

# EU NÃO ENTENDO! UM TEXTO OMISSO E UMA “INJUNÇÃO À INTERPRETAÇÃO” EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Valéria Regina Ayres Motta<sup>1</sup>

*ABSTRACT: In this paper, we come up with some theoretical discussions concerning the teaching/learning process of a foreign language from de discourses analyses field in its constitutive relation with the psychoanalyses and the history, in order to comprehend the possible routes taken by the students of a Letters course in their relation with the new language and their mother tongue. Therefore, we intend to reflect upon the possible senses that involve the significant “understand” concerning the interpretation of a poem in English and the subjective movements required in this interpretative adventure, considering the subjects’ imaginary identifications with the English language, with the significant “understand”, and not only this, but also, the ways such imaginary identifications interfere in the subjects’ symbolic identifications with the English Language.*

*KEYWORDS: Discourses Analyses. Foreign Language. Mother Tongue. Reading/Interpretation. Imaginary Identification.*

Nada se emenda bem aos livros confusos, mas tudo se pode meter nos livros omissos. Eu, quando leio alguma desta outra casta, não me aflijo nunca. O que faço, em chegando ao fim, é cerrar os olhos e evocar todas as coisas que não achei nele. Quantas idéias finas me acodem então! Que de reflexões profundas! Os rios, as montanhas, as igrejas que não vi nas folhas lidas, todos me aparecem agora com suas águas, as suas árvores, os seus altares, e os generais sacam das espadas que tinham ficado na bainha, e os clarins soltam as notas que dormiam no metal, e tudo marcha com uma alma imprevista.

É que tudo se acha fora de um livro falho, leitor amigo. Assim preencho as lacunas alheias; assim podes preencher as minhas.

Bentinho<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Do lugar simbólico de professora de língua inglesa em curso de Letras e pesquisadora do campo da linguagem, que se incomoda com determinadas questões e parte desse incômodo para tentar pensá-las teoricamente, embasada nas teorias da Análise de Discurso de linha francesa, pretendo refletir sobre a relação de sujeitos alunos de Letras com a leitura/interpretação de poema em língua inglesa. Para conduzir minhas reflexões, começo me apoiando nos seguintes dizeres de Orlandi (1997, p.31):

---

<sup>1</sup>Mestre em Ciências da Linguagem, Professora do curso de Graduação em Letras da UNIVÁS (Universidade do Vale do Sapucaí), Departamento de Letras, Pouso Alegre, Minas Gerais, 37550-000. Email: faria\_valeria@hotmail.com).

<sup>2</sup>ASSIS, Machado. *Dom Casmurro*. Círculo do Livro LTDA. São Paulo, 1994.

O homem está “condenado” a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à “interpretação”: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico.

Debruço-me sobre questões colocadas no campo da leitura e parto de duas indagações, as quais denomino “as perguntas que me condenam a um trabalho de interpretação”:

1) A que efeitos de sentido estão expostos os alunos de Letras no que se refere a um gesto da leitura/interpretação de um poema em língua inglesa?

2) No movimento de leitura/interpretação de um poema em língua inglesa, há possibilidades se construirão sentidos que afetem esses sujeitos, alunos de Letras, que se encontram em um lugar de entremeio<sup>3</sup> de língua materna e língua estrangeira?

Faz-se necessário dizer que tais questões serão pensadas ao longo deste texto, não para que sejam encontradas respostas que possam esgotá-las, mas as tomo como um fio condutor para tentar pensar o sujeito-aluno de Letras em sua relação imaginária e simbólica com a língua estrangeira (inglesa) e com a sua língua materna. Essa relação será pensada levando em conta um trabalho que envolve a memória representada e constitutiva<sup>4</sup>, postas em jogo em um contexto de produção de leitura/interpretação de poema em língua alvo.

