

A relação entre a crítica literária e os modelos de leitura aplicados ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LITERARY CRITICISM AND THE MODELS OF READING APPLIED TO ENGLISH TEACHING

Eliane Righi de **ANDRADE** *

Resumo: Neste trabalho, propomos estabelecer uma relação entre alguns modelos teóricos da crítica literária e certas concepções de leitura utilizadas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente do inglês, discutindo de que forma os primeiros condicionam modos de ler e interpretar e a constituição do imaginário de professores em formação de línguas, os quais se reportam, em suas falas, a algumas dessas imagens cristalizadas do que é ler. Essas representações estão em extrema relação com a prática pedagógica futura desses professores. Dessa forma, pretendemos problematizar essas representações, sugerindo outras perspectivas de leitura.

Palavras-chave: Crítica literária; Modelos de leitura; Ensino-aprendizagem; Língua estrangeira.

Abstract: This paper aims to relate some theoretical models of the literary criticism to some perspectives of reading, used mainly in English language teaching and learning, discussing how criticism can condition ways of reading and interpreting. These models of what is considered reading constitute the future language teachers' imaginary and some representations can be identified in their utterances, revealing some 'traces' of their future behavior as a language

* Pós-doutoranda da Unicamp. Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp (Língua Inglesa). Professora de língua inglesa e gramática, participa do projeto de atuação, no curso de Letras Inglês/Português na PUC-Campinas. Contato: elianerighi@terra.com.br

teacher. Thus, we intend to discuss and problematize those ‘fixed’ representations, suggesting other perspectives on reading.

Key-words: Literary criticism; Models of reading; English language teaching.

Introdução

Este artigo tem como objetivo geral discutir de que forma certas perspectivas teóricas de leitura aplicadas ao ensino-aprendizagem de línguas, em nosso caso específico, o inglês, invocam modelos que se relacionam a concepções vigentes da crítica literária, condicionando modos de ler, interpretar e, conseqüentemente, aprender línguas. Propomo-nos, então, a pensar de que modo essa relação se torna produtiva (ou não) na prática de leitura de língua inglesa em sala de aula, tomando, ainda, como material de análise, o depoimento de professores de língua em formação, acerca de seu imaginário sobre língua e leitura e de que modo essas representações podem influenciar a aprendizagem da língua estrangeira e seu modo de ensiná-la.

Pensamos que, embora arriscada, tal relação possa trazer um pouco à tona o modo como as diferentes visões da crítica em relação à leitura de textos literários descrevem modelos do que seja um texto, do papel do leitor e do autor, os quais estão em intrínseca relação com teorias e modelos de leitura, tais como a perspectiva tradicional, a interativa e, mais recentemente, a abordagem desconstrutivista, aliada à visada discursiva. A crítica literária como um discurso de autoridade parece estar aliada a essas visões de leitura que influenciam nossa prática de leitura em sala de aula, ainda que de modo inconsciente, pois constituem a identidade do professor de línguas e o imaginário de ensino.

O que compreendemos como sujeito, língua(agem) e identidade resumimos, aqui, sucintamente, pela brevidade deste artigo, ainda que correndo o risco da simplificação. Entendemos o sujeito como produto da linguagem, ou seja, a linguagem como modo de inscrição do sujeito no mundo e de se relacionar com o outro e com os objetos. Portanto, falamos de um sujeito discursivo, inserido em formações discursivas, que, embora pense ter – e busque – o controle sobre o que diz, deixa escapar em seu dizer marcas do inconsciente que o constitui (as

chamadas formações inconscientes). Um sujeito que se mostra, assim, cindido e fragmentado, ou seja, descentrado e não consciente de tudo – e que se constrói na relação com o outro (sujeito e objeto), estabelecendo com ele processos identificatórios. Esses processos constituem as identidades do sujeito, as quais tornamos plurais aqui, pois acreditamos que o sujeito está sempre em construção, imerso na história, constituindo identidades diversas, reelaborando seus processos de identificação e seus modos de ser e interpretar o mundo, assim como faz o professor em sua prática: reinventando-se a cada dia, diante dos desafios impostos pelos novos e diferentes processos de constituição do sujeito, que envolvem, entre outros fatores, os novos desenvolvimentos teórico-científicos e a relação entre conhecimento e poder.

