

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

SÉRGIO MURILO LUCAS

**Ensino e Aprendizagem de Inglês em cursos de Agropecuária e de
Informática: Auto-exclusão por um discurso de mercado**

**POUSO ALEGRE
2014**

SÉRGIO MURILO LUCAS

**Ensino-aprendizagem de Inglês em cursos de Agropecuária e de
Informática: Auto-exclusão por um discurso de mercado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ciências da Linguagem.

Área de concentração: Língua e Ensino

Orientadora: Prof. Dra. Joelma Pereira de Faria

**POUSO ALEGRE
2014**

Lucas, Sérgio Murilo

Ensino-aprendizagem de Inglês em cursos de Agropecuária e de Informática: Auto-exclusão por um discurso de mercado / Sérgio Murilo Lucas – Pouso alegre, Univás: 2014.

Orientadora: Prof. Dra. Joelma Pereira de Faria

88f., il.

Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Sapucaí, Univás, programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2014.

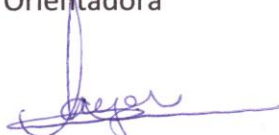
1. Ensino-aprendizagem de Língua inglesa 2. Análise de Discurso. 3. Agropecuária. 4. Informática 5. Mercado. 6. Autoexclusão

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

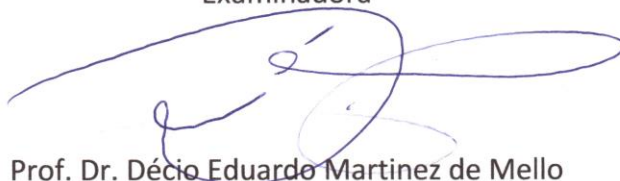
Certificamos que a dissertação intitulada **“ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM CURSO DE AGROPECUARIA E DE INFORMÁTICA: AUTO-EXCLUSÃO POR UM DISCURSO DE MERCADO”** foi defendida, em 11 de setembro de 2014, por Sérgio Murilo Lucas, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98005127, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:



Prof.ª. Dr.ª. Joelma Pereira de Faria
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Prof.ª. Dr.ª. Maria Onice Payer
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora



Prof. Dr. Décio Eduardo Martinez de Mello
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas- IFSULDEMINAS
Examinador

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

*Às três mulheres da minha vida: Cássia, Poliana e Verônica, em
cujo amor repousam todas as minhas motivações.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me ampara nas quedas, me contém nas alegrias e me sustenta na caminhada.

À minha família, pelo apoio incondicional e incentivo sempre.

À minha orientadora, professora doutora Joelma Pereira de Faria, pelo carinho e confiança e pelas preciosas intervenções.

Às professoras doutoras Juliana Santana Cavallari, Maria Onice Payer e Greciely Cristina da Costa pelas contribuições valiosas e pela generosidade nas palavras de incentivo.

À professora Doutora Eni Pulcinelli Orlandi pelos textos inspiradores e pelo exemplo de dedicação e empenho na busca e na multiplicação do conhecimento.

Ao professor doutor Décio Eduardo Martinez e Mello que pronta e gentilmente aceitou fazer parte de minha banca.

Aos meus alunos queridos, que concordaram em participar desta pesquisa e partilhar experiências tão valiosas.

Ao Instituto Federal Sul de Minas pelo apoio através do Programa Institucional de Qualificação (PIQ).

*“If I speak in human and angelic
tongues but do not have love, I am a
resounding gong or a clashing
cymbal.”*

1 Cor 13, 1-2

RESUMO

LUCAS, S. M. Ensino-aprendizagem de Inglês em cursos de Agropecuária e de Informática: Auto-exclusão por um discurso de mercado. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