## **2. A ROTA QUE ASSUMIMOS**

Importante ressaltar que a primeira pergunta me instiga a pensar como a relação imaginária desse aluno aprendiz de língua estrangeira, no que toca à leitura e interpretação de um poema em língua alvo, pode interferir em sua relação simbólica no gesto de ler/interpretar um poema em inglês, isso em um âmbito mais estrito, mas também, mais amplamente, em sua relação simbólica

---

<sup>3</sup> Observamos que no movimento para se inscrever na língua outra, o sujeito parece se situar em um lugar bastante singular, que não é nem o da língua materna e nem tampouco o da língua alvo. Segundo a definição de Celada (2002, p. 173) em seus estudos sobre a aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros, esse lugar é o do “entremeio”. Para esta autora (idem op. Cit.), neste lugar, “o espanhol e o português brasileiro se roçam, se atravessam, se perpassam, se entrelaçam, se separam, se distinguem”, o que explica, segundo a pesquisadora, “boa parte dos deslizos e vacilos aos quais o sujeito fica exposto”

<sup>4</sup> Esses conceitos serão oportunamente explicados neste texto.

com a língua inglesa. Trazemos essa questão com base nos estudos de Celada (2010), que nos mostra que os efeitos de identificação imaginária nos sujeitos de discurso podem interferir no processo de identificação simbólica.

Para pensar tal questão, trago a afirmativa de Pêcheux (1997) de que o que funciona no processo de produção de um discurso é uma *série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro* (id. op. cit.: 82). Sobre essa rede de antecipações imaginária descrita por Pêcheux do sentido, do código, do referente e do canal, Payer (2006, p. 108) nos chama a atenção para a importância de se considerar também a *imagem da língua*, ou seja, as representações que o sujeito faz da língua no contexto de produção da mesma em que se encontra. Tomo a direção aberta por Pêcheux (1997), que formula a definição de discurso e nos mostra que a produção de sentido passa pela relação imaginária que o sujeito estabelece com o objeto do discurso, consigo mesmo e com o outro, não como objetos e sujeitos em si mesmo, mas como *pontos de vista* sobre eles, e também por Payer (idem) que ressalta a importância de se considerar a imagem da língua nesse conjunto de representações imaginárias, e então encontro espaço para pensar o objeto de estudo deste texto: a relação do sujeito com a leitura/interpretação de poema e língua estrangeira.

A segunda pergunta seja, talvez, minha maior questão. Da posição de professora de inglês e pesquisadora do campo da linguagem, sinto-me instigada a compreender os caminhos pelos quais sujeitos de língua materna podem/devem percorrer para se inscreverem na *ordem de língua estrangeira* (Celada, 2010) <sup>5</sup>. Nos trabalhos de Payer (2005), encontro uma rota que me leva a considerar a memória do dizer desses alunos, constituída em língua materna em relação a um intenso trabalho com língua estrangeira, no sentido de se pensar em experiências da/na língua alvo que proporcionem ao sujeito aprendiz um trabalho com a memória que vá além da representação, mas na direção de um efeito de memória que seja da ordem da constituição.<sup>6</sup> Para dar conti-

---

<sup>5</sup> Esta pesquisadora lança luz ao nosso trabalho quando, em nossa banca de defesa de dissertação nos coloca essa possibilidade de definir a entrada do sujeito de discurso no simbólico de língua outra.

<sup>6</sup> Trabalhamos esses conceitos em nossa dissertação de Mestrado (Motta, 2010), voltando-nos mais estritamente para experiências do campo da escrita e oralidade.

nuidade a esse estudo abro parênteses para trazer os conceitos de memória discursiva (Pêcheux, 2007), e algumas especificações e desdobramentos do conceito, pela distinção entre memória constitutiva e memória representada (Payer, 2006).

Para compreendermos melhor essa questão, partimos de Pêcheux (2007), que afirma que há no corpo da língua uma memória discursiva, que é histórica, e a língua é uma base material sobre a qual se produzem os processos discursivos. Para este autor (1975) o sujeito é socialmente constituído e tem seus dizeres inscritos em uma ou várias formações discursivas. Essas formações são padrões de referências semânticas que *determinam o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares* (p.86). Assim os sujeitos produzem sentidos que já lhes pré existam ou que dão sua base. Isso diz respeito às memórias do dizer, que constitui o sujeito, entendidas como *memória discursiva*, compreendida aqui como interdiscurso.