Na concepção teórica que adotamos, a língua é a inscrição material da linguagem no discurso, a qual constitui o sujeito e, portanto, não é meio de comunicação, mas a própria expressão do sujeito no mundo. Por isso, língua é identidade. Dessa forma, um dos constructos teóricos que respaldam este trabalho é que a(s) língua(s) constitui(em) o sujeito, seja ela a suposta língua materna ou qualquer língua estrangeira com a qual ele tome contato, pois elas constroem seu modo de ser e delimitam suas possibilidades de relação com o outro.

1 Algumas tendências teóricas da crítica literária

Passamos agora a descrever, brevemente, algumas perspectivas da crítica literária que invocam um modelo de texto (literário), que ampliamos e relacionamos aos processos de leitura utilizados, em especial, no ensino de língua inglesa. Essas reflexões sobre a crítica trazemos principalmente de dois autores: Terry Eagleton (1992), crítico de formação materialista, que faz um estudo da crítica no século XX, em *Literary Theory*, e Ivan Teixeira, nas várias edições da Revista *Cult*, de junho a dezembro de 1998, que descreve o desenvolvimento do estudo da crítica ao longo da história. É desse último autor a concepção da crítica como uma atividade indissociável da história da literatura, a qual gera escolas de interpretação, que entendemos, aqui, como possíveis incubadoras de “modelos” de leitura a serem usados, posteriormente, no ensino de línguas.

Citamos, primeiramente, o formalismo russo, pela influência que terá, mais tarde, sobre o modelo crítico americano conhecido como *new criticism*, o qual consideramos em estreita relação com alguns modelos de leitura que foram apropriados pelos cursos de língua, principalmente, os de caráter instrumental.

O formalismo, influenciado pelo estruturalismo, veio combater a leitura tradicional impressionista que se fazia até então, exigindo um rigor formal na apreciação da obra, portanto, encarando-a como um produto estético em que o texto se impõe como o elemento de maior importância, em detrimento do papel do autor, já que, nas leituras tradicionais consideradas impressionistas, priorizavam-se os elementos exteriores à obra, tais como biografia e as condições históricas de sua organização. Observe-se, no entanto, que essas não diziam respeito às condições de produção específicas, mas às circunstâncias pessoais que poderiam “explicar” a produção de um autor.

Com o impulso dos estudos científicos da Linguística, o texto é tratado como um objeto factual, que pode ser analisado como uma máquina em suas peças, e a língua que o “formata” é vista como transparente, uma vez que é encarada como um conjunto de componentes inter-relacionados que forma um todo. Estabelece-se, ainda, uma visão dicotômica da linguagem, que preconiza a existência de uma língua “comum”, do dia a dia, de natureza literal, e uma especial, própria do texto literário, que seria de natureza essencialmente metafórica. Essa dualidade despreza que a língua só existe como gestos de interpretação, demarcados histórico-socialmente, que remetem, sempre, a efeitos de sentido. Portanto, parece-nos impossível compartilhar de uma visão que considera a língua(gem), como um modo de inscrição coletivo atemporal em que sentidos já foram completamente “dados” e não sofrem a interferência das novas interpretações que são forjadas nas relações de poder vigentes. Assim, despreza-se, nesse modelo formal de língua e leitura, que o pode ser considerado um “desvio” de sentido numa época pode não o ser em outra (vide os múltiplos exemplos na literatura), o que torna a noção de sentido literal e figurado um artificialismo a serviço de seus defensores.