O objetivo deste trabalho é pesquisar, pela perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, quais os sentidos sobre a necessidade e/ou a importância do aprendizado de Língua Inglesa (LI) no discurso dos alunos dos cursos técnicos integrados de Agropecuária e de Informática do IF Sul de Minas, campus Machado. A questão é relevante por buscar pistas para tornar o processo ensino-aprendizagem da disciplina mais significativo, efetivo e prazeroso nesses cursos. Essa necessidade foi confirmada pela análise discursiva do material de pesquisa (questionários aplicados a duas turmas de cada um dos cursos pesquisados), que constatou que, ainda que alguns pareçam negar a importância da língua inglesa, o que, na verdade eles negam é a relevância e eficácia do ensino escolar da língua. O seu discurso, assim como o da grande maioria dos sujeitos, atesta a importância do aprendizado da LI, entretanto, afetados por experiências malsucedidas de aprendizagem e formações imaginárias com antecipações ideologicamente influenciadas por um forte discurso de mercado, muitas vezes acabam se auto-excluindo por uma expectativa idealizada de aprendizado fácil e efetivo que não se dá. Algumas diferenças puderam ser notadas entre os discursos dos sujeitos dos dois cursos pesquisados, dentre as quais, a mais marcante foi que, em Agropecuária, talvez por já viverem fora de casa (a maior parte mora na escola, em regime de internato) e serem um pouco mais velhos, aparece mais fortemente nos sujeitos a preocupação com o futuro profissional, com muitas referências ao trabalho no exterior. Em informática, por outro lado, os sujeitos são unânimes em apontar a importância da disciplina para o curso, porém, talvez porque a relação com a LI seja mais presente, em situações do dia-a-dia e em sala de aula, ela não se materializa discursivamente em suas referências ao futuro pessoal ou profissional. Por fim, a recorrência mais significativa no discurso de alunos de ambos os cursos foi a globalização como fator de universalização e supervalorização da LI, com conseqüente apagamento da língua materna. O discurso que considera a LI não só importante, mas “extremamente necessária” devido a exigências do mercado de trabalho, pressupõe uma exclusão do sujeito, que se vê forçado a aprender “nem que seja o básico” para conseguir um emprego, convertendo-se, assim, em sujeito-mercadoria, ao qual é preciso agregar valor para ser aceito pelo mercado.

Palavras chave: Análise de discurso. Língua Inglesa. Agropecuária. Informática. Exclusão.

ABSTRACT

LUCAS, S. M. Teaching and learning of English Language in courses of Agriculture and Livestock and Computing: Self-exclusion by a market discourse. 2014. Dissertation (master's degree) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

This study aims at investigating, within the framework of French Discourse Analysis, what are the meanings about the need and/or the importance of English language (EL) learning in discourse of students in integrated technical courses for Agriculture and Livestock and for Computing in South of Minas Federal Institute, campus Machado. This is a pertinent question for searching clues to make teaching-learning process more meaningful, effective and pleasurable in these courses. This need was confirmed for discursive analysis of research material (questionnaires applied in two classes of each of the courses surveyed), which have found that, even when some students seem to deny the importance of the English language learning, actually they are denying the relevance and effectiveness of school English language teaching. Their discourse, as well as those of the majority of the subjects, attests the importance of the EL learning, however, affected by unsuccessful experiences of learning and imaginary formations with anticipations ideologically influenced by a strong market discourse, frequently end up with a self-excluding due to an idealized expectation of easy and effective learning that does not happen. Some differences could be noted between the discourses of the subjects of the two courses surveyed, among which the most striking was that Agriculture and Livestock students, perhaps for living away from home (mostly internal in school) and being a bit older, are strongly concerned about the professional future, with many references to work abroad. In computing, on the other hand, subjects are unanimous in pointing out the importance of discipline for the course, however, perhaps because the relationship with EL is more present in day-to-day and classroom situations, it did not discursively materializes in their references to personal or professional future. Finally, the most significant recurrence in the speech of students in both courses was globalization as a factor for universalization and overvaluation of EL, with consequent fading of the mother tongue. The discourse that supposes EL not only important, but "extremely necessary" due to demands of the labor market implies an exclusion of the subject, who is forced to learn "even just the basics" to get a job, becoming, therefore, a commodity-subject, to whom(which) a value (EL) must be added to be accepted by the market.