Pêcheux (2007) ainda fala da memória discursiva como *estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização* (p.52), e nesse sentido define a memória discursiva como:

aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (p. 52)

Em se tratando do aprendizado de uma língua estrangeira, afirmamos que nos níveis iniciais deste processo, o sujeito não tem memória discursiva suficiente para se significar nessa língua. Suas memórias discursivas são todas constituídas a partir da língua materna, e para que ele se signifique, ele passa por um processo de aprendizagem que nesse caso é raciocinada, racionalmente apresentada, e o que funciona então é um tipo de memória que é da ordem do que Payer (2006) denominou de *memória representada*, justamente porque as formas lingüísticas são expostas como “saberes” para e pelo sujeito. O conceito de memória representada da língua é trabalhado por esta autora para indicar que os traços de memória da língua italiana presentes na fala em português dos descendentes podem ser ou não, sabidos por eles, ou seja, podem ser ou não reconhecidos como presença de outra língua, portanto como uma

memória da língua que não é somente intrínseca à fala do sujeito. Nesse caso, ele tem dela um reconhecimento, “uma visualização”. Em nosso caso, diremos que inicialmente o estudante se atenta para essa memória representada da estrutura da língua estrangeira a que é exposto. Mas para que o sujeito se signifique de modo nessa língua, há que se considerar, além do processo de formulação do discurso na língua alvo, também o processo de constituição, ou seja, a memória constitutiva que as estruturas da língua, enquanto língua vão nele produzir.

Tenho então me movimentado por essa rota, a do estudo da memória, observando as produções escritas do sujeito-aprendiz de língua inglesa como língua estrangeira (Motta, 2010). Neste atual contexto, porém, parto da relação do sujeito-aluno com a leitura, não a leitura de qualquer texto, mas de um texto poético em inglês, o que certamente nos coloca questões bastante particulares, as quais tentaremos compreender ao longo deste trabalho.

### 3. O AMOR PELA LÍNGUA, PELA POESIA DA LÍNGUA

#### A Língua Mãe

Não sinto o mesmo gosto nas palavras:

*oiseau e pássaro*

Embora elas tenham o mesmo sentido.

Será pelo gosto que vem da mãe? De língua mãe?

Seria porque eu não tenha amor pela língua de Flaubert?

Mas eu tenho.

(Faço este registro porque tenho a estupefação

de não sentir com a mesma riqueza

palavras *oiseau* e *pássaro*)

penso que seja porque a palavra *pássaro* em

mim repercute a infância

E *oiseau* não repercute.

Penso que a palavra pássaro carrega até hoje

Nela o menino que ia de tarde pra

Debaixo das árvores a ouvir os pássaros.

Nas folhas daquelas árvores não tinha *oiseaux*

Só tinha *pássaros*.

É o que me ocorre sobre língua mãe.

Manoel de Barros<sup>7</sup>

Não é por acaso que inicio esta parte do texto com o poema “A língua Mãe” na epígrafe. No decorrer da narrativa que se segue, a relação desse poema com as questões teóricas que ora desenvolvo tomarão forma.

---

<sup>7</sup> BARROS, Manoel. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010.

Para continuarmos nessa trilha de reflexões se faz necessária uma conceituação do que acima o autor denomina por língua mãe, o que chamamos de língua materna, para então situarmos a língua estrangeira nessa relação do sujeito *entre-línguas*<sup>8</sup>. Importante dizer que essas reflexões tomaram forma em nosso trabalho anterior (Motta, 2010), e só então as retomamos neste texto.

Revuz (1985) define língua materna como a língua da infância, língua de acesso à linguagem e de referência para a língua estrangeira. Segundo esta autora, a língua materna e língua estrangeira são de ordens distintas, com exceção aos verdadeiros casos de bilingüismo, casos em que psicicamente o a criança se estrutura em duas línguas simultaneamente. Para a autora, enquanto a língua materna é tão onipresente na vida do sujeito que ele tem a sensação de jamais tê-la aprendido, a língua estrangeira se configura como *objeto de aprendizagem raciocinado*. Nesse sentido, há sempre a sensação do inusitado no encontro com a língua outra.

De acordo com Grigoletto (Melman, 1992 apud GRIGOLETTO, 2001) a língua materna simboliza o lugar da interdição, da lei, das regras sociais. Por outro lado a autora afirma que língua estrangeira pode representar

a inveja dos bens e da maneira como gozam os outros e a inquietação pela desordem, a inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo. (2001, p. 141).

Conforme Serrani-Infante (1985) a língua *não é aquela falada pela mãe*<sup>9</sup>, mas toca no fato de que ela *teceu o inconsciente* (Melman 1942, apud SERRANI-INFANTE, 1985).