O formalismo russo ofereceu suporte teórico ao movimento crítico anglo-americano conhecido como *new criticism*, cujas diretrizes

foram concebidas, entre outros autores, pelo escritor e crítico T. S. Eliot, ainda durante as primeiras décadas do século XX. Foi um momento de valorização do estudo da disciplina de língua inglesa, no qual a literatura foi colocada a serviço dessa proposta, ou seja, do estudo da língua. Desejava-se destituir o estudo da literatura do meio restrito acadêmico, fugindo do escrutínio da estética literária e oferecendo um modelo (prático) de leitura que foi chamado de *close reading*, o qual se baseava na observação dos elementos formais do texto, com o objetivo de se concentrar na leitura “das palavras nas páginas”. Buscava-se, com isso, responder à questão que, hipoteticamente, era atribuída, até então, aos acadêmicos (por que ler?), transformando-a em um “como ler”, que apontaria para um caráter referencial e instrumental da língua. Dentro dessa proposta crítica, chegou-se a sugerir um modelo psicológico de leitura, desenvolvido por outro estudioso, I. A. Richards, a partir dos estudos psicológicos behavioristas.

A grande questão que se coloca no modelo de leitura *close reading* é que ele considera o texto como um objeto fechado em si mesmo, não relacionado a um contexto de produção específico em que se inscrevem possíveis efeitos de sentido, como se dele emanasse um gesto único de interpretação. Além disso, sugere que se possa fazer a análise de um “pedaço” de texto, retirado de seu contexto, uma vez que as partes retomam o todo, sem a interferência do leitor e das condições em que foi produzido. Dessa forma, a paráfrase e a tradução são fortemente combatidas, pois significam a adulteração da “essência” do texto (de sua “sacralidade”), cujo sentido (único) não pode ser sugerido em outra língua. A possibilidade de contato, de miscigenação com a língua do outro é, pois, condenada. Por esse motivo, é um método que se oferece como totalizador, pois preocupa-se sempre em manter a ordem, imprimir, forçosamente, uma unicidade e um consenso na interpretação, o que reflete o papel da literatura e, conseqüentemente, da leitura, como mantenedores do *status quo*. Por outro lado, critica a possibilidade de se recuperar uma “intenção” do autor, já que essa não seria relevante para a interpretação única e imparcial que se atribui ao texto, em qualquer momento.

Parece-nos que muito do *close reading*, no que diz respeito ao seu trabalho de “decodificação” do texto e de seu olhar cientificista por

sobre ele, foi abarcado pelas perspectivas de leitura estruturalista – com seu esquema ascendente de leitura (do texto para o leitor) – e psicolinguística (esquema descendente, que enfatiza o acionamento dos esquemas mentais do leitor). Posteriormente, o papel do social na constituição dos processos interpretativos será reivindicado pela abordagem interacionista, que propõe, concomitantemente, o esquema descendente (do leitor para o texto) e ascendente de leitura.

Esses modelos de leitura, no entanto, ora desconsideram a existência do sujeito, ora o consideram como uma estrutura consciente, produtor de esquemas mentais fixos, ignorando, portanto, que o ato de ler é político, ressoando as relações de poder-saber (FOUCAULT, 2004) que o enredam socialmente num tempo e espaço e que condicionam efeitos de sentido.

Por fim, gostaríamos de apresentar, brevemente, os movimentos *new historicism* e o desconstrutivismo na crítica literária e relacioná-los a um outro possível modelo de leitura: a leitura como um processo contínuo de interpretações, produto não especificamente de “indivíduos” (autor/leitor), mas produto das relações entre subjetividades que se inserem num tempo-espaço histórico e num sistema de “julgamento” (inconsciente) que perpassa toda sociedade. Ainda que não falemos da “morte do autor”,¹ sugerimos, como Foucault (1979), que o autor é uma função (assim como seria o leitor), ou seja, uma posição desempenhada socialmente, ou “um discurso singular incrustado no discurso coletivo de seu tempo” (TEIXEIRA, jul. 1998, p. 40).

