado para que o sujeito se signifique através do discurso. O sujeito é socialmente constituído e tem seus dizeres filiados a uma ou várias formações discursivas, que, de acordo com Pêcheux (1969) são padrões de referências semânticas que “determinam o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares”. (p.86)

Os sujeitos produzem sentidos (que aqui toma o significado de “dizeres”) que já pré existam ou que neles tenham sua base. Isso diz respeito às memórias do dizer do sujeito, entendidas como memória discursiva. Segundo a Análise de Discurso os modos em que os

dizeres se relacionam entre si causam certos efeitos de memória e se remetem para um espaço de sentidos que é exterior à formação discursiva, espaço que é o interdiscurso. O interdiscurso é, portanto, exatamente esse conjunto de dizeres, de coisas que um dia foram faladas não se sabendo onde ou por quem, as diversas vozes anônimas que se tornaram constitutivas do sujeito e da memória de seus dizeres. Pode-se, no entanto, afirmar que o sujeito é constituído pela e na linguagem.

Em se tratando da aprendizagem de uma nova língua, é possível dizer que o sujeito que foi formado e se significa utilizando-se de um instrumento simbólico familiar, a língua materna, se vê diante de uma alteridade radical no encontro com a língua estrangeira (Revuz, 1998). Nesse caso, ele não tem mais o pré-construído, o interdiscurso. Suas memórias são todas a partir da língua materna, e para que ele se signifique, ele tem que passar por um processo de aprendizagem raciocinada, o que produz nele um tipo de memória que é da ordem de uma “memória representada”.

A memória representada é da ordem da memória raciocinada. Por exemplo, um aluno sabe que para cumprimentar uma pessoa em português ele pode-se utilizar de vários enunciados, os quais variam de acordo com fatores de ordem cultural, social, econômica, etc. Em língua estrangeira, quando ele tem que passar por essa mesma situação, ele volta ao estágio em que aprendeu com a professora que disse que em inglês se diz a, ou b, ou c, etc. Esse remeter-se ao estágio da aprendizagem é exatamente utilizar-se de uma memória que não é constitutiva, já que não lhe vem naturalmente à mente. É, nesse sentido, recorrer à memória representada. Essa memória costuma falhar constantemente, principalmente nos estágios mais iniciais, porque os alunos ainda não tiveram muitas oportunidades de se expor a um grande número de dizeres, e oportunidades de se utilizarem do recurso do repetível. O repetível de que aqui se fala, apóia-se nos dizeres das duas autoras que seguem:

a repetição empírica, o exercício mneumônico que não historiciza (efeito papagaio), 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 (Orlandi, identidade lingüística escolar, p.208)

Em Orlandi notamos que a repetição capaz de produzir uma memória discursiva não é da ordem da repetição automática de discursos que não dizem ao/do sujeito.

Payer (1999) descreve esta estreita ligação existente entre a repetição e a formação da memória da seguinte forma:

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 para a língua e daí para as imagens significadas, os sentidos, os percursos, os discursos, enfim. (p.30)

Há que se dizer, no entanto, que para que o sujeito consiga criar significações a partir de um outro instrumento simbólico que não sua língua materna, ele precisa avançar na utilização da memória representada para a memória constitutiva, que é exatamente a que o permitirá significar-se, ou seja, criar sua identidade como sujeito falante. No entanto, é exatamente nesse avanço que se instaura o grande conflito, já que isso exige do sujeito na expressão de sua identidade, “muita flexibilidade psíquica” 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 lingüísticas” (Revuz, 1998, p.). A mesma autora completa, afirmando que o sujeito exposto ao discurso transversal, que é o discurso produzido em uma língua estrangeira, é um sujeito cindido. Entendemos que ele não se sente a origem de seu dizer justamente por faltar nele um tipo de memória que é constitutiva.

Para Pêcheux (1969), as condições básicas para que o sujeito produza seu discurso são as de que ele tem que se sentir a origem de seu dizer (esquecimento nº 1), e seu discurso se constituir no único sentido existente (esquecimento nº 2). O que ocorre é que, muitas vezes, o sujeito tenta criar significações em língua estrangeira e o resultado é nada mais nada menos do que um conglomerado de vocábulos, desordenadamente dispostos, que foram encontrados no dicionário e que quase nada significam dele ou para ele. A questão é que a palavra carrega consigo uma bagagem semântica relacionada a como uma sociedade produz seus sentidos

historicamente (Payer, 1999). Todo enunciado refere-se a outras formulações associadas para modificá-las, adaptá-las ou opor-se a elas (Courtine, 1986). No caso do conglomerado de vocábulos, os enunciados nada mais são do que tentativas frustradas de se criar significação, ou, muitas vezes, cópias de enunciados prontos sem significação real para o sujeito.

Para ilustrar a afirmação sobre criar significados que não são válidos para o sujeito, podemos citar o seguinte exemplo: Estamos falando durante as aulas sobre a viagem mais interessante que fizemos, do que mais gostamos, com o que não nos identificamos etc”. Se a atividade é da ordem da oralidade alguns se manifestam outros silenciam, mas se pedirmos que registrem a experiência por escrito, todos o farão, mesmo que não tenham passado por nenhuma experiência marcante. Registram, então, uma experiência como se a tivessem experimentado. Quando inquiridos em diálogo oral com um colega ou com o próprio professor, os alunos que “inventaram” a experiência retornam ao silêncio, ou dão seu depoimento de que apenas executaram uma tarefa, pois precisavam exercitar-se na utilização do aspecto lingüístico que estava sendo apresentado, e, para tanto, criaram a história. O resultado nesses casos é quase sempre frustrante, já que lhes falta o fato, e junto com ele, as interpretações e sua expressão. Por outro lado, aqueles que vivenciaram algum fato, falam dele, mesmo que com muita dificuldade. Nesse caso, alguns até se inquietam por terem vontade de contar mais, mas não se sentem capazes devido à limitação lingüística.

É comum ouvi-los dizer que a sentença que criaram era ridícula, pois eles não diriam aquilo na língua deles. Por exemplo, quando pedimos que falem sobre eles mesmos e dizem, “I have a dog. I like my dog”. Óbvio que quem se propõe a ter um cachorro vai gostar dele e é ridículo, em língua materna, dizer o óbvio. Ou “I have a beautiful family. I love my family”. Nesses casos, o que acontece é que os sujeitos criam significações que não estão relacionadas às suas constituições, mas sim limitadas ao código lingüístico que estão operando, alguns se sentem felizes por conseguirem dizer em inglês que têm um cachorro e que o amam, mas a maioria reconhece a superficialidade da criação, já que, ao invés de tratar dessa questão, gostariam de dizer como se sentem em relação a questões mais relevantes.

Por essa razão, selecionei três textos da produção do ano de 2005, dos alunos de Licenciatura de Letras, mas apresentarei a análise de apenas quatro trechos desses textos por acreditar serem suficientes para fornecer as pistas sobre o processo da criação da identidade

desses sujeitos do discurso, trabalhando, como já foi mencionado, com os traços de memória que pudermos identificar como importantes para a análise a que me proponho.

PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE

Para o procedimento da análise, utilizarei uma abordagem que tem como eixo fundamental os conceitos de memória Discursiva e interdiscurso, considerando também a noção de alteridade, já que esta se situa no nível do interdiscurso. A abordagem foi por mim denominada AMELE, que significa “Análise de Memória em Língua Estrangeira”, que trata da análise de textos escritos em língua estrangeira, produzidos em um contexto de produção de ensino-aprendizagem, que operará com a noção de memória constitutiva e memória representada, tais como formuladas por Payer (1999). No presente estudo, as análises se darão apenas a partir de alguns trechos extraídos de escritos em língua inglesa, mas a proposta permite que o estudo seja feito tanto a partir dos discursos orais quanto escritos.

Os trechos que se seguem foram retirados de textos produzidos como parte das atividades propostas para a avaliação do desempenho dos alunos no desenvolvimento da habilidade escrita. Antes, porém, que começassem a redigi-los, tivemos uma atividade oral em que eram todos convidados a falar um pouco em inglês, ou em língua materna sobre os temas, a fim de que pudessem trazer à memória suas lembranças, e que produzissem os efeitos de sentidos entre os pontos A e B a partir de tais referentes (Pechêux, *idem*). Certamente que, no momento em que registraram o discurso por escrito, esses padrões de referência haviam sido alterados devido à série de formações imaginárias que foram criadas, uma vez que o texto seria lido por um B diferente daqueles produzidos oralmente, no caso o professor. Como afirma Pechêux (*idem*, p. 82) “(...) o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Vale então repetir a informação de que aqui estamos falando de discursos produzidos por alunos, para que sejam lidos e avaliados por um professor, fato que certamente influencia nas condições de produção.

“Os discursos estão duplamente determinados: de um lado, pelas formações ideológicas que relacionam os discursos às formações discursivas definidas, e de outro, pela autonomia relativa da língua. Sabemos que no caso específico da produção dos discursos em língua estrangeira temos a limitação relacionada à língua. (Orlandi, 1997, p. 22)

Vejamos então como se deu o trabalho da memória nos discursos que se seguem.

1) Traços de memória da língua materna

1.1) Em nível da sintaxe

About to learn a foreign language, to be honest I think important because we have follow the communicative development of the present world and English is one of the languages more spoken.

O parágrafo é iniciado por uma oração subordinada, ao invés da principal, dando um efeito de sentido de ocultamento do sujeito, sendo este amenizado pela frase *to be honest* que marca a entrada do sujeito no discurso através do adjetivo *honest* (sincero), e também pela primeira pessoa que opina *I think* (eu acho). O aluno tentou criar uma relação entre este parágrafo com o anterior e o iniciou com a preposição *about* que significa a respeito, mas que nesse contexto não é apropriada. Ele provavelmente a buscou no dicionário, e não conseguiu perceber que o efeito produzido pelo vocábulo não é o mesmo que em língua materna. Para causar o efeito de introduzir o assunto novo, a palavra seria *concerning* e a regência também teria que mudar. No entanto, este aluno ainda não teve acesso à esta estrutura lingüística.

A expressão *I think important* foi usada também com base na estruturação da sintaxe de língua portuguesa. Para que seja adequada à forma da língua inglesa deveria haver um pronome objetivo se referindo a oração anterior e um verbo começando uma nova oração, como no exemplo: (...) *to be honest I think it is important* (...).

One of the languages more spoken – (Uma das línguas mais faladas) deveria dar lugar a “*One of the most important spoken languages*, ou seja, utilizando o superlativo ao invés do comparativo de superioridade e observando que o advérbio deve aparecer antes do grupo nominal adjetivo + voz passiva.

Observa-se que o parágrafo foi estruturado com base nas memórias sintáticas que o aluno tem em língua materna, o que causa efeito de um discurso mal estruturado, devido às diferenças em nível sintático e semântico existentes entre as duas línguas. È possível afirmar que se ele

tivesse que tratar do mesmo tema em sua própria língua, os efeitos de sentidos produzidos seriam outros.

É, no entanto, importante mencionar o que Revuz (1997) afirma sobre o encontro com segundas línguas. A autora diz que é uma das experiências mais mobilizadoras das questões identitárias no sujeito, e a complexidade, segundo ela, decorre, em parte, do caráter predominantemente contraditório do processo: de um lado, é uma experiência mobilizadora em direção ao novo, e do outro lado, há a solicitação da língua materna como a base da estruturação subjetiva. A autora ainda afirma que as posições subjetivas nunca mais serão as mesmas depois do processo de inscrição em discursividade (s) de segunda(s) língua(s).

1.2) Em nível lexical

“I will write about the course I am doing and I like so much”.

“I sometimes feel tired because it’s a few hard a learn English, and when I need to practice with my classmates in the classroom I’m afraid to miss.”