Partimos desses autores e assumimos uma compreensão de língua materna *como a língua em que se estrutura a relação do sujeito com o real, e também como a língua que participa da estruturação de sua afetividade/subjetividade e de seu saber sobre o mundo* (Motta, 2010, p.35). Por tudo isso, concordamos com Payer (2010) que o termo “materno” guarda uma relação íntima com uma figura que é crucial na história do sujeito, que é a figura da mãe.

---

<sup>8</sup> Expressão usada por Celada, 2010.

<sup>9</sup> Ou na formulação de Payer (2006, p. 113), “Não é necessariamente aquela falada pela mãe”.

Volto às questões trabalhadas neste texto começando por contar uma pequena narrativa sobre uma aula de língua inglesa para alunos brasileiros do IV período de um curso de Letras em uma instituição particular no Sul de Minas Gerais. Aconteceu no início da última primavera, quando esses alunos foram convidados à leitura de um poema Shakespeariano intitulado “Spring”<sup>10</sup>. Ora, começar a primavera com Shakespeare poderia ser uma experiência fascinante! Oferecer literatura de tal elevação poderia significar uma experiência bastante preciosa do ponto de vista da formação daqueles sujeitos.

A tarefa de ler Shakespeare no “original” foi então destinada para casa, e seguido à leitura, foi pedido que fizessem um desenho ou encontrassem pronta uma imagem que pudesse dar significação àquele gesto de interpretação. O intuito daquela tarefa é o de fornecer pistas sobre *possíveis* movimentos de captura daqueles sujeitos expostos à poesia daquela obra, àquilo que segundo Pêcheux (2006, p.53) *não é o domingo do pensamento*.

Sugerir um desenho ou gravura no lugar de um texto escrito sobre suas impressões/sensações a partir da leitura do poema partiu de um desejo de proporcionar aos alunos uma oportunidade de, nos primeiros momentos de contato com aquele poema, fazerem movimentos de significação que fossem à contramão do que Orlandi (1997, p. 32) chama de *império do verbal*. Ou seja, sentir e representar o que sentiram de um outro modo, mais silencioso do ponto de

---

<sup>10</sup> Trago o poema na íntegra para o deleite ou a angústia do leitor. Publicado em “Randon House Treasury of Best-loved Poems, 3rd Edition, 2004”.

Spring  
*William Shakespeare*

When daffodils begin to peer,  
With heigh! The doxy, over the dale,  
Why, then comes in the sweet o’ the year;  
For the red blood reigns in the winter’s pale.

The white sheet bleaching on the hedge,  
With heigh! The sweet birds, O, how they sing!  
Doth set my pugging tooth on edge,  
For a quart of ale is a dish for a king.

The lark, that tirra-lirra chants,  
With heigh! With heigh! The trash and the jay,  
Are summer songs for me and my aunts,  
While we lie tumbling in the hay.

vista da *despalavra*<sup>11</sup>, mas carregado de sentido, do ponto de vista de seus afetos. Tal experiência poderia ser significativa também na direção da produção de memória que se pode/deve constituir para que o sujeito se sinta na origem de seu dizer/ler/interpretar, possa produzir um tipo de memória que escapa à lembrança que está relacionada ao esquecimento, mas que produz tal efeito no sujeito, uma memória que vai além de sua representação, que possa atingir no nível de sua constituição.

Certamente quando fôssemos compartilhar a experiência da leitura em sala de aula “falaríamos” sobre ela (com gestos e palavras, como de fato ocorreu), mas esse seria um outro momento, um outro movimento. Desse modo, pensamos poder enriquecer nosso gesto de leitura e interpretação daquele poema, sobretudo por compreendermos a interpretação segundo afirmativa de Pêcheux (2006):

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de derivas possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (p.53):

Nesse sentido para nós, estaríamos atribuindo significações ao belo quadro pintado por Shakespeare no sentido de Orlandi (1997) que afirma que *a significação é um movimento. Errância do sujeito, errância dos sentidos* (p.35). Que saboroso poderia ser tornarmo-nos “errantes” todos juntos: Shakespeare, professora, alunos e sentidos. Pensei eu, na balada dessas vozes que encontram ressonância.