Embora tais perspectivas sejam diferentes, trazendo contribuições teóricas de diversos autores (Foucault e Derrida, principalmente), ambas as visões afinam-se com um olhar discursivo sobre o texto e a língua, pressupondo que as leituras são produtos de contínuas re-escrituras, o que atribui um caráter instável a qualquer obra literária e a qualquer texto. Ele não teria, pois, um valor por si só. Seria produto de condições específicas de produção e estaria sujeito ao esquecimento ou valorização, dependendo do momento histórico-

¹ A expressão utilizada primordialmente por Barthes (1984) é discutida na obra *Le bruissement de la langue*. Paris: E. Seuil, a qual foi traduzida para o português como *O rumor da língua*. Lisboa: Ed. 70, 1987.

social, ou seja, das relações de poder e saber em que se insere, o que coloca em questionamento também a existência do cânone literário.

O *new historicism* propõe que o discurso histórico não seja tratado como contexto, mas como o texto de uma época (TEIXEIRA, dez. 1998, p. 32), uma vez que se considera a história como uma narrativa produzida pelo próprio homem em seu tempo-espaço. Não há uma relação causa-efeito, assim como um texto é sempre interpretação, sujeita a conflitos, desentendimentos, *nonsense*. Um de seus maiores expoentes, o americano Greenblatt, interpreta a literatura com um dos discursos sociais que constituem a história e que, portanto, não é mero reflexo ou pano de fundo dela (TEIXEIRA, dez. 1998, p. 33).

Em relação ao desconstrutivismo, sua maior expressão é, sem dúvida, Derrida (2001a, p.14-15), que vincula o trabalho interpretativo à noção de *differance*, termo cunhado por ele para designar o processo contínuo de geração de sentidos. “Diferir”, o verbo que dá origem ao termo, imbrica os sentidos de “diferenciar” e de “adiar” ao mesmo tempo, o que implica que as sucessivas e diferentes operações de interpretação dos textos estão “condenadas” a um eterno devir. Essa operação é o que garantiria a “sobrevida” de um texto (DERRIDA, 2001b; CORACINI, no prelo). Derrida (2002) ressalta, ainda, a interpretação como um trabalho de tradução, em que a necessidade e a impossibilidade se colocam, ao mesmo tempo, nesse desejo de produzir sentidos, que, por sua vez, são novos, mas que recuperam um “já-dito”.

Podemos delinear, dessa forma, uma outra perspectiva de leitura e pensarmos na possibilidade de propô-la em nossas salas de aula: uma leitura em que os sentidos produzidos parecem sempre provisórios, pois sempre estão “por vir”, através do processo interpretativo. Dessa forma, desloca-se o centro hegemônico das operações binárias constitutivas de qualquer texto, permitindo que afluam, na leitura, sentidos até então marginalizados ou silenciados. A leitura, seja ela em língua materna ou estrangeira, desvela as representações que constituem o sujeito, as quais, no ato de interpretação, podem ser questionadas e problematizadas, fazendo aflorar as relações de poder e saber que perpassam os textos e os discursos, ainda que de forma inconsciente.

2 Visões de leitura que permeiam os dizeres de alunos-professores

Nesta terceira parte, trazemos alguns recortes de depoimentos de professores em formação, os quais sugerem algumas representações sobre o ato de ler descritas por eles e que relacionamos às visões de leitura e da crítica literária brevemente sugeridas neste trabalho.

Observemos o primeiro deles, de um dos enunciadores entrevistados:²

*RD1 – A2:*³ Então a minha mãe me alfabetizou em casa/ com aquela cartilha... *Caminho Suave...*/ antiga, linda/ mas que eu gosto dela até hoje// Então eu aprendi... é... identificar a escrita/ em casa/ com a minha mãe⁴

Notamos que a aluna-professora, em resposta à pesquisadora, relaciona a língua estrangeira ao processo de alfabetização na língua materna e que esse processo é identificado com a escrita impressa na cartilha, que remete a seu primeiro aprendizado de leitura.

Embora, aparentemente, pareça não fazer sentido a associação que a entrevistada faz entre a língua estrangeira e sua alfabetização em língua materna em resposta à pergunta da pesquisadora, seu dizer é perpassado por um sentido “não lógico” que permite a esse sujeito (cindido) fazer essa articulação singular através de sua memória. A partir dessa relação significante, podemos sugerir que o imaginário da escrita em língua estrangeira aparecerá, para A2, sempre associado àquele que se construiu via língua materna, aquela língua que,

² Os entrevistados que concederam seus relatos para a pesquisa eram professores em formação de um curso de Licenciatura dupla Inglês/Português.

³ RD refere-se, abreviadamente, à expressão “recorte discursivo”, que é acompanhada por um número correspondente à sequência dos recortes utilizados na análise. A letra A, acompanhada de um número, refere-se a cada um dos enunciadores que participaram da entrevista.

⁴ Destacamos a pergunta inicial feita a todos os entrevistados pelo pesquisador: *En gostaria que você falasse um pouco sobre a língua inglesa/ como ela entrou na sua vida/ como você encarava essa língua antes de entrar na escola/ e depois/ como foram suas experiências de aprendizagem de língua inglesa já na escola*

supostamente, constituiu o enunciador como sujeito, fazendo parte, assim, de suas representações do que seja ler.

De fato, A2 “con-funde” – e aqui uso o termo hifenizado, seguindo o uso de Coracini (2007b), para indicar a multiplicidade de significações do termo –, não só no sentido possível de “se atrapalhar” com as representações das diferentes línguas, mas principalmente de “fundir” essas representações, pois ambas as línguas encontram-se relacionadas em seu imaginário de alfabetização.

As imagens que compõem as representações sobre línguas e leitura encontram-se indistintas na subjetividade de A2, tanto que, ao justificar porque gostava do inglês, comenta:

RD2 – A2: Porque meu pai sempre teve MUITOS livros.../ muitos livros/ tanto que o primeiro livro que eu li foi *Romeu e Julieta*/ [...] na época ele tinha a coleção do Monteiro Lobato/ mas eu não me identificava.../ achava as historinhas muito bobas [...] Aí o meu pai me mostrou esse livro/ que eram quatro/ né?/ do Shakespeare/ quatro histórias/ aí eu li *Romeu e Julieta*/ gostei/ aí eu li outro/ gostei/ e outro... outro/ aí eu não parei mais/ Fui... fui... fui lendo um monte/ eu adoro isso!/ Adoro inglês... [...]

Observamos que A2 assume, em seu dizer, o gosto pela leitura e pela língua inglesa, não nessa “ordem” obrigatoriamente – já que não é uma relação direta entre causa/efeito –, adquirido por meio de obras literárias inglesas, escritas por um autor considerado canônico, mas que por ela foram lidas em português. O que reforça a ideia de que, para a subjetividade de A2, não há essa separação entre língua materna e língua inglesa, pois ambas a constituem⁵ (fazemos, aqui, um

⁵ A necessidade de se questionar as dicotomias como oposições cristalizadas criadas pelo mundo logocêntrico, entre elas a da língua materna e da língua estrangeira, é discutida com profundidade por Coracini em vários trabalhos, como *Identidade e Discurso* (CORACINI, 2003), *A Celebração do Outro* (CORACINI, 2007a), entre outros, e por Derrida, em *O monolinguísmo do Outro* (DERRIDA, 2001c).

breve parêntese, indicando que, no ensino de línguas, tais línguas são “separadas” de modo bastante arbitrário, categórico, sendo que suas possíveis relações são, quase sempre, rechaçadas). O modo como as línguas e a leitura captam o sujeito, portanto, é singular, embora esteja encravado no mundo histórico-social. Parece-nos, então, que a representação de línguas que aí surge justificaria um novo olhar para a relação entre línguas e para o papel da leitura na construção do sujeito e de suas relações com o mundo.

Pelo dizer de A2, ousamos até apontar que o processo de alfabetização a que se refere está completamente imerso em práticas de letramento que envolvem ambas as línguas. Nesse aspecto, compartilhamos o pensamento de Soares (1998), que utiliza a forma “letramentos” para indicar a pluralidade dos processos de escrita e leitura a que os sujeitos se submetem ao longo de sua vida pessoal e escolar.