Keywords: Discourse analysis. English language. Agriculture and Livestock. Computing. Exclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de questionário	40
Figura 2: Gráfico: Grupos pesquisados	46
Figura 3: Gráfico: Idades, relação	47
Figura 4: Mapa: Origem, curso de Agropecuária	48
Figura 5: Mapa: Origem, curso de Informática	49
Figura 6: Gráfico: Renda familiar, Agropecuária	50
Figura 7: Gráfico: Renda familiar, Informática	50
Figura 8: Gráfico: Instrução dos pais	51
Figura 9: Gráfico: Instrução dos pais, comparativo	51
Figura 10: Quadro: Sobre viagens ao exterior	55
Figura 11: Quadro: Considerações dos sujeitos sobre a importância da LI	57
Figura 12: Gravura: Convênio Lake Superior State University	72
Figura 13: Gravura: Convênio caep	73
Figura 14: Gravura: Setores do campus Machado	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - QUADRO TEÓRICO	16
1.1 Conceitos oriundos da Análise de Discurso	17
1.1.1 Discurso e condições de produção	17
1.1.2 Sujeito e posição-sujeito	20
1.1.3 Ideologia	21
1.1.4 Formações ideológicas e formações discursivas	24
1.1.4.1 Sentido e metáfora	25
1.1.5 Interdiscurso, memória e esquecimento	25
1.1.6 Paráfrase e polissemia	27
1.1.6.1 Equívoco	27
1.1.7 Formações imaginárias	28
1.1.8 Silêncio	29
1.2 Considerações sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa	30
CAPÍTULO 2 - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E PROCEDIMENTOS	34
2.1 Condições de produção em sentido amplo	34
2.1.1 O Instituto	35
2.1.2 Os cursos	36
2.1.3 Os sujeitos	37
2.2 Procedimentos metodológicos	37
2.2.1 Elaboração e aplicação dos questionários	38
2.3 Procedimento analítico	41
2.3.1 Primeiro movimento	42
2.3.2 Segundo movimento	42
2.3.3 Dizer = Não dizer?	43
2.4 Desenhando um cenário	44

CAPÍTULO 3 - AMPLIANDO O OLHAR PARA A EXTERIORIDADE E ESTREITANDO O OLHAR SOBRE O SUJEITO	45
3.1 Os sujeitos e o que eles dizem de si	46
3.2 De onde vêm e como vivem? – Alguns dados sócio-históricos	48
CAPÍTULO 4 - À ANÁLISE	53
4.1 O exterior: uma questão subjetiva	54
4.2 A língua inglesa, o curso e a vida pessoal	56
4.2.1 O aluno de Informática que considera a LI pouco importante ou “Falar parece bem fácil”	58
4.2.2 O aluno de Agropecuária que considera a LI pouco importante ou “Vai que...”	62
4.2.3 O aluno que considera a LI muito importante ou “Porque é muito importante”	65
4.2.3.1 Informática e seu discurso ou “A língua mãe”	68
4.2.3.2 Agropecuária e seu discurso ou “Emprego no exterior”	70
4.3 Os sujeitos e a “língua da globalização”	75
4.3.1 O aluno que considera o inglês a “língua universal”	77
4.3.1.1 O sujeito dividido, mais fora do que dentro	78
4.3.1.2 Apagamento da língua materna: exclusão do sujeito	79
4.3.1.3 Afirmação e esquecimento	81
4.3.1.4 O mercado, ameaçador e implacável	82
4.3.1.5 Contentar-se com “o básico”?	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo pesquisar entre estudantes dos cursos de Informática e de Agropecuária integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IF Sul de Minas) – Campus Machado, quais são os discursos acerca da Língua Inglesa (LI) como disciplina escolar e, a partir dos sentidos produzidos por eles, qual a importância que esses sujeitos dão à LI na sua vida pessoal e/ou como ferramenta tecnológica de aplicação prática em situações do dia-a-dia do curso e da vida profissional futura.

É certa e crescente a importância da LI num mundo globalizado, com um mercado de trabalho cada vez mais exigente quanto às habilidades e competências para lidar com problemas e situações que não se limitam mais às fronteiras de um país, especialmente com a evolução das novas tecnologias de informação. Entretanto, embora isso já esteja posto e seja lugar comum em discursos, os mais diversos, sobre o tema, será essa a percepção dos alunos submetidos à LI como uma disciplina escolar? A instituição escolar atende satisfatoriamente às exigências do mercado e a essa necessidade cada vez maior do aluno de saber o idioma? O próprio aluno tem ideia da exata dimensão dessa exigência na sua vida acadêmica atual e no seu futuro próximo? O que ele pensa ou espera do aprendizado de uma língua estrangeira? Como ele imagina que esse aprendizado deva se dar?

A razão de se pesquisar em cursos aparentemente tão distintos (opostos até em muitas das competências exigidas) foi justamente essa ideia de oposição, distância, distinção, que geralmente se tem dessas duas áreas do saber. A resistência dos alunos em relação à aprendizagem da LI que é comum na escola regular, também foi um fator que motivou esse trabalho, por vir se mostrando mais evidente no curso de Agropecuária e muito menos no curso de Informática. No mesmo sentido, a importância dada à disciplina para cada um dos dois cursos pela própria instituição de ensino reflete um pouco o senso comum que põe como mais importante o conhecimento do inglês para um curso ligado à tecnologia da informação do que para um curso ligado às ciências agrárias, visto que a carga horária da disciplina era, quando da realização da pesquisa, 50% menor para o curso de Agropecuária.