Na aula seguinte, quase todos os alunos tinham-se prestado à “tentativa” de realizar a referida tarefa. Todos os que “tentaram” disseram algo parecido com o que se segue: “Eu tentei, mas não sei se consegui”; “Eu tentei, mas não entendi nada”; “Shakespeare não fala de um jeito normal, o dicionário não dá conta do que ele escreve”. Esses comentários dos alunos, seguidos de outros que por ora me escapam, foram responsáveis pelas reflexões que compartilho neste texto: Acaso esses alunos acreditam na univocidade dos sentidos? Eles

---

<sup>11</sup> Tomo emprestado o título do poema “Despalavra” de Manoel de Barros. BARROS, Manoel. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010.



compreendem que todo texto, seja ele prosa ou poema, em não se tratando de um texto “confuso” como diz Machado de Assis, será sempre um texto omissivo? E as metáforas? Acaso esses alunos são capazes de deixarem-se afetar por uma metáfora em língua inglesa? Acaso esses alunos sujeitos-aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira em curso de Licenciatura em Letras ainda pensam/concebem a língua apenas como um sistema de signos que exprimem idéias, um instrumento a serviço da comunicação clara? Por quais sentidos de tradução esses sujeitos são mobilizados? Seria a tradução para eles apenas a troca de um significante da língua estrangeira por outro da língua materna? E a leitura de um poema? Trata-se apenas de uma prática que envolve um “entender tudo ou nada”? Qual é o lugar ocupado pelo significante e pelo significado quando se trata da leitura/interpretação de poema em língua estrangeira?

Esclareço que não comecei naquela aula meu desejo de trabalhar com poemas em aulas de inglês. Em outro trabalho (Motta, 2010) registrei um momento importante do contato de alunos de Letras, aprendizes de inglês, com um poema de Edgar Allan Poe<sup>12</sup>. Naquele contexto de produção, percebi que muitos aprendizes, embora demonstrassem estranhamento ao desafio de ler um poema original em língua estrangeira, demonstraram também terem sido capturados pelos novos sons, pelos novos modos de se construir significações, pelo próprio contato com novos significantes, que muitas vezes para eles não passavam de puros significantes.

Pensando nessas questões, venho insistindo em expor os alunos de Letras às leituras de poemas em contexto formal de estudo de língua inglesa como língua estrangeira e a cada experiência nova, novos sentidos emergem para mim professora e pesquisadora.

Relato aqui os sentidos que pude observar a partir da leitura de “Spring”. Voltando àquela aula, me lembro de ter sido tomada pelo desejo de levar os alunos até a bela imagem pintada por Shakespeare naquela magnífica tela de palavras. Para mim, era como se o autor tivesse escolhido as mais belas cores, sons, cheiros e os trouxessem na forma de uma pintura primaveril, mas a obra

---

<sup>12</sup> “A Dream Within a Dream”. Edgar Allan Poe. Felleg, Linda Robinson. “Life, Language and Literature”. University of Huston-Downtown. Heinle & Heinle, 1993.

prima era feita com os traços do verbo, belo jogo de significantes. Sentia que era meu dever conduzir meus alunos àquele lugar de poesia (se é que há esse lugar poesia<sup>13</sup>). Trabalhar para além de ensinar aqueles alunos a dizerem algumas palavras, ou muitas frases prontas em língua estrangeira me parecia mais significativo. Mas houve resistência. Mesmo diante de tal resistência (manifestada entre outras através das suas falas já citadas neste texto), insisti. Sugeri alguns traçados para aquele “canvas” e aos poucos fui percebendo que os alunos começaram a colorir outros lugares.

Aos poucos, a frase “não entendi” foi sendo substituída por sorrisos e comentários que demonstraram que de fato *nada da poesia é estranho à língua* (Milner, 1982, p.336, APUD Pêcheux, 2006, p.51). O movimento de tentar apreender um sentido já-lá no poema foi sendo substituído por movimentos de “preencher lacunas no belo texto omissos” e o poema começou então a fazer efeito naqueles sujeitos. A necessidade de “entender” o poema foi cedendo espaço aos efeitos dos significantes. “Nossa, arrepiou!” Essa foi a frase pronunciada quase que como um sussurro por um aluno, como se a alma tivesse dito baixinho no lugar da boca.