Em outro recorte, do mesmo entrevistado, A2 assume a posição de professor de línguas, ministrando aulas de inglês em seu estágio. Nesse momento, então, apresenta sua concepção de texto e de interpretação em sua prática pedagógica:

RD3 – A2: eu tinha pego pra dar aula de português/ e aí eu peguei eles pra inglês// Aí eu ditei.../ eram umas três/ quatro linhas só/ e ditei o texto/ né?/ Ah!/ dona/ como escreve.../ Eu colocava na lousa/ Ah!/ dona/ mas isso.../ Aí/ no final/ depois que eu já tinha passado toda a interpretação/ levantei vocabulário/ porque eles não conhecem.../ não conhecem

Notamos que A2 refere-se à “interpretação” aqui como um processo de exploração formal do texto (vocabulário), indiferente às suas condições de produção, que implica, ainda, numa posição passiva dos alunos em relação a ele (*depois que eu já tinha passado toda a interpretação*), demarcada por certas posturas teóricas de leitura e da crítica literária. O uso do verbo “passar”, na primeira pessoa do singular, parece sugerir que esse processo não foi, efetivamente, um gesto de interpretação, delineado pelos sentidos sociais que o condicionam, mas algo como uma paráfrase ou compreensão já pré-concebida. Além disso, o emprego do pronome “toda”, acompanhando “interpretação”, parece

sugerir que o professor acredita que haja uma única interpretação para o texto, a qual pode ser oferecida como um produto pronto aos alunos (pois o texto “guardaria” um sentido único, pré-existente a qualquer leitura), o que remete a uma visão de leitura literal (“das palavras na página”), com o resgate de sentidos únicos, o que nos faz pensar na supremacia que o professor dedica ao texto em seu fazer pedagógico.

Poderíamos, então, falar da criação de sentidos outros nessa visão tão reducionista de leitura? Parece que nela o texto configura-se como a autoridade máxima do sentido e isso dá ao professor em formação a sensação de segurança, o que o faz repetir, na prática de leitura, um sentido único, na tentativa de “esvaziá-lo” da historicidade que o constitui. Isso talvez ocorra por realizar um processo de leitura numa língua em que não se sente em casa (ler em português Shakespeare, como observamos no recorte 2, é bem mais confortável para A2 do que ler um texto pequeno em inglês!) ou porque o texto não envolve sua subjetividade, não provoca nenhum efeito sobre si. No caso dessa leitura em inglês, esta lhe é (e, provavelmente, será a seus alunos) completamente estéril, pois não leva à criação de sentidos outros ou a algum questionamento sobre a língua e a identidade desse outro, diferente de si.

Percebemos em A2, pelos recortes que aqui expusemos de sua entrevista, um conflito que lhe constitui como sujeito do inconsciente, que o faz admirar uma língua e, ao mesmo tempo, resistir a ela, tornando-a, de certa forma, detestável a outros (seus alunos). Ela repete aquilo que, muitas vezes, critica conscientemente, como flagrado em outro trecho de seu dizer: *nas escolas/ continua a mesma coisa de quando eu aprendi inglês [...] não faz nada/ e por aí vai*. No entanto, A2 não se vê como parte dessa escola e como reproduzidor de uma prática de leitura que condena e legitima ao mesmo tempo – respaldando-se num discurso do senso comum -, porque esse conhecimento lhe é velado pelo inconsciente.

Observemos em outro recorte, pertencente a outro enunciador, como ele representa em seu dizer a escrita e a leitura:

RD4 – A4: Primeiramente/ quando... desde pequeno/ né?/ tinha assim/ alguma coisa escrito em língua estrangeira/ mas não chamava atenção [...] Tinha pouco contato/ que eu tinha/ porque

era mais assim quando eu via alguma coisa escrita/ né?/ Na televisão/ num *outdoor*/ na rua/ porque contato de ler/ assim/ pegar a folha/ revista/ alguma coisa assim pra eu.../ eu num... nunca tive contato com isso/ né?