Alguns autores que já se debruçaram sobre os dizeres de estudantes de LI sobre a disciplina e, embora de uma perspectiva diferente, vêm fornecer subsídios para o desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, citamos os estudos a respeito do aprendizado

da LI em escolas regulares, como os de Coelho (2005), que, embora não parta da perspectiva da Análise de Discurso, trata das crenças e expectativas dos alunos (e também de professores) de escolas públicas sobre o ensino da LI, o que veio ao encontro de muitas das ideias que suscitaram o desenvolvimento desse trabalho. Conforme definição da autora, com base em Richardson (1991), “as crenças são teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências” (p.24); e, com base em Nespôr (1987) informa ainda que “as crenças carregam uma carga afetiva e avaliativa das experiências, relativa aos sentimentos pessoais e à importância dada àquelas experiências” (p. 24 e 25).

Uma das conclusões desse trabalho foi de que, ao expor suas crenças, professores e alunos revelaram que o ensino-aprendizagem de LI nas escolas públicas pesquisadas é realizado com expectativas baixas por parte dos professores e anseios que vão além da aprendizagem de estruturas simples, por parte dos alunos (COELHO, 2005). Ao analisar a mesma questão de uma perspectiva discursiva, pretendemos, com este trabalho, ir um pouco além das “opiniões, tradições e costumes” e das “experiências e sentimentos pessoais” e buscar nas formações discursivas e ideológicas como os alunos dos cursos pesquisados (se) significam nesse processo de ensino-aprendizagem.

Também inspiraram esse trabalho as considerações de Neves (2012), que aborda, pela perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, mas também por um viés psicanalítico, o conflito vivenciado pelo aluno da escola pública entre o querer uma LI, necessária e socialmente representada e o desejar uma LI subjetivamente transformadora. Segundo a autora, com base em Costa (2006), o querer é consciente e o desejar reside no “porão do inconsciente” e nem sempre é acessível e um “conflito pode se instaurar se o sujeito-aluno quiser uma língua estrangeira (no caso, a LI) pelas vantagens e mudanças significativas que esse conhecimento pode oferecer, mas não conseguir de fato desejá-la.” (p. 27).

Por fim, encontramos em Cavallari (2010), um estudo que discute, pela perspectiva da Análise de Discurso, como sujeitos pertencentes a segmentos socioeconomicamente desfavorecidos reforçam - embora não se dêem conta disso - mecanismos de auto-exclusão, discursivamente construídos e socialmente compartilhados, que não os “autorizam” a saber a LI e desfrutar das possibilidades que ela lhes proporcionaria, em especial no mercado de trabalho. A análise apresentada pela autora sugere que,

(...) aparentemente, não há resistência, por parte do pesquisado, em relação ao poder e as verdades hegemônicas, socialmente compartilhadas, o que é bastante preocupante, pois impossibilita deslocamentos e/ou transformações. (CAVALLARI, 2010, p.9)

Essa constatação está em consonância com os objetivos desta pesquisa, especialmente no que tange à percepção de uma não resistência a formações discursivas negativas sobre a disciplina por sujeitos oriundos de realidades sócio-históricas desfavoráveis.

Não foram encontradas publicações que tragam estudos comparativos entre discursos de sujeitos em cursos distintos como o que ora se apresenta, porém, a contribuição dessas autoras foi de grande valia, especialmente pela identificação de algumas falas de que sempre lançaram mão os alunos da escola regular ao se referirem ao seu processo de aprendizagem da LI.

Como professor de Inglês em escolas públicas desde 2002, algumas dessas falas, justificando a desmotivação e o desinteresse pelo idioma, por exemplo, já me revelavam o preconceito de que a escola tradicional não era o lugar de se aprender uma língua estrangeira ou “de que a disciplina de inglês não era de grande valia já que não aprendiam nada além do verbo *to be*.” (NEVES, 2012).

Em 2010, quando deixei de trabalhar no ensino médio regular e comecei a lecionar no IF Sul de Minas, deparei-me com esse mesmo problema, mais ou menos acentuado, dependendo do curso e, justamente por isso, ocorreu-me pesquisar a respeito. Teriam alunos de cursos diferentes uma mesma motivