

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

FLÁVIA CRISTINA DE SOUZA CAMARGO

**TRADUÇÃO E LÍNGUA MATERNA NA AULA DE
LÍNGUA INGLESA: o(s) discurso(s) dos professores**

Trabalho apresentado ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada, na área de concentração Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Carmen Zink Bolonhini

**Campinas
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
CRISLLENE QUEIROZ CUSTODIO – CRB8/8624 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

C14t Camargo, Flávia Cristina de Souza, 1983-
Tradução e língua materna na aula de língua inglesa:
o(s) discurso(s) dos professores / Flávia Cristina de Souza
Camargo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2012.

Orientador : Carmen Zink Bolonhini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua estrangeira - Estudo e ensino. 2. Língua
materna. 3. Tradução e interpretação. 4. Análise do
discurso. I. Bolonhini, Carmen Zink, 1957-. II. Universidade
Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.
III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Translation and mother tongue in English language
classes: the teachers' discourse(s).

Palavras-chave em inglês:

Foreign language - Study and teaching

Mother language

Translating and interpreting

Discourse analysis

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Carmen Zink Bolonhini [Orientador]

Simone Tiemi Hashiguti

Vanete Dutra Santana

Data da defesa: 27-02-2012.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus pais, mestres da (minha) vida.
E a todos aqueles que se aventuram a ensinar uma língua estrangeira.*

AGRADECIMENTOS

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
“Tecendo a Manhã”, João Cabral de Melo
Neto

Meus muito sinceros agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que, em muitas manhãs, tardes e noites, *esta manhã* especial fosse tecida:

A Deus, pela vida.

À professora Dra. Carmen Zink Bolognini, pelo acolhimento acadêmico e orientação da pesquisa.

Aos docentes do Instituto de Estudos da Linguagem, em especial às professoras Dras. Maria José Coracini e Maria Viviane do Amaral Veras, pela constante disposição em ajudar.

Às professoras Dras Vanete Dutra Santana e Simone Tiemi Hashiguti, pela leitura e apontamentos no momento da qualificação; e por terem aceitado prontamente a compor a banca de defesa.

Aos meus pais, Eduardo e Conceição, meus amores, que, mesmo silenciosamente, me apóiam e se orgulham de todas as minhas escolhas.

Ao meu marido, Jocelito Camargo, minha melhor metade: por sonhar junto comigo todos os sonhos e ser meu maior incentivador. Por compartilhar, pacientemente, alegrias e angústias. Pelo café e chocolate de todas as tardes.

Aos meus amigos e familiares espalhados mundo afora, que, entendendo (ou não) a minha ausência, torceram verdadeiramente por mim.

A todos os meus alunos, fonte da minha inquietação e busca constante pelo conhecimento; e porque sem alunos não há mestre.

Aos professores de inglês entrevistados, pela prontidão em colaborar com a pesquisa, sem os quais a realização desta não teria sido possível.

À Taís, pelas longas conversas e confiança, amizade além do espaço acadêmico. Por ter colaborado, junto com o Junior, para o meu despertar para a Análise do Discurso.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Relações institucionalmente determinadas: história e ideologia”, pelas sugestões.

Aos colegas da pós-graduação, por compartilhar das flores e espinhos deste percurso caminhado junto.

À Malu, pela interlocução e revisão cuidadosa do texto.

À UNICAMP, pela oportunidade de desenvolvimento profissional e crescimento pessoal.

Aos funcionários do IEL, especialmente os da Biblioteca e da Secretaria de Pós-Graduação (Cláudio e Rose), pela atenção e zelo dispensados a mim e a todos os alunos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pelo auxílio financeiro.

Amo a língua, realmente a amo como se fosse uma pessoa. Isso é importante, pois sem esse amor pessoal, por assim dizer, não funciona. Aprendi algumas línguas estrangeiras apenas para enriquecer a minha própria e porque há demasiadas coisas intraduzíveis, pensadas em sonhos, intuitivas, cujo verdadeiro significado só pode ser encontrado no som original.

João Guimarães Rosa

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar discursivamente os enunciados de professores de inglês a respeito da presença da tradução e da língua materna (LM) em sala de aula de língua estrangeira (LE). Justificamos a escolha pela temática, visto que esta se coloca como questão central nas metodologias de ensino de LEs, apesar de ser muito pouco problematizada por professores e alunos de línguas. Para realizar a pesquisa, entrevistamos nove professores de inglês do interior do estado de São Paulo, os quais lecionam em escolas públicas e privadas, em cursos de idiomas, bem como em aulas particulares. Selecionamos e analisamos os recortes discursivos provenientes dessas entrevistas à luz da Análise do Discurso materialista, partindo do pressuposto teórico de que os sujeitos são afetados por dois esquecimentos (PÊCHEUX, 1983): a ilusão de ser a origem do dizer (esquecimento um) e a de acreditar que, ao dizer, sua mensagem carrega um significado único que será captado pelo interlocutor (esquecimento dois). Ressaltamos que os enunciados destes professores também são atravessados por concepções de língua e de sujeito que sustentam as metodologias de ensino que estes se propõem (ou são propostos a) ensinar, bem como por relações de poder existentes no âmbito escolar. Tais relações são compreendidas com base no pensamento de Foucault (2004), segundo o qual o poder disciplinar é “absolutamente indiscreto, [...] não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente discreto, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio”. Traçamos a hipótese de que o professor, de modo geral, é desfavorável à tradução (e à LM) em aulas de LE e, a fim de comprová-la (ou não), rastreamos os indícios da constituição de seu imaginário, a partir das regularidades discursivas que surgiram ao longo do movimento de análise. Verificamos, ao final, que a maioria dos professores participantes da pesquisa é contrária tanto à tradução quanto à LM em contexto de LE, sendo que, quando estas aparecem em sala de aula, são quase sempre acompanhadas de uma justificativa e/ou marcadas por um vocabulário negativo nos enunciados dos entrevistados.

Palavras-chave: Língua estrangeira - Estudo e ensino, Língua materna, Tradução e interpretação, Análise do Discurso

ABSTRACT

The present study aims to investigate the discursive utterances of teachers of English on the presence of translation and mother tongue in foreign language classrooms. We justify the choice of the theme, since it is seen as a central issue in teaching methodology of foreign languages, yet it has been very poorly problematized by language teachers and learners. In order to carry out the survey, we interviewed nine teachers of English in the state of São Paulo, who teach in public and private schools, private language courses, and individual classes. We selected and analyzed the discursive excerpts from these interviews, from the perspective of (materialist) discourse analysis' theory, assuming that subjects are affected by two forgettings (PECHÊUX, 1983): the illusion of being the origin of what he says (forgetting number one) and that, when he says, he believes that the message carries a unique meaning that will be clearly understood by the interlocutor (forgetting number two). We highlight that these teachers' utterances are traversed by subject and language concepts that underlie the teaching methods that they propose (or are proposed) to teach, as well as power relations existing at school. We affirm that based on Foucault's statement (2004) that disciplinary power is "absolutely indiscreet, since it is everywhere and always alert, since by its very principle it leaves no zone of shade and constantly supervises the very individuals who are entrusted with the task of supervising; and absolutely discreet, for it functions permanently and largely in silence." We have followed the hypothesis that the teacher is, in general, opposed to translation (as well as the students' mother tongue) in foreign language classes, and, in order to prove it (or not), we traced the evidence of their imaginary, from the discursive regularities that have emerged throughout the analysis. We found, in the end, that most of them are contrary to both translation and mother tongue in the context of foreign language teaching, and when they appear in class, they are almost always justified by the respondents, usually marked by negative vocabulary.

Keywords: Foreign language – study and teaching, Mother language, Translating and interpreting, Discourse Analysis

ABREVIACES USADAS NESTE TRABALHO

AC: Abordagem Comunicativa

AD: Análise do Discurso

E1, E2,...: Entrevistado 1, Entrevistado 2, etc: entrevistados, na sequência em que as entrevistas foram realizadas.

FD: Forma Discursiva

LE: Língua estrangeira

LI: Língua Inglesa

LM: Língua materna

MD: Método Direto

MGT: Método Gramática-Tradu

P: Pesquisadora

RD1, RD2,...: Recorte Discursivo 1, Recorte Discursivo 2, etc: recortes das entrevistas, na sequência em que aparecem ao longo do texto.

CONVENES USADAS NA TRANSCRI DO MATERIAL ORAL

/ (barra simples): indica uma pausa breve na fala do enunciatador.

// (barras duplas): indicam pausa mais longa na fala do enunciatador.

(...): indicam que houve um recorte na fala do entrevistado.

[]: indicam a inser de um comentário ou esclarecimento da entrevistadora.

(): indicam a inser de expresses (risos ou gestos) do interlocutor observados pela entrevistadora.

As palavras e/ou expresses que foram transcritas em letras maiúsculas indicam ênfase na entona do enunciatador.

Grifos foram utilizados nos recortes discursivos para enfatizar pontos importantes a serem discutidos pela pesquisadora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. A motivação para a pesquisa.....	22
2. Relação das línguas materna e estrangeira em outras instâncias da sociedade	22
3. Outras pesquisas sobre a tradução no ensino de línguas estrangeiras.....	25
4. Hipótese, perguntas e objetivos de pesquisa	26
5. Perfil dos professores entrevistados	27
6. Metodologia: dispositivos de análise	28
 CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
1.1. Análise do discurso	31
1.2. A Negação	35
1.3. As relações poder-saber	37
1.4. Concepções de sujeito	38
1.4.1. A tabula rasa	40
1.4.2. O inatismo	41
1.5. Língua Materna e Estrangeira	43
 CAPÍTULO 2 – TRADUZINDO A TRADUÇÃO.....	47
2.1. Concepções de tradução	47
2.2. Uma perspectiva discursiva sobre a tradução	50
2.3. A tradução e as metodologias de ensino de línguas estrangeiras.....	52
2.3.1. Método Gramática Tradução	53
2.3.2. Método Direto	54
2.3.3. Método Audiolingual.....	55
2.3.4. A Abordagem Comunicativa	56
2.4. Repensando a tradução em sala de aula	57
 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS.....	61
3.1. (in)Completo e (não-)Transparência	63
3.2. (Im)possibilidades da(s) língua(s).....	77
3.3. A negação da tradução e LM	90
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
 ANEXOS	115
ANEXO A: Primeira prova de língua inglesa no ENEM (2010).....	115
ANEXO B: Documentos do comitê de ética da Unicamp	117
ANEXO C: Questionário Pré-entrevista	120
ANEXO D: Relação dos RDs analisados	121

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a tradução em sala de aula assumiu distintos papéis sob a ótica de diferentes metodologias e, desde o Método Direto, tem sido desprezada pelas principais abordagens sobre o ensino de língua estrangeira. Seja a partir de uma concepção de sujeito empirista, em que a aprendizagem ocorre por meio de experiências, ou de uma concepção inatista, em que o sujeito já nasce com disposição e talento prévios (é fato que as principais metodologias fundam suas bases teóricas em uma das duas premissas), a tradução é frequentemente vista como algo negativo, não contribuindo para a aquisição da LE.

Apesar de reconhecer que “grande parte das abordagens de ensino de línguas desencorajam qualquer recurso, por mais apreciável que seja, à L1” (Schäffer, 2000, p. 13), lecionar através da língua alvo (nesse caso, o inglês) para turmas desniveladas e cheias, sem o material adequado e com a carga horária baixa tem sido um desafio para professores de todo o país. Mesmo em ambientes supostamente favoráveis, como aulas particulares ou escolas de idiomas com número restrito de alunos, entendemos que a necessidade (em alguns casos, obrigatoriedade) do ensino através da língua alvo muitas vezes não é problematizada. Por que se evitar a língua materna, se os alunos, fora de suas salas de aula, terão que lidar com o português em várias instâncias da sociedade? Se o discurso das escolas, de modo geral, recai sobre ensinar o inglês que será *útil* ao aluno, qual é a razão, então, para se menosprezar seu conhecimento sobre sua própria língua, sabendo-se que, quando este se deparar com o ENEM e outras tantas situações, precisará recorrer às suas habilidades de tradução?¹

Sabemos que há pesquisadores dedicando atenção a um processo de defesa e de (re)valorização da tradução no contexto escolar, principalmente nos níveis mais elementares de uma LE. Dito diferentemente, na contramão do discurso da maioria das escolas e professores de LE, conforme mostraremos, há quem esteja interessado em registrar e propor a quebra desse pré-conceito, a fim de conceber o retorno da tradução, não como metodologia, como já fora no passado, mas como instrumento que auxilia

¹ Discorreremos mais detalhadamente acerca desta temática na seção 2 deste capítulo introdutório (Relação das línguas materna e estrangeira em outras instâncias da sociedade).

professores e alunos na consolidação lexical e gramatical, principalmente nos níveis mais elementares de uma LE.

É importante ressaltar que este trabalho não tem como objetivo apontar a validade (ou não) da tradução nos diferentes métodos de ensino, mas, sim, problematizar essa questão que há anos tem sido negligenciada. Abordaremos outros trabalhos que estão atentos a esta mesma temática na seção 3 (Outras pesquisas sobre a tradução no ensino de línguas estrangeiras).

1. A motivação para a pesquisa

Decorrente de nosso trabalho com o ensino da língua inglesa, esta pesquisa enuncia o desejo de aprofundar nossos conhecimentos acerca do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo que a escolha pela temática da tradução se deve a razões diversas. Como professora há sete anos, passamos por inúmeros treinamentos em diversas escolas, nas quais a presença da língua materna no ensino de língua estrangeira sempre foi apresentada como algo negativo, que não gerava frutos e que atrapalhava a aprendizagem *ideal* do aluno. Entretanto, na prática docente, deparávamo-nos com situações em que era praticamente impossível lidar com determinadas questões que não por via de uma explicação em português ou da tradução de algum termo. Desse modo, passamos a questionar o motivo desta intolerância à língua materna e às atividades de tradução em sala de aula, tratadas geralmente de forma depreciativa. Convidando os professores de língua inglesa para participar da pesquisa e analisando seus enunciados discursivos, propomos, com este trabalho, não apenas trazer contribuições para a problematização de um tema que é escassamente discutido entre professores, como também desestabilizar (no sentido de provocar reflexões sobre) a nossa própria prática docente.

2. Relação entre as línguas materna e estrangeira em outras instâncias da sociedade

A fim de problematizar a relação entre as línguas materna e estrangeira em instâncias fora da escola regular (pública e privada) e dos cursos de idiomas – dois tipos de instituições em que os professores entrevistados para esta pesquisa lecionam –,

trazemos à tona dois processos seletivos distintos: o de pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (doravante IEL) da Unicamp, processo pelo qual passam futuros mestres e doutores de nossa área; e o do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, por ser atualmente um dos principais meios de acesso à universidade, contando com mais de seis milhões de inscritos em 2011².

Para a admissão em qualquer um dos quatro programas³ de pós-graduação do IEL, é obrigatório que o candidato faça uma prova de aptidão para leitura em língua estrangeira, que consiste em dois ou três textos em língua inglesa ou francesa (a depender da escolha do candidato⁴), com a temática da área em que o futuro mestrando/doutorando pretende ingressar. Apesar de os textos serem apresentados em LE, as questões que os concernem, bem como as respostas dos candidatos, são redigidas em LM. Se o candidato insistir em escrever suas respostas em língua estrangeira, em vez de demonstrar maior conhecimento, estará desclassificado do processo seletivo, uma vez que há recomendações claras na prova de que esta deve ser respondida em português. Mesmo que o candidato possua um certificado que comprove sua proficiência na LE, este não pode ser dispensando da prova, conforme notificação⁵ no site do IEL. Como o trabalho final da pós-graduação (dissertações e teses) deve ser redigido em português, entendemos que a referida prova de LE avalia a capacidade do graduado de compreender textos em língua estrangeira e, a partir destes, escrever resenhas e textos em LM.

Nos programas de pós-graduação da UNICAMP em que não há uma prova elaborada pelo próprio departamento, bem como em outras instituições, privadas e públicas, como na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e na Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), o candidato aspirante a uma vaga na pós-graduação deve atingir uma nota mínima (que varia de acordo com cada programa) no TEAP (*Test of English for Academic Purposes*). O referido teste foi criado por uma empresa brasileira no ano 2000 e oferece provas de línguas para

² De acordo com o site do INEP, <http://portal.inep.gov.br/> (acessado em 28 de junho de 2011), foram exatos 6.221.697 inscritos para as provas do ENEM 2011.

³ A saber: Linguística, Linguística Aplicada, Teoria e História Literária e Divulgação Científica e Cultural

⁴ Exceto o curso de mestrado em Divulgação Científica e Cultural que, conforme a descrição de seu programa atual, só oferece a prova em língua inglesa.

⁵ “Não serão aceitos certificados de proficiência em língua estrangeira de outras instituições públicas ou particulares. Todos os candidatos deverão responder à questão referente ao texto escrito em língua estrangeira, incluindo os que cursaram o Mestrado no IEL” (grifo original) <http://www.iel.unicamp.br/>, acesso em 28 de junho de 2011.

contextos acadêmicos, divididos em cinco grandes áreas: biológicas/saúde, humanas/sociais, exatas/tecnológicas, agrárias e *business*. O site do TEAP⁶ disponibiliza alguns modelos de prova para que se conheça o formato do exame: há dois textos autênticos⁷ sobre temas relevantes para a área de conhecimento escolhida e quatorze questões discursivas, sete para cada texto. Dessas sete questões, as quatro primeiras são de interpretação geral, em que o candidato precisa explicar (em português) os pontos centrais do texto e discuti-los ao longo de suas respostas. As três questões seguintes consistem em uma atividade de tradução: trechos são retirados do texto que o candidato acabou de ler para que este apresente sua versão em português, através da seguinte instrução:

Reescreva em português os trechos selecionados abaixo. (Lembre-se de que não se trata de uma tradução literal: você pode reproduzir o conteúdo integral do trecho com outras palavras, desde que mantenha o sentido original)⁸

Ainda no que concerne a presença da LM em avaliações de LE, destacamos o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que foi criado em 1998 e que apenas em 2010, com o recorde (até então) de mais de 4,6 milhões de inscritos⁹, incluiu questões de língua estrangeira em sua prova¹⁰. Foram inseridas cinco questões (de língua inglesa ou de língua espanhola, a critério do candidato), em que se requer do vestibulando a leitura e a interpretação de textos em LE, ainda que a compreensão das perguntas e as alternativas de respostas sejam apresentadas em LM.

Posto que há uma relação intrínseca entre LE e LM nos processos seletivos descritos, a questão que nos intriga mais fortemente é o divórcio, proposto por algumas teorias (abordadas na seção 2.3), entre LM e LE em sala de aula de língua estrangeira. O que leva professores, de modo geral, a negarem a tradução pedagógica e o uso da LM em sala de aula se, em situações como o ENEM e em processos seletivos de pós-graduação, exige-se que o aluno lide com essa relação, precisando ler, responder

⁶ <http://www.teap.com.br>

⁷ “O termo ‘autêntico’ é usado em oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais; refere-se à forma não-pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação” (KRAMSCH, 1993, p. 175).

⁸ Grifo original.

⁹ Fonte: Revista Veja de 09 de agosto de 2010: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/enem-2010-tem-4-6-milhoes-de-candidatos-inscritos>. Acesso em 29 de maio de 2011.

¹⁰ Ver anexo 1, com o modelo da primeira prova de língua inglesa do ENEM.

questões de interpretação e até mesmo traduzir? Qual é o real papel da LE no dia-a-dia do aluno e em que se fundamenta o imaginário do professor de línguas sobre a formação de seus alunos?

3. Outras pesquisas sobre a tradução no ensino de línguas estrangeiras

A temática da tradução no ensino de línguas também tem sido debatida por outros pesquisadores de diversas universidades do país. A fim de contextualizar nossa pesquisa no campo acadêmico, relacionamos aqui alguns trabalhos que foram desenvolvidos na última década e que contribuíram para a discussão do assunto.

A pesquisa de Hargreaves (2004), por exemplo, relaciona a tradução e o ensino de língua inglesa, sustentando a relevância da primeira como atividade comunicativa e cultural, o que, de seu ponto de vista, subsidia sua aplicação na aprendizagem de línguas estrangeiras através da abordagem comunicativa. Partindo de entrevistas com quarenta e sete alunos de língua inglesa, Terra (2010) pauta seu trabalho na relação tradução *versus* sala de aula, com o propósito de examinar o modo como os referidos estudantes fazem uma tomada reflexiva da sua experiência com a tradução no aprendizado da LE. Campos (2009), por sua vez, investiga a presença da tradução textual no ensino/aprendizagem da língua inglesa, observando a relevância da língua materna para o ensino/aprendizagem da LE por adultos, desmistificando suas proibições em sala de aula e salientando a importância da integração de atividades de tradução textual na andragogia. Em sua dissertação, Silveira (2007) discorre sobre a tradução aplicada ao ensino de línguas, buscando subsídios que possam caracterizá-la como habilidade e/ou competência linguística. A autora conclui que, apesar das propostas atuais de diversos pesquisadores com relação à inclusão da tradução como habilidade linguística pelo Marco de Referência Europeu¹¹, esta ainda é bastante negligenciada pelos professores de LE como atividade pedagógica.

Há ainda outros trabalhos que contemplam a tradução em sala de aula, focando, mais especificamente, a habilidade de leitura, são eles: Schäffer (2000), cuja pesquisa examina como se dá o processo tradutório nas situações de aprendizagem em

¹¹ Marco de Referência Europeu ou Quadro Europeu Comum de Referências é um sistema de classificação de habilidades utilizado para descrever os objetivos e/ou a performance de alunos de LE. Inicialmente adotado na Europa em 2001, o quadro tem sido utilizado como referência por escolas de idiomas e materiais didáticos no mundo inteiro.

que a tradução é utilizada, mais especificamente a tradução mental feita por alunos de LE em atividades de leitura de textos em inglês. Bomfim (2006), que investiga a crença de professores de inglês instrumental a respeito do uso da tradução e as possíveis relações entre essas crenças e as experiências prévias destes. E Ribeiro (2005), que propõe um método de conciliar tradução e ensino contrastivo, trazendo resultados satisfatórios em sua análise de dados.

Ainda que os referidos autores compartilhem conosco da mesma temática, a maioria das investigações supracitadas parte de abordagens teórico-metodológicas diferentes da que adotamos. Assim, o presente trabalho se diferencia dos demais pelo fato de estarmos filiados às teorias de Análise do Discurso materialista e de configurarmos como *corpus* de pesquisa o discurso de professores de LE.

4. Hipótese, perguntas e objetivos de pesquisa

Consideramos, primeiramente, que, desde o Método Direto, cujo início se deu no final do século XIX, as metodologias de ensino de língua estrangeira vêm tentando eliminar, sem sucesso, a tradução da sala de aula. Além disso, observamos que a abordagem comunicativista, que embasa a maioria das críticas sobre a presença da língua materna em aula de língua estrangeira, ainda está em voga. Com base em tais colocações, formulamos a hipótese de que os professores tenderiam a negar o uso da tradução e da LM em sala de aula.

A partir de nossa hipótese, elencamos a seguinte pergunta de pesquisa:

1. Como a tradução em sala de aula de LE é representada por professores de língua inglesa?

De maneira mais ampla, a pesquisa objetiva contribuir com os estudos da linguagem, no que tange ao ensino de línguas, com o intuito de viabilizar discussões acerca do tema. A partir desse objetivo geral, apontamos os específicos:

1. Problematicar a relação entre LM e LE no âmbito escolar;
2. Rastrear os indícios da constituição de representações sobre tradução e língua materna na aula de língua inglesa, a partir da análise da materialidade linguística dos discursos dos professores;
3. Discutir as relações de poder-saber que atravessam os enunciados em questão.

5. Perfil dos professores entrevistados

Inicialmente, nossa intenção era a de entrevistar apenas professores que trabalhassem na rede pública, a fim de delimitar o grupo de entrevistados. Entretanto, para obtermos uma perspectiva mais ampla, optamos por entrevistar também professores de outras instituições privadas, o que, no decorrer do trabalho, tornou-se um fator positivo, visto que possibilitou a análise de um *corpus* composto por enunciados produzidos a partir de condições de produção distintas. Ao todo, foram nove entrevistados, todos eles brasileiros e professores no interior do estado de São Paulo. A idade dos participantes, no momento das entrevistas (entre janeiro e maio de 2011), variou entre 25 e 35 anos e a maioria deles é formada em letras, conforme relação abaixo:

E1: professora em escola pública, formada em letras.

E2: professora em escola pública, formada em letras.

E3: professora em escola pública, formada em letras.

E4: professora em escola particular, formada em pedagogia.

E5: professora em escola de idiomas, formada em letras.

E6: professor em escola de idiomas, formado em relações internacionais e filosofia¹².

E7: professora em escola de idiomas, formada em letras.

E8: professor em escolas particular e pública, formado em ciências biológicas¹³.

E9: professora em escola particular, pública e de idiomas, formada em letras.

A partir do momento em que visualizamos a inviabilidade de se entrevistar apenas professores da rede pública, optamos por trabalhar com três grupos distintos, cada um composto por três professores: três representantes da escola pública, três da escola privada e outros três de cursos livres de idiomas. Os três primeiros professores entrevistados, E1, E2 e E3, que foram selecionados por lecionarem em escola pública, não lecionam em outro local e tampouco dão aulas particulares. No entanto, essa regularidade só aconteceu no grupo de professores da escola pública, visto que dois entrevistados que foram selecionados para o grupo das escolas privadas, também atuam

¹² Apesar de ser formado em Relações Internacionais e Filosofia, E6 dá aulas de língua inglesa.

¹³ Apesar de ser formado em Ciências Biológicas, E9 dá aulas de língua inglesa.

em escolas públicas. E9 é o único entrevistado que, mesmo sendo selecionado para o grupo das escolas particulares, pode ser considerado como representante dos três grupos (pois leciona nos três contextos, além de ministrar aulas particulares). Sendo assim, o *corpus* se compõe, ao todo, de nove professores, sendo que cinco lecionam em escola pública, três em escolas particulares, quatro em cursos livres e outros quatro ministram aulas particulares. Todos os entrevistados possuíam, no mínimo, quatro anos de experiência como professores de inglês na data da entrevista. No total, quatro entrevistados cursaram ou estão cursando especialização na área, sendo, justamente, apenas aqueles que já têm formação em letras.

6. Metodologia: dispositivos de análise

Optamos por trabalhar com recortes discursivos provenientes de entrevistas com os nove professores apresentados na seção anterior, os quais assinaram um termo de consentimento e uma declaração de concordância com a participação na pesquisa¹⁴, além de preencherem um pequeno questionário pré-entrevista¹⁵.

Após este primeiro momento, entrevistamos individualmente cada um dos professores, iniciando a entrevista sempre a partir da pergunta “Você pode nos contar sobre suas aulas de inglês?”. Evitamos fazer perguntas diretamente relacionadas à temática da pesquisa, retomando os pontos mais interessantes dos relatos através de comentários como “você pode falar mais sobre isso?”, “você pode me dar um exemplo?” etc. Em outras palavras, quando o professor tocava no assunto relacionado à tradução e à língua materna em sala de aula (nosso objeto de estudo neste trabalho), nós o encorajávamos a tecer mais comentários acerca do assunto, embora nem sempre a almejada não-interferência¹⁶ do entrevistador tenha sido possível. De qualquer modo, nos recortes discursivos (doravante RD) em que há participação da entrevistadora (através de perguntas e/ou direcionamento), nós também trouxemos a fala desta para o excerto. Já os RDs trazidos sem a contextualização da pergunta da pesquisadora são provenientes de uma narrativa mais longa do entrevistado, motivado a falar apenas pela pergunta inicial anteriormente mencionada.

¹⁴ Ver anexo B: Documentos do comitê de ética da Unicamp.

¹⁵ Ver anexo C: Questionário Inicial.

¹⁶ Não-interferência verbal, uma vez que sabemos que só a presença do pesquisador já interfere significativamente na entrevista.

No que tange às condições de produção, as entrevistas foram concedidas nas casas dos próprios professores ou na praça de alimentação de um *shopping*, sendo que apenas um dos professores (E8) fugiu à regra e deu a entrevista na escola em que lecionava, por ter disponibilizado apenas o seu horário de almoço, entre uma aula e outra, para nossa conversa. O primeiro contato com oito dos nove participantes foi feito por intermédio de colegas e/ou amigos, ou seja, só conhecíamos pessoalmente, antes da entrevista, um dos professores, E7, que havia sido nossa colega em um curso de formação. Não houve uma diferença expressiva na duração ou teor da entrevista entre aqueles que foram entrevistados em casa ou na escola, entretanto, a entrevista mais breve foi justamente aquela do professor (E8) que estava em seu horário de almoço. Importante salientar também que, por não haver outras salas disponíveis na escola, a entrevista com E8 aconteceu na sala da diretora, sem que esta ou qualquer outro funcionário da escola estivesse presente. A única diferença que pudemos notar entre esta e as demais entrevistas, como já mencionado, foi sua duração, pelo fato de o professor ter o tempo restrito. No entanto, o teor da entrevista, por mais que esta tenha ocorrido na sala da diretora, um lugar totalmente desfavorável para que o professor rejeitasse (se fosse o caso) o sistema de ensino na escola, não nos pareceu destoante dos demais entrevistados.

Após a transcrição das entrevistas e uma análise cautelosa do material que havíamos reunido, fizemos os recortes dos trechos que consideramos relevantes para a nossa temática. Como a análise é pautada, principalmente, na Análise do Discurso, confrontamos a materialidade linguística desses relatos com as condições em que eles foram produzidos, a fim de levantar as representações de tradução destes professores.

É válido salientar que a escolha pela gravação em áudio das entrevistas se deu por acreditarmos, em consonância com Authier-Revuz (1990), que a oralidade é o espaço de equívocos, lugar em que o sujeito pode revelar as outras vozes que caracterizam sua heterogeneidade discursiva. Ademais, a partir do viés ao qual nos vinculamos, entendemos que a análise, assim como a interpretação, possui um caráter inacabado, fragmentado e portador de uma amplitude e abertura irredutíveis (FOUCAULT, 1975), a qual permite leituras outras.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Análise do Discurso

Conforme mencionamos anteriormente, este trabalho está fundamentado nos postulados da Análise do Discurso (AD), cuja noção principal (a de discurso) está ancorada no funcionamento da linguagem. Recuperamos aqui alguns conceitos-chave da área, com base na obra “Análise de Discurso: princípios e procedimentos”, de Eni Orlandi (2005).

Segundo Orlandi (2005, p. 15), a AD não trata da língua ou da gramática, ainda que estas questões a interessem, mas trata do discurso, do curso, do movimento, que é a prática de linguagem. A língua é vista a partir de sua relação com o mundo, com a exterioridade, e não como um simples sistema abstrato. Dito diferentemente, levando em consideração o homem inserido na história, a AD leva em conta os processos e as condições de produção da linguagem, a partir da análise da relação que se estabelece, pela língua, entre o sujeito e as situações em que se coloca o enunciado em circulação. É relacionando a linguagem à sua exterioridade que o analista de discurso encontra as regularidades da linguagem em sua produção (ORLANDI, 2005, p.16).

A AD foca, portanto, no modo como a linguagem funciona para produzir efeitos de sentido, compreendendo as condições de produção dos discursos. Orlandi nos ensina que o discurso é a materialidade específica da ideologia, sendo a língua a materialidade do discurso. Assim, a AD trabalha a relação língua-discurso-ideologia, que pode ser relacionada, ainda, ao postulado de Pêcheux (1975) de que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. A língua só faz sentido porque o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (ORLANDI, 2005, p. 17). Daí a nomenclatura Análise do Discurso *materialista*: porque os estudos vão trabalhar a forma material (e não abstrata) do discurso, conjugando língua e história na produção de sentidos. Não separando forma de conteúdo, busca-se compreender a língua (também) como estrutura, mas, sobretudo como um acontecimento¹⁷ (ORLANDI, 2005).

¹⁷ Tomamos, nesta pesquisa, a noção de acontecimento em Pêcheux, que o define como aquilo que está no ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória. (PÊCHEUX, 1983 [2002a]). Entendemos que um acontecimento discursivo é aquele em que o enunciado rompe com uma ordem do discurso (uma estrutura estabilizada), fazendo emergir outros dizeres possíveis.

A partir da contribuição da Psicanálise, a qual deslocou a noção de homem para a de sujeito, a AD propõe que: a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma; a história tem seu real afetado pelo simbólico; o sujeito da linguagem é afetado pelo real da língua e da história, não tendo controle sobre o modo como ambas as ordens o afetam. Em outras palavras, o sujeito discursivo funciona pela ideologia e também pelo inconsciente. Tomando a definição de Orlandi, discurso

são processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. [...] As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2005, p. 21).

Assim, de acordo com o viés teórico ao qual nos vinculamos, não há, no discurso, uma sequência clara e linear da mensagem, tampouco se trabalha com as noções de emissor e receptor como na Linguística Tradicional¹⁸: compreendemos que ambos realizam, ao mesmo tempo, o processo de significação, uma vez que o discurso é afetado pela língua e pela história. Ao contrário da análise de conteúdo, que objetiva extrair sentidos dos textos, a Análise de Discurso “não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?” (ORLANDI, 2005, p.17). A AD, portanto, não se restringe à interpretação, mas trabalha seus limites e mecanismos como partes dos processos de significação.

Orlandi discorre, ainda, acerca das condições de produção dos discursos. Fundamentalmente, elas seriam os sujeitos e a situação, sendo que as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato e o contexto amplo (sócio-histórico e ideológico) também as comporiam (2005, p. 30). Segundo Orlandi, é a memória discursiva que “faz valer as condições de produção”, sendo essa noção definida como

o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. Todos esses sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito

¹⁸ Entretanto, a Linguística Tradicional, proposta por Ferdinand Sausurre, é base da Análise do Discurso, bem como de outras disciplinas (Sociolinguística e Teoria da Enunciação, por exemplo). Segundo Pêcheux (1969, [1997, p.62]), a língua pensada como um sistema “deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento”.

distantes têm um efeito sobre o que aquela faixa¹⁹ diz (ORLANDI, 2005, p. 31).

Sendo assim, quando dizemos, as palavras não são propriedade nossa. Isto porque elas significam pela história e pela língua, trazendo também o que foi dito em outros lugares. Segundo a autora, o sujeito diz, mas pensa que sabe o que está dizendo, embora não tenha controle sobre (ou acesso ao modo) como estes sentidos se constituem nele. Orlandi afirma ser inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar a alguém o que ele quis dizer com determinado enunciado, já que o que ele sabe não nos basta para compreender quais efeitos de sentido ali se fazem presentes (ORLANDI, 2005, p. 32). Quando dizemos, filiamo-nos a redes de sentidos, embora não o saibamos, ficando o dizer, então, ao *sabor* da ideologia e do inconsciente (ORLANDI, 2005, p. 34).

Para Courtine (1984), no interdiscurso fala uma voz sem nome. Isso porque, como Orlandi nos explica, ele é um conjunto de formulações feitas e já esquecidas, as quais determinam o que falamos. Este é o efeito do interdiscurso: para que nossas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido, isto é, é necessário que elas já tenham sido ditas em algum outro lugar, e que se apaguem na memória para que, passando para o anonimato, possam fazer sentido novamente, em nossas palavras (ORLANDI, 2005).

No que concerne à relação entre esquecimento e memória, Pêcheux (1975) argumenta que o sujeito é afetado sempre por dois esquecimentos. O primeiro, também chamado de esquecimento ideológico, está relacionado à ilusão do sujeito quanto à origem de seu dizer, ou seja, “temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes” (ORLANDI, 2005, p. 35). O segundo esquecimento, ou esquecimento enunciativo, trata da ilusão do sujeito não só de ter controle sobre seu dizer, mas também sobre o sentido do que é dito, ou seja, a ilusão de que o enunciado possui apenas um sentido que será compreendido pelo seu interlocutor. Esses esquecimentos (ou ilusões) são constitutivos do sujeito (socialmente inserido no tempo-espço) e dos sentidos. Orlandi (2005, p. 36) afirma que o esquecimento, por ser

¹⁹ Orlandi descreve uma situação de votação em um campus universitário, valendo-se dela para esclarecer os pontos teóricos discutidos em seu texto. No campus, foi colocada uma grande faixa preta que dizia “vote sem medo”, seguido de uma descrição de que os votos seriam secretos, além da assinatura por uma entidade de representação de funcionários e docentes.

estruturante, não pode ser visto como um defeito, mas como uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos.

Outro conceito importante em nossa área é o de Formação Discursiva (doravante FD). Orlandi (2005) aponta que a noção de FD é polêmica, porém básica na Análise do Discurso, porque permite compreender a produção dos sentidos e sua relação com a ideologia, que dá ao analista a chance de estabelecer as regularidades do funcionamento do discurso. A autora afirma que, dentro de uma conjuntura histórica, a FD é aquilo que determina o que pode e deve ser dito. Desse modo, “o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro” (2005, p. 43). As palavras não carregam um sentido em si mesmas, mas derivam seus sentidos da FD em que se inscreveram, sendo que estes são sempre ideologicamente determinados. Estudar o discurso significa mostrar como linguagem e ideologia se articulam. Orlandi ressalta, também, que é pela FD que somos capazes de compreender os diferentes sentidos: “palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (ORLANDI, 2005, p. 44).

Relacionando os conceitos fundamentais da AD, com os de outros autores que também trabalham com o discurso, acreditamos ser pertinente recuperar algumas noções de Foucault, formuladas em “A ordem do Discurso” (1970 [2007]). Em sua obra, o filósofo afirma que toda sociedade tem seus discursos controlados, selecionados, organizados e distribuídos por procedimentos internos e externos que os constroem e nos quais desejo e poder estão em jogo (1970 [2007], p. 9). Foucault propõe que os discursos são organizados de modo a não permitir que todas as pessoas tenham acesso a eles, havendo, portanto, rarefação dos sujeitos que falam. Nas palavras do autor,

Trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles [...] ninguém entrará na ordem o discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. (FOUCAULT, (1970 [2007]) p. 36 e 37)

Os procedimentos de controle do discurso propostos por Foucault são regras internalizadas que determinam o que pode ou não ser dito em determinado contexto histórico-social. Assim, o autor critica justamente os poderes de interdição e de exclusão do discurso. Articulando os conceitos trazidos neste capítulo, podemos dizer que

Foucault trata das limitações de construção do discurso, enquanto Pêcheux (1983 [2002]) nos apresenta mecanismos para a análise dos discursos, propondo, assim, uma teoria destes. De qualquer modo, para ambos, o discurso é sempre atravessado pelas condições de produção e pelo inconsciente²⁰. Para concluir, reafirmamos que o discurso, como efeito de sentido, submetido a normas de construção, não é produzido por um sujeito consciente de seu dizer.

1.2. A Negação

Pelo fato de um vocabulário negativo estar presente nos enunciados provenientes das entrevistas com os professores de inglês, como veremos oportunamente, sentimos a necessidade de trazer algumas considerações acerca da negação. Para isso, tomaremos como base, primeiramente, um artigo, escrito por Freud (1925 [1996]), chamado “A negativa”.

O psicanalista inicia seu texto discorrendo acerca das associações que seus pacientes apresentam em seu trabalho de análise e traz, como exemplo, um paciente que diz: “o senhor pergunta quem pode ser essa pessoa no sonho. *Não* é minha mãe”. A partir dessa negação, Freud afirma que podemos dizer: “é a mãe dele”. Isso porque, segundo o autor, o paciente tem a liberdade de desprezar a negativa e escolher apenas o tema geral, mais amplo da associação (FREUD, 1925 [1996], p. 265). Nesse sentido, a partir da interpretação freudiana, é como se o paciente quisesse dizer: “é verdade que minha mãe me veio à lembrança quando eu pensei nessa pessoa, porém eu não estou inclinado a permitir que esta associação entre em consideração”.

Freud assegura, então, que, através da negativa, pode-se tomar conhecimento do que está reprimido, pois uma ideia reprimida pode vir à consciência desde que ela seja negada. Para o fundador da psicanálise, negar algo é, no fundo, afirmar “isto é algo que eu preferia reprimir” (FREUD, 1996, p. 266). Ao fim de seu artigo, o psicanalista afirma que “não há prova mais contundente de que fomos bem-sucedidos em nosso esforço de revelar o inconsciente, do que o momento em que o paciente reage a ele com as palavras ‘Não pensei isso’ ou ‘Não pensei (sequer) nisso’” (FREUD, 1996, p. 269).

²⁰ As similaridades e divergências das propostas de ambos os filósofos são amplamente discutidas na obra de Gregolin (2004), intitulada “Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos”.

Relacionando a negativa com os estudos linguísticos, a perspectiva de Oswald Ducrot (1984 [1987]) a descreve como um fenômeno de polifonia, ou seja, constituído de uma pluralidade de vozes. O autor classifica a negação em três tipos: descritiva, metalinguística e polêmica. Na primeira, o enunciado apenas veicula um conteúdo negativo sem que esta fala seja colocada como oposição a um discurso contrário. A segunda é marcada por uma oposição em relação a uma afirmação, contradizendo uma fala anterior. Já a terceira, a negação polêmica – a qual nos interessa mais fortemente nesta pesquisa e Ducrot afirma pertencer a maioria dos enunciados negativos – opõe dois enunciadores com pontos de vista opostos, antagônicos.

Para que possamos compreender melhor a negação polêmica, Ducrot (1984 [1987, p. 201]) ilustra sua ideia através de um exemplo, trazendo o enunciado declarativo negativo “Pedro não é gentil”. Quando se diz que este enunciado se opõe a uma afirmação anterior a ele, não se quer dizer que os dois enunciados (o afirmativo e o negativo, A_1 e A_2) partiram de um mesmo enunciador. De modo contrário, o linguista afirma que o enunciador de A_2 é assimilado ao locutor, e o de A_1 a um personagem que não o locutor, podendo ser tanto a quem este se dirige (o alocutário) quanto um terceiro. Assim, quando o locutor diz que Pedro não é gentil, coloca em cena um enunciador E_1 que sustenta que Pedro é gentil, e um outro, que se opõe a E_1 . Ducrot (1984 [1987, p. 202]) atribui este efeito “a uma lei de discurso geral, segundo a qual, toda vez que se diz algo, imagina-se alguém que pensaria o contrário e ao qual se se opõe”.

Para concluir, relembremos que, embora a partir de áreas do conhecimento diferentes, tanto Freud quanto Ducrot tratam os enunciados negativos a partir de sua relação com uma afirmativa que os antecede. Enquanto na psicanálise o paciente se vale da negativa para trazer à tona o que está reprimido (cabendo ao analista desprezar a negativa e trabalhar o tema geral levantado), a teoria de Ducrot propõe que o enunciado negativo se opõe a uma afirmativa que não necessariamente foi verbalizada, mas que está ali implícita.²¹

²¹ Ainda no que diz respeito à negação, e em consonância com Foucault (1970 [2007]), Indursky (1997) considera que os discursos são limitados e estão dentro de uma ordem, não podendo ser ditos (ou negados) em todo e qualquer lugar: “quando o sujeito do discurso pode e deve dizer o que diz do seu lugar social, ele o faz por uma predicação afirmativa, identificando seu dizer com o saber da FD que o afeta. Já quando sua predicação é negativa, esta pode caracterizar três operações de negação discursiva diversas: a negação externa, que incide sobre o que não pode ser dito no interior de FD1; a negação interna, que incide sobre o que pode, mas não convém ser dito neste domínio de saber e a negação mista,

1.3. As relações poder-saber

É pertinente recuperar outro conceito a ser utilizado na Análise de Discurso dos professores de LE: as relações de poder-saber. Segundo Foucault (2004 [1975]), a fim de produzir corpos dóceis, suscetíveis de dominação, economicamente eficazes e politicamente submissos, as relações de poder estabelecidas no século XX nos âmbitos da família, quartéis, prisões, escolas, foram marcadas pela disciplina. Nesse sentido, as sociedades disciplinares tinham como objetivo dominar os corpos, a partir de organizações hierárquicas onde havia controle das atividades.

O filósofo francês propõe a prisão como o coroamento do processo que torna os indivíduos dóceis e úteis, remetendo-se ao Panopticon, modelo definido por Jeremy Bentham, como a arquitetura da composição da disciplina. O Panopticon era uma construção em forma de anel e dividido em celas, as quais eram dispostas em torno de um pátio, com uma torre central. Nas celas, colocava-se um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Cada cela era visível da torre, onde um vigia poderia estar presente ou não: era impossível vê-lo a partir das celas, o que fazia com que seus ocupantes se comportassem como se ele ali estivesse. Assim, a vigilância hierárquica sobre o indivíduo permite a articulação de um poder com um saber, que determina se o vigiado está se conduzindo ou não como deve (PRATA, 2005). Conforme relata Foucault (2004), o poder disciplinar é

absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa **nenhuma parte** às escuras e controla continuamente os mesmos que estão **encarregados de controlar**, e absolutamente 'discreto', pois funciona permanentemente em grande parte em silêncio (FOUCAULT, 2004, p.148)²².

Desse modo, pressupomos que as relações de poder-saber também atravessam o discurso educacional dos professores de LE, visto que “a escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos” (ORLANDI 1996, p. 28). A escola funciona como instituição que regulamenta o comportamento (desejável) de diretores, alunos, pais, supervisores e

que mobiliza as duas mobilidades anteriores numa única operação de negação.” (INDURSKY, 1997, p. 215) (grifo original).

²² Grifo nosso.

professores. É por estes últimos que nos interessamos mais fortemente em nossa pesquisa.

1.4. Concepções de sujeito

Considerando que o sujeito é parte essencial das condições de produção do discurso, trazemos aqui algumas colocações, feitas por Hall (1992 [2005]), que concernem ao deslocamento das identidades, as quais, por consequência, também deslocam as estruturas e processos centrais das sociedades modernas, além de desancorar os indivíduos de seus referenciais no mundo social (HALL, 1992 [2005]).

Hall discorre sobre as concepções de sujeito, tomando como ponto de partida o sujeito do Iluminismo, o qual era regido pela ciência, pela razão e pela matemática. Como sujeito individualista e consciente, sua identidade é descrita como uniforme e contínua, sem transformações e previamente moldada. O sujeito do Iluminismo é retomado com base no pensamento de Descartes que, ao colocar Deus como o primeiro movimentador de todas as coisas, sentiu-se livre para centrar-se na ciência e explicar a materialidade do mundo sob fórmulas matemáticas e mecânicas (HALL, 1992 [2005], p. 26).

Em contrapartida, a noção sociológica de sujeito surgiu como uma crítica ao individualismo racional do Iluminismo. Segundo Hall, o sujeito sociológico se define a partir de grupos (como classe social, gênero, faixa etária) e se sustenta no papel social que cada indivíduo desempenha. Já o sujeito pós-moderno é caracterizado por ser perpassado pela fragmentação, por possuir identidades não-fixas, móveis e híbridas. Hall defende que a identidade do sujeito pós-moderno é transformada continuamente e que seria por comodidade que construímos uma estória sobre nós mesmos, acreditando que possuímos uma identidade unificada ao longo de nossa vida (HALL, 1992 [2005]).

O autor aponta, ainda, as tradições do pensamento marxista, a descoberta do inconsciente por Freud, o trabalho do linguista Saussure, as teorias de Foucault e o impacto do feminismo como as cinco transformações na teoria social que produziram deslocamentos na noção de sujeito. Tais rupturas são consideradas fundamentais para a emergência da concepção de sujeito pós-moderno²³.

²³ O termo pós-modernidade apareceu (não pela primeira vez, mas de forma considerada relevante) na obra de Lyotard (1979 [1998]), chamada “A Condição Pós-moderna”. Coracini, no entanto, problematiza

A primeira destas trata dos postulados de Marx e Engels que deram origem ao marxismo, o qual, na interpretação de Hall, conferiu ao homem uma nova posição, em que este não é o agente ou o autor da história, visto que só pode agir de acordo com a condição histórica que lhe foi dada.

De forma semelhante, a noção de inconsciente proposta por Freud contribuiu, de maneira significativa, para se repensar a concepção de sujeito cartesiano, racional e consciente de seu dizer. Com efeito, apesar de o sujeito acreditar saber o que diz, ele não pode compreender como e quais efeitos de sentido são produzidos nele ou por ele: “isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2005).

O feminismo, outra ruptura social abordada por Hall, também influenciou os deslocamentos produzidos no conceito de sujeito, pois, entre outras questões, politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação ao abordar a maneira pela qual somos formados e produzidos como sujeitos generificados (HALL, 1992 [2005, p.45]). Em outras palavras, o movimento criticou uma das formas mais enraizadas de se pensar o processo de assujeitamento e identificação dos sujeitos.

Assim, a partir do caminho que descrevemos – chamado por Hall de nascimento e morte do sujeito moderno – o sujeito pós-moderno assume seu lugar. A ideia de sujeito com identidade fixa e estável cede espaço à de sujeito descentrado, com “identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas” (HALL, 1992 [2005, p.46]), o sujeito pós-moderno.

Enfatizamos a importância das transformações sociais descritas acima para a área em que esta pesquisa se filia, pois estas trazem à tona o caráter multidisciplinar da AD, afirmado por Orlandi:

Se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões do conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo

essa nomenclatura: “[...] fala-se, então, de modernidade tardia, pós-modernidade, sobremodernidade, segunda modernidade ou modernidade radical. Todas as denominações carregam em si o termo “modernidade”, o que nos leva a considerar a (im)possibilidade de polarizar as duas perspectivas [modernidade e pós-modernidade] que se imbricam, se interpenetram para constituir o momento complexo, confuso, epistemologicamente híbrido que estamos vivendo”. (CORACINI, 2005, p.16)

modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2005, p. 20).

1.4.1. A tabula rasa

Antes de adentrarmos a questão da tradução no contexto da sala de aula, retrocederemos um pouco de modo a compreender as concepções de sujeito e língua que servem de base para os métodos de ensino de LE. Começaremos pela concepção de sujeito empirista, que parte da premissa de que o indivíduo aprende a partir das experiências e faremos um breve apanhado histórico, partindo do mais geral para o mais específico (e relevante para nossa área), do filósofo John Locke até o linguista Leonard Bloomfield.

O filósofo empirista do século XVII, John Locke (1690 [1975]), valorizava a experiência como fonte de conhecimento e tinha como principal preocupação combater a doutrina, difundida por Descartes, de que as ideias eram inatas ao homem. Para Locke, a mente humana era como uma folha em branco (do latim *tabula rasa*), que receberia impressões através das experiências do indivíduo, o qual não trazia consigo, do nascimento, quaisquer ideias. Essa folha seria preenchida ao longo do contato do indivíduo com o meio e da experiência que teria através das sensações. A aprendizagem decorreria, então, de tentativas e erros.

Tal forma de compreender a aprendizagem nos permite evocar, aqui, as contribuições de Ivan Pavlov (1927 [2003]), cientista russo que fundou o condicionamento clássico a partir de um experimento com cães, cujo objetivo era o de estudar a ação de enzimas nos estômagos dos animais. No início do experimento, Pavlov segurava um pedaço de alimento, antes de entregá-lo para que o cachorro o ingerisse. Com o passar do tempo, o fisiologista percebeu que os cachorros salivavam, assim que percebiam o alimento em sua mão, o que nomeou de “reflexo não-condicionado”, uma vez que a salivação era uma resposta natural do organismo ao entrar em contato com o alimento. Através desse experimento (em que houve variações e inclusão de outros estímulos como música, campainha e passos), o cientista russo provou que os cães desenvolviam determinados comportamentos em resposta aos estímulos do ambiente. Essa foi a base do comportamentalismo.

A partir das descobertas de Pavlov, o psicólogo comportamentalista Burrhus Frederic Skinner (1953 [1989]) conduziu trabalhos experimentais e acrescentou aos estudos daquele teórico a noção de condicionamento operante. O condicionamento operante trata de um reforço, positivo ou negativo, em que o indivíduo é premiado ou castigado, após cada tarefa, até ficar condicionado a relacionar a necessidade à ação (FERRARI, 2008). Sendo assim, para Skinner, somos capazes de aprender uma língua (e qualquer outra coisa) através da repetição e do reforço. Assim como Locke, Skinner propunha que somos *tabulas rasas* e que qualquer um de nós poderia aprender qualquer que seja o objeto de nosso interesse, bastando ter o estímulo correto. Os comportamentalistas, portanto, não consideram dom, talento ou pré-disposição de alguns homens em relação aos outros, ou seja, são contra as premissas inatistas.

Ainda na linha dos estudos comportamentalistas, destacamos as contribuições de Leonard Bloomfield (1914 [1997]), fundador da linguística estrutural americana (COSTA, 2000). Bloomfield, como estruturalista, acreditava na possibilidade de se trabalhar com a linguagem de maneira neutra e “adotou explicitamente uma abordagem *behaviourista* do estudo da língua, eliminando, em nome da objetividade científica, toda referência a categorias mentais ou conceituais” (WEEDWOOD, 2002). Na visão estruturalista, nas aulas de línguas se apresentava as estruturas gramaticais gradualmente, através de exemplos em vez de regras, como veremos mais adiante na descrição do Método Audiolingual.

1.4.2 O inatismo

Contrapondo o pensamento de Locke, Pavlov, Skinner e Bloomfield, posicionam-se os pesquisadores inatistas, cujo principal ponto de divergência recai sobre a mente humana. Enquanto os primeiros, empiristas, acreditavam na aprendizagem a partir do contato do indivíduo com o ambiente, das experiências, do estímulo e do reforço, os inatistas acreditam que o homem já nasce com alguns talentos e disposições prévios. Assim, o conhecimento é pré-formado e, à medida que o ser humano amadurece, as estruturas mentais acompanham seu desenvolvimento.

É válido ressaltar que os pressupostos do inatismo não são recentes, tendo suas raízes na filosofia da Grécia antiga, com Sócrates e Platão, como citados por Campos (2005, p. 16):

1. SÓCRATES – O conhecimento preexiste no espírito do homem e a aprendizagem consiste no despertar desses conhecimentos inatos e adormecidos.

2. PLATÃO – A alma está sujeita a metempsicose²⁴ e guarda a lembrança das idéias contempladas na encarnação anterior que, pela percepção, voltam à consciência.

A respeito do pensamento inatista, faz-se pertinente salientarmos as contribuições do linguista americano Noam Chomsky, lembrando que, embora o pesquisador tenha suas pesquisas calcadas no inatismo (SANTOS, 1996), suas ideias são mais complexas do que o pensamento dos filósofos gregos. A teoria de Chomsky (1975) para a aquisição da linguagem, uma das teses mais aceitas atualmente, considera que a linguagem não é um resultado do contato do indivíduo com o meio, mas uma herança genética, já que cada um de nós nasce com um mecanismo que nos permite adquiri-la. Esse dispositivo, denominado DAL (Dispositivo de Aquisição da Linguagem), é acionado pelos *inputs* (falas e frases) de adultos, com os quais a criança atuará e que a levarão a incorporar novos modelos à sua língua. Kaufman (1996, p. 58) afirma que “as crianças produzem muitas frases que jamais poderiam ter ouvido adultos produzirem”. É por haverem desenvolvido a regra do passado em português, a partir de outros exemplos como “corri”, “menti” e “comi”, que algumas crianças dizem “eu fazi” (em vez de “eu fiz”), por exemplo. O mesmo acontece com crianças cuja língua materna é o inglês: elas dizem “taked” (em vez de “took”), porque deduzem que todos os verbos ingleses, no passado, teriam a mesma forma dos regulares, como “lived”, “kissed” e “listened”. Contando com a criatividade, o inatismo, então, contesta a tese comportamentalista de que só se aprende (ou adquire uma língua, como é o caso) através da experiência e da repetição.

Também proposta por Chomsky (1975), a Gramática Universal é definida como um conjunto de regras ou princípios que servem a todas as línguas. As diferenças entre as gramáticas se dão devido a um conjunto finito de opções igualmente inatas. Assim, por possuírem aparatos biológicos (sistema fonético, o próprio DAL, entre

²⁴ Do grego *meta*: mudança e *psiquê*: alma. O dicionário eletrônico Houaiss traz a seguinte acepção: “movimento cíclico por meio do qual um mesmo espírito, após a morte do antigo corpo em que habitava, retorna à existência material, animando sucessivamente a estrutura física de vegetais, animais ou seres humanos; reencarnação”.

outros), todos os indivíduos são capazes de aprender qualquer língua. Portanto, na medida em que uma criança recebe determinados *inputs* de determinada língua, algumas regras são colocadas em funcionamento e outras são desativadas. Ao explicar a ideia da gramática universal, Chomsky revela que, do ponto de vista gramatical e sintático, as diferenças entre as línguas não são tão grandes assim. Entretanto, é necessário ressaltar que os estudos do linguista americano são direcionados à aquisição da língua materna e não especificamente à aquisição de uma língua estrangeira.

Concluímos, então, a partir deste breve panorama acerca da teoria inatista de aquisição de linguagem, que pesquisadores comportamentalistas e inatistas não compartilham do mesmo conceito de aprendizagem. A questão central da discussão gira em torno da mente humana, uma vez que os inatistas acreditam em uma pré-disposição desta para aprender línguas, enquanto os comportamentalistas asseguram que todo aprendizado só ocorre a partir das experiências do indivíduo em determinado meio.

1.5. Língua Materna e Estrangeira

No campo da Linguística Aplicada, nossa pesquisa está inserida na área de concentração Língua Estrangeira. Entretanto, ao decidirmos abordar a temática da tradução em sala de aula de língua inglesa, não podemos nos abster de discutir questões referentes à língua materna, pelo fato de que, pensar a tradução é, inevitavelmente, falar da relação LM x LE. Abordaremos as concepções de tradução no capítulo seguinte. Neste, trazemos algumas considerações teóricas sobre as línguas (materna e estrangeira), tendo como base os pressupostos de Jaques Derrida, formulados na obra “O Monolinguismo do Outro ou a prótese de origem” (2001 [1996]), a qual foi relida por Coracini, em “A celebração do outro: arquivo, memória e identidade” (2007).

A língua materna é comumente descrita como a língua nacional, aquela comum a todos os indivíduos de uma mesma comunidade (GHIRALDELO, 2002). Em Houaiss²⁵ a LM é definida como *a primeira língua aprendida por uma pessoa na infância, geralmente a de sua mãe; língua nativa*. Ainda segundo este dicionário, *materno* se refere àquilo que é próprio da mãe, mas também a algo que demonstra carinho, afeto. Entretanto, Derrida (2001 [1996]) afirma que é uma ilusão achar que, na língua mãe, há um lugar confortável para se habitar. Nesse mesmo sentido, Tavares

²⁵ Versão online do dicionário: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>

(2010) remonta aos estudos de Freud e Lacan para argumentar que a LM é a língua do interdito, aquela em que o sujeito, a partir da falta, busca se dizer, se representar. A autora acrescenta que o sujeito também pode vivenciar situações de descontrole e desconforto na LM, quando estes se materializam em lapsos, atos falhos, equívocos e ambiguidade (TAVARES, 2010). Em outros termos, ainda que pensemos que, através da LM, somos capazes de controlar o que dizemos e que a mensagem que acreditamos ter emitido carregará um sentido único e transparente, deparamo-nos com tais momentos (atos falhos, lapsos etc), nos quais o sentido nos escapa.

A língua estrangeira, por sua vez, é a língua do outro, estranha (à materna e também ao sujeito). A esse respeito, trazemos a problematização proposta por Coracini, a partir das premissas de Derrida:

Se há uma língua materna deve haver uma língua estranha, estrangeira ao sujeito. Mas como falar de língua estrangeira se essa língua também constitui o sujeito? E como falar de língua materna, própria, se esta também provoca, no sujeito, experiências de estranhamentos? (CORACINI, 2007, p. 137).

É a partir daí que a autora discute a dicotomização entre LE e LM, a qual é sustentada tanto pelo senso comum, nas representações imaginárias dos falantes, quanto pelo discurso científico, na pedagogia de línguas e no currículo escolar (CORACINI, 2007, p. 149). Como a língua (dita) estrangeira nos é estranha, se nela também nos sentimos bem, *em casa*? Coracini nos lembra que o que é interditado na LM (censurado pelos bons costumes, pela moral, pelo momento histórico-social etc.) pode ser dito em uma LE, sem o peso do sentido. Este é o caso de Fernando Pessoa, que escreveu uma série de contos eróticos em inglês, mas não os fez em português, sua língua materna: o inglês “permitiu escrever poemas eróticos que pareciam impossíveis se submetidos a um tabu no português maternal” (ROBIN, 1993 *apud* CORACINI, 2007, p. 144). A autora coloca que, embora LM e LE pareçam se opor, elas se complementam na vontade, na ânsia de uma língua total, livre de interdições e inibições.

Acreditamos na pertinência de se questionar definições tão estanques como as de língua materna e língua estrangeira e foi por isso que trouxemos, ainda que brevemente, autores que problematizam o tema. Entretanto, situamo-nos em um paradoxo: não cremos nas confortáveis distinções entre LM e LE, mas, ao mesmo tempo, não concebemos outra maneira de lidar com os enunciados dos professores, no

momento de análise, senão a partir dessa dicotomização. Não poderemos escapar das nomenclaturas *língua materna* e *língua estrangeira*, primeiro, porque estas fazem parte do imaginário dos sujeitos professores entrevistados e, segundo, porque é assim que se convencionou em nossa área de estudos, o que traz uma conveniente praticidade para o analista. Entremos, então, nesta ordem do discurso, façamos uso da dicotomia, sabendo que os questionamentos trazidos acima já nos atravessaram e estarão presentes, de uma forma ou de outra, em nosso dizer.

CAPÍTULO 2 – TRADUZINDO A TRADUÇÃO

Pelo fato de nossa temática, a tradução, ser ampla e não haver um consenso universalmente aceito que defina seu conceito (TERRA, 2010), dedicamos este capítulo à tessitura de algumas considerações teóricas, as quais julgamos essenciais para a compreensão dos discursos dos professores no momento de análise. Em um primeiro momento (seção 2.1), discorreremos acerca das concepções de tradução, a partir de duas perspectivas principais: o logocentrismo e o desconstrutivismo. Na sequência (seção 2.2), discutiremos tais concepções com base nos postulados teóricos da AD materialista, a partir do trabalho de Mittmann (2003), que reflete sobre o processo tradutório sob uma perspectiva discursiva. Em seguida (seção 2.3), abordaremos a tradução e seu papel nas diferentes metodologias de ensino de línguas, traçando um panorama geral desde a MGT até os dias atuais. Finalizaremos o capítulo com algumas contribuições de pesquisadores que, rompendo com a tradição de um discurso que é mantido em circulação pela memória discursiva, defendem a volta da tradução em sala de aula (seção 2.4).

2.1. Concepções de tradução

A fim de trazer as duas concepções fundamentais de tradução às quais nos referimos anteriormente, partiremos das contribuições da obra de Rosemary Arrojo, “O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino”, de 1992. Nesse estudo, a autora discorre, em diferentes capítulos, acerca da tradução logocêntrica e da desconstrução derridiana. Além da obra de Arrojo, traremos para o debate as considerações de Terra (2010) e Mittmann (2003).

A visão logocêntrica da tradução, ou perspectiva tradicional, parte da premissa de que o sujeito (cartesiano) é plenamente consciente e capaz de ter uma relação objetiva com a realidade (ARROJO, 1992, p. 67). Desse modo, essa concepção pressupõe que haja um significado presente na realidade e no texto, de modo que o sentido possa ser recuperado em sua plenitude, sem depender do sujeito que o compreende. O tradutor tem, então, a função de garantir que o texto, na língua de chegada, tenha o mesmo sentido estável pretendido pelo texto de partida, como salienta Terra (2010). Entretanto, para Arrojo (1992, p. 68), não há uma tradução que não traia a

sua procedência ou revele opções, ainda que esta seja simples e breve, sendo sempre o produto de uma perspectiva, de um sujeito que interpreta, e nunca um resgate neutro ou desinteressado. Assim, afirma a autora que,

apesar de inúmeras e incansáveis tentativas, essa mesma tradição logocêntrica não conseguiu produzir uma única leitura unanimemente aceitável, resistente à passagem do tempo e às mudanças de contexto, de nenhum texto, mesmo daqueles “clássicos” que são lidos, geração após geração (ARROJO, 1992, p. 36).

Dito diferentemente, ainda que o logocentrismo tenha sido a base para diversos trabalhos científicos nas mais variadas áreas do saber, não se conseguiu chegar a um acordo a respeito da tradução de textos, o que nos mostra o caráter subjetivo e parcial da atividade do tradutor. Segundo Mittmann (2003, p. 22), “admite-se a subjetividade do tradutor, mas esta é tomada como um empecilho para a tradução ideal. Quer dizer, a subjetividade existe e não há como eliminá-la, infelizmente”. Ainda de acordo com Mittmann, os principais teóricos que compartilham da perspectiva tradicional são Eugene A. Nida²⁶, Erwin Theodor e Paulo Rónai, sendo que seus textos ainda são frequentemente estudados em cursos de formação de tradutores²⁷.

A visão desconstrutivista da tradução, contrária à visão logocêntrica, contempla a revisão e o redimensionamento das noções tradicionais de significado (ARROJO, 1992, p. 37). Nesse modo de pensar, considera-se o sujeito como constituído pela linguagem, a qual se configura como “lugar do equívoco, da cultura e da ideologia, da heterogeneidade, enfim” (TERRA, 2010, p. 71). Assim, ao se conceber que a linguagem perpassa o sujeito, exclui-se qualquer possibilidade de o sentido de um texto estar externo ao sujeito. De modo contrário, como o sujeito não estabelece uma relação objetiva com a realidade, a interpretação de um texto (ou sua tradução) sempre será uma leitura subjetiva, dadas as condições de produção. Como os sentidos não estão no texto, mas na leitura e na interpretação do tradutor (que assume também a condição de leitor), pode-se dizer que, querendo ou não, o tradutor é reivindicado a assumir o papel de um novo autor.

²⁶ Eugene A. Nida foi tradutor da bíblia para a língua inglesa.

²⁷ Embora Mittmann (2003) tenha trazido Nida, Theodor e Rónai como representantes da perspectiva tradicional da tradução, consideramos que há divergências entre estes e que não se pode afirmar que todos compartilham de um mesmo quadro teórico.

Para a reflexão desconstrutivista, o significado não se encontra preservado no texto, nem na redoma supostamente protetora das intenções conscientes de seu autor, tampouco nasce dos caprichos individualistas de um leitor rebelde; o significado se encontra, sim, na trama das convenções que determinam, inclusive, o perfil, os desejos, as circunstâncias e os limites do próprio leitor (ARROJO, 1992, p. 39).

Mittmann (2003) também cita o trabalho de Arrojo e descreve a concepção desconstrutivista como parte do que denomina *perspectiva contestadora*. Assim, tanto Arrojo, quanto Francis H. Aubert, Lawrence Venuti e Theo Hermans compõem este viés que, como o próprio nome sugere, contesta as ideias logocêntricas sobre a tradução²⁸. Embora não seja nosso objetivo entrar nos detalhes da teoria de cada um desses autores, faz-se importante salientar que todos eles questionam a perspectiva tradicional e concordam entre si em pontos fundamentais acerca da tradução, tais como: o sentido não está contido no texto original, pronto para ser decodificado; o sentido original e a voz do autor original são imagens construídas pelo tradutor; a tradução é um ato de produção; o tradutor tem papel ativo e responsável sobre a tradução; o tradutor deixa suas marcas nos textos que traduz, sendo que sua invisibilidade nada mais é do que uma ilusão (MITTMANN, 2003, p. 34).

Portanto, conforme procuramos mostrar neste capítulo, as concepções tradicional e contestadora, representadas pelo logocentrismo e pelo desconstrutivismo, são divergentes. A primeira concebe não só a atividade tradutória como decodificação de textos, cujo sentido é compreendido como fixo, mas também o tradutor como mero receptor, cuja função é a de transportar um texto de uma língua X para uma língua Y. Já a segunda leva em conta a subjetividade do tradutor, partindo das premissas de que o sentido de um texto nunca é fixo e de que nunca se consegue chegar à intenção real do autor original. Sendo assim, a visão desconstrutivista compreende a tradução como um processo de resignificação, em que o tradutor deve assumir a função de um novo autor. Para finalizar, compartilhamos das palavras de Mittmann, pois

Acreditamos que a principal falha na concepção tradicional da tradução é a *oposição* entre processo e produto, ou, em outras palavras, entre a exterioridade e o texto. Aqueles autores tomam o texto como contexto, capaz de dar sentido à palavra, e a exterioridade só é citada quando os autores lamentam a intromissão do tradutor. Na perspectiva contestadora, a

²⁸ Mittmann (2003) trouxe Arrojo, Aubert, Venuti e Hermans como representantes da perspectiva contestadora da tradução. Entretanto, do mesmo modo que observamos quanto aos autores da perspectiva tradicional, salientamos que agrupá-los no mesmo viés *contestador* não implica em afirmar que estes concordam plenamente entre si.

exterioridade é fundamental para a análise da tradução, já que a tradução se dá a partir da interpretação pelo tradutor, o que ocorre em condições específicas, e o texto da tradução, como produto, só pode ser analisado quando posto em relação ao processo que o produziu, quer dizer, ao tradutor, e às condições a que este está exposto – ideologia, visão de mundo, padrões estéticos etc (MITTMANN, 2003, p. 36).

2.2. Uma perspectiva discursiva sobre a tradução

Depois de discutidas as duas principais concepções de tradução e considerando que esta pesquisa está inserida na Análise do Discurso de cunho materialista, dedicaremos este sub-capítulo à tradução, a partir do ponto de vista discursivo, ou seja, relacionaremos tradução e AD. O que trazemos, aqui, nada mais é do que uma proposta de reflexão sobre a atividade tradutória, apresentada pela pesquisadora Solange Mittmann em seu livro “Notas do tradutor e processo tradutório: análise e reflexão sob uma perspectiva discursiva”, de 2003, fruto de sua tese de doutorado.

Logo no início do trabalho, Mittmann (2003, p. 35) deixa claro que está falando de um lugar particular, pois discorre sobre um quadro teórico e epistemológico novo para a tradução. No capítulo em que se dedica à construção dessa (nova) proposta, a autora acrescenta que, embora tenha alianças com a perspectiva contestadora (apresentada no item 2.2), sua proposta também possui pontos de divergência em relação a esta. Além disso, Mittmann prefere abandonar o termo *tradução*, por ser demasiadamente amplo, e adotar a expressão *processo tradutório*, um objeto de reflexão particular que aponta para a tradução “como processo de relação de sentidos e de produção de discurso” (MITTMANN, 2003, p. 171).

A partir daí, Mittmann observa que o discurso produzido durante o processo tradutório tem uma materialidade linguística, pois as sistematicidades das línguas lhe servem de base, e histórica, visto que a ideologia atua internamente no processo tradutório e, conseqüentemente, no discurso do tradutor, criando efeitos de evidência, de universalidade e de individualidade. Logo, para a autora, o processo tradutório é também discursivo, uma vez que leva em conta o linguístico e o histórico. Ademais, no processo tradutório, “os sentidos são produzidos não isoladamente, mas na relação com o discurso original e com outros discursos presentes no interdiscurso” (MITTMANN, 2003, p. 172). Mittmann retoma, então, a definição de discurso como efeito de sentidos entre interlocutores, conforme apresentamos anteriormente, concebendo autor, tradutor

e leitor da tradução como produtores de sentidos, sendo que estes também podem ser produzidos no intervalo entre estes três.

Todavia, a autora esclarece que, por mais que o tradutor seja um produtor de sentidos, estes independem de sua vontade, pois, além de não ser dono do seu dizer, o tradutor é interpelado por uma formação discursiva (FD) que o controla, ainda que ele não tenha consciência disso. É essa interpelação, que se realiza pela FD, a responsável por produzir a ilusão de que o sujeito tradutor não só sabe do que está falando e como deve falar, mas também de que está apenas reproduzindo sentidos supostamente presentes no texto original. Mittmann (2003, p. 173) afirma que “esta ilusão é necessária para que o processo tradutório se realize”.

A autora ainda argumenta que, “se o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores, e cada interlocutor sofre, de maneira singular a interpelação à FD que o domina, e se a FD é aberta ao interdiscurso, sempre outros sentidos podem ser produzidos” (MITTMANN, 2003, p. 173). Se considerarmos que a produção de sentido, ou a interpretação, é realizada tanto na produção quanto na leitura de um texto, poderemos entender que o discurso resultante do processo tradutório é apenas uma possibilidade entre tantas outras oferecidas, já que diferentes tradutores são interpelados diferentemente. Seguindo a mesma lógica, o texto original também é apenas mais uma forma de dizer, entre tantas outras possíveis.

Além disso, a autora aponta que tanto tradutor quanto leitor acreditam na tradução como uma reprodução linguística do texto original, como se houvesse, nela, apenas uma voz. Tal ilusão costuma ser quebrada quando o leitor se depara com uma nota de tradução, momento em que a marca de outra voz se materializa. Esta ilusão, após rompida, é substituída por outra: a de que a voz do tradutor interfere na do autor.

Ainda com relação às notas do tradutor, objeto de análise de sua pesquisa, Mittmann define diferentemente seu papel, contestando tanto a visão tradicional sobre a tradução, quanto a contestadora ou, ainda, as definições propostas por outros pesquisadores da AD. Os autores que se filiam a uma visão tradicional sobre a tradução entendem que uma nota serve como lugar de esclarecimento de um sentido no texto, devendo ser usada apenas em casos essenciais. Os autores que aderem à visão contestadora, por sua vez, apontam a nota como “um lugar privilegiado para analisar a participação do tradutor como produtor durante o processo tradutório” (MITTMANN,

2003, p. 175). Os trabalhos propostos acerca do tema por analistas do discurso apontam a nota do tradutor como lugar de controle do dizer sob a ilusão de esclarecimento do sentido, considerando-a um discurso paralelo ao discurso principal, o texto. Mittmann, questionando todas essas definições, propõe que as notas do tradutor nada mais são do que um discurso de extensão (e não paralelo), baseado no texto original (mas sem se restringir a ele) e produzido durante o mesmo processo tradutório. A autora justifica sua posição pelo fato de acreditar, não na transparência da linguagem, mas no equívoco, na produção de sentidos e no deslizamento destes. Mittmann discorda ainda de seus colegas analistas do discurso, justificando que as notas do tradutor não são um lugar de controle do discurso, pois servem justamente para nos mostrar que o sentido não pode ser controlado. Assim, “pudemos perceber que nem sempre há o controle do sentido e que o tradutor pode dividir com o leitor a responsabilidade pela produção dos sentidos”, afirma a autora (MITTMANN, 2003, p. 176).

Mittmann relembra que as ilusões concernentes à tradução, tais como a reprodução e a transferência dos sentidos da língua de origem para a de chegada, são construídas no próprio discurso do tradutor durante o processo tradutório. Além disso, a interpelação ideológica que sustenta a crença na transparência e na estabilidade da língua se manifesta no discurso da tradução através da função do tradutor, que é quem organiza as vozes e direciona a interpretação. Concluimos esta seção retomando a ênfase dada pela autora ao fato de que “em tradução nada é definitivo, sempre há espaço para a resistência, o deslizamento, a fuga, o equívoco, os outros sentidos” (MITTMANN, 2003, p. 177).

2.3. A tradução e as metodologias de ensino de línguas estrangeiras

Uma vez discutidas as concepções de tradução e sua relação com o campo teórico da Análise do Discurso, voltamo-nos para a tradução no ensino de línguas, tema ainda controverso, cercado de mitos²⁹, que tem promovido discussões e dividido opiniões de pesquisadores, professores e alunos de LE. No decorrer dos anos, a tradução assumiu diferentes papéis no âmbito escolar, de acordo com a metodologia em questão: já foi concebida como parte fundamental no processo de aquisição de LE, mas também como recurso dispensável e ignorado.

²⁹ Ver MOITA LOPES (1996) e SOUZA (1999).

Entretanto, ainda que a presença da LM em sala de aula tenha sido vista como prejudicial (à aprendizagem do aluno) pelas principais abordagens de ensino de LE, há pesquisadores dedicando atenção ao processo de (re)valorização da tradução no contexto escolar, principalmente nos níveis mais elementares de uma LE, considerada ainda por alguns como a quinta habilidade, como veremos na seção 4.2. Partimos da premissa de que o uso – ou não – da língua materna em sala de aula está relacionado às concepções de sujeito nas quais os métodos de ensino de LE se baseiam.

Assim, apresentamos, a seguir, o percurso da tradução nas diferentes metodologias de ensino de línguas, não sem antes retomar a posição de Prahbu (1990), que enfatiza a busca pelo melhor método como uma preocupação improdutiva, visto que cada método tem seus pontos fortes e fracos.

2.3.1. Método Gramática-Tradução

No Método Gramática-Tradução (MGT), utilizado, em princípio, para o ensino das línguas clássicas, desde a época do Renascimento (ROMANELLI, 2006), a tradução era o principal instrumento/recurso pelo qual o aluno aprendia uma segunda língua. O método vigorou, no Brasil, até a década de 50 aproximadamente, embora ainda seja utilizado nos dias de hoje, quando se enfatiza a necessidade e a aprendizagem da leitura e não da fala (CHECCHIA, 2002). Nesse método, longas listas de vocabulários são memorizadas e os exercícios de tradução e versão são utilizados como prática e avaliação a partir da (na) língua alvo. As aulas são ministradas na L1, dando-se pouca oportunidade para que o aluno tenha contato com a pronúncia da LE. Conforme Wilga Rivers (1975), no MGT

a língua estrangeira não é utilizada em aula, exceto algumas perguntas estereotipadas sobre o assunto lido, às quais os alunos respondem na língua estrangeira, utilizando-se de orações tiradas diretamente do texto. Na maior parte das vezes, essas perguntas são dadas e respondidas por escrito (WILGA RIVERS, 1975, p. 15).

O objetivo central desse método é o de fazer com que o aluno tenha um vasto conhecimento de vocabulário (quase sempre de origem literária e sem objetivo prático de comunicação) e de gramática, cujas explicações detalhadas são feitas na LM.

No tocante à concepção de sujeito que subjaz a essa metodologia de ensino, podemos afirmar que ela está calcada no empirismo, mas não ainda no

comportamentalismo, já que os estudos comportamentais ainda não haviam sido desenvolvidos à época de origem desse método. Através das regras gramaticais fornecidas pelos professores, os alunos aplicam a informação que recebem em seus exercícios. Em outros termos, o aluno tem uma participação passiva, não precisando inferir as regras, mas apenas aplicá-las: modo de aprendizagem conhecido como dedutivo.

2.3.2. Método Direto

Com o surgimento do Método Direto (ou Abordagem Direta), o papel da tradução no ensino de língua estrangeira foi alterado, uma vez que se passou a ensinar a língua alvo através da própria L2, e não mais através da L1 como no método anterior. O Método Direto (doravante MD) parte do princípio de que aprendemos uma língua a partir do contato direto com esta, contrapondo o MGT em vários aspectos. Além de a língua por meio da qual se ministram as aulas ser a própria língua alvo, conforme mencionado acima, outra divergência consiste na primazia da língua falada sobre a escrita, havendo uma preocupação em se ensinar a pronúncia da língua, o que é ignorado no MGT. Entretanto, segundo Romanelli (2006), exercícios de tradução eram utilizados ocasionalmente para o ensino/aprendizagem da gramática. A razão dessa permissão concedida ao uso da L1 em sala de aula advém de uma modificação ocorrida no MD, por meio da qual se tornou possível utilizar a L1 em casos em que as técnicas de mímicas e desenhos não eram suficientes para esclarecer o significado de certas palavras ou frases. Rivers (1975, p. 19) ressalta que, no MD, “voltaram a introduzir a tradução ocasional de palavras e frases como técnica de verificação de detalhes precisos na leitura”. Percebemos, então, que a tradução não saiu de cena completamente da sala de aula. Para Checchia (2002), os defensores do MD não eram completamente contra a tradução, tampouco tinham a intenção de banir o ensino da gramática na sala de aula. Contudo, a tradução não poderia ser usada de forma excessiva e deveria ser permitida apenas nos níveis mais avançados da língua.

No que concerne ao ensino da gramática, este continuava sendo essencial e era praticado de maneira intensa (RIVERS, 1975, p. 17). Entretanto, a gramática deveria ser ensinada através da indução, ou seja, o professor define previamente os objetivos do processo de aprendizagem, seleciona cuidadosamente exemplos práticos (em vez de

regras gramaticais abstratas) e guia o aluno por meio destes (CHECCHIA, 2002). As regras eram, portanto, adquiridas a partir da experiência. Posto isso, podemos dizer que o MD também se baseia em uma concepção empirista.

Concluimos, portanto, que a tradução foi radicalmente diminuída, mas não totalmente abolida no MD. Passou-se a enfatizar a prática oral, ainda que os alunos tivessem contato com textos após o professor tê-los preparado para a leitura através de exercícios orais. É a primeira vez que encontramos as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) no ensino de línguas. Se considerarmos, concordando com Costa (1988), a tradução como uma quinta habilidade, podemos afirmar que, nos estágios adiantados do Método Direto (após sua modificação), fazia-se uso das cinco habilidades em sala de aula.

2.3.3. Método Audiolingual

O Método Audiolingual surgiu no contexto da Segunda Guerra Mundial, como um desdobramento do *Army Method* (Método do Exército) e era fundamentado, principalmente, nas teorias da psicologia comportamentalista de Skinner e da linguística estruturalista de Bloomfield (CHAPMAN & ROUTLEDGE, 2005). Assim como no MD, as aulas eram ministradas na L2. Rivers (1975) elenca cinco *slogans* que foram propostos pelos linguistas estruturalistas e que serviram de base para esse método: 1) A língua é fala e não escrita: ouvir e falar são mais importantes do que ler e escrever, porque aprendemos nossa língua materna, primeiro, a partir da oralidade e, depois, através da escrita; 2) A língua é um conjunto de hábitos: rotinas e automatismos fazem parte da proposta comportamento-estruturalista, na qual se utiliza da repetição até que a estrutura se torne um hábito; 3) Ensine a língua e não sobre a língua: uma crítica ao método gramática-tradução, em que se discutia sobre as regras e suas exceções; 4) A língua é o que os falantes nativos falam e não o que eles pensam que devem falar: o material audiolingual é baseado no que se ouve no país de origem da LE, sendo importante a existência de bons modelos de repetição, preferencialmente, falantes nativos, que usam as variáveis aceitáveis³⁰. Por fim, 5) As línguas são diferentes: ao contrário do que propõe a gramática universal de Chomsky, segundo a qual as línguas não se diferenciam nem do ponto de vista gramatical, nem sintático.

³⁰ Segundo o conceito dos audiolingualistas.

Dentro dessa perspectiva, a tradução é utilizada para fins de comparação entre as estruturas gramaticais das duas línguas: L1 e L2 (ROMANELLI, 2006). Ainda segundo Rivers (1975),

os audiolinguistas consideram a tradução uma atividade perigosa nos estágios iniciais do aprendizado de uma LE porque os alunos têm a tendência de encontrar equivalentes exatos para palavras isoladas [...] A tradução prolongada e detalhada é reservada aos estágios mais adiantados, quando é então ensinada como uma habilidade com suas técnicas próprias (RIVERS, 1975, p. 39).

Sendo assim, percebemos que a tradução, ainda que não tão apreciada quanto no MGT, não conseguiu ser completamente abolida no decorrer da história dos métodos de ensino de línguas. As concepções psicológica e linguística que perpassam o Método Audiolingual são claramente comportamentalistas e estruturalistas, como afirmamos anteriormente. Passemos na sequência para a última metodologia de línguas aqui comentada, a Abordagem Comunicativa.

2.3.4. A Abordagem Comunicativa

A grande vilã do uso da tradução em sala de aula viria a ser a proposta da Abordagem Comunicativa (AC), que surgiu por volta de 1970. No ensino comunicativo, a tradução foi definitivamente excluída³¹ da sala de aula (ROMANELLI, 2006). Ao fazer uso dessa metodologia, os professores são orientados (em treinamentos oferecidos por escolas de idiomas e em livros do professor) a recorrer a outros tipos de recurso, que não a tradução, a fim de que o aluno possa compreender o significado de certas palavras.

Consideramos esta prática uma ilusão, se pensarmos que mímicas e desenhos também correspondem a um tipo de tradução, em consonância com Jakobson (1992), autor que propõe três tipos de tradução: intralingual, interlingual e inter-semiótica. Na primeira, a intralingual, a interpretação é feita dentro da mesma língua, através de outras palavras e frases, o que, em uma aproximação com o contexto escolar, equivale ao uso de sinônimos, às explicações e às definições de dicionários monolíngues. O segundo tipo de tradução proposto por Jakobson, a interlingual, trata

³¹ Em teoria, segundo Souza (1999). Não consideramos aqui as pesquisas acerca da prática em sala de aula.

justamente da concepção de tradução que os professores da AC são orientados a evitar, ou seja, a tradução entre duas línguas ditas distintas (inglês-português, no contexto dos professores que foram entrevistados nesta pesquisa). A tradução inter-semiótica, na concepção do autor, trata da interpretação de signos linguísticos através de sistemas de signos não verbais (JAKOBSON, 1992, p. 145), ou seja, desenhos, mímicas e outros recursos não verbais aos quais os professores são orientados a recorrer.

Na AC, o importante é entender e se fazer entender, não sendo relevantes as estruturas, mas as funções da língua. O erro não é recriminado, como nos outros métodos, desde que o aluno consiga alcançar o objetivo de estabelecer uma comunicação e que o significado esteja claro. Segundo Checchia (2002), um pouco mais tarde, uma abordagem mais pragmática e flexível foi adotada pela AC, a partir da qual alguns exercícios de tradução foram incorporados a livros tipicamente comunicativos.

No que se refere às concepções de sujeito e de língua que sustentam as atividades da AC, podemos dizer com clareza que essa não é uma abordagem calcada na repetição de um comportamento visando à formação de hábitos, como postulavam os fundadores do Método Audiolingual. Na AC, o foco passou do professor para o aluno, sendo o primeiro visto como um facilitador e a língua, como meio de comunicação.

2.4. Repensando a tradução em sala de aula

Trazemos, nesta seção, algumas considerações relevantes para este estudo, formuladas por autores que defendem a reabilitação da tradução em sala de aula, bem como a renovação de sua pedagogia, como Costa (1988) e Souza (1999).

Costa afirma que há uma necessidade psicológica dos falantes de uma LE de incorporar itens que distingam seu discurso dos demais, como por exemplo, professores de LE que incorporam expressões, intraduzíveis ou usuais, de língua inglesa ao seu português para cumprir a função de “aprendi tão perfeitamente tal língua que mesmo as palavras mais comuns me ocorrem primeiro nela e não em português” (COSTA, 1988, p. 282). Além disso, Costa relembra que a maioria das pessoas que aprendeu bem uma LE, não aprendeu a traduzir, porque traduzir, trazer a LM à tona, seria justamente buscar aquilo que, para estes, deveria ser eliminado.

Considerada a pedra de toque no MGT, desestimulada no MD ou admitida como arte em etapas avançadas, a tradução continuou fora “do âmbito das preocupações

explícitas” de tais métodos (COSTA, 1988, p. 283), conforme discorremos na seção anterior. Segundo Costa (1988, p. 283), “o ainda persistente descrédito da tradução está ligado ao pressuposto de que o aluno irá aprender a língua estrangeira ‘de dentro’ e que seu universo linguístico e cultural fica como entre parênteses durante este processo”. Relacionando tal afirmação aos postulados de nossa filiação teórica, podemos dizer que, frequentemente, entende-se o ensino/aprendizagem de línguas como uma atividade objetiva, desconsiderando-se as condições de produção da sala de aula, bem como a subjetividade dos alunos. Além disso, professores partem, inconscientemente, do pressuposto de que o aluno pode ignorar sua língua materna, à qual foi assujeitado, para aprender uma segunda língua da mesma forma com que aprendeu a primeira.

Ao considerar tais procedimentos, Costa (1988) aponta para a necessidade de se repensar a política de ensino como um todo, argumentando que, a partir de uma concepção mais ampla, cultural e crítica, pode-se fazer com que a tradução, no contexto escolar, seja vista como um meio eficiente de estar atento às diferenças entre línguas e culturas. Em seu texto, o autor também sugere atividades de tradução para a sala de aula, refletindo que a tradução precisa ser mais utilizada pelo professor em estágios iniciais, bem como quando a língua estudada tem origem bastante diferente da do aluno. Nos casos em que LM e LE são muito parecidas, como espanhol e português, recorre-se à tradução a fim de evitar mal entendidos que tendem a se estabelecer (erroneamente) de forma definitiva. Ainda segundo Costa (1988, p. 288), a tradução oral, feita pelo professor, é um meio econômico e eficiente para explicar o significado de uma palavra ou expressão, evitando os constrangimentos e tensões que a sua recusa pode criar. No caso da tradução oral solicitada ao aluno, o autor defende que esta pode não só revelar importantes debilidades, que poderiam passar despercebidas, caso o professor não lançasse mão desta, mas também, em nível avançado, desenvolver a capacidade de intérprete do aluno, o qual a usaria em situações concretas. O autor ainda apresenta outras sugestões de atividades de tradução, fazendo uma ressalva com relação à tradução de frases isoladas, ou seja, sem uma contextualização, pois essa prática pode fazer “mais mal que bem”, visto que as opções de tradução devem estar relacionadas com o contexto (COSTA, 1988, p. 289).

Por fim, o autor propõe a tradução como uma quinta habilidade, conforme mencionamos na seção 2.3. Entendida como uma interpretação, a tradução de um texto

seria, segundo Costa (1988, p. 289) uma “das melhores maneiras de conhecer sua estrutura e os meios utilizados (gramaticais, retóricos) para veicular uma informação, um argumento”. Assim, conceber a tradução como uma quinta habilidade dentro de sala de aula poderia conferir ao ensino de línguas uma dimensão cultural, beneficiando, ainda, a aquisição da LE, visto que facilitaria a identificação de alguns problemas inerentes ao processo de aprendizagem. Concluindo, Costa reafirma que o uso da tradução, desde o início, de forma sensata (não fazendo com que o aluno abandone o esforço de lidar com o diferente) significa “deslocar o ponto de vista do ensino de línguas, da cultura estrangeira para a cultura do aluno”, não com o objetivo de defender uma espécie de nacionalismo, mas de dirigir o ensino de LE segundo os objetivos práticos e culturais de quem está aprendendo (COSTA, 1988, p. 290).

Souza (1999) também se posiciona favoravelmente à presença da tradução em aula de LE, embora considere que a tradução como uma quinta habilidade (como vimos em Costa, 1988) só possa ser desenvolvida após o domínio das quatro habilidades clássicas (ouvir, falar, ler e escrever). O autor ainda elenca uma série de outros estudiosos³² que defendem explicitamente a reintrodução (cautelosa) da tradução na sala de aula, o que não significa voltar ao MGT.

Em sua pesquisa, Souza entrevistou sessenta professores e cento e seis alunos de LE, interrogando a respeito do uso e do valor da tradução em sala de aula. Os resultados mostraram que 85% dos professores, assim como 77% dos alunos, são contra a tradução em sala de aula, mesmo admitindo sua presença, seja nos estágios mais iniciais, seja como último recurso. Ressaltamos que esses resultados não são novidade e, por esse motivo, nossa hipótese de pesquisa se volta para tal questão.

Segundo Souza (1999), a tradução tem sido negligenciada por professores e alunos, porque há alguns dogmas que circulam e fazem com que a atividade se mantenha mal vista no ensino de LE. Ao longo de seu artigo, o autor lista dez destes dogmas, problematizando-os e refutando alguns argumentos contrários à tradução, tais como: traduzir é uma atividade artificial, uma perda de tempo; toda tradução é limitada; o aluno fica viciado em traduzir; todo tradutor é um traidor; a tradução impede a fluência na LE, entre outros.

³² Autores citados por Souza (1999): Widdowson 1978/1979/1991, House & Blum-Kulka (orgs.) 1986, Costa 1988 (cuja obra resenhamos neste subcapítulo), Urgese 1989, Ur 1996, Souto 1996, Lewis 1997, Malmkjaer 1997, entre outros.

Assim como Costa (1988), Souza finaliza seu artigo listando uma série de atividades de tradução que foram propostas por diversos autores³³ e que poderiam ser usadas em sala de aula, como sua utilização em avaliações, análises de textos (original e tradução), a fim de se estudar os efeitos de sentido produzidos etc.

Entendemos que contribuições como as de Costa (1988) e de Souza (1999) são fundamentais para nossa área, não exatamente por nos posicionarmos, ou não, a favor da tradução no âmbito escolar, mas por acreditarmos que um discurso tão arraigado merece e necessita ser problematizado por professores, alunos e todos aqueles que lidam com ensino/aprendizagem de LE em nosso país.

³³ Mesmos autores elencados na nota anterior.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

“O curso de um rio, seu discurso-rio, chega raramente a se reatar de vez; um rio precisa de muito fio de água para refazer o fio antigo que o fez.”

João Cabral de Melo Neto

Conforme descrevemos mais detalhadamente na introdução deste trabalho, os fatos de linguagem analisados nesta pesquisa são compostos por depoimentos de nove professores de inglês que lecionam em três tipos de instituições: escola pública, escola particular e curso de idiomas³⁴. A escolha por profissionais que trabalhassem em diferentes instituições se deu, primeiramente, pela dificuldade que tivemos para entrar em contato com professores que lecionassem exclusivamente em escolas públicas (nossa ideia inicial); em um segundo momento, porque pressupomos que o relato de professores com diferentes condições de trabalho e de treinamento metodológico enriqueceria nosso espectro de análise. Assim, a partir da regularidade discursiva, selecionamos os recortes que consideramos mais representativos para nossa pesquisa. Entretanto, antes de adentrarmos na análise, remontamos à nossa filiação teórica, pois, nos termos de Foucault (1970 [2007]):

A análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante (FOUCAULT, 1970 [2007, p. 70]).

Também é pertinente salientarmos que, ainda que compartilhem das premissas de Derrida (1996 [2001]), de que toda língua é estrangeira (uma vez que provoca em nós estranhamentos) e que toda língua pode ser materna (já que nela nos expressamos e nos inscrevemos), ou seja, embora concordemos que “toda língua é estrangeira e materna ao mesmo tempo” (CORACINI, 2007, p. 48), fazemos uso da dicotomia LM x LE ao longo de nossa análise. Isso porque a dualidade parece tornar

³⁴ Quatro dos nove professores também dão aulas particulares, conforme descrevemos na seção “Perfil dos professores entrevistados” (seção 5 da introdução do trabalho).

mais clara a referência ao português e ao inglês, respectivamente, facilitando o processo analítico.

Prestes a dar início ao nosso gesto de análise, é imprescindível destacar que, ao longo de todo o material analisado, ainda no momento das entrevistas, percebemos que a palavra *tradução* pode produzir diferentes efeitos de sentido, a partir de diferentes concepções. Enquanto, em alguns momentos, *tradução* remete à “operação que consiste em fazer passar um enunciado emitido numa determinada língua (língua-fonte) para o equivalente em outra língua (língua-alvo), ambas conhecidas pelo tradutor” (HOUAISS, 2011); em outros momentos, a palavra ocorre, no discurso dos professores, como sinônimo de LM ou, ainda, como método de ensino de línguas, sendo que um mesmo entrevistado oscila espontaneamente entre estes sentidos. Assim, enquanto alguns professores entendem como *tradução* a presença da língua materna em sala de aula (tradução pedagógica), outros a concebem como um exercício cuja função principal é a de passar frases e textos do inglês para o português (tradução profissional). Além disso, para alguns participantes, *tradução* remete ao MGT, método que a concebia como protagonista do processo de ensino/aprendizagem, já que era através de traduções e versões que os alunos aprendiam um novo idioma, como descrevemos oportunamente no capítulo teórico deste trabalho.

Sublinhamos, ainda, que a LM parece estar relacionada apenas à materialidade verbal, ignorando-se sua dimensão não-verbal. Entretanto, acreditamos que, mesmo nesta, há traços da memória que constitui os sujeitos via LM, ou seja, tomando como exemplo a materialidade icônica, compreendemos que um desenho de uma árvore feita por um brasileiro pode ser (e provavelmente é) diferente daquele feito por um japonês ou canadense, porque a memória de suas línguas maternas afeta de modo diferente a maneira com que estes representam a árvore através de um desenho.³⁵

É importante destacar que as representações em questão não estão divididas entre grupos distintos de professores. Pelo contrário, além de, muitas vezes, não conseguirmos identificá-las, há professores que trazem duas concepções juntas, imbricadas em seus dizeres, o que configura uma trama discursiva em que as representações estão entrelaçadas. Esse entrelaçamento é atravessado pela ideologia que perpassa os enunciados dos professores e por condições de produção que lhes servem de

³⁵ Discutimos esta questão a partir de JAKOBSON (1992) nas páginas 54 e 55 deste trabalho.

base. Desse modo, o que trazemos como análise são indícios para interpretação, deixados, também, como uma possibilidade de reflexão aos leitores.

De modo geral, percebemos uma forte tendência dos entrevistados a se manifestar contra a tradução e a língua materna em sala de aula, embora a negação dessa atividade não tenha ocorrido de forma unânime nos enunciados. Além dessa preferência pelas aulas ministradas apenas em LE, evidenciamos outras recorrências comuns nos enunciados, tais como: a língua (LM ou LE) vista como mero instrumento de comunicação (desconsiderando-se que o sujeito emerge através dela); o uso de modalizadores e de vocabulário negativo ao mencionar LM e tradução; a impossibilidade de se falar português em aula (regra da escola) e a impossibilidade de não se falar português (realidade da sala de aula); o uso da LM para alcançar a (inatingível) completude e a transparência do que foi dito, ou seja, a LM como auxílio em momentos caóticos ou naqueles em que o professor deseja ter a certeza da compreensão. Dividimos estes eixos de análise em três seções, discutidas a seguir, a partir da materialidade linguística dos enunciados.

3.1. (In)completude e (não-)transparência

*“Às vezes não entendo minha própria letra, minha própria caneta me trai.
Às vezes não entendo o que você quer dizer quando fica calada.”*
Humberto Gessinger

A fim de iniciarmos nossa discussão a respeito da incompletude e da não-transparência da linguagem, trazemos algumas considerações advindas do viés teórico ao qual nos vinculamos. Na Análise do Discurso, concebe-se a incompletude como condição do sujeito e da linguagem, visto que estes “constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível” (ORLANDI, 2005, p. 52). Como vimos no capítulo teórico³⁶, a incompletude é característica do sujeito pós-moderno, cujas identidades são abertas, inacabadas e fragmentadas, ou seja, o sujeito precisa lidar com esta falta que lhe é constitutiva, ainda que não participe conscientemente desse processo. Do mesmo modo, a linguagem (e por consequência, o discurso) não possui um caráter acabado, pois é sempre passível de ser resignificada.

³⁶ Ver seção 1.4 “Concepções de Sujeito”

Sabemos que não há sujeito sem que este seja/esteja assujeitado à língua, ou seja, ao nascermos, entramos em um processo discursivo já instalado em nossa sociedade, submetendo-nos a ele. O sujeito está sujeito à língua para ser sujeito *dela* (ORLANDI, 2007). Isso posto, lembramos que a LM (no caso dos professores entrevistados, o português) não pode ser pensada apenas como a língua oficial de um país ou como aquela em que somos alfabetizados, mas também, e principalmente, como a língua do conforto e bem estar, a qual, ilusoriamente, compreendemos como uma, transparente e clara (CORACINI, 2007). Em contrapartida, a LE é a língua estranha, do outro, do desconforto, que desestabiliza a identidade do sujeito, afinal, "aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro" (REVUZ, 1998, p. 227). Discutimos, nesta seção, a ilusão do sujeito de se sentir completo e de controlar os efeitos de sentido que produz em sua LM, em contraposição à LE, que representaria a falta, a não-transparência.

Recuperamos, ainda, os dois esquecimentos postulados por Michel Pêcheux, discutidos pertinentemente no capítulo teórico desta pesquisa. Uma das consequências desses esquecimentos é que seu interlocutor perceberia suas intenções claramente, sem equívocos. Tais esquecimentos são constitutivos do sujeito e necessários para a construção deste (socialmente inserido no tempo-espço) e dos sentidos. Desse modo, o discurso, submetido a normas de construção, não é colocado em circulação por um sujeito consciente de seu dizer, pois funciona como efeito de sentido.

Para iniciar nosso gesto de análise, tomemos o primeiro recorte discursivo, a partir da entrevista de E3, professora convidada a descrever suas aulas de língua inglesa na escola (pública) onde leciona:

RD1: Eu normalmente uso o português / por exemplo / conheço colegas meus da rede que eles falam inglês o temp../ a maior parte do tempo / sabe o que que acontece com o aluno no ano seguinte? / “Ah / a professora do ano passado falava só em inglês com a gente / eu não entendia nada do que ela falava” // Aí eu fico meio em cima do muro / eu falo “poxa / por um lado eu queria *usar o idioma* [inglês] com eles / mas por um lado / eu não sei se eu vou ser compreendida” / então eu acabo optando por *usar o idioma* convencional mesmo // né? // E eu acho que facilita o meu trabalho // Mas às vezes / eu sei / eu sinto falta de poder *usar* mais o idioma com eles sim // Mas eu não uso até / às

vezes // até por um certo receio meu de que eles não me compreendam / entendeu? (E3)

Neste primeiro recorte discursivo, a professora E3 vale-se diversas vezes do verbo “usar”, para descrever sua atuação em sala de aula, o que indicia que a língua está sendo colocada em circulação a partir de seu caráter utilitário (marcados em *itálico* em RD1). Pensada a partir desta concepção, a língua seria algo passível de controle, exercendo a função de mero instrumento de comunicação, sem que seja levada em consideração sua exterioridade, como propõe a AD. É a partir desta concepção de língua que E3 traz para a entrevista a questão da LM em suas aulas, marcando-a por meio de modalizadores epistêmicos e deônticos (grifados em RD1).

Segundo Koch (2001, p. 129), modalizadores são elementos que “têm a função de determinar o modo como aquilo que se diz é dito”, auxiliando a perceber a relação entre um enunciador e aquilo que ele enuncia. Desse modo, “a modalização incide como uma marca da posição do enunciador em relação ao dizer, ao mesmo tempo em que atenua sua filiação discursiva ao tópico discursivizado” (TAVARES, 2010, p. 160). Os modalizadores epistêmicos, que tratam do conhecimento e da crença, são geralmente usados para mostrar o quanto o enunciador está comprometido com a verdade da proposição, ao passo que os modalizadores deônticos, cujas origens podem ser de ordem interna ou externa, estão relacionados ao eixo da conduta e tratam de um sujeito que é obrigado, autorizado ou aconselhado a fazer algo (COSTA, 2009).

Os modalizadores do excerto em questão, juntamente com as pausas (longas e breves) e repetições, evidenciam uma hesitação da professora quanto ao melhor idioma a ser falado em sala de aula: o inglês (sua vontade) ou o português (sua prática). E3 diz ficar “meio em cima do muro”, expressão coloquial por meio da qual expõe sua dúvida, modalizada pelo advérbio “meio”, que ameniza sua posição discursiva, afinal, a um professor que, em seu imaginário, é dono de um saber, não caberia a dúvida quanto à sua prática. É por este motivo que E3 ameniza sua fala com uma gama de modalizadores (como o pronome indefinido *um certo* em “até por um certo receio meu” ou a repetição do advérbio “às vezes”).

Ainda sobre tais modalizadores, é válido salientar o verbo *poder*, concebido por Costa (2009) como multifuncional, pelo fato de trazer consigo a possibilidade de modalização epistêmica e deôntica, mesclando necessidade/dever com possibilidade.

Quando E3 diz “eu sinto falta de poder *usar* mais o idioma com eles sim”, o que está em questão não é a falta de usar o idioma, mas a falta de **poder** usá-lo. Através do verbo *poder*, então, a professora se exime de sua responsabilidade quanto à escolha: ela não fala inglês em sala de aula, não porque não quer, mas porque não pode. O advérbio de afirmação, no final da frase, funciona como reforço da informação anterior, quase como uma resposta a uma questão implícita (você não sente falta de usar o idioma? – sim, eu sinto falta de poder usar mais o idioma com eles).

De qualquer modo, ao contrário do que acontece em escolas privadas e em cursos de idiomas, os três professores de escola pública entrevistados (inclusive E3 em outro momento da entrevista) disseram ter plena liberdade para escolher sua metodologia de ensino. Assim, falar português ou inglês com seus alunos se configura mais como uma opção do professor do que como uma recomendação a ser estritamente seguida. Apesar disso, E3 coloca, através da expressão modalizadora “eu sinto falta de poder usar mais o idioma com eles sim”, a escolha pelo idioma a ser falado em sala de aula como uma decisão que não lhe cabe, mas que lhe é imposta.

A indecisão impressa em seu enunciado parece incomodar E3: a interjeição “poxa!” produz o efeito de sentido de lamentação da professora por não ter se posicionado quanto ao “melhor” modo de lecionar: se é falando inglês ou português em sala de aula. De qualquer modo, ainda que dividida quanto à melhor opção, o medo de não ser compreendida e o receio inconsciente da incompletude da LE prevalecem e a professora *acaba* se dirigindo a seus alunos em português, denominado por ela como “convencional”, ou seja, a língua comum, usada de praxe, entre professor e alunos na escola. Ao afirmar “então eu acabo optando”, na primeira pessoa do singular, em que o sujeito “eu” está presente e bem marcado (e não oculto), E3 assume ser a responsável pela escolha que a deixa em dúvida.

A esse respeito, Coracini (2002, p. 67) aponta que o professor parece estar “imbuído da imagem socialmente partilhada, segundo a qual professor bom é aquele que expõe o seu saber de forma a poder saciar aquele que dele precisa”. Relacionando esta citação com o exposto em RD1, a saber, que, nas aulas em LE, os alunos “não compreendiam nada” do que o professor falava, podemos dizer que a professora acredita não cumprir seu papel social ao lecionar em inglês, porque, embora expondo seu saber, o fato de fazê-lo em outra língua não saciaria o conhecimento de quem

precisa, já que seu aluno reclama o fato de não ter entendido *nada*. Neste trecho, o advérbio de negação “não” é reforçado pelo artigo indefinido “nada”, ressaltando a ineficácia atribuída por E3 ao modo como os outros professores lecionam (via LE). Consequentemente, a participante argumenta – para nós e também para si mesma – que seu modo de lecionar (via LM) é mais profícuo nessa situação, lutando contra o seu imaginário (de que inglês se ensina em inglês).

A respeito da relação LM x LE, a LM seria a língua na qual o esquecimento funciona, ou seja, ela parece ser transparente e o sujeito acredita que o que está sendo dito tem um sentido único que será captado por seus interlocutores. Desse modo, através do português, sua língua materna, E3 estaria cumprindo com seu papel de professora, porque seus alunos a entenderiam. Ao contrário, quando seus colegas falam em LE e os alunos *não entendem nada*, não cumpririam sua função de *bom professor*. É através deste exemplo, mal sucedido a seu ver, que E3 apresenta uma justificativa para continuar falando em português em suas aulas.

Acreditamos que E3 hesita entre LM e LE porque vivencia um conflito (inconsciente) entre o que lhe dá ilusão de ser compreendida e traz, ainda que ilusoriamente, uma completude (a LM) e a convenção de se lecionar através da língua alvo (LE), retomada de discursos outros (provenientes, por exemplo, de cursos de formação de professores), uma manifestação da memória discursiva. Acreditamos que esta sensação de ser compreendida é ilusória, porque o discurso é efeito de sentido entre locutores e, sendo assim, não temos, em LM ou LE, garantia de que o que foi dito e o que foi compreendido pelo interlocutor têm o mesmo sentido, visto que a compreensão depende da historicidade, do sujeito e do discurso.

Compreendemos, contudo, que o estranhamento que a LE provoca no aluno e (primeiramente) no professor, é constitutivo do processo de se deparar com cultura, língua e modo de pensar diferentes. O receio do professor de não ser compreendido pelos alunos é fomentado por este estranhamento que ensinar uma língua causa e com o qual, segundo Authier-Revuz (1998), trazida por Coracini (2007), não sabemos lidar:

Nós, professores e alunos, não estamos preparados para compreender que ensinar uma língua estrangeira é oferecer experiências de estranheza, provocar situações de estranhamento nas quais, por um momento, não somos capazes de nos reconhecer e, por vezes, de reconhecer o outro (e, portanto, de compreendê-lo); situações que provocam confrontos internos, contradições e

conflitos que resultam do trabalho do inconsciente, trazendo deslocamentos pela aceitação do outro, da diferença, da não-coincidência de si consigo mesmo, de si com os outros, do que se diz e do que se tem a intenção de dizer (CORACINI, 2007, p. 158)

Desse modo, ensinar LE exclusivamente através da LM faz com que nos esquivemos destes confrontos, conflitos e contradições elencados pela autora; faz com que fiquemos, ilusoriamente, do lado mais seguro, embora já tenhamos discutido anteriormente³⁷ que nem mesmo na LM estamos a salvo dos mal-entendidos, lapsos e equívocos da língua.

A fim de continuar a discussão acerca da temática deste tópico, passemos para o próximo excerto, enunciado por outra professora que também leciona apenas em escola pública.

RD2: A maioria [dos alunos] tem curso de idiomas / fazem inglês / fazem espanhol / e as aulas / assim / eu costumo às vezes dar uma explicação em inglês / claro que não é TODA aula que eu explico em inglês / tem coisa que tem que explicar em português mesmo / mas quando eu explico em inglês eu falo ah “*do you understand? Questions?*” né? / Eu vou tentando incluir o inglês dura.. / durante a aula de inglês né? / Porque eu acho que a proposta da aula de inglês é incluir o idioma / né?/ (E2)

Neste fragmento, também marcado por modalizações epistêmicas (*talvez; eu acho que, claro que, assim, às vezes*) e deônticas (tem coisa que *tem que* explicar em português), E2 dicorre acerca do idioma falado em suas aulas. Por meio da modalização deôntica “tem coisa que tem que explicar em português mesmo”, enfatizada pelo advérbio *mesmo* ao final da frase, a entrevistada concebe o português a partir de um imaginário de controle e de clareza proporcionados pela língua materna, como se esta garantisse a compreensão da mensagem. Além disso, o efeito de sentido provocado pela expressão modalizadora é o de necessidade, algo que se deve fazer: *tem que explicar em português*, é um dever, ainda que E2 não queira fazê-lo.

Embora não mencione que tipo de “*coisa*” precisa ser dita na LM, a professora nos conta que, ao falar em inglês durante a aula, verifica se os alunos têm alguma dúvida, perguntando se eles entenderam ou se têm perguntas a fazer: “*Do you*

³⁷ Ver seção 1.5: “Língua Materna e Estrangeira”

understand?” “*Questions?*”. Desse modo, destacamos o fato de E2 recorrer a perguntas corriqueiras justamente para (tentar) confirmar se o que foi dito em LE foi, de fato, entendido pelo aluno, uma maneira de amenizar sua sensação de incompletude provocada por essa língua e garantir que seu trabalho está sendo bem feito, como sugere o excerto supracitado, em que Coracini discorre acerca do imaginário do que seria um bom professor. Por meio da conjunção adversativa “mas”, explicando seu procedimento ao falar em LE, “*mas quando eu explico em inglês (...)*”, o dizer de E2 sugere que as *coisas* que precisam ser ditas em português são dadas como compreendidas e não precisam ser confirmadas; entretanto, no momento em que *explica em inglês*, por se tratar de uma LE, E2 precisa confirmar se o que foi dito foi compreendido por seus alunos.

Relacionando, então, RD1 e RD2, percebemos o quão forte é a imagem da LM como uma língua transparente, que dá conta da completude dos sujeitos. O professor idealiza precisar explicar claramente, esperando que seus alunos absorvam o conteúdo passado, como se este possuísse um sentido uno e claro, em oposição à uma concepção de aprendizagem em que o aluno participa ativamente da construção dos sentidos e do conhecimento.

Na sequência, ao enunciar ir “tentando incluir o inglês dura... / durante a aula de inglês né?”, apontamos o verbo no gerúndio, *tentando*, que confere ao enunciado um sentido de continuidade, sinalizando que incluir a língua-alvo durante as aulas é uma tarefa gradual e que não acontece de uma hora para a outra. Enunciar que “a proposta da aula de inglês é incluir o idioma” é colocar em circulação pressupostos teóricos que serviram (e ainda servem) de base para a abordagem comunicativa, tal qual proposta na década de 1970. Essa abordagem, considerando uma concepção de sujeito empirista, parte do pressuposto de que a aprendizagem de uma LE segue o mesmo processo da aquisição da LM e, por esse motivo, propõe que as aulas sejam todas em LE.

Acreditamos que os pressupostos supracitados, por estarem em circulação e permearem inúmeros materiais didáticos, treinamentos metodológicos, propaganda de escolas de idiomas etc., alcançam também os professores de escolas públicas. Contudo, ao pensarmos na realidade dos alunos do ensino médio, os quais terão que lidar, ao final do curso, com provas de língua inglesa no ENEM e em vestibulares e, ao considerarmos

que estas avaliações trazem (não apenas, mas *também*) questões em língua portuguesa para compreensão do texto em inglês, questionamos o porquê de se ministrar aulas de LE na língua-alvo.

Retomamos, então, o fato de que o ensino de línguas em nosso país precisa ser problematizado para que se repensem objetivos e propostas. O aluno estuda a língua inglesa para fazer um intercâmbio, conseguir um emprego, passar no vestibular ou simplesmente para ter contato com o diferente? Entendemos que refletir criticamente acerca dos objetivos dos alunos, a partir de um viés que tome o ensino como um processo subjetivo é de extrema importância. Pensando desse modo, a língua materna poderia estar presente nas aulas do ensino médio, não com a mera função de dar conta da completude do sujeito-professor, mas porque, em um futuro próximo, será requerida do aluno a habilidade de lidar com LM e LE em contextos específicos, conforme discorreremos na introdução deste trabalho.

Voltando para a temática da LM como lugar de (in)completude do sujeito, trazemos mais uma sequência discursiva, a partir da entrevista de outra professora (E7), a qual leciona inglês para crianças em duas escolas de idiomas. Vejamos:

RD3: Eu vejo que esse / pregar 100% de inglês pra nível básico e pra criança não dá / até um certo ponto você consegue / mas tem hora que vai ser as horas de momento de indisciplina você vai chamar a atenção deles como? / Como que eles vão entender que eles têm que fazer isso e não fazer aquilo? Então é uma / é meio que não é muito bom não / sabe? (E7)

No RD3, E7 questiona a viabilidade de se praticar unicamente a LE em sala de aula: “pregar 100% de inglês pra nível básico e pra criança não dá”. Destacamos o verbo “pregar”, o qual também circula com muita frequência no discurso religioso, além da omissão do sujeito do enunciado, isto é, não sabemos quem “prega 100% de inglês pra nível básico e pra criança”. De qualquer modo, ainda que de forma inconsciente, ao mobilizar uma palavra de uma formação discursiva religiosa na formação discursiva escolar (pregar), E7 produz um efeito de sentido de ironia.

Seu argumento contra “pregar 100% de inglês pra nível básico e pra criança” gira em torno de se estabelecer a ordem e de se manter a disciplina em sala de aula, além da possível falta de compreensão sobre o que é pedido por ela, quando se

comunica apenas em LE com seus alunos. Destacamos o pronome *esse*, em “eu vejo que esse pregar 100% de inglês”, como uma reverberação do discurso veiculado pela abordagem comunicativa de ensino de LE. *Esse* pregar, que não é o dela, professora, mas sim o proposto pela escola em que leciona, é visto como viável *até um certo ponto*, mas não em todos os momentos, como é *pregado*. Através do pronome indefinido *certo*, E7 modaliza seu enunciado, afinal, ensinar LE via LE é válido, mas só até determinado ponto, ou seja, há um limite, não cabe a todos os alunos.

Ao enunciar que falar cem por cento em LE na sala de aula *não dá* (certo), E7 o faz de forma hesitante, interrompendo sua frase em formulação, pensando no melhor modo de dizer o que tem a dizer, valendo-se das locuções modalizadoras “*meio que*” e “*não é muito bom*” para amenizar sua posição discursiva, que, afinal, é contrária ao que é estabelecido pela escola. O advérbio (modalizador) negativo ao final da frase, no entanto, reforça sua posição não favorável ao assunto discursivizado (“é uma / é meio que não é muito bom não”).

A fim de justificar sua opinião, E7 estabelece uma oposição com o que é proposto pela escola (“*esse* pregar”), através de duas perguntas retóricas que expõem as deficiências de se falar apenas em inglês durante as aulas: “mas tem hora que vai ser as horas de momento de indisciplina você vai chamar a atenção deles como?/ Como que eles vão entender que eles têm que fazer isso e não fazer aquilo?”. É interessante notar, neste trecho, que a professora se questiona sobre como falar em LE nos momentos de indisciplina e quando precisa explicar para os alunos o que precisa ser feito, enunciando sua busca por completude, manifestada no controle de seu dizer. Assim, o professor teria mais facilidade em deixar claro que “eles têm que fazer isso, e não fazer aquilo” em sua língua materna porque, para ele, o que está sendo dito em LM está claro e livre de equívocos. Do mesmo modo, quando for necessário controlar a indisciplina, chamar a atenção e restabelecer a ordem da sala de aula, é a LM que dará ao professor a sensação de controle. Desse modo, E7 sente o controle e a completude do que é dito, quando o faz em LM, língua em que foi assujeitada, através da qual se inscreve(u) na sociedade.

Passemos para o próximo excerto, a partir da continuação da entrevista de E7:

RD4: Então assim / é meio complicado (risos) / aí o professor fica naquela situação / pô / vou tá desobedecendo o método da escola e como que fica? / Aí tem um acordo / lógico / num to / não vou ser penalizada se eu falar o português / mas assim / vão ser pra alguns momentos que é mais caótico e pra momentos...// (risos) é momentos caóticos mesmo / infelizmente é isso mesmo (risos) / quem dá aula pra criança e adolescente sabe, né? / então eu não sei assim / é complicado / eu acho que / que // que pra criança seria bom um pouco essa mescla né? / ou pra algumas / lógico / ser ponderado e aos poucos ir aumentando mesmo a porcentagem do inglês. (E7)

No RD4, embora relate a conflituosa relação entre a necessidade de obedecer ao método proposto pela escola e sua prática, E7 consegue propor uma solução para seus conflitos: uma aula que mescle LM e LE (como se estas fossem totalmente separáveis, conforme já levantamos no capítulo teórico). Ainda que E7 nos apresente uma sugestão que, aparentemente, resolve seu conflito, esta não o faz de maneira segura: os vários advérbios modalizadores, bem como os adjetivos que atribuem juízo de valor, os risos e as pausas ao longo de seu enunciado evidenciam sua cautela ao se posicionar quanto ao tema.

E7 procura, a todo momento, atenuar a incerteza sobre sua prática, pois, em seu imaginário, um professor é suposto saber se posicionar quanto ao assunto discutido, nesse caso, sua própria prática. Entretanto, ao nos relatar sobre o que acontece em sala de aula, E7 traz diversos modalizadores que denunciam sua hesitação em se posicionar quanto ao conflito que se instaura entre *poder* e *querer*: “*meio complicado*”, “*um pouco*” e “*aos poucos*”, além das expressões “*eu não sei*” e “*eu acho que / que / que*”, as quais apontam para um dizer titubeante. O advérbio *infelizmente* (em “*infelizmente é isso mesmo*”) imprime o tom de lamento ao fio discursivo, o que atribui valor aos momentos de confusão relatados pela professora (caóticos). Apesar de E7 valer-se da pergunta retórica (“*vou tá desobedecendo o método da escola e como que fica?*”) como maneira de trazer à tona o problema com o qual precisa lidar, ao propor um outro modo de ensinar para crianças (não novo, mas diferente do que é legitimado), esta não o faz de forma segura, como sugere o uso do condicional: “*seria bom um pouco essa mescla né?*”. Neste trecho, além da modalização (*um pouco*) e do advérbio (*né?*), que demanda uma aprovação por parte do interlocutor, observamos o fato de o tempo verbal

condicional, trazido no futuro do pretérito (*seria*), ser colocado como mais um recurso de atenuação da filiação discursiva do entrevistado.

E7 diz falar em português durante momentos caóticos, ainda que sinta desconforto em *desobedecer* o que é proposto pela escola: lecionar através da língua-alvo. Salientamos aqui o adjetivo *caótico*, que produz um efeito de sentido que remete à uma situação confusa, desordenada e ressalta o estranhamento proporcionado pela LE (nos alunos e no próprio professor). Lança-se mão da LM (língua dita transparente) justamente para aplacar o caos e a desordem, proporcionados pela LE.

Depreendemos que, em tais momentos, nos quais não há disciplina, nem controle (tão almejados pelos professores), é a nossa língua materna, zona de conforto, que pode nos trazer essa sensação, por supor uma *clareza* no que está sendo dito, como se os alunos fossem, então, capazes de compreender a mensagem sem equívocos. Em um embate de vozes, entre o que o método de ensino adotado pela escola (re)quer e o que o professor pode fazer (a realidade da sala de aula), E7 finaliza seu raciocínio afirmando que a mescla, entre LM e LE, com um aumento gradativo da quantidade de conteúdo em inglês, seria a solução ideal para seus alunos (crianças). Embora E7 tenha utilizado a expressão “aumentando a porcentagem”, trazendo uma visão mais racional e lógica das línguas (já que porcentagem é a proporção de uma grandeza avaliada sobre a centena, um número), entendemos que estas não podem ser quantificadas, assim como não poderiam ser dicotomizadas, o que frequentemente fazemos.

Ainda que a questão central deste excerto (RD4) recaia sobre a (ilusória) completude e transparência que a LM pode nos oferecer, recuperamos a noção de sistema disciplinar, descrito por Foucault (1975), que afirma que a disciplina fabrica corpos dóceis e úteis, porque quanto mais controlados e controláveis forem os indivíduos, melhor será para o funcionamento da sociedade. Assim, relacionando o pensamento de Foucault com a materialidade linguística de RD4, poderíamos afirmar que, através da LM, E7 se sente mais confortável (afinal, esta foi assujeitada por aquela) para recuperar o controle da sala de aula e manter a disciplina, para que, com alunos controlados e obedientes, a aula flua no ritmo *ideal* desejado pelo professor.

Nos excertos seguintes, E4 discorre acerca da temática abordada neste subitem. Sua área de atuação é o ensino de LE para crianças de três a seis anos:

RD5: A maior parte do tempo eu procuro falar em inglês / /né? / Só que como é uma idade assim que a concentração é muito pequena / muitas vezes a gente / dependendo da situação / não dá pra ficar só no inglês // né? / (...) Vou desenhando pra eles entenderem / então assim / eles até pegam / mas às vezes / a orientação assim / de primeira / assim uma orientação mais / mais assim / elaborada na atividade / mais assim né / diferente / eles não conseguem entender // Mas eu sempre procuro misturar muito o português com o inglês / né? (E4)

Os enunciados de E4, marcados por vocábulos que buscam nosso assentimento enquanto interlocutor (*tá?*, *né?*), descrevem sua prática como professora de uma escola infantil particular. Pelo fato de a escola ser bilíngue, presume-se que os alunos tenham uma carga horária alta de aulas de língua estrangeira, nesse caso o inglês. Respondendo a esse imaginário, E4 aborda (no RD5) a questão do uso do inglês em sala de aula: “*a maior parte do tempo eu procuro falar em inglês//né?*”. O verbo *procurar*, que remete à ideia de possibilidade, enuncia sua tentativa de falar em LE a maior parte do tempo, o que não implica a realização dessa possibilidade. E4 não tem garantia de que encontrará o que procura (falar inglês) e elenca dois fatores principais que justificam a LM em suas aulas: a concentração das crianças é muito pequena e as orientações mais elaboradas são difíceis para que elas as entendam.

E4 diz falar em inglês a maior parte do tempo, embora haja momentos que inviabilizem essa prática, trazidos, em seu enunciado, a partir de uma locução adversativa (“*só que assim...*”). A expressão modalizadora “dependendo da situação” diminui o peso semântico do enunciado “não dá pra ficar só no inglês né?”, já que este contraria a vontade do professor que é a de falar a LE em tempo integral.

A professora também diz utilizar desenhos para que os alunos a compreendam sem que ela precise falar em LM, mas, mesmo assim, há momentos em que este recurso não cumpre sua função. Valendo-se de diversos advérbios (grifados) que modalizam sua fala e amenizam sua posição discursiva, E4 nos descreve este processo: “*então assim / eles até pegam / mas às vezes / a orientação assim / de primeira / assim uma orientação mais / mais assim / elaborada na atividade / mais assim né / diferente / eles não conseguem entender*”. Ressaltamos, aqui, a preocupação de E4 em garantir que seus alunos compreendam suas instruções: quando as orientações são mais complexas, a professora mistura inglês e português, porque sente que é através

da LM que se faz entender por seus alunos. No fragmento “mas eu sempre procuro misturar muito o português com o inglês / né?”, E4 afirma sempre misturar os idiomas, por um lado, porque seus alunos têm baixa concentração (devido à idade) e, por outro, porque as instruções são difíceis. Todavia, entendemos que E4 o faz porque a LM lhe traz, de forma inconsciente, sensação de controle e de completude. Chamamos a atenção também para o verbo *pegar*, cujo efeito de sentido remete a algo palpável e/ou objetivo, de sentido fixo, como se a mensagem (explicação da professora) fosse enviada ao seu destinatário (aluno) e coubesse a ele decodificá-la.

A mesma professora discorre no RD6, a seguir, acerca de algumas das atividades que realiza com seus alunos.

RD6: (...) a gente // canta essas músicas/ conto histórias / leio histórias em inglês / muitas vezes aquelas assim / que eles não conhecem / então eu conto / meio em português e meio em inglês/ ta? / Com algumas palavras-chave que eles já sabem / que a gente conhece / né? / (...) Às vezes misturando português e inglês / às vezes / aquelas histórias que eles já sabem assim de COR E SALTEADO / que nem “Três porquinhos” / “Branca de neve” / Aí eu leio em inglês e eles já assim/ vão sacando / né? / As palavras chaves / né? (E4)

Ao contrário dos enunciados postos em circulação por outros professores, analisados até aqui, a professora em questão parece não se incomodar em nos dizer que trabalha com as duas línguas, LM e LE, em sala de aula (“*então eu conto / meio em português e meio em inglês*”; “*Às vezes misturando português e inglês*”). Dito de outro modo, não há traços de conflitos metodológicos ou de divergência entre o que se pede (pela escola) e o que é feito (pelo professor) na materialidade linguística de RD6.

Mais uma vez, assim como nos RDs deste eixo, o excerto em questão aponta para uma concepção de LM como língua que completa e proporciona uma sensação de controle aos professores. Entretanto, o que nos chama atenção no RD6 é o fato de a LE parecer estar presente na sala de aula apenas com a função de recuperar sentidos que já haviam sido dito anteriormente, inscritos *a priori* na memória dos alunos. Desse modo, a aprendizagem propriamente dita não aconteceria através da LE, mas na LM. É como se o aluno aprendesse o conteúdo nesta e se valesse daquela apenas para recuperar sentidos já existentes.

Atendo-nos à materialidade linguística, E4 nos diz que lê em inglês aqueles contos infantis cuja estória as crianças já conhecem *de cor e salteado* (ênfaticamente pela própria professora no momento da entrevista), expressão que nos remete à repetição, à ideia de algo que foi memorizado e pode ser retomado sem maiores problemas pelos alunos. Assim, para que a estória possa ser compreendida por estes, E4 mescla LE e LM em sala de aula, valendo-se do português para lidar com um vocabulário novo para as crianças (*eles não conhecem / então eu conto / meio em português e meio em inglês/*), trazendo em inglês apenas as palavras que E4 supõe ser de conhecimento de seus alunos (*algumas palavras-chave que eles já sabem / que a gente conhece / né?*). Entretanto, quando a estória a ser contada pela professora já é de conhecimento dos alunos, neste momento, sim, E4 se sente confortável para contá-la a seus alunos exclusivamente através da LE, como no caso das clássicas estórias infantis que atravessaram gerações³⁸ (“Os Três Porquinhos” e “Branca de Neve”), citadas pela professora.

Reafirmamos assim que o RD6 traz um efeito de sentido de que não se aprende um conteúdo via LE; o professor apenas vale-se dela para retomar sentidos preliminarmente inscritos na memória, via LM. Pelo fato de o português ser a língua em que tanto E4 quanto seus alunos foram/são assujeitados, é ele que significa e (ilusoriamente) dá conta da completude da professora.

Acreditamos ter levantado, nos enunciados até então analisados, um discurso sobre o fazer do professor dentro da sala de aula que parece resultar de um jogo de forças entre LM e LE: por um lado, a vontade de falar em LM para (se) *dizer*, controlar e se sentir completo; por outro, a necessidade (nem sempre real) de se falar (ou recuperar sentidos prévios) através da LE, proposta por discursos como os de formação de professores, treinamentos metodológicos etc., que se baseiam em concepções de ensino/aprendizagem segundo as quais a LM deve ser evitada nas aulas de LE³⁹.

Além de compartilharem da mesma temática e, por isso, de fazerem parte deste eixo de análise (não-transparência e incompletude das línguas), os RDs problematizados até aqui possuem outra característica em comum: a presença de expressões em que as professoras (E3, E2, E7 e E4) interagem como se estivessem

³⁸ Não se sabe ao certo quando os contos “Branca de Neve” e “Os Três Porquinhos” foram publicados, no entanto, as primeiras edições que se têm conhecimento datam dos séculos XIX e XVIII, respectivamente.

³⁹ Dedicamos a seção 2.3 ao debate deste assunto.

esperando nosso consentimento sobre o que dizem. E3 traz (no RD1) as perguntas “né?”, “entendeu?”, enquanto E2 (no RD2) vale-se (em três pontos distintos) da repetição da expressão “né?”. E7, por sua vez, além de terminar o excerto com a expressão “sabe?” (possivelmente esperando nossa resposta: “sim, sabemos!”), faz-nos uma pergunta que, mesmo retoricamente, está em segunda pessoa (no RD3). Através do pronome de tratamento *você* (que também pode ser um pronome indefinido, alguém, qualquer um que não o interlocutor), E7 tenta nos envolver em sua fala. E7 e E4 também procedem como as outras professoras e repetem o advérbio “né?” (contração da pergunta “não é?”, que aguarda a resposta “sim, é.”). Entendemos que tais marcas funcionam como uma tentativa de atender às expectativas que os participantes imaginam que nós possuímos a respeito de suas aulas, afinal, assim como as professoras, nós também lecionamos a língua inglesa. Ademais, não podemos deixar de salientar o peso do nome UNICAMP e o impacto que este pode exercer no imaginário dos professores entrevistados, no momento em que nos apresentamos como pesquisadora desta renomada instituição.

3.2. (Im)possibilidades da(s) língua(s)

“It's absolutely impossible, but it has possibilities”⁴⁰
Samuel Goldwyn

De acordo com o dicionário Houaiss, *possibilidade* é definida como condição do que é possível, do que pode acontecer. Assim, decidimos dedicar este eixo de análise às (im)possibilidades da língua, porque trazemos, nele, os enunciados dos professores que trataram do que pode (ou não) acontecer, tanto em LE quanto em LM, dentro de uma sala de aula. No capítulo teórico desta pesquisa, apresentamos as relações de poder-saber propostas por Michel Foucault e, considerando tais relações, não podemos deixar de salientar que o discurso dos professores sobre o que é (im)possível está atrelado a fatores que excedem suas práticas em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, legitimado a partir do que pode ser dito na ordem do discurso didático/pedagógico.

⁴⁰ “É absolutamente impossível, mas tem possibilidades.” (Tradução livre).

Trazemos, como primeiro excerto de análise deste subitem, o enunciado de E7, que leciona em dois cursos livres de idiomas voltados para crianças, as quais podem ser matriculadas e frequentar as aulas a partir dos três anos de idade. A entrevistada em questão compara, ao longo de sua entrevista, as duas escolas (X e Y⁴¹), principalmente no que concerne às diferenças de metodologia e orientação quanto à presença da língua alvo em sala de aula. Em seu relato, E7 nos diz que, enquanto na Escola X é exigido que só se fale em LE em sala de aula, mesmo com alunos muito novos (com cerca de 3 anos de idade), na Escola Y não há problemas em se falar LM, principalmente nos estágios iniciais de aprendizagem. A esse respeito, E7 nos conta como funciona a relação português-inglês na Escola Y, em que a LM é aceita e faz parte da metodologia de ensino. Vejamos:

RD7: Então nesses estágios mais iniciais o professor não fala em inglês totalmente / ele fala muito português ainda com a criança / então começa assim tipo uns / eu não tô lembrada muito bem quanto que é a porcentagem / mas deve ser uns 30% de inglês / e aí a partir do momento que vai aument../ cada ano muda / sei lá / aumenta 10% no próximo ano e aí / e assim por diante / até que chega // sei lá / no / que eles chamam de J / que aí no J deve ser tipo *fifty-fifty*⁴² / e vai avançando até que chega no / acho que no / a partir de T1 / já deve ser totalmente em inglês / eu sei que o professor já no nível de J consegue falar muito mais o inglês do que português/ algumas coisas que talvez vai [sic] ser difícil pras crianças ainda entenderem / assim / à maneira que vai fazer um exercício ou um jogo / o professor ainda fala em português/ (...) mas / eles já [es]tão bem habituados então já tem muita coisa que o professor já dá os comandos totalmente em inglês pra eles / e eles mesclam / é engraçado essa coisa de você mesclar o inglês e o português / então assim / é uma coisa diferente// (E7)

A partir da construção textual do RD7, notamos que a relação entre as línguas materna e estrangeira parece ocorrer de modo aceitável, tanto por parte da professora quanto da metodologia de ensino da escola em questão, fazendo com que E7 enuncie, aparentemente, sem maiores problemas, a respeito da presença da LM em sua

⁴¹ Nomes fictícios para facilitar a referência em nosso texto e preservar os nomes reais das escolas, bem como os nomes dos níveis de aprendizagem (usamos as letras J e T neste trabalho)

⁴² Cinquenta por cento em inglês e cinquenta por cento em português.

aula de LE. É importante apontar que, provavelmente, é justamente esta permissão formal da escola que legitima sua fala.

Em seu enunciado, entretanto, observamos um descompromisso em descrever a LM nas aulas de LE, marcado pela repetição da expressão “sei lá”, que aponta para uma indiferença quanto à informação precisa, assim como do modalizador “deve ser”, que funciona como uma possibilidade (e não obrigatoriedade): “*deve ser uns 30% de inglês*”, “*deve ser tipo fifty-fifty*”; “já *deve ser totalmente em inglês*”. Esta falta de certeza (marcada também pelas modalizações epistêmicas “*acho que*”, “*eu sei que*”) pode estar relacionada, por um lado, ao fato de E7 haver começado a trabalhar há pouco tempo na escola Y e, assim, não saber precisar detalhes da metodologia; mas, por outro lado, pode trazer a LM como algo desimportante, visto que, de modo geral, a presença desta não é bem vista nas aulas de LE. É justamente esta fala interdita (no imaginário de professores) que faz com que E7 oscile entre primeira e terceira pessoa do singular para descrever uma prática feita por ela mesma. Em outras palavras, a professora fala de si, mas se distancia, amenizando sua posição discursiva nos momentos em que enuncia uma fala geralmente não aceita em treinamentos de professores de idiomas, mesmo tendo “permissão” para falar em LM na referida escola (diferentemente da outra escola em que leciona, como veremos mais adiante).

De qualquer modo, ainda que E7 nos relate sobre a presença do português nos primeiros estágios, chamamos a atenção para o objetivo final da escola, que é o de incluir a língua-alvo em sua totalidade na sala de aula. A professora nos descreve o processo desde o início, quando o professor precisa recorrer à LM, até o momento em que consegue falar integralmente em LE. Quando E7 diz “então nesses estágios mais iniciais o professor não fala em inglês totalmente / ele fala muito português ainda com a criança”, apontamos para os advérbios (grifados) que modalizam sua fala. Além disso, o emprego do advérbio de tempo *ainda*, produz um efeito de sentido que aponta para uma situação temporária: ainda se fala muito em português, mas se deixará de fazê-lo assim que possível.

A possibilidade da LM está garantida pela permissão formal da escola (E7 não estaria desobedecendo o método, como nos disse no RD4) nos momentos em que falar em LE não é possível: “talvez vai ser difícil pras crianças ainda entenderem / assim / à maneira que vai fazer um exercício ou um jogo / o professor ainda fala em

português’’. Mais uma vez, E7 usa o advérbio *ainda* para indicar a necessidade temporária de se falar português, que, conforme discorremos no eixo de análise anterior, está vinculada à (não) compreensão das instruções por parte dos alunos. Com a LM, é possível, em seu imaginário, resolver a incompletude da LE, sanar sua falta.

Ao mencionar a mescla de línguas (LM e LE) que ocorre em sala de aula, E7 usa os adjetivos *diferente* e *engraçado* para classificá-la. Por que falar português e inglês com os alunos seria diferente? Não seria (essa mescla) algo que acontece diariamente – independentemente do motivo – em classes de língua inglesa pelas escolas de nosso país, como os RDs deste trabalho nos mostram? Partindo do dizer de E7, pensamos que, embora o português nunca tenha saído completamente da sala de aula (realidade da maioria das escolas), ter a LM aceita como parte da metodologia da escola – e não como resultado de uma *impossibilidade* de se falar em LE o tempo todo – é visto pela entrevistada como algo incomum, que não é frequente ou corriqueiro e que se distingue dos demais métodos, o que explica os adjetivos, atribuindo juízo de valor ao enunciado.

Passemos para os recortes seguintes, em que a mesma professora (E7) nos conta sobre a impossibilidade de se comunicar exclusivamente em inglês em sala de aula na Escola X, ainda que esta seja a orientação recebida no treinamento metodológico desta:

RD8: (...) na X / mesmo a gente dando aula pra criança / cem por cento em inglês / não fala português // a coitadinha da criança / então / eu já passei por isso porque eu gosto de dar aula pra criança / então assim // eu como professora diante disso / o que eu vi é que assim / a criança tem necessidade de ter esse contato mais próximo com o professor // eles criam um vínculo mesmo afetivo com você / mesmo você fazendo cem por cento em inglês / mas tem momentos que / tipo / não tem como a criança / / você ter / você interagir mais com ela se você também não falar em português / (E7)

Dando continuidade ao seu relato, E7 discorre acerca do português em sala de aula e comenta que, mesmo lecionando para crianças, as aulas na Escola X devem ser *cem por cento* na língua alvo, diferentemente do que acontece quando leciona na escola Y, conforme verificamos no RD7. O texto alterna entre primeira e segunda

pessoas do singular (os pronomes *eu* e *você* aparecem repetidas vezes como sujeito da oração), ainda que E7 esteja falando de si a todo o momento. Em determinado ponto, a entrevistada ainda traz a figura do professor em terceira pessoa: “contato mais próximo com o professor” (com ele, não *comigo*), sendo que, a partir deste momento, não se refere mais a si mesma através do pronome *eu*, mas por meio do vocábulo *você*.

Desse modo, ao mesmo tempo em que a professora marca sua voz na narrativa – repetindo o sujeito *eu* (“*eu já passei*”, “*eu gosto*”, “*eu como professora*” e “*o que eu vi*”) –, também traz para seu discurso o pronome indefinido *você* (“eles criam um vínculo mesmo afetivo com você”, “mesmo você fazendo”, “você ter / você interagir mais com ela”) que sugere uma indeterminação, funcionando como efeito de distanciamento do enunciado (*você*, não *eu*), possivelmente para amenizar sua opinião (que contraria o que lhe é proposto como prática de ensino pela escola).

E7 fala a partir de um lugar particular (como professora de turmas infantis), enfatizado em sua narrativa pelo substantivo “criança”, repetido cinco vezes só no RD8. A impossibilidade de se falar apenas em LE com as crianças é trazida a partir de uma relação que E7 sugere ir além de sua vontade – como apontam os deônticos “a criança tem necessidade de...” e “não tem como” –, colocada como algo de ordem extrínseca, como se esta se desse a partir de uma necessidade natural de seus alunos. Ressaltamos, ainda, que E7 menciona sua experiência para sustentar seu posicionamento sobre a impossibilidade de ser falar apenas em inglês, como nas expressões “eu já passei por isso” (modalizada pelo advérbio *já*) e “o que eu vi”, que sugerem uma enunciadora com conhecimento prévio sobre a situação da qual está falando.

Chamou-nos a atenção o fato de E7 usar o adjetivo flexionado em grau diminutivo (em “a *coitadinha* da criança”), revelando uma depreciação que remete a um sujeito desventurado, cuja situação é digna de pena. Por estar arraigado no pensamento do professor que a função do aluno é a de ouvir e assimilar o conteúdo ensinado, E7 não aprova uma prática (falar *cem por cento* em LE) que impeça a interação aluno-professor, já que é nessa relação que seu imaginário se funda (CORACINI, 2002). Sobre esta relação, observamos, na materialidade linguística do RD8, que a professora quer corresponder ao que os alunos esperam dela. Além disso, no fragmento “*eles criam um vínculo mesmo afetivo com você*”, entendemos que a ligação com seus alunos não é

opcional (observe-se o advérbio *mesmo*), fazendo parte do imaginário e do ideal do professor mantê-la.

Como na escola X não há permissão formal para se dirigir aos alunos na LM, como acontece na escola Y e, para não romper totalmente a interação entre professor e alunos, é permitido que estes *usem* LM em sala de aula, ainda que precisem responder na LE às questões referentes ao conteúdo ensinado pela professora. A sala de aula se configura como um cenário para a (im)possibilidade da língua: a LE está presente, porque é o que o método/escola pede, mas não é considerada como suficiente para abranger as relações interpessoais entre professor e aluno. Ao contrário, a LM não é permitida (oficialmente), mas satisfaria tais relações (*não tem como a criança // você ter / você interagir mais com ela se você também não falar em português / então assim / as crianças falam em português com você*), porque só através dela o laço afetivo seria criado. Assim, há uma possibilidade (ideal) de se falar LE em tempo integral em sala de aula, a qual gera, no entanto, a impossibilidade de afeto, só alcançável (no imaginário do professor) através da LM. Vejamos o próximo excerto:

RD9: (...) realmente fica complicado você não interagir com a criança em português / eu acho que é mais prazeroso pra criança / e também não / não tem como assim / eu acho que é preciso mesmo e eu acho interessante esse negócio da Y ir avanç... / ir aumentando a porcentagem de inglês conforme a criança também vai amadurecendo e vai tendo mais vocabulário que ela vai aprendendo na escola / né? Então eu achei bem legal assim // (E7)

No RD9, E7 enuncia a impossibilidade de a aula ser realizada integralmente na língua alvo, embora sua fala, repleta de modalizadores – epistêmicos, como “*eu acho que*” (repetidos por três vezes no presente e uma no passado), e deônticos (é preciso que) –, sugira sua cautela ao se posicionar sobre o assunto discursivizado. E7 compara as escolas X e Y, emitindo juízo de valor à permissão da LM em sala de aula (e, conseqüentemente, à metodologia de ensino de Y) através dos adjetivos prazeroso, interessante, bem legal (este último enfatizado pelo advérbio *bem*). Sobre o modo de ensinar em Y, E7 nos diz que o português é retirado de sala de aula gradualmente, como indiciam os verbos no gerúndio (*aumentando, amadurecendo, tendo, aprendendo*), que sugerem uma noção de sequência e progresso, juntamente com o substantivo

“porcentagem”, que remete à noção de quantificação do saber ao longo do ensino de LE.

Apontamos, ainda, para o fato de E7 se mostrar insatisfeita com as teorias que postulam que as aulas sejam ministradas totalmente em LE para crianças. Desse modo, é interessante observarmos a consonância de seu enunciado com o de autores como Costa (1988) e Souza (1999), os quais apoiam o uso da tradução (e, consequentemente, a presença da LM) justamente em aulas de LE em níveis mais elementares, como vimos no capítulo teórico de nosso trabalho. Apesar de E7 ter tecido comentários contrários à nossa hipótese inicial de que os professores, de modo geral, são contra a tradução e/ou a LM em aulas de LI, entendemos que seu discurso só é tornado possível por encontrar legitimação em uma instituição que credibiliza sua postura, ou seja, E7 tem na escola Y um respaldo para suas afirmações.

Outro professor (E8), instigado a nos contar sobre suas aulas de LE, reforça os pontos ressaltados neste eixo de análise: (im)possibilidade da LM e da LE, além da tentativa de incluir a LE em tempo integral na sala de aula. Vejamos, na materialidade discursiva, os pontos supracitados:

RD10: Mas a / a linguagem que a gente costuma usar é a mesma / a gente tenta evitar usar o português na sala de aula / lógico // na medida do possível / a gente tem que usar [o português]// mas ah / a gente tenta sempre forçar os alunos também a se comunicar em inglês / o objetivo nosso é esse. (E8)

E8 leciona em uma instituição privada e bilíngue, que oferece aulas em período integral para os ensinos infantil e fundamental, com uma alta carga horária semanal de LI⁴³. O professor entrevistado não trabalha com o ensino infantil, mas nos relata a diferença entre dar aulas para alunos nos primeiros e nos últimos anos do ensino fundamental, momentos em que a idade e, consequentemente, a capacidade linguística em LE é considerável. Todavia, mesmo afirmando que o vocabulário e a maturidade em relação à LE são diferentes entre os níveis em que leciona, E8 coloca (através da conjunção adversativa “*mas*”) que a linguagem (e/ou a língua) que *costuma usar* é a mesma. Inferimos, aqui, que o professor em questão não se refere à linguagem, mas sim

⁴³ Treze aulas semanais, enquanto, na escola pública, são duas.

às instruções metodológicas que deve usar em sala de aula: não falar LM, forçar a comunicação em LE.

Ao enunciar que “*tenta sempre forçar os alunos*” destacamos a construção desta frase, na qual o verbo “tentar” marca seu esforço ao fazê-lo, e o advérbio *sempre*, o qual indica que esse esforço é constante. E8 não diz que *força*, mas que *tenta forçar* seus alunos a falar em inglês, atenuando assim um possível efeito de sentido negativo, já que, de acordo com o Dicionário Houaiss⁴⁴, a definição do verbo *forçar* pode ser “obter pela força, conseguir; obrigar(-se) por uma pressão moral a (algo); constranger, obrigar(-se)”. Há também outro recurso que suaviza o efeito de (um possível) autoritarismo em suas aulas: o adjetivo *lógico*, juntamente com a expressão *na medida do possível*, funcionando como modalizadores no RD10. A impossibilidade de se falar em LE o tempo inteiro é enunciada através da modalidade deôntica (“a gente *tem que* usar”), cujo efeito de justificativa, nesse caso, exime E8 da responsabilidade pela presença da LM em suas aulas. O professor entrevistado tenta fazer com que seus alunos se comuniquem em inglês, mas há momentos em que necessita (“*tem que*”) agir de modo diferente (do que gostaria e do que é pedido pela escola).

Ademais, observamos que o professor E8, ao mencionar três vezes, neste curto excerto, o verbo *usar*, evidencia, ainda que de forma inconsciente, sua representação de língua enquanto mero instrumento de comunicação. Chamamos a atenção também para sua narrativa em primeira pessoa do plural (e nunca no singular): *a gente costuma usar; a gente tenta evitar; a gente tem que usar; a gente tenta sempre forçar*; além do pronome possessivo plural: *o objetivo nosso é esse*. Não podemos esquecer que, conforme mencionamos anteriormente⁴⁵, a entrevista de E8 foi gravada dentro da sala da diretora da escola e, ainda que esta ou qualquer outro funcionário da instituição não estivessem presentes, não podemos ignorar as condições de produção de seu discurso. E8, assim, corrobora nossa hipótese de que se busca falar a LI na maior parte do tempo de aula e, portanto, evitar a tradução/LM. Temos ciência de que, ainda que E8 fosse contrário às premissas disseminadas na escola, dificilmente se posicionaria de tal forma, principalmente por estar, durante a entrevista, sentado na cadeira de sua

⁴⁴ Versão eletrônica do dicionário Houaiss: <http://houaiss.uol.com.br>

⁴⁵ Seção 6 da Introdução: “Metodologia: dispositivos de análise”

diretora (que o contratou e paga seu salário). Desse modo, a partir da regularidade linguística do RD10, depreendemos que sua fala, no plural, não diz apenas o que esse enunciador pensa, pois é atravessada por outros dizeres, constitutivos de sua posição discursiva.

No recorte a seguir, analisamos o enunciado da professora E9, que nos conta sobre uma das escolas em que leciona. A entrevistada afirma que a metodologia da escola não é tão rigorosa, o que lhe possibilita não seguir um método à risca e, assim, ministrar aulas mais à vontade, sem seguir um cronograma pré-estabelecido. Por ser uma escola de idiomas particular e não estar filiada a nenhuma franquia, E9 não recebeu nenhum tipo de preparação e/ou treinamento metodológico mais formal, havendo apenas uma conversa entre ela e o proprietário da escola. Vejamos a materialidade:

RD11: Quando ele [o aluno] pede [a tradução] / pergunta em português né?/ Eu / em inglês / continuo explicando pra ele / que a tradução não é bom [sic] / vai chegar um momento do aprendizado dele de idiomas que ele não vai conseguir traduzir / quando é necessário eu até dou exemplos pra eles / por exemplo / “*how old are you?*” / se você ficar tentando traduzir palavra por palavra você vai se perder né? / Você já fez aniversário de novo e não respondeu o que a pessoa queria saber. (E9)

A professora em questão, E9, é a única que leciona em quatro contextos distintos (escola pública, privada, escola de idiomas e aulas particulares) e, neste excerto, tece comentários sobre suas aulas de um modo geral, não sobre um contexto específico. No momento em que traz a demanda do aluno pela tradução, E9 diz lidar com a situação de modo a convencê-lo, através da língua alvo, que tentar traduzir para sua LM não é eficaz. Notemos que a professora se esquivava do português, mesmo quando seu aluno, com dúvidas, se dirige a ela na LM: o aluno “*pergunta em português né?/ Eu / em inglês / continuo explicando pra ele*”. E9 se vale do adjunto de modo, separando sujeito (eu) e verbo (continuo) da oração, como uma maneira de salientar que é através da LE que responde ao aluno.

A fim de endossar sua afirmação e mostrar para o aluno a impossibilidade da tradução literal como um recurso que garantiria o significado no câmbio LM-LE, a professora em questão afirma dar exemplos de expressões que, ao serem traduzidas “ao pé da letra”, perdem o sentido. E9 diz recorrer a este recurso nos momentos – não

sempre – em que a situação se coloca como uma necessidade (“*quando é necessário* eu até dou exemplos”, como a expressão *how old are you?*, ou seja, quantos anos você tem?). Com seu exemplo, a professora retoma uma diferença fundamental entre as línguas (inglesa e portuguesa), a qual enuncia a impossibilidade de uma tradução literal: enquanto, em português, usa-se o verbo *ter* para expressar a idade, no inglês, usa o verbo *to be*, que indica um estado (ser/estar). A tradução literal de *how old are you?* (quão velho você é?) traz uma expressão errônea em português, visto que não é comumente empregada pelos falantes dessa língua (há uma impossibilidade histórica de se traduzir palavra por palavra desta expressão na estrutura do português). O exemplo utilizado pela professora permite mostrar que as línguas são mais do que códigos a serem decifrados através de ferramentas, pois estão inseridas em um contexto e consistem em diferentes formas de ver o mundo (diferentes memórias discursivas que provocam a impossibilidade de tradução literal). Ao descrever o exemplo com o auxílio do pronome *você*, E9 não só nos coloca na posição de seu aluno/interlocutor, mostrando como faz sua explanação para este, mas também espera nos convencer sobre a ineficácia da tradução. Essa interação também é marcada pela interrogativa (“né?”), que aponta que E9 aguarda nossa confirmação.

Desse modo, repetindo o discurso anti-tradução, E9 justifica o porquê de tentar convencer o aluno a não utilizá-la durante suas aulas. Para ilustrar a lentidão e a confusão que uma tradução pode trazer à fala do aluno, E9 brinca com a expressão em questão e afirma que o aluno fará aniversário (de novo) antes de conseguir responder à pergunta, ou seja, o aluno poderá levar “um ano”, tempo demasiado longo, pra compreender a mensagem, caso tente traduzir o que ouve. Observamos aqui a assertividade de E9, que aponta para uma segurança quanto ao seu posicionamento (contrário à tradução): “vai chegar um momento”, “ele não vai conseguir”, “você vai se perder”. Assim, através da construção verbal no futuro, E9 coloca a situação conflituosa pela qual o aluno (que traduz) terá que passar não como uma possibilidade, mas como algo que irá acontecer (quase que em um tom ameaçador).

Neste excerto, observamos, mais uma vez, como os professores que participam desta pesquisa têm a tendência de conceber LM e tradução como sinônimos: quando o aluno pergunta algo em português, a professora responde, via LE, que a tradução não é uma boa opção. Notamos também no recorte discursivo em questão um

modo diferente de se colocar a impossibilidade: ao invés de a LM ser trazida como difícil de ser banida da sala de aula (como nos outros RDs), E9 parte do pressuposto de que a tradução (ou a LM) não é eficaz, porque as línguas não possuem termos exatos de equivalência, o que pode fazer com que o aluno se perca entre seus (efeitos de) sentidos. Dito de outro modo, E9 traz a impossibilidade da *tradução*, sem discutir a possibilidade da LM em sala de aula, pois está convencida de que o melhor meio de ensinar é através da LE, como aponta seu enunciado, construído de forma assertiva.

Como último excerto a ser problematizado neste eixo de análise, trazemos o RD12, a seguir.

RD12: Aí a gente tenta fazer o aluno entender através de um desenho / uma mímica ou um sinônimo / aplicar ela [sic] numa frase / né / porque / pra tentar quebrar um pouco o hábito do aluno de querer sempre a tradução / né / entender / tentar entender o contexto que aquela palavra tá / tá aparecendo. (E8)

E8 nos conta suas estratégias para que o seu aluno compreenda o significado das palavras em LE, sem que tenha que passar pela LM: desenho, mímica, sinônimo ou aplicação em uma frase. O que primeiro nos chama a atenção, no RD12, é a concepção de tradução que perpassa o dizer de E8. Ao elencar suas estratégias de compreensão, desviando-se da tradução, o professor não leva em consideração a possibilidade das traduções inter-semióticas⁴⁶, isto é, entre códigos diferentes que não o da língua – ou seja, esta continua relacionada à ideia de código. De todo modo, sabemos que, mesmo quando o professor não verbaliza o significado de determinada palavra na LM, o aluno, geralmente, toma notas em português no seu caderno e/ou confirma em um dicionário se o que entendeu da explicação (feita em LE) está correto. O professor tenta outros recursos (alternativos à LM), mas se depara com a impossibilidade de controlar a tradução mental, à qual o aluno pode, ou não, recorrer enquanto lê um texto em LE, o que muito frequentemente ocorre (SCHÄFFER, 2000).

Observamos, ainda a partir do RD12, que professores de LE tendem a compreender a tradução como um hábito que os alunos trazem consigo e que precisa ser quebrado. Entretanto, entendemos que, se esses sujeitos (alunos) foram assujeitados, a

⁴⁶ Discorremos acerca dos tipos de tradução propostos por Jakobson na página 52.

priori, pela LM, não é possível ignorá-la na aprendizagem de qualquer conhecimento, mesmo que este seja (em) uma LE. A língua é constitutiva do sujeito, que se insere na sociedade através dela. Não há, portanto, como ignorar a presença da LM na aula de LE.

De qualquer modo, E8 não afirma conseguir que o aluno compreenda o significado sem traduzir, nem tampouco ser capaz de quebrar o que chama de hábito do aluno (a tradução). Isso fica evidenciado na materialidade de RD12 por meio do verbo *tentar*, repetido por três vezes, que remete à possibilidade, embora não se tenha a garantia de conseguir. Em “a gente *tenta* fazer o aluno entender” e “*tentar* entender o contexto”, o efeito de sentido provocado pelo verbo *tentar* ressalta que o professor busca meios de fazer com que o aluno entenda (através dos desenhos, mímicas etc.), mas não é possível garantir que a compreensão ocorreu. Em “*pra tentar quebrar um pouco o hábito do aluno*”, além do emprego do verbo *tentar*, que traz o mesmo efeito de sentido das duas outras orações, E8 ameniza sua filiação discursiva através da locução modalizadora *um pouco*, apontando também para uma ação de difícil execução: quebrar um hábito do aluno. Conforme já colocamos, entendemos que o que E8 apresenta em sua narrativa como *hábito de tradução* nada mais é que uma manifestação da língua pela qual o sujeito foi assujeitado. Desse modo, é impossível que E8 quebre este *hábito*, como diz tentar fazer. Além disso, não podemos deixar de mencionar a força semântica que a palavra *hábito* carrega, que remonta ao comportamentalismo no ensino de línguas, em que o aprendizado se dá através da repetição e da automatização destes (hábitos). Acreditamos, assim, que as premissas da psicologia comportamental (*behaviorismo*) atravessam o dizer de E8 no RD supracitado.

Neste mesmo RD, E8 tece seus comentários acerca da aula de interpretação de textos, sendo importante destacar que ele é o professor responsável por preparar os alunos para testes internacionais de proficiência de inglês, como KET, PET e FCE⁴⁷, provas que avaliam, dentre outros aspectos, a compreensão lexical e gramatical dos candidatos, através de longas atividades de interpretação de texto. Desse modo, no que concerne às aulas de leitura em LE, recuperamos alguns conceitos observados por Coracini (1991 [2002], p. 18), como a postura teórica que as escolas geralmente tomam,

⁴⁷ As siglas KET, PET e FCE correspondem, respectivamente, a *Kids' English Test*, *Primary English Test* e *First Certificate of English*. Todos os três certificados são emitidos pela Cambridge University, na Inglaterra, e reconhecidos mundialmente, embora estes três testes, especificamente, estejam mais voltados para crianças e adolescentes.

concebendo o texto como portador de sentidos, “como um objeto uno e completo que tem um fim em si mesmo”. Além disso, o texto é, muitas vezes, utilizado para o ensino de gramática, vocabulário ou outros elementos entendidos como necessários, seja pelo professor, seja pelo livro didático. Assim, o texto passa a “ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos” (CORACINI, 1991 [2002], p. 18).

Ainda segundo Coracini, a partir desta concepção de texto e leitura, muitas vezes, aprender a ler em língua estrangeira se resume a descobrir o significado das palavras, pronunciar corretamente (o que não foi mencionado pelo nosso entrevistado em questão) e localizar as ideias principais do texto, depositadas ali de forma definitiva e por um autor (supostamente) consciente. A esse respeito, Grigoletto (1991 [2002]) considera que a dificuldade do aluno para entender o linguístico de um texto em LE pode fazer com que este adquira proporções totalizantes, ou seja, o texto é o linguístico (GRIGOLETTO, 2002, p. 87).

Assim, ainda segundo Grigoletto, para o aluno, um texto será totalmente compreendido no momento em que todas as suas palavras forem conhecidas, o que permitiria chegar a um significado fixo, pretendido pelo autor,

como se o texto significasse fora das suas condições de produção que, pressupõe, na leitura, a constituição ideológica do leitor, e como consequência, a determinação ideológica do sentido. O aluno não percebe que um texto não tem sentido fora de suas condições de produção e também não percebe a tarefa da leitura como construção de sentidos determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pela sua história de leituras (GRIGOLETTO, 2002, p. 87).

Um ponto que nos instiga, então, relacionando RD12 às contribuições das autoras supracitadas, é o que E8 considera como contexto. Ora, se, para que os alunos não recorram à tradução (ou à LM, nesse caso), E8 diz que é preciso que eles tentem entender o contexto, a que tipo de contexto estaria ele se referindo: seria às condições de produção, ao autor, ao veículo em que foi publicado ou, estritamente, ao contexto daquela palavra isolada, entendendo qual a sua função na frase, para entender (linguisticamente) o “todo”, o significado uno e estável do texto? Os dois efeitos de sentido são possíveis e nos cabe apontá-los, a partir da materialidade linguística apresentada, sem interpretar uma possível intenção do enunciador.

Para finalizar este eixo, retomamos traços que os RDs de 7 a 12 possuem em comum: professores enunciadores que, ao narrarem o seu fazer, trazem à tona um embate entre a vontade e a impossibilidade. Há uma vontade de lecionar através da LE e de controlar o saber do aluno, que, de modo geral, não leva em consideração sua subjetividade. Em contrapartida, a impossibilidade de satisfazer sua vontade está marcada na materialidade destes recortes, através dos modalizadores e do uso de verbos que apontam para um esforço e para uma busca constante de alcançar seu objetivo.

3.3. A negação da LM

“É sempre no meu não aquele trauma”

Carlos Drummond de Andrade

Conforme descrevemos anteriormente⁴⁸, demos início a esta pesquisa com a hipótese de que os professores entrevistados seriam, de modo geral, desfavoráveis à tradução. Devido ao fato de as metodologias de ensino de línguas estrangeiras que surgiram após o método gramática-tradução terem tentado (sem sucesso) eliminar totalmente a tradução (ou a LM) da sala de aula, acreditamos que o discurso contra a tradução/LM tenha perpassado, ao longo dos anos, os discursos de instituições, professores e alunos, mantendo-se na memória discursiva. A partir de nossa filiação à Análise do Discurso materialista, compreendemos que os enunciados dos professores entrevistados devem ser considerados a partir do interdiscurso que os conforma, visto que é este que demarca os limites do dizer, ou, nas palavras de Orlandi

Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. Há o primado do interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros e é daí que tiram sua identidade, sua realidade significativa. A interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais, eternas. É a ideologia que produz o efeito da evidência, e da unidade, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos como "naturais" (ORLANDI, 1994, p. 57).

⁴⁸ Mais especificamente na seção 4 da introdução.

Considerando a formulação da autora, pensamos que seria possível encontrar, na materialidade linguística dos enunciados dos professores entrevistados, indícios de um vocabulário negativo em relação à tradução e à LM em suas aulas. Contudo, antes de iniciarmos nosso exercício de análise, neste último eixo, recuperamos a função da negativa em Freud (1925 [1996]), que, através de sua prática clínica, constatou que esta traz à tona o que é/está reprimido em seus pacientes, afirmando valer-se dela apenas para focar no tema geral (a afirmativa que a antecede). Trabalharemos, na análise, considerando que toda fala negativa pressupõe uma afirmativa, que foi dita antes, em outro lugar. Sintetizamos nosso ponto de vista acerca dos enunciados negativos a partir da concepção de Ducrot, que argumenta que,

em um enunciado negativo não-P, há pelo menos dois enunciadores: um primeiro enunciador E1, que expressa o ponto de vista representado por P, e um segundo enunciador E2 que apresenta uma reprovação a esse ponto de vista. Um enunciado negativo é uma espécie de diálogo entre dois enunciadores que se põem um ao outro (DUCROT, 1972 [1977, p. 23).

Pertinentemente, teceremos nossos comentários acerca da negação à medida que analisamos os enunciados. Tomemos o primeiro deles:

RD13:

E5: (...) você tenta / um sinônimo / daí se não deu certo você tenta uma mímica / se não deu certo / você explica a definição do dicionário / não deu certo/ você desenha na lousa / e / não deu certo / você usa tradução / na verdade eles falam que a tradução não é pra usar de jeito nenhum (E5).

E5 leciona em duas escolas de idiomas: uma, que pertence a uma franquia com metodologia própria de ensino (que deve ser seguida à risca) e, a outra, que não está vinculada a nenhuma rede de ensino de línguas (segundo informações da entrevistada) e que não é tão rigorosa quanto ao cumprimento do cronograma e das recomendações. Nesse trecho, especificamente, E5 descreve as instruções recebidas na escola franquizada.

Além da presença marcante do vocabulário de cunho negativo, chamamos a atenção para o uso da segunda e da terceira pessoa, que funciona como um distanciamento da posição discursiva da professora enquanto enunciativa. E5 nos

explica como *eles* (os outros, a escola, não ela) querem que suas aulas sejam, mas não revela sua opinião, ou seja, o que pensa sobre o assunto enquanto professora. Através do pronome *você* – que pode funcionar como uma generalização (você: qualquer um) ou como uma maneira de colocar o interlocutor em sua posição de professora –, E5 nos apresenta uma série de estratégias para lidar com a falta de compreensão do aluno, que não através da tradução (LM). A maioria destas já foram listadas no RD anterior (sinônimo, desenho e mímica), acrescentando-se à lista a explicação da definição do dicionário, trazida no RD13, mas não no RD12, discutido anteriormente.

Os professores buscam alternativas à tradução, mas não se dão conta de que, ao recorrerem às estratégias elencadas (desenho, mímica etc.) também estão fazendo uso da tradução, ainda que sob uma concepção diferente do que frequentemente se faz. Sabemos que, conforme discutimos a pouco, o que os professores (E8 e E5) concebem como tradução e o que desejam banir da sala de aula é exatamente a presença da LM.

RD12 e RD13 evocam efeitos de sentido parecidos, mas a construção deste se difere da daquele, por se dar a partir de orações negativas. E5 traz uma sequência de estratégias para que o professor “desvie” da LM, caso seus recursos *não* funcionem. Relacionando a consideração de Ducrot (1984 [1987]) – de que toda sentença negativa pressupõe uma afirmativa – com a materialidade linguística do recorte, observamos que E5 elenca uma série de estratégias de compreensão que, no imaginário do professor, são úteis e funcionais. Sendo assim, este pressupõe (e espera) que o aluno seja capaz de compreender através delas. A falha, o não funcionamento do recurso está apenas no âmbito da possibilidade, marcado por E5 através da conjunção condicional “se”. *Se* o sinônimo “*não deu certo*” (embora seja pressuposto que dê, considerando uma afirmação implícita que dialoga com o enunciado negativo posto em circulação), usa-se a mímica que, se não funcionar (como o esperado), exige que se recorra à definição do dicionário e assim por diante, até que se chegue na última possibilidade, que é a tradução entre línguas (português e inglês).

Ao mencionar a palavra tradução, referindo-se à LM, E5 mobiliza a locução adverbial “*na verdade*”, para se retratar quanto à informação que acabara de dizer, enunciando, então, o que é recomendado pela escola (“*na verdade eles falam*”). Em outros termos, embora a professora tenha mencionado a tradução como uma última opção, o fato é que a tradução não deve ser utilizada sob hipótese alguma, marcada no

RD13 pelo pronome indefinido “*nenhum*”, que enfatiza o advérbio de negação “*não*”. O enunciado analisado aponta, portanto, que as maneiras de driblar a tradução manifestam uma necessidade de negar a LM.

Outros enunciados, colocados em circulação pelos professores entrevistados e marcados pela negação, também remetem à tradução como sinônimo de LM, a qual é interdita nas aulas de LE. Atentemos para o excerto seguinte.

RD14: Eu vou tentar tirar essa / essa mania de tradução / mas isso é com o tempo / não consegue tirar de uma aula pra outra / não adianta falar assim “ó, você não vai traduzir mais” / não adianta (...) /então não adianta / só atrapalha. (E9)

Em seu enunciado, E9 discorre acerca da tradução como algo prejudicial à aprendizagem, afirmando ser preciso tirar a mania de tradução que os alunos têm. O dicionário Houaiss apresenta diversas definições para a palavra *mania*, vejamos as mais relevantes: gosto ou preocupação excessiva (por ou com algo); fixação repetida; costume nocivo, prejudicial; vício; hábito extravagante; costume esquisito, peculiar. Assim, um efeito de sentido que surge, a partir da fala da professora entrevistada, é o de que a tradução é tomada como algo que o aluno faz por gosto ou por vício *prejudicial*, por ter um hábito criado por outros (que não ela, já que esta não concorda com a tradução/LM em sala de aula). Entretanto, é necessário salientar que esta dita *mania* não vem de uma instância exterior, de alguém que habitua seus alunos. Pelo contrário, entendemos que esta nada mais é que um reflexo do sujeito assujeitado, que foi (e está) perpassado por uma LM e não tem como se livrar dela. Assim, como dito em outro momento deste trabalho, entendemos que a língua pela qual o aluno foi inserido na sociedade não tem como ser ignorada quando este se depara com uma LE, como se idealiza no imaginário dos professores.

E9, experiente como professora⁴⁹, sabe da dificuldade (que nós entendemos como impossibilidade) dos alunos em ignorar sua LM nas aulas de LE. Desse modo, apesar de querer que estes não se valham da tradução – negando a língua que o constitui(u) como sujeito – o RD14 traz marcas de que E9 não tem garantia de sucesso:

⁴⁹ É a única que leciona inglês nos quatro contextos (aula particular, escola pública, escola particular e curso livre de idiomas) e exerce a profissão há 13 anos.

ao dizer “eu vou tentar tirar”, o verbo *tentar* aponta para a possibilidade (e não certeza) de que a dita mania de tradução será eliminada de sala de aula. Ademais, através da conjunção “mas”, E9 indica uma relação adversativa com a oração anterior (“*vou tentar tirar essa mania, mas isso é com o tempo*”). Desse modo, ao dizer que **não** se consegue tirar tal mania de uma aula pra outra, que **não** adianta (expressão repetida três vezes no RD14) pedir para o aluno parar de traduzir, E9 parece estar respondendo à proposição afirmativa destas frases, ditas antes, em outros lugares, que permanece no imaginário de professores (de que se “consegue tirar de uma aula pra outra” e que “adianta” pedir para o aluno parar de traduzir). Apontamos as “frases ditas antes, em outros lugares” como os discursos anti-tradução, colocados em circulação a partir do Método Direto – o primeiro a considerar a presença da LM em sala de aula como prejudicial⁵⁰ – e mantidos através da memória discursiva⁵¹. Compreendemos que os enunciados negativos no RD14, podem funcionar como uma marca de resistência a estes discursos outros, não pelo fato de E9 aceitar a tradução em sala de aula (ela, de fato, se posiciona contra, em consonância com estes), mas porque, em sua prática, a professora lida com a impossibilidade de o aluno perder “a mania de tradução de uma aula pra outra”, como tais metodologias de ensino propõem. De qualquer modo, compreendendo a tradução, aqui, como sinônimo de LM, entendemos que esta é impossível de ser ignorada pelo aluno, ainda que seu professor a negue.

Observemos RD15, a seguir.

RD15:

E2: Não gosto de tradução (risos) / é MUITO chato / Os alunos não gostam.// (...) porque é antiquado também / NOSSA / isso é coisa que usava lá em mil novecentos e bolinha / gente / é muito antigo / não sei / eu acho um método muito //

P: Pode falar...

E2: ah / antigo // não é legal / assim // os alunos também não gostam/ então acho assim/ a gente sempre tem que buscar uma coisa que os alunos gostam de fazer pra que a aula não fique monótona.

⁵⁰ Conforme discutimos no capítulo teórico, seção 2.3: “A tradução e as metodologias de ensino de línguas estrangeiras”.

⁵¹ Na AD, conforme trazido na seção 1.1, consideramos que todo discurso é constituído de uma memória discursiva, a qual se refere a saberes anteriores que, ao serem recuperados, possibilitam a construção de sentidos. Estes saberes correspondem a um já dito em outro lugar que, a partir de um jogo de forças entre memória e acontecimento, fazem com que os enunciados se mantenham regularizados (MENDONÇA, 2004).

P: Na sua aula nunca vai ter isso então...

E2: Se Deus quiser não / só se eu tiver louca / (risos) ai / ai.. (risos)

Neste excerto, recortamos o trecho da entrevista em que a enunciativa descreve sua opinião contrária à tradução em sala de aula, ratificando nossa hipótese de trabalho (de que professores negam a LM e a tradução). E2 elenca uma série de adjetivos para descrever a atividade, todos eles de cunho negativo/pejorativo: chato (ênfaticado pelo advérbio de intensidade *muito*), antiquado, antigo (repetido duas vezes), monótono. Junto aos adjetivos, a expressão coloquial “coisa de mil novecentos e bolinha” – que remete a uma prática em desuso – atribui valor depreciativo à tradução. O adjunto adverbial “só se eu estiver louca”, aponta para uma prática (se valer da tradução) que está condicionada à perda de suas faculdades mentais, do juízo. Perder o juízo poderia significar ir contra o discurso difundido, que habita seu imaginário, de que a LM é prejudicial à aprendizagem (ideal). Neste caso, pelo fato de E2 lecionar apenas em uma escola pública e de ter relatado, durante a entrevista, ter liberdade total para preparar suas aulas como lhe convier, depreendemos que sua negação à tradução (e consequentemente à LM) se dá através da manifestação da memória discursiva à qual se filia e não como uma proibição imposta pela metodologia de ensino. Assim, mesmo quando a presença da LM em sala de aula é formalmente aceita, o professor a evita.

Não está clara qual seria a concepção de tradução tomada por E2 ao longo de sua narrativa: se como sinônimo de LM ou como a atividade de transferir um texto de uma língua para a outra. De qualquer modo, no RD15, a enunciativa define a tradução como um método (“*eu acho um método muito...*”), ainda que se valha do modalizador epistêmico para atenuar sua posição discursiva – provavelmente por aguardar nosso consentimento enquanto pesquisadora, marcado também em sua longa pausa após esta afirmação, só continuando a falar sobre o tema quando nós a encorajamos.

Ao colocar a tradução como um método, a fala de E2 nos remete ao primeiro método de ensino de línguas adotado no Brasil, o MGT, que, conforme apresentamos no capítulo teórico⁵², trazia a tradução e a versão de textos clássicos como meio de ensinar línguas estrangeiras, principalmente o latim e o grego. Pelo fato de os principais métodos de ensino de línguas que surgiram após o MGT terem tentado banir

⁵² Ver seção 2.4.1 deste trabalho.

a tradução (e/ou a LM) da sala de aula, o enunciado de E2 parece estar atravessado por esses dizeres, que circulam e são mantidos por instituições de ensino, em treinamentos metodológicos e pelos próprios professores de LI, conforme temos apontado neste trabalho.

Uma última questão que gostaríamos de levantar trata da preocupação de E2 em agradar seus alunos: além de repetir, por duas vezes, que seus alunos não gostam de tradução, a enunciativa diz que “*a gente sempre tem que buscar uma coisa que os alunos gostam de fazer*”. Essa preocupação, posta no RD15 como uma necessidade instaurada através do deôntico “tem que”, aponta para traços de uma concepção pós-moderna de sujeito, o qual está em construção dentro de uma nova ordem em que o hedonismo é supervalorizado. Nessa ordem, os sujeitos têm a necessidade de gozar a qualquer preço⁵³, ou seja, ter sempre prazer em tudo o que fazem (LIPOVETSKY, 2004).

Não podemos deixar de mencionar, ainda, que a partir da mercantilização da educação (GENTILI, 2000), alunos têm sido vistos como clientes que precisam ser agradados para que não mudem de escola (ou empresa). Ainda que consideremos a importância deste tema (por isso o trouxemos), não poderemos aprofundar ou nos alongar nesta questão, por não ser o foco principal deste trabalho. Deixaremos, assim, para explorá-la em um momento oportuno, como desdobramento deste estudo.

Voltemos para a temática deste eixo, atendo-nos ao próximo excerto:

RD16: Geralmente a gente / bem raro / falar assim “ah / vamos traduzir isso aqui” porque é uma coisa que eu acho que não funciona muito / né // Deixar o aluno trabalhando com o dicionário / ele acaba dispersando e *não* tem muito fundamento né? / Até por experiência própria mesmo / tipo / quando eu fui aluno / eu *não* gostava quando o professor falava “ah, traduz a página tal” / eu achava que era uma coisa “ah / ta enrolando / assim / *não* tem o que fazer vai mandar a gente traduzir”. / Então, e é uma coisa que você traduz / você anota / mas *não* absorve / né? *Não* tem *nenhum* tipo de // né / eu acho / eu pessoalmente / *não* gosto desse tipo de atividade // É muito raro trabalhar tradução com eles. (E8)

⁵³ Referência à obra de MELMAN (2003), intitulada “O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço”.

O RD16 é marcado por construções frasais negativas (em *itálico*) e modalizações tanto epistêmicas quanto deônticas (grifadas). Através de enunciados negativos, E8 constrói sua fala, na qual discorre sobre seu ponto de vista em relação à tradução, ao mesmo tempo em que os modalizadores se encarregam de desacentuar a posição enunciativa que ocupa, evidenciada pelo advérbio “pessoalmente” e pelas expressões “eu acho que” repetidas no recorte. Além disso, E8 usa uma dupla negativa para emitir um juízo de valor sobre a tradução, mas parece desistir de colocar seu julgamento em circulação, uma vez que sua frase não é completada – “*Não tem nenhum tipo de...*”. Entretanto, sabemos que o não dizer também funciona como efeito de sentido, como afirma Orlandi (2005, p. 82): “o não-dito é subsidiário ao dito. De alguma forma, o complementa, acrescenta-se”.

Observamos, ainda, que, por meio de um enunciado bastante modalizado, E8 se posiciona desfavoravelmente à tradução em sala de aula, trazendo para sua fala sua experiência enquanto aluno para corroborar seu ponto de vista. Além disso, é preciso considerar que, provavelmente, os professores de E8, na faculdade ou em outras instituições, também tenham desvalorizado a tradução, reforçando a imagem construída – de que esta, bem como a LM, são maléficas à aprendizagem de línguas estrangeiras – e presente no imaginário de professores (e alunos) como resultado de uma manutenção de um discurso amplamente difundido.

As negativas do RD16 apontam para as representações de ensino e aprendizagem de LE que residem no imaginário de E8. Ao dizer que a tradução “*não funciona muito*” e “*não tem muito fundamento*”, o professor produz o efeito de sentido de que o ensino de línguas deve ter bom desempenho e fundamento, ou seja, bases teóricas que legitimam a prática, o que não acontece por meio da tradução. Pelo fato de as metodologias de ensino se posicionarem contra a tradução desde o MD (conforme trazido na fundamentação teórica da pesquisa), é esperado que os professores se apoiem nos postulados que contemplam o ensino de LE através da própria LE.

Ao colocar que “você traduz / você anota / mas *não* absorve / né?”, E8 aponta para um esforço em vão, porque o aluno (embora traduza e anote) não absorve o conteúdo. Supondo a afirmação que existe por trás do enunciado negativo, o RD16 mostra um enunciador que compreende que a aprendizagem ocorre através da retenção da informação, efeito de sentido do verbo absorver, o qual nos chamou à atenção por

remeter a uma concepção de *aluno-esponja*, ou, conforme discorremos no capítulo teórico⁵⁴, o que Locke (1690 [1975]) chamou de *tabula rasa*. O aluno teria a função de preencher sua folha em branco e, para isto, absorveria toda a informação trazida pelo professor (dono de um saber), como se o conteúdo possuísse um sentido fixo e uno, ao invés de ser construído por si próprio. Através da conjunção adversativa *mas*, que estabelece uma oposição com a oração anterior, E8 denuncia sua opinião de que tradução é uma atividade que se faz, mas não é válida para a aprendizagem: *é uma coisa que você traduz / você anota / mas não absorve / né?*.

Para finalizar nosso gesto de análise, trazemos os dois últimos recortes de outro entrevistado que contribuiu com nossa pesquisa, E6, que leciona em cursos livres de idiomas e tem uma grande liberdade na preparação de suas aulas (como ele mesmo nos contou durante a entrevista). É válido ressaltar que o professor em questão é formado em filosofia e que, pela natureza questionadora da área de formação, trouxe diversas contribuições para este trabalho, ainda que por vezes contraditórias, como veremos a seguir:

RD17:

E nesse aspecto da tradução eu acho uma ótima ferramenta / eu acho que a / acho genial assim / eu acho formidável / eu acho... // **Não** em sala de aula / talvez didaticamente / porque / é/ eu acho que às vezes são as duas únicas horas que / mesmo que falsamente / são as duas únicas horas que o cara pode estar de fato falando inglês/ **não** acontece isso no dia a dia.(E6)

RD18:

Então tem essas pequenas rotinas que eu tento fazer pra // pra que a aula flua de alguma forma que seja ao máximo / ao máximo não / acho que seja minimamente real / porque nunca vai ser real / um ambiente simulado não tem como ele ser real // (...) Já é falso o negócio mesmo / é uma sala de aula / não é vida real / não vai ser / são outras coisas que funcionam ali dentro // (E6)

O RD17 é enunciado em um momento que causa uma surpresa para nós: o fato de E6 trazer sua opinião – bem marcada, em primeira pessoa, com a repetição do pronome *eu* diversas vezes e o uso de modalizadores epistêmicos –, elencando uma

⁵⁴ Seção 1.4 “Concepções de sujeito”.

série de adjetivos de carga semântica positiva (*ótima ferramenta, genial, formidável*). Seu posicionamento, assim, destoaria daqueles apresentados em outros RDs, que negam a tradução a todo o momento e que, quando recorrem a ela, tendem a se justificar. Tomada apenas a primeira parte do RD17, este aponta, através dos efeitos de sentido produzidos pelos adjetivos, para um professor que lida bem com a tradução em sala de aula, o que seria justificável, considerando que E6 não compartilha da mesma filiação discursiva dos outros professores, já que este não se formou em letras, mas sim em relações internacionais e filosofia.

Entretanto, após uma pausa longa, E6 segue sua narrativa e quebra a sequência de elogios à tradução através da conjunção adverbial “*não em sala de aula*”. Em outras palavras, o valor positivo atribuído à tradução se dá a partir de uma concepção desta enquanto atividade profissional de transposição entre duas línguas, mas não se estende à tradução pedagógica, como recurso em sala de aula. Entretanto, o dizer desse professor está modalizado pelo advérbio *talvez*, fazendo com que sua posição enunciativa se coloque mais amena e não autoritária.

Poderíamos dizer, então, que E6 transita entre elogiar e negar a tradução no mesmo excerto, porque, apesar de admirar a tradução (profissional), não se pode dizer que esta traz resultados benéficos para a sala de aula, porque seu imaginário é, também (ao contrário do que as orações iniciais do excerto parecem apontar), afetado pela ideia de que uma boa aula deve ser dada em LE. Mesmo o professor possuindo a liberdade que acredita ter para lecionar do modo que achar melhor (menção que aparece em outro ponto da entrevista, mas não no RD em questão), o discurso contrário à tradução permeia seu dizer, o que permite afirmarmos, de acordo com Mariani (1996), que a memória discursiva “parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos”.

E6 justifica sua posição defendendo que “*mesmo de maneira falsa*”, o momento da aula pode ser o único em que o aluno tem contato com a LE. No RD seguinte, o professor segue discorrendo acerca da dicotomia real/falso na sala de aula. Tal questão tem sido debatida também por pesquisadores, focando principalmente na Abordagem Comunicativa, a qual propõe, dentre outras, atividades de interpretação (conhecidas como *role play*), nas quais os alunos precisam atuar, reproduzir, em sala de

aula, situações ditas reais, para que o aluno aja como se precisasse se comunicar em LE naquele ambiente.

Na medida em que E6 discorre acerca desta questão no RD18 (*um ambiente simulado não tem como ser real*), este se coloca em consonância com os críticos da AC, os quais se valem da metáfora do peixe em um aquário se preparando para a entrada no mar aberto (WEININGER, 2001). Em outros termos, um peixe que aprende a nadar em um ambiente artificial, com temperatura regulada, comida disponível na hora certa e sem a presença de predadores (situações criadas em sala de aula) saberá nadar no mar aberto (situação real em algum país estrangeiro), em que temperatura e alimento não são adequados e predadores estão à solta? Os críticos da AC entendem que não e, embora não proponham uma nova metodologia que sane o que consideram uma deficiência do método, problematizam a temática trazida pelo professor/filósofo no excerto acima.

Na materialidade linguística do RD18, os advérbios de negação marcam todo o excerto. Através da expressão deôntica “*não tem como*”, o enunciador aponta para a impossibilidade de real e simulado se equivalerem, não porque ele acha, mas porque é imposto. Ao dizer que a sala de aula “*não é vida real*”, “*não vai ser*”, E6 parece responder a um implícito (sugerido pelo enunciado negativo) de que se acha que a sala de aula é ou vai ser como a vida real.

Antes de finalizarmos, entendemos ser relevante discutir a relação contraditória entre os RDs 17 e 18. Embora E6 tenha criticado a simulação da realidade em aulas de LE, apontando para um questionamento das aulas que forçam uma situação de comunicação (que idealmente ocorre apenas na língua alvo), este se posiciona contrário à tradução nas aulas de LI porque, *mesmo que falsamente* (modalização em RD17) faz parte do seu imaginário a crença de que lecionar através do inglês é mais profícuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Croyez ceux qui cherchent la vérité, doutez de ceux qui la trouvent”*⁵⁵

André Gide

O momento de finalizar uma pesquisa, recapitular sinteticamente o que foi dito e colocar relação às ideias discutidas de forma coerente, está mais próximo de uma formalidade acadêmica do que de uma conclusão propriamente dita. Isso porque, quando fechamos um trabalho, propomos (mesmo que não queiramos) sua delimitação a partir de um ponto de vista único, mesmo sabendo haver tantas outras leituras possíveis. Desse modo, diante da necessidade de se colocar um ponto final, retomaremos, neste capítulo, o percurso de nossa pesquisa e teceremos algumas considerações acerca de nossa leitura/interpretação. Desta maneira, justificamos o título deste último capítulo por não acreditarmos em uma conclusão única e fechada em si, pois bem sabemos que um texto nunca está acabado; é sempre passível de ser re-significado.

Nosso trabalho, desde sua concepção até este momento de finalização, sofreu deslocamentos consideráveis. O primeiro deles trata do *corpus* de pesquisa: pretendíamos entrevistar apenas professores de escolas públicas, sustentados pelo pensamento de que uma pesquisadora da área de Linguística Aplicada deveria se interessar pelo social e pelo público. Já que a pesquisa seria financiada através de verba também pública, nada mais correto do que oferecer algo em troca, dar um retorno para quem contribuiu conosco. Entretanto, as mudanças se fizeram necessárias, logo no início de nossas atividades, por três principais motivos: primeiro, porque houve dificuldade de se encontrar professores da rede pública que se dispusessem a participar da entrevista (algo sobre o qual poderíamos ter insistido, caso os motivos seguintes não fossem tão convincentes); segundo, porque analisar o discurso de um grupo único não traria tanta riqueza ao espectro de análise quanto três grupos distintos poderiam trazer (e trouxeram); e, finalmente, porque, inseridos em uma sociedade capitalista, não poderíamos simplesmente ignorar o setor privado (neste caso, representado pelas escolas particulares e as escolas de idiomas), visto que este também compõe a complexidade de nossa sociedade. Assim, por acreditarmos que a entrevista com professores que fazem parte de diferentes realidades/contextos de ensino contribuiria de

⁵⁵ “Crê nos que buscam a verdade. Duvida dos que a encontraram”. (Tradução livre)

modo mais amplo para a discussão acerca do tema escolhido, decidimos pela mudança de nossos critérios de pesquisa.

Outro grande deslocamento que ocorreu no decorrer de nossa pesquisa está relacionado à concepção de tradução. Inicialmente, gostaríamos de tratar da tradução em sala de aula, ainda que sua definição, neste contexto, não estivesse clara para nós. Contudo, à medida que as entrevistas eram feitas, pudemos perceber que tradução e língua materna eram, muitas vezes, compreendidas como sinônimos pelos professores. Outro fator que colaborou para esse deslocamento foi o fato de que, na ocasião em que apresentamos o projeto deste trabalho em um congresso⁵⁶, alguns apontamentos sugeriram que o que chamávamos de representações de tradução, eram, na verdade, representações de língua materna. Diante disso, também surgiu a necessidade de alterarmos o título preliminar, que trazia apenas a questão da tradução, para o atual, que também engloba a LM.

Um último deslocamento principal, entre tantos outros menores que são impossíveis de serem descritos aqui, merece ser levantado e está relacionado ao momento da qualificação da dissertação. Entre todos os apontamentos pertinentes observados pela banca de avaliação naquele momento, dois foram essenciais para delimitar a pesquisa: nosso posicionamento, a partir da obra de Mittmann (2003), acerca de um conceito de tradução a partir do viés da Análise do Discurso materialista; e a sugestão de que a análise preliminar (naquele momento apresentada) fosse desdobrada em três eixos: (in)completude e (não-)transparência da língua; (im)possibilidade da(s) língua(s); negação da tradução e da LM.

Formulamos a hipótese de que os professores seriam desfavoráveis à tradução e à língua materna em sala de aula, tendendo a negá-las, e, podemos dizer que, de modo geral, esta se concretizou na materialidade linguística da maioria dos recortes discursivos analisados, embora não em sua totalidade, já que a professora E7 foi a única que, de modo aparentemente tranquilo, argumentou a favor o uso do português na sala de aula para alguns momentos específicos (manter a disciplina e/ou controle, por exemplo). Entretanto, conforme observamos no momento da análise, o enunciado de E7 era o único legitimado por uma instituição cuja metodologia compreendia a LM nos estágios iniciais do ensino de LE.

⁵⁶ II Fórum Internacional de Análise do Discurso – Homenagem a Patrick Charaudeau (Rio de Janeiro, 8 a 10 de setembro de 2010)

Observamos, ainda, que o modo de conceber a tradução varia de professor para professor, além de não permanecer o mesmo ao longo do discurso de um mesmo entrevistado. Os diferentes efeitos de sentido de *tradução* tratam desta como sinônimo de LM, como atividade profissional de transposição de significados e como um método de ensino. Em outras palavras, alguns professores entrevistados se referiam ao gesto de *traduzir* como o simples fato de falar português em sala de aula; outros compreendiam que traduzir estava atrelado à necessidade dos alunos de lidar com um texto original em inglês e, a partir daí, fazer sua versão em língua portuguesa; outros, ainda, relacionavam a tradução ao método gramática-tradução, em que a aprendizagem se dava através de atividades de tradução/versão, memorização de longas listas de vocabulário etc., conforme descrito na seção 2.3.1. Entretanto, ainda que variando entre estas três principais concepções, a língua materna parece estar sempre relacionada à materialidade verbal, sem se levar em consideração a maneira pela qual ela constitui a memória discursiva do sujeito de um modo mais amplo.

Com relação aos excertos analisados, ressaltamos que estes são riquíssimos em sua materialidade linguística e que permitiriam que nos aprofundássemos em várias outras questões, relacionando-os com questões inerentes à pós-modernidade, por exemplo. Contudo, por motivo de espaço, tivemos que optar por trabalhá-los apenas com os três eixos mais recorrentes, a partir da regularidade discursiva destes. Relembramos novamente que as análises revelam o *nosso* olhar sobre o discurso dos professores, que, por ser também atravessado pela ideologia e interpelado por uma FD, não aponta para uma visão única e fechada sobre os fatos de análise. Conforme já mencionamos apropriadamente, o que trouxemos aqui como resultados de análise é apenas uma possibilidade de leitura, entre tantas outras.

O primeiro eixo tratou da (in)completude e da (não-)transparência da língua. Nele, elencamos os excertos que nos mostraram, em sua materialidade, a LM vista como transparente, livre de problemas de significação e como algo que, mesmo ilusoriamente, traz a almejada completude e o controle dos sujeitos professores. Assim, em momentos de indisciplina por parte dos alunos, o controle da sala de aula é restabelecido através da LM, na/pela qual o professor sente que o que diz, de fato, *significa*. São também realizadas, em LM, as instruções de exercícios novos e/ou a

confirmação de que os alunos compreenderam a mensagem do professor. Desse modo, a LM é concebida como isenta de equívocos.

Porém, de acordo com o viés discursivo, entendemos que cada sujeito (aluno, nesse caso), a partir de sua FD, pode produzir diferentes efeitos de sentido a partir de uma fala ou texto, seja em LM, seja em LE. Na sala de aula, a LE pareceu estar presente e se mostrar útil no sentido de recuperar sentidos prévios, que já eram de conhecimento dos alunos, que já haviam sido inscritos em suas memórias. Entretanto, ficou clara a hesitação, por parte de alguns professores, os quais não esconderam ter dúvidas quanto a qual seria o idioma a ser falado em sala de aula para uma melhor aprendizagem: se a LE (incitada nos treinamentos metodológicos) ou a LM (que lhes traz o conforto da completude e do controle).

No segundo eixo, discorremos acerca da (im)possibilidade da(s) língua(s). De acordo com as instruções metodológicas da maioria das escolas, os professores deveriam lecionar através da LE, recorrendo à LM apenas em último caso. Por outro lado, questões já mencionadas no parágrafo anterior (completude, controle e transparência), além de uma impossibilidade, de ordem mais abstrata, relatada pelos professores nos excertos selecionados, fazem com que estes se valham da LM, ainda que contra o que é proposto pelas escolas. A possibilidade (ideal) da LE em tempo integral na sala de aula gera a impossibilidade de afeto e de relações mais estreitas entre professor e alunos, trazendo à tona a necessidade da LM e, ao mesmo tempo, seu duelo com a LE. Dito diferentemente, a materialidade linguística dos excertos analisados apontou que a LE é a língua do possível (e desejável) na teoria e do impossível na prática, porque não dá conta da subjetividade de professores e alunos. Ao contrário, a LM é a língua do possível na prática e do impossível na teoria, porque, segundo descrito nos métodos de ensino de línguas, acredita-se que ela atrapalha a aprendizagem ideal. Inseridos em um jogo de poder, professores tentam seguir, muitas vezes sem problematizar, o que lhes é passado por coordenadores em treinamentos metodológicos, buscando se adequar à realidade de seus contextos escolares. De qualquer modo, mesmo se posicionando contra a prática da tradução (ou a presença da LM) na aula de LE, mesmo se quisessem, os professores não conseguiriam impedir a tradução mental de seus alunos, assim como não poderiam exigir que estes ignorassem sua LM, a língua através da qual são interpelados ideologicamente e se inserem no mundo como sujeitos.

Por fim, trouxemos o terceiro eixo de análise, no qual a negação da tradução e da LM foi discutida. Deparar-nos com a negação destas em sala de aula, marcada na materialidade linguística através de partículas, advérbios e adjetivos de cunho negativo, não foi uma surpresa para nós, pois corroborou nossa hipótese de que os professores tenderiam, pelos motivos já extensamente discutidos, a negá-las. Uma vez assumida sua presença, os enunciados dos professores se apresentaram sustentados por justificativas, o que também vai ao encontro da hipótese que formulamos.

Foi interessante observar que, de modo geral, os enunciados dos professores que negaram a tradução a relacionaram com o MGT, sendo que a palavra *método* foi mencionada, verbalizada, por um dos professores entrevistados. Em outros termos, neste eixo, um dos efeitos de sentido produzidos pela palavra tradução foi justamente o de método de ensino, ao passo que nos outros eixos, ela estava mais relacionada a um sinônimo de LM.

A partir dos fatos analisados, em consonância com nossos objetivos gerais traçados no início desta pesquisa, acreditamos ter lançado nossa parcela de contribuição com a linguística aplicada e, mais especificamente, com a área dos estudos da linguagem que compreende o ensino de línguas estrangeiras. O tema trazido para discussão, a presença da tradução (e também da língua materna) na aula de língua estrangeira é, muitas vezes, negligenciado, embora sua problematização seja imprescindível para quebrarmos a inércia de pensamentos há tantos anos engessados, que ignoram a subjetividade do aluno e querem, a todo custo, manter uma proposta de ensino de línguas como um processo objetivo, massificador, igual para todos. Relembramos que a nossa proposta não foi, de maneira alguma, a de apontar para um jeito melhor ou pior de trabalhar, em inglês ou português, nas aulas de línguas estrangeiras, mas justamente a de lançar um novo olhar, como um par de lentes novas ao que a vista, de tão acostumada com o que vê, já não enxerga mais. Pensamos que só deste modo, desestabilizando as (ditas) verdades já naturalizadas no imaginário de professores e alunos, é que poderemos propor soluções eficazes e repensarmos o papel do ensino de línguas estrangeiras em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

ARROJO, R. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. (org.). **O Signo Desconstruído**. Campinas: Pontes, 1992.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 19, julho/dezembro, 1990. p. 25-42.

_____. (1998) **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

BOMFIM, R. **Babel de vozes: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução**. (Dissertação de mestrado). Brasília: UnB, 2006.

BLOOMFIELD, L. (1914). **An introduction to the study of language**. London: Routledge/Thoemmes, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira Moderna: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3rd. ed. San Francisco, California: Prentice Hall Regents, 1994.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem**. 34ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAMPOS, L. S. **Andragogia e integração de atividades de tradução textual no ensino/aprendizagem de línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília: Brasília, 2009.

CATFORD, J. C. **Uma teoria linguística da tradução: um ensaio em linguística aplicada**. Tradução do Centro de Especialização de Tradutores de inglês do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: Cultrix, 1980.

CAVALHEIRO, A. P. Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”? In: **Linguagem & Ensino**. V. 11, n. 2. p. 487-503. Pelotas: UCPel, 2008.

CHAPMAN, S.; ROUTLEDGE, C. (org.). **Key thinkers in linguistics and the philosophy of language**. New York: Oxford University Press, 2005.

CHECCHIA, R. L. T. **O retorno do que nunca foi**: o papel da tradução no ensino do inglês como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução de Jose Antonio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Armenio Amado, 1975.

_____. **Linguagem e Mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

COBRA, R. Q. **John Locke: vida, época, filosofia e obras**. Disponível em <<http://www.cobra.pages.nom.br/fmp-locke.html>>. Acesso em: 08 abr. 2010.

CORACINI, M. J. F. _____. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Pontes, 1991.

_____. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. (Org.) **Identidade & Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

_____. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, Regina Célia de C. P.(org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, A. P. T. **Traduzir para comunicar**: a tradução como componente comunicativo no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. (Dissertação de Mestrado). Brasília: UNB, 2008.

COSTA, G. S. Estruturalismo Linguístico. Disponível em <<http://www.giseldacosta.com.br/public/2063971-estruturalismo-linguistico.pdf>> Acesso em: 21 set. 2011.

COSTA, S. Entre o deôntico e o epistêmico: o caráter camaleônico do verbo modal 'poder'. In: **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 05, n. 11, 2009. Disponível em <<http://www.letramagna.com/deonticoepistemico.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

COSTA, W. C. **Tradução e ensino de línguas**. In *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. BOHN, Hilário I. e VANDRESEM, Paulino (orgs.), Florianópolis: Editora da USFC, 282-291. 1988

COURTINE, J. J. Définition d'Orientations Théoriques et Méthodologiques en Analyse de Discours. In: **Philosophiques**. Vol. IX, n. 2, Paris.

DERRIDA, J. (1996) **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Tradução: Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

DUARTE, F. B. **O mentalismo, o empirismo e o funcionalismo nos estudos da linguagem**. <<http://www.filologia.org.br/soletras/2/07.htm>>. Acesso em: 08 abr. 2010.

DUCROT, O. (1972) **Princípios de semântica linguística**: dizer e não dizer. Tradução: Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. (1984) **O dizer e o dito**. Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

ECKERT-HOFF, B. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. p. 269-283.

_____. A denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, M. J. F. (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. p. 285-302.

FARIA, R. M. S. **Chave mediadora da compreensão**: o papel da tradução consciente na compreensão de leitura em língua estrangeira. (Dissertação de mestrado) Brasília: UNB, 2006. Disponível em <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9017/1/2006_ReginaMarciaSilvaFaria.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2011.

FERRARI, M. B. F. **Skinner - O cientista do comportamento e do aprendizado**. In: Revista Nova Escola, edição especial Grandes Pensadores, publicada em 07/2008. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/skinner-428143.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

FOUCAULT, M. (1970) **A Ordem do Discurso**. Tradução: Laura F. de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. (1975) **Vigiar e punir**. Tradução: Raquel Ramallete. 28^a.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Nietzsche, Freud e Marx**. Tradução: Jorge Lima Barreto. São Paulo: Princípio Editora, 1997.

FREUD, S. (1925) A negativa. In: **Edição Standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FROTA, M. P. **Por uma redefinição de Subjetividade nos Estudos da Tradução**. In: *Tradução e Multidisciplinaridade*. MARTINS, Marcia A. P. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (org.). **Escola S.A.** São Paulo: CEFET/SP, 2000. Disponível em <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

GHIRALDELO, C. M. **As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade & Discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora UNICAMP, 2003. p.139-159.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso:** diálogos & duelos. São Paulo: Claraluz, 2004.

_____. Análise do Discurso e mídia: a (re)produção de identidades. In: **Comunicação, mídia e consumo.** São Paulo. Vol. 4 n. 11 p. 11-25 nov. 2007. Disponível em < <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/117/118>>. Acesso em: 08 de jan. 2012.

HARGREAVES, L. E. S. **Além da língua:** tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília: Brasília, 2004.

HALL, S. (1992) **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Disponível em <http://houaiss.uol.com.br>.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes.** Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: **Theories of Translation:** an anthology of essays from Dryden to Derrida. Chicago: The University of Chicago Press, 1992, p. 144-151.

KAUFMAN, Diana. A natureza da linguagem e sua aquisição. In GEBER, Adele. **Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem:** sua natureza e tratamento. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem.** 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KRAMSH, C. **Context and culture in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** New York: Pergamon Press, 1981.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOCKE, J. (1690). **An Essay Concerning Human Understanding**. Oxford: Claredon, 1975.

LYOTARD, J. F (1979). **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MALMKJÆR, K. (org). **Translation & Language Teaching: Language Teaching and Translation**. Manchester, United Kingdom: St. Jerome Publishing, 1998.

MARIANI, B. S. C. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MELMAN, C. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**. Tradução Sandra Regina Felgueira. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MELO, M. F. V. Psicanálise e análise de discurso: interlocuções possíveis e necessárias. In **Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology on Line**. Ano V, v. 1, p. 61-71. 2005.

MENDONÇA, K. S. Assentamentos da memória: (re)construções de memória discursiva na revista Veja. In: **XIII COMPOS Congresso da Associação Nacional das Pós-Graduações em Comunicação**. São Bernardo do Campo, 2004. CD do XIII COMPOS Congresso da Associação Nacional das Pós-Graduações em Comunicação, 2004.

MITTMANN, S. **Notas do tradutor e processo tradutório: análise e reflexão sob uma perspectiva discursiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

NADSTOGA, Z. **A Communicative Use of Translation in the Classroom**. English Teaching Forum, Vol. 26, núm. 4, 1998.

OLIVEIRA, E. **Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras em Escolas Públicas do Estado de São Paulo**. (Dissertação de mestrado) Campinas: UNICAMP. 2003.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: **Em Aberto**. Ano 14, n.61, jan./mar. Brasília, 1994. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/49572254/artigo-orlandi-discurso>>. Acesso em: 29 set. 2011.

_____. **A Linguagem e o seu Funcionamento – As formas do discurso.** 4ª. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 6ª. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. In: **Com Ciência** – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Campinas, 2007. Disponível em <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=26&id=296>>. Acesso em: 04 nov. 2012.

PAVLOV, I. P. (1927). **Conditioned Reflexes.** London, Oxford University Press, 2003.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso. Tradução: Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Unicamp, 1997, p. 61-151.

_____. (1975) **Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio.** Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. (1983) **O Discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 3ª. ed. Campinas: Pontes, 2002a.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P (Org.) **Papel da memória.** Tradução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2002b.

PEDREIRO, S. F. **O movimento comunicativo de ensino de língua estrangeira no Brasil.** (Dissertação de mestrado) Brasília: UNB, 2002.

PENNYCOOK, A. **Linguística aplicada pós-ocidental.** In: CORACINI, M. J. F.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática.** Campinas: Mercado de Letras, 2003

PRAHBU, N. S. **There is no Best Method – Why?** In: **TESOL Quarterly**, v. 24/2, p. 161-176. 1990.

PRATA, M. R. S. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade.** São Paulo, 2005. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/275/27502809/27502809.html>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

RIBEIRO, A. C. **Uma via de mão dupla: A Tradução e o Ensino Contrastivo de Língua Estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília: Brasília, 2005.

RIVERS, W. M. (1968) **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras.** Tradução de Hermínia A. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROBIN, R. **Le deuil de l'origine**: Une langue en trop, une langue en moins. Paris: Presses Universitaires de Vincennes, 1993.

ROMANELLI, S. **Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão**. Inventario (ISSN1679-1347), 5ª. ed. 2006. Disponível no sítio: <<http://www.inventario.ufba.br/05.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

SANTOS, I. Foucault e a pesquisa em linguística aplicada. In: **Revista Aulas: Dossiê Foucault** (ISSN1981-1225), N. 3. Dez. 2006/ mar. 2007. Disponível em <<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/15.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2010.

SANTOS, J. S. **Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins**: modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à linguística**: I. Objetos teóricos. São Paulo: Atica, 1996.

SCHÄFFER, A. M. M. **Reflexões sobre o papel da tradução (mental) no desenvolvimento da leitura em língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Representações de tradução de gênero no dizer de tradutoras brasileiras**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SCHÄFFER, M. A negação: um problema mal colocado? In: _____. (Org). **Aventuras do sentido**: psicanálise e linguagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 107-179.

SILVA, O. B. F. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentido por entre os implícitos da linguagem. In: **Faced**. Salvador, n. 14, p.39-53, jul./dez. 2008.

SILVA, J. C. S. **Foucault e as relações de poder**: O cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. Revista Aulas: Dossiê Foucault (ISSN1981-1225), N. 3. Disponível em <<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/17.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2011.

SKINNER, B. F. (1953) **Ciência e comportamento humano**. Tradução de João Carlos Todorov e Rodolpho Azzi. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SOUSA, R. B. et al. (2006). **A teoria inatista de aquisição da linguagem**. Disponível em <<http://www.partes.com.br/educacao/ateoriainatista.asp>>. Acesso em: 08 abr. 2010.

SOUZA, J. P. **Tradução e ensino de línguas**. In SOARES, M. E.; ARAGÃO, M. S. S. (Orgs.) **REVISTA do GELNE** - Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste - Ano. 1, No. 1 - Fortaleza:UFC/GELNE, 1999.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante** : o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TERRA, M. R. Tradução & aprendizado de língua estrangeira: o ponto de vista do aluno. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, 49(1): p. 69-85, Jan./Jun. 2010.

UPHOFF, D. As línguas do outro: reflexões sobre um caso de bilinguismo. In: **Fragmentos**, n. 33, p. 229-243. Florianópolis, jul-dez, 2007.

WEEDWOOD, B. **História Concisa da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

WELKER, H. A. **Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira**: por que não? Disponível em <<http://www.let.unb.br/hawelker/images/stories/professores/documentos/tradfrases.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of language teaching**. New York: Oxford University Press, 1990.

_____. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de J. Carlos P. Almeida. Campinas: Oxford Pontes, 1991.

WEININGER, M. J. 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: Educat, 2001. p. 41-68.

ANEXO A: Primeira prova de língua inglesa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 2010.



LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção inglês)

Questão 91

THE DEATH OF THE PC

The days of paying for costly software upgrades are numbered. The PC will soon be obsolete. And *BusinessWeek* reports 70% of Americans are already using the technology that will replace it. Merrill Lynch calls it "a \$160 billion tsunami." Computing giants including IBM, Yahoo!, and Amazon are racing to be the first to cash in on this PC-killing revolution.

Yet, two little-known companies have a huge head start. Get their names in a free report from The Motley Fool called, "The Two Words Bill Gates Doesn't Want You to Hear..."

[Click here for instant access to this FREE report!](#)

BROUGHT TO YOU BY THE MOTLEY FOOL

Disponível em: <http://www.fool.com>. Acesso em: 21 jul. 2010.

Ao optar por ler a reportagem completa sobre o assunto anunciado, tem-se acesso a duas palavras que Bill Gates não quer que o leitor conheça e que se referem

- Ⓐ aos responsáveis pela divulgação desta informação na internet.
- Ⓑ às marcas mais importantes de microcomputadores do mercado.
- Ⓒ aos nomes dos americanos que inventaram a suposta tecnologia.
- Ⓓ aos *sites* da internet pelos quais o produto já pode ser conhecido.
- Ⓔ às empresas que levam vantagem para serem suas concorrentes.

Questão 92

Viva la Vida

I used to rule the world
Seas would rise when I gave the word
Now in the morning and I sleep alone
Sweep the streets I used to own

I used to roll the dice
Feel the fear in my enemy's eyes
Listen as the crowd would sing
"Now the old king is dead! Long live the king!"

One minute I held the key
Next the walls were closed on me
And I discovered that my castles stand
Upon pillars of salt and pillars of sand
[...]

MARTIN, C. *Viva la vida*, Coldplay. In: *Viva la vida or Death and all his friends*. Parlophone, 2008.

Letras de músicas abordam temas que, de certa forma, podem ser reforçados pela repetição de trechos ou palavras. O fragmento da canção *Viva la vida*, por exemplo, permite conhecer o relato de alguém que

- Ⓐ costumava ter o mundo aos seus pés e, de repente, se viu sem nada.
- Ⓑ almeja o título de rei e, por ele, tem enfrentado inúmeros inimigos.
- Ⓒ causa pouco temor a seus inimigos, embora tenha muito poder.
- Ⓓ limpava as ruas e, com seu esforço, tornou-se rei de seu povo.
- Ⓔ tinha a chave para todos os castelos nos quais desejava morar.

Questão 93

THE WEATHER MAN

They say that the British love talking about the weather. For other nationalities this can be a banal and boring subject of conversation, something that people talk about when they have nothing else to say to each other. And yet the weather is a very important part of our lives. That at least is the opinion of Barry Gromett, press officer for The Met Office. This is located in Exeter, a pretty cathedral city in the southwest of England. Here employees – and computers – supply weather forecasts for much of the world.

Speak Up. Ano XXIII, nº 275.

Ao conversar sobre a previsão do tempo, o texto mostra

- Ⓐ o aborrecimento do cidadão britânico ao falar sobre banalidades.
- Ⓑ a falta de ter o que falar em situações de avaliação de línguas.
- Ⓒ a importância de se entender sobre meteorologia para falar inglês.
- Ⓓ as diferenças e as particularidades culturais no uso de uma língua.
- Ⓔ o conflito entre diferentes ideias e opiniões ao se comunicar em inglês.

Questão 94

MILLENNIUM GOALS



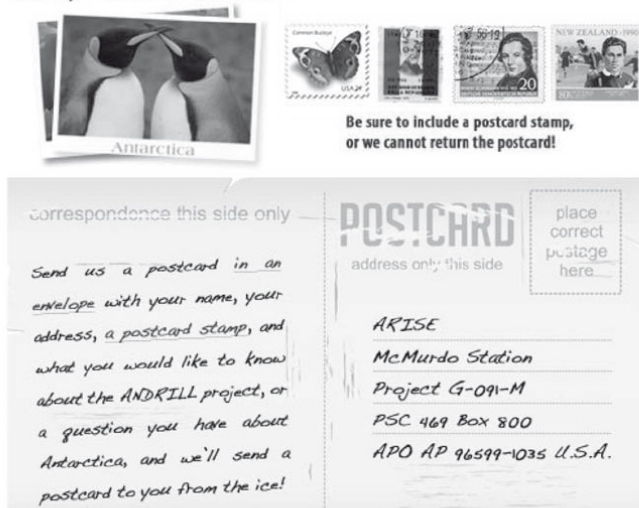
Disponível em: <http://www.chris-alexander.co.uk/1191>. Acesso em: 28 jul. 2010 (adaptado).

Definidas pelos países membros da Organização das Nações Unidas e por organizações internacionais, as metas de desenvolvimento do milênio envolvem oito objetivos a serem alcançados até 2015. Apesar da diversidade cultural, esses objetivos, mostrados na imagem, são comuns ao mundo todo, sendo dois deles:

- A O combate à AIDS e a melhoria do ensino universitário.
- B A redução da mortalidade adulta e a criação de parcerias globais.
- C A promoção da igualdade de gêneros e a erradicação da pobreza.
- D A parceria global para o desenvolvimento e a valorização das crianças.
- E A garantia da sustentabilidade ambiental e o combate ao trabalho infantil.

Questão 95

Trade postcards with us!



Disponível em: <http://www.meganbergsdesigns.com/andrill/iceberg07/postcards/index.html>. Acesso em: 29 jul. 2010 (adaptado).

Os cartões-postais costumam ser utilizados por viajantes que desejam enviar notícias dos lugares que visitam a parentes e amigos. Publicado no site do projeto ANDRILL, o texto em formato de cartão-postal tem o propósito de

- A comunicar o endereço da nova sede do projeto nos Estados Unidos.
- B convidar colecionadores de cartões-postais a se reunirem em um evento.
- C anunciar uma nova coleção de selos para angariar fundos para a Antártica.
- D divulgar às pessoas a possibilidade de receberem um cartão-postal da Antártica.
- E solicitar que as pessoas visitem o site do mencionado projeto com maior frequência.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título provisório da pesquisa: **O Ensino de Língua Inglesa na Escola**

Declaro que os objetivos e detalhes deste estudo me foram devidamente explicitados. Entendo que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado. Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos meus registros será garantida. Desse modo, concordo em participar da referida pesquisa e em cooperar com a pesquisadora.

Nome do participante: _____

RG: _____

Data: ____ / ____ / 2011

Assinatura do participante

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO PARTICIPANTE

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pela pesquisadora, Flávia Cristina de Souza Camargo, eu,

assumo aqui minha concordância em participar desta pesquisa.

Declaro, ainda, que permito a divulgação de seus resultados, desde que condicionada aos seguintes requisitos:

- a) Anonimamente, isto é, que a divulgação dos resultados seja feita sem mencionar os nomes das instituições ou dos participantes envolvidos ()
- b) Sem anonimato ()
- c) Que se possa ter acesso aos dados coletados ()
- d) Que se tenha acesso aos produtos finais da análise e de sua interpretação antes de sua divulgação pública ()
- e) Que, caso necessário, minha reação diante das interpretações realizadas seja a elas incorporada antes de sua divulgação pública ()

Data: ____ / ____ / 2011

Assinatura do participante

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Tendo em vista a declaração do(a) participante acima assinada, eu, Flávia Cristina de Souza Camargo, assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo os requisitos demandados pelos participantes.

Data: ____ / ____ / 2011

Assinatura da pesquisadora

ANEXO C: Questionário Pré-entrevista

Questionário Pré-entrevista

Nome _____

Idade _____ Local de nascimento _____

Professora de inglês desde: _____.

Qual a sua formação?

Em qual das situações abaixo você leciona atualmente? (Assinale todas que se aplicam).

() Escola pública. Há quanto tempo? _____

() Escola particular. Há quanto tempo? _____

() Cursos livres de idiomas. Há quanto tempo? _____

() Aulas particulares. Há quanto tempo? _____

Você já lecionou em alguma das situações que não foram assinaladas acima? Se sim, explique:

Obrigada pela contribuição!

ANEXO D: Relação dos recortes discursivos analisados, apresentados na ordem em que aparecem no trabalho:

RD1: Eu normalmente uso o português / por exemplo / conheço colegas meus da rede que eles falam inglês o temp../ a maior parte do tempo / sabe o que que acontece com o aluno no ano seguinte? / “Ah / a professora do ano passado falava só em inglês com a gente / eu não entendia nada do que ela falava” // Aí eu fico meio em cima do muro / eu falo “poxa / por um lado eu queria usar o idioma [inglês] com eles / mas por um lado / eu não sei se eu vou ser compreendida” / então eu acabo optando por usar o idioma convencional mesmo // né? // E eu acho que facilita o meu trabalho // Mas às vezes / eu sei / eu sinto falta de poder usar mais o idioma com eles sim // Mas eu não uso até / às vezes // até por um certo receio meu de que eles não me compreendam / entendeu?// (E3)

RD2: A maioria [dos alunos] tem curso de idiomas / fazem inglês / fazem espanhol / e as aulas / assim / eu costumo às vezes dar uma explicação em inglês / claro que não é TODA aula que eu explico em inglês / tem coisa que tem que explicar em português mesmo / mas quando eu explico em inglês eu falo ah “*do you understand? Questions?*” né? / Eu vou tentando incluir o inglês dura.. / durante a aula de inglês né? / Porque eu acho que a proposta da aula de inglês é incluir o idioma / né?/ (E2)

RD3: Eu vejo que esse / pregar 100% de inglês pra nível básico e pra criança não dá / até um certo ponto você consegue / mas tem hora que vai ser as horas de momento de indisciplina você vai chamar a atenção deles como? / Como que eles vão entender que eles têm que fazer isso e não fazer aquilo? Então é uma / é meio que não é muito bom não / sabe? (E7)

RD4: Então assim / é meio complicado (risos) / aí o professor fica naquela situação / pô / vou tá desobedecendo o método da escola e como que fica? / Aí tem um acordo / lógico / num to / não vou ser penalizada se eu falar o português / mas assim / vão ser pra alguns momentos que é mais caótico e pra momentos...// (risos) é momentos caóticos mesmo / infelizmente é isso mesmo (risos) / quem dá aula pra criança e adolescente sabe, né? / então eu não sei assim / é complicado / eu acho que / que // que pra criança seria bom um pouco essa mescla né? / ou pra algumas / lógico / ser ponderado e aos poucos ir aumentando mesmo a porcentagem do inglês. (E7)

RD5: A maior parte do tempo eu procuro falar em inglês / /né? / Só que como é uma idade assim que a concentração é muito pequena / muitas vezes a gente / dependendo da situação / não dá pra ficar só no inglês // né? / (...) Vou desenhando pra eles entenderem / então assim / eles até pegam / mas às vezes / a orientação assim / de primeira / assim uma orientação mais / mais assim / elaborada na atividade / mais assim né / diferente /

eles não conseguem entender // Mas eu sempre procuro misturar muito o português com o inglês / né? (E4)

RD6: (...) a gente // canta essas músicas/ conto histórias / leio histórias em inglês / muitas vezes aquelas assim / que eles não conhecem / então eu conto / meio em português e meio em inglês/ ta? / Com algumas palavras-chave que eles já sabem / que a gente conhece / né? / (...) Às vezes misturando português e inglês / às vezes / aquelas histórias que eles já sabem assim de COR E SALTEADO / que nem “Três porquinhos” / “Branca de neve” / Aí eu leio em inglês e eles já assim/ vão sacando / né? / As palavras chaves / né? (E4)

RD7: Então nesses estágios mais iniciais o professor não fala em inglês totalmente / ele fala muito português ainda com a criança / então começa assim tipo uns / eu não tô lembrada muito bem quanto que é a porcentagem / mas deve ser uns 30% de inglês / e aí a partir do momento que vai aument../ cada ano muda / sei lá / aumenta 10% no próximo ano e aí / e assim por diante / até que chega // sei lá / no / que eles chamam de J / que aí no J deve ser tipo *fifty-fifty*⁵⁷ / e vai avançando até que chega no / acho que no / a partir de T1 / já deve ser totalmente em inglês / eu sei que o professor já no nível de J consegue falar muito mais o inglês do que português/ algumas coisas que talvez vai [sic] ser difícil pras crianças ainda entenderem / assim / à maneira que vai fazer um exercício ou um jogo / o professor ainda fala em português/ (...) mas / eles já [es]tão bem habituados então já tem muita coisa que o professor já dá os comandos totalmente em inglês pra eles / e eles mesclam / é engraçado essa coisa de você mesclar o inglês e o português / então assim / é uma coisa diferente// (E7)

RD8: (...) na X / mesmo a gente dando aula pra criança / cem por cento em inglês / não fala português // a coitadinha da criança / então / eu já passei por isso porque eu gosto de dar aula pra criança / então assim // eu como professora diante disso / o que eu vi é que assim / a criança tem necessidade de ter esse contato mais próximo com o professor // eles criam um vínculo mesmo afetivo com você / mesmo você fazendo cem por cento em inglês / mas tem momentos que / tipo / não tem como a criança/ / você ter / você interagir mais com ela se você também não falar em português / (E7)

RD9: (...) realmente fica complicado você não interagir com a criança em português / eu acho que é mais prazeroso pra criança / e também não / não tem como assim / eu acho que é preciso mesmo e eu acho interessante esse negócio da Y ir avanç... / ir aumentando a porcentagem de inglês conforme a criança também vai amadurecendo e vai tendo mais vocabulário que ela vai aprendendo na escola / né? Então eu achei bem legal assim //(E7)

⁵⁷ Cinquenta por cento em inglês e cinquenta por cento em português.

RD10: Mas a / a linguagem que a gente costuma usar é a mesma / a gente tenta evitar usar o português na sala de aula / lógico // na medida do possível / a gente tem que usar [o português]// mas ah / a gente tenta sempre forçar os alunos também a se comunicar em inglês / o objetivo nosso é esse. (E8)

RD11: Quando ele [o aluno] pede [a tradução] / pergunta em português né?/ Eu / em inglês / continuo explicando pra ele / que a tradução não é bom [sic] / vai chegar um momento do aprendizado dele de idiomas que ele não vai conseguir traduzir / quando é necessário eu até dou exemplos pra eles / por exemplo / “*how old are you?*” / se você ficar tentando traduzir palavra por palavra você vai se perder né? / Você já fez aniversário de novo e não respondeu o que a pessoa queria saber. (E9)

RD12: Aí a gente tenta fazer o aluno entender através de um desenho / uma mímica ou um sinônimo / aplicar ela [sic] numa frase / né / porque / pra tentar quebrar um pouco o hábito do aluno de querer sempre a tradução / né / entender / tentar entender o contexto que aquela palavra tá / tá aparecendo. (E8)

RD13:

E5: (...) você tenta / um sinônimo / daí se não deu certo você tenta uma mímica / se não deu certo / você explica a definição do dicionário / não deu certo/ você desenha na lousa / e / não deu certo / você usa tradução / na verdade eles falam que a tradução não é pra usar de jeito nenhum (E5).

RD14:Eu vou tentar tirar essa / essa mania de tradução / mas isso é com o tempo / não consegue tirar de uma aula pra outra / não adianta falar assim “ó, você não vai traduzir mais” / não adianta (...) /então não adianta / só atrapalha. (E9)

RD15:

E2: Não gosto de tradução (risos) / é MUITO chato / Os alunos não gostam..// (...) porque é antiquado também / NOSSA / isso é coisa que usava lá em mil novecentos e bolinha / gente / é muito antigo / não sei / eu acho um método muito //

P: Pode falar...

E2: ah / antigo // não é legal / assim // os alunos também não gostam/ então acho assim/ a gente sempre tem que buscar uma coisa que os alunos gostam de fazer pra que a aula não fique monótona.

P: Na sua aula nunca vai ter isso então...

E2: Se Deus quiser não / só se eu tiver louca / (risos) ai / ai.. (risos)

RD16: Geralmente a gente / bem raro / falar assim “ah / vamos traduzir isso aqui” porque é uma coisa que eu acho que não funciona muito / né // Deixar o aluno trabalhando com o dicionário / ele acaba dispersando e não tem muito fundamento né? /

Até por experiência própria mesmo / tipo / quando eu fui aluno / eu *não* gostava quando o professor falava “ah, traduz a página tal” / eu achava que era uma coisa “ah / ta enrolando / assim / *não* tem o que fazer vai mandar a gente traduzir”. / Então, e é uma coisa que você traduz / você anota / mas *não* absorve / né? *Não* tem *nenhum* tipo de // né / eu acho / eu pessoalmente / *não* gosto desse tipo de atividade // É muito raro trabalhar tradução com eles. (E8)

RD17:

E nesse aspecto da tradução eu acho uma ótima ferramenta / eu acho que a / acho genial assim / eu acho formidável / eu acho... // **Não** em sala de aula / talvez didaticamente / porque / é/ eu acho que às vezes são as duas únicas horas que / mesmo que falsamente / são as duas únicas horas que o cara pode estar de fato falando inglês/ **não** acontece isso no dia a dia.(E6)

RD18:

Então tem essas pequenas rotinas que eu tento fazer pra // pra que a aula flua de alguma forma que seja ao máximo / ao máximo não / acho que seja minimamente real / porque nunca vai ser real / um ambiente simulado não tem como ele ser real // (...) Já é falso o negócio mesmo / é uma sala de aula / não é vida real / não vai ser / são outras coisas que funcionam ali dentro // (E6)