Notamos que o imaginário de A4 sobre a escrita e a leitura gira em torno de imagens que sugerem um processo de decodificação de “sinais” impressos em diferentes meios ou suportes, uma visão que traz à tona o texto como uma entidade formal que detém um sentido que o enunciador, naquele momento que descreve, era incapaz de “decifrar”. Para esse aluno-professor, ler é entender o que está escrito e esse processo não remete a possíveis gestos de interpretação, a sentidos de deriva, a não ser à própria decodificação. Parece estranho, pois seu olhar indica passagens por diferentes meios (televisão, publicidade de rua e o próprio mundo), mas ele é incapaz de reconhecer, nessas operações, um gesto de leitura, que está sendo (re)interpretado no momento atual da enunciação e que se faz amparado num contexto histórico-social.

Há, ainda, uma referência implícita a suposta LM,⁶ já que o aluno-professor sugere em seu dizer que, quando via alguma coisa escrita em língua estrangeira, isso não lhe causava interesse (*não chamava atenção*). A negação, aqui, pode sugerir que, embora ele “olhasse” para as coisas escritas, ou seja, embora estas lhe causassem algum tipo de impressão, apenas o que estava escrito na LM podia exercer certo fascínio sobre o sujeito, diferentemente do outro enunciador citado, que não estabelece essa separação entre as línguas. Há, de certa forma, uma “seleção” inconsciente por parte do sujeito, que parece sugerir um distanciamento em torno da língua estrangeira. A “estrangeiridade” da língua pode representar aqui um desejo de não envolvimento com essa língua subjetivamente, talvez para manter-se em uma identidade já conquistada em sua primeira língua.

Entendemos que há representações bastante marcadas no dizer desse aluno em relação à leitura. A4 faz do mundo um *close reading*, atento somente aos aspectos formais do texto, visão que relacionamos

⁶ LM refere-se à língua materna do aluno-professor.

à postura do *new criticism*. Além disso, a representação visual da língua “escrita” (seja ela materna ou estrangeira, já que A4 constrói suas representações numa comparação implícita) é a que parece constituir primeiramente esse aluno, o que nos leva a refletir novamente sobre os modos singulares de como a língua e a leitura podem “engancha” (ou não) o sujeito na aprendizagem e como (e se) seria possível desconstruir certas imagens fixas que perduram no imaginário dos alunos e dos professores, imagens essas construídas no ambiente histórico-cultural em que vivem e se constituem.

Conclusões

Procuramos relacionar as tendências teóricas da crítica moderna a alguns modelos de leitura que são utilizados para trabalhar com textos em língua estrangeira, principalmente da leitura “palavra por palavra” (*close reading*), e levantar a possibilidade de uma nova postura para a prática de ler, associada a gestos de interpretação. A partir dessa relação, foi possível detectar pontos de identificação com os dizeres de alguns professores em formação, os quais revelam em seu discurso modos de representação de leitura que ressoam, no ensino de línguas, o modelo do *close reading*, ainda que, muitas vezes, criticado por eles mesmos enquanto leitores comuns.

Há ainda uma tendência forte de se considerar o texto como um objeto que emana um sentido único ou, ainda, como um objeto fechado em si mesmo, cujas partes se unem formando também um todo significativo; em ambos os casos, porém, revela-se o desejo de totalidade de sentido, buscado pelo sujeito centrado e logocêntrico, que não se permite o papel de produtor de outros sentidos, que emergem à luz das condições históricas de produção de um texto. Tomar a leitura como um processo não mecânico, mas subjetivo – e aqui faço uma observação que isso não significa, de modo algum, um olhar impressionista sobre o texto, desconectado da historicidade que lhe é constitutiva, mas sim a necessidade de um sujeito para exercer o papel de coprodutor dele. O texto precisa, pois, da interpretação para (re/sobre)viver; essa pode ser, por um lado, uma maneira de destituir a representação da existência de uma essência do texto e de permitir a emergência de sentidos marginalizados, e, por outro, a desmistificação

da possibilidade de interpretações que não sejam historicamente produzidas, uma vez que não é possível dizer tudo o que se quer, a hora que se quer, a quem se quer; há, pois, gestos de interpretação circunscritos às condições de produção de um texto.

Retomamos, aqui, para finalizar, um dos comentários finais da tese de doutorado de Andrade (2008), à qual acreditamos estar acrescentando também uma nova interpretação. Tomemos a leitura – nesse sentido de contínuo processo de tradução e de (gestos de) interpretação – também como uma metáfora do ensino-aprendizagem de inglês. Se buscarmos sempre os sentidos já dados, não haverá transformação, apenas a repetição do que já foi dito (e feito!). Portanto, ela se torna sem sentido quando não há participação do sujeito (professor/ aluno) na refeitura do texto – tomado, aqui, também, como a realidade do ensino -, quando nele o sujeito não reconhece sequer um traço de si. Não existe, pois, aquela leitura por sobre a materialidade linguística, sem que seja permeada pela história e pelo acontecimento, como proposta pelos novos críticos.

Assim, se quisermos usar a expressão “sem sentido” para descrever o processo de leitura que se instaura numa dinâmica discursivo-desconstrutivista, precisamos acrescentar a ela o adjetivo “prévio”, ou seja, “uma leitura sem sentido prévio”, que se abre sempre a um porvir, mas que se produz em meio a tantos já-ditos. Lembremos, pois, do ato de humildade da interpretação em aceitar o velho e acolher o novo, mas num movimento contínuo de questionamento e conflito que subjaz constitutivamente ao sujeito.

Referências

ANDRADE, E. R. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas**: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa. 2008. 266f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

CORACINI, M. J. R. F. **Identidade e discurso**. Campinas: Argos/ Editora Unicamp, 2003.

_____. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007a.

_____. Linguagem, poder e subjetividade na pós-modernidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 8., 2007. ALAB: Brasília, 2007b. (Comunicação oral).

_____. A memória em Derrida: uma questão de arquivo e de sobrevivência. **Fragmentos**, Santa Catarina, UFSC. (no prelo).

DERRIDA, J. **Posições.** Trad. Tomas Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. **Mal de arquivo:** uma impressão freudiana. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001b.

_____. **O monolingüismo do Outro.** Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001c.

_____. **Torres de Babel.** Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

EAGLETON, T. **Literary theory:** an introduction. Oxford UK/ Cambridge USA: Blackwell, 1992.

FOUCAULT, M. What is an author? In: HARARI, J. (Ed.). **Textual strategies:** perspectives in post-structuralist criticism. Ithaca: Cornell University Press, 1979. p. 141-160.

_____. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.

LIMA, R. C. de C. P. (Org.). **Leitura:** múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEIXEIRA, I. Fortuna crítica 1. A retórica de Aristóteles e Quintiliano. **Cult** – Revista Brasileira de Cultura, São Paulo, n. 12, p. 36-40, jul. 1998.

_____. Fortuna crítica 2. O formalismo russo. **Cult** – Revista Brasileira de Cultura, São Paulo, n. 13, p. 36-39, ago. 1998.

_____. Fortuna crítica 3. New Criticism. **Cult** – Revista Brasileira de Cultura, São Paulo, n. 14, p. 34-37, set. 1998.

_____. Fortuna crítica 4. Estruturalismo. **Cult** – Revista Brasileira de Cultura, São Paulo, n. 15, p. 34-37, out. 1998.

_____. Fortuna crítica 5. Desconstrutivismo. **Cult** – Revista Brasileira de Cultura, São Paulo, n. 16, p. 34-36, nov. 1998.

_____. Fortuna crítica 6. New Historicism. **Cult** – Revista Brasileira de Cultura, São Paulo, n. 17, p. 32-35, dez. 1998.