Os dois vocábulos grifados demonstram que o aluno lança mão de sua memória de língua materna para tentar criar sentidos na língua estrangeira e o efeito para um falante da língua portuguesa é inteligível, mas o mesmo pode não ocorrer caso o interlocutor seja de outra nacionalidade. No entanto, a forma correta no primeiro caso é o “Taking” e não “doing”. Esse quer dizer fazendo, mas não é usado junto com a palavra course, e a palavra “miss” no segundo exemplo pode sim significar perder, mas em um contexto totalmente diferente desse que ele tenta significar. Aqui o adequado é o uso da locução adverbial “getting lost”, para que se crie o efeito de sentido desejado pelo aluno.

2) Memória Representada

2.1) Em nível da sintaxe

“When I started the letters course in Univás, I don’t saw my collegial’s friends more(...)

No primeiro grifo observamos a tentativa do sujeito em se significar no tempo verbal do passado simples. Isso fica evidente por causa do início do parágrafo onde ele usa corretamente o tempo verbal mencionado, ele então tenta dar seqüência à idéia, mas agora na forma negativa. Ele então usa o verbo no presente simples, forma negativa, e o verbo principal ele coloca no passado simples. Fica claro que o aluno recorre a sua memória representada, recordando-se de ter ouvido falar que sentenças negativas são formadas a partir de um verbo auxiliar, mas não se recordando

de que o auxiliar correto de passado simples é *did* e não *do*, também não se lembrando de que segundo a regra gramatical, o verbo principal permanece na forma básica.

No segundo grifo fica evidente a tentativa de significação do sujeito, utilizando-se do caso genitivo, que ele aprendera como causador do efeito de posse, mas que neste caso não cabe, já que foi usado com adjetivo – *collegial's*, e não com um substantivo como prevê a estrutura da língua. Observando também que a palavra “*collegial*” não tem o significado desejado pelo aluno nesse contexto analisado. A palavra adequada seria “*high-school*” e a construção adequada, “*high-school friends*”. Percebe-se que a memória representada foi acionada para a construção da significação, falhando devido à não apreensão de toda a estrutura e à presença da memória da língua materna.

Outros exemplos em nível sintático foram observados, mas não os citei para não alongar muito o trabalho.

CONCLUSÃO

A partir desses exemplos de análise, conclui-se que o aluno em nível básico de aprendizagem de uma língua estrangeira recorre muito mais à memória que ele tem de sua própria língua. Tenta criar sentidos, primeiro utilizando-se do instrumento simbólico que lhe é familiar, e então decodificando-o, ou seja, utilizando-se da tradução literal de um código lingüístico para outro, tendo como resultado a criação de sentidos que lhe fogem à memória. Conclui-se, ainda, que quando ele não consegue utilizar-se da memória constitutiva de sua língua, por não encontrar relação entre o novo e o conhecido, ele recorre à memória representada, raciocinando quase que matematicamente na construção da operação/enunciado. O que pode ocorrer nesses casos é que a estrutura não está ainda bem apreendida, sendo utilizada de maneira desordenada, o que pode comprometer seriamente tanto a estrutura da língua quanto o enunciado. Há, portanto, que se pesquisar no sentido de se criarem caminhos alternativos, propostas metodológicas que possam contribuir para que as memórias representadas elevem-se à condição de memórias constitutivas, a fim de que os sujeitos sintam-se a origem de seus dizeres em língua estrangeira, tanto quanto em língua materna.

NOTA

¹ Professora de Língua Inglesa no departamento de Letras da Univás. Mestranda em Lingüística pela Univás

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre, DAVALLON, Jean, DURAND, Jean-Louis, PECHEUX, Michel, ORLANDI, Eni Puccinelli. *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 1999.

COURTINE. J. J.- “La Toque de Clémentis. Remarques em La Memoire et Loublidins L’entonationdu Discours Politique”. In *Le Discours psychanalytique*, 1986.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. Campinas: Pontes, 2001.

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

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

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

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

PAYER, M.O. “Memória da língua. Imigração e nacionalidade”. *Sínteses*, Campinas. Vol.5, p. 383 – 393, 2000.

_____. “Memória da língua. Imigração e Nacionalizada”. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP, 1999.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. IN: F. GADET e T. HAK (Orgs.) *Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani et. al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997 a.