#### **4. REFLEXÕES SOBRE O CAMINHO DOS SIGNIFICANTES AOS SENTIDOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRAR – UM TRABALHO DA MEMÓRIA DISCURSIVA E LEITURA EM LÍNGUA**

Nenhuma língua pode ser pensada completamente se aí não se integra a possibilidade de sua poesia.<sup>14</sup>

Parece inquestionável que para sujeitos-aprendizes -falantes de língua inglesa como língua estrangeira a palavra *lark* não tenha o mesmo gosto que pode ter a palavra *cotovia*. Mas aqui começo a cismar de novo. O que da palavra *lark*, que não tem o mesmo gosto da palavra *cotovia*, pode fazer alguém arrepiar? O som? A combinação deste significante com outros no poema? A liberdade de se produzirem novos sentidos a partir desses significantes em lín-

---

<sup>13</sup> Gadet e Pêcheux, 2004: “Mas de onde vem essa certeza sobre o lugar de poesia, ponto privilegiado de cessação? Poder-se-ia também entender, sob o princípio saussuriano do valor, que a poesia não tem lugar determinado na língua porque ela é literalmente coextensiva a esta última, do mesmo modo que o equívoco: talvez “não haja poesia””. (p.64)

<sup>14</sup> Milner, 1982, p.336, APUD Pêcheux, 2006, p.51.

gua estrangeira, com outras cores e sabores, diferentes daqueles que a palavra *cotovía* pode produzir? Talvez aqui estejamos tocando no ponto em que a memória constitutiva do sujeito em língua materna esteja abrindo “brecha” para que outra memória comece a se movimentar, e o sujeito se aproveite dessa “brecha” que pode ser compreendida como uma *permissão* da memória que o constitui, para começar a se inscrever na ordem dessa língua estranha. E por que não dizer *permissão* para que essa nova ordem se inscreva de algum modo nesse sujeito a ponto de produzir tal efeito?

A partir dessas reflexões, afirmamos que não compreendemos que a palavra *lark* não possa ser saborosa. Sobretudo por não se tratar de uma competição pelo amor de uma língua, a materna, e total fidelidade a ela, a ponto de não se abrir espaço para experimentar os novos sabores da língua outra. Se há quem se “arrepie” com Shakespeare, Emily Brontë, Allan Poe e tanto outros, é porque talvez esteja deixando-se “errar” pelos caminhos da língua outra aceitando os diferentes sabores e mais do que os aceitando, sabendo apreciá-los, “cada qual com seu cada qual”. Lembro aqui uma afirmativa que fizemos em trabalho anterior (Motta, 2010):

Nessa perspectiva, quando consideramos um sujeito que “fala uma língua estrangeira”, podemos afirmar que uma língua estrangeira abre espaço para uma (re)significação subjetiva. Em outras palavras, ao falar em língua estrangeira, o sujeito se (re)significa, se (re)posiciona como sujeito, se (re)inscreve na língua/linguagem e nesses movimentos, outras formações discursivas são convocadas e outras filiações de memória são (re)produzidas. (p. 35)

Há também uma outra hipótese que apresento aqui. A meu ver, experimentar a poesia através da leitura de um poema em língua estrangeira requer do sujeito um movimento de (re)significação subjetiva que traz à tona sua história de leitura e interpretação na língua mãe. A frase: “o dicionário não dá conta do que ele (Shakespeare) escreve” aponta para um sujeito que concebe a leitura/interpretação de um poema como um movimento que envolve “entender tudo ou nada”. Assim o compreendemos a partir do seu gesto de tentar sair do significante da língua inglesa com ajuda de um dicionário para entrar no campo dos sentidos, e ainda assim afirmar não conseguir produzir sentidos. Isso nos aponta para um acontecimento que envolve sua relação com a leitura /interpretação de poema, como já dissemos, na própria língua materna. Nesse sentido, a lín-

gua estrangeira entra nessa parte da história desse sujeito com a língua mãe evidenciando que sair do significante não quer dizer necessariamente entrar para o campo dos sentidos e então cabe-nos um retorno à epígrafe desta parte do texto, em que cito Milner, (1982, p.336, APUD Pêcheux, 2006, p.51): *Nenhuma língua pode ser pensada completamente se aí não se integra a possibilidade de sua poesia.*

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por tudo isso, em meu percurso de reflexões que passa pelo caminho dos significantes aos sentidos em língua estrangeira, penso o trabalho de leitura/interpretação de um poema em inglês como um trabalho que proporciona/exige movimentos subjetivos que requerem a produção de memória constitutiva em língua estrangeira, ao mesmo tempo em que isso mexe nas bases do sujeito, na medida em que diz algo da sua relação com esse mesmo gesto na língua da primeira infância. Em outras palavras, se um sujeito é capaz de deixar-se afetar pela poesia que há em uma obra de arte em sua própria língua, é possível que, a partir de um trabalho de memória, ele se possa deixar afetar de algum modo pela poesia em língua estrangeira (a poesia pensada do lugar de onde está o belo, o saboroso, o imponderável).

Desse modo se faz desejável trabalhar com poema em contexto formal de produção de língua estrangeira, mesmo que a priori pareça um desafio difícil e até inútil, dada a complexidade dos movimentos que tal gesto impõe. Há, no entanto, que se chamar à atenção para a existência da poesia contida no belo texto e sua capacidade de expor o leitor à opacidade, ao equívoco, ao não único da linguagem. Há que se mostrar assim, não há necessidade de “entender a poesia” no sentido naturalizado da palavra entender. Ao contrário disso, há que se trabalhar no sentido de fazer com que os sujeitos se deixem levar/afetar pelos significantes do novo e que memórias possam ser produzidas, produzindo sentidos e sabores na língua outra.

Na tentativa de se desenvolver um trabalho em aulas de inglês que possa contribuir para elevar a memória representada que o sujeito aprendiz tem nessa língua a um estatuto de memória constitutiva, afirmamos que, no campo

da leitura, o contato com textos/discurso poéticos, a arte, a literatura extrapola a experiência com a leitura dos textos apresentados em livros didáticos. Verificamos que tais textos são adaptados ao “suposto nível de conhecimento daqueles aprendizes”. São textos sem a beleza e a densidade de um texto literário. Isso nos leva a pensar que as leituras literárias podem contribuir nesse processo para produção de um tipo de memória que também extrapola aquela dos textos adaptados.

Chego ao fim deste texto, como há de se perceber, com poucas respostas, mas com muitas perguntas. Não me frustro por isso, ao contrário, me sinto mais instigada e disposta, sobretudo por acreditar que adoro cada vez mais aprender com meus alunos os possíveis lugares de problematizações acerca de suas/nossas relações com a língua/linguagem/pensamento/mundo/língua materna/língua estrangeira. Não me enfureço mais quando encontro esses nós a serem desatados pela minha frente, mas tomo-os com cuidado e dedicação, transformando-os em objetos de análises e considerações importantes para minhas decisões de professora e pesquisadora. E por fim deixo aqui minhas lacunas, na esperança de ter produzido um texto omissivo, e de encontrar um leitor que me possa preencher algumas delas.

## REFERÊNCIAS

CELADA, M. T. **O que quer, o que pode uma língua – Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade.** Revista Letras (UFSM) v. 37 p.37-56, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira.** Tese de Doutorado. Unicamp/IEL, 2002.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis. In **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**, 8. INDURSKY, Freda, FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Sagra, 1ª edição, Porto Alegre, RS. 1986.

GALLO, S. **Discurso da Escrita e Ensino.** Campinas, Ed. da Unicamp, 1999.

MOTTA, Valéria R. Ayres. **Sujeito, língua estrangeira e sentido – experiências discursivas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa**

**em curso de Letras.** Dissertação. Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da UNIVAS. Pouso Alegre, MG. 2010.

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

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

\_\_\_\_\_ **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 4ª. Petrópolis, Ed. Vozes. 2004.

PAYER, M. O. **Memória da língua. Imigração e Nacionalidade.** São Paulo: Ed. Escuta, 2006.

\_\_\_\_\_ **A língua como lugar de memória.** Synergies Brésil. No. 7, coord. V. Dahlet. 2010.

\_\_\_\_\_ **Linguagem e Sociedade Contemporânea. Sujeito Mídia, Mercado.** Revista Rua, NUDECRI, Unicamp, nº 11. 2005.

PÊCHEUX, M; ACHARDT, P. et al. **O Papel da Memória.** Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **A Análise Automática do Discurso. Atualização e perspectivas.** In GADET, Françoise, HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 1975. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

PÊCHEUX, M **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas, Ed. da Unicamp, 1988.

REVUZ, C. **A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio.** In Linguagem) e identidade. In. Signorini (org.) campinas, SP: mercado de Letras, 1998.

SOUSA, Greice de Nóbrega e. **Entre línguas de negócios e de cultura sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e espanhola.** Tese de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Modernas, 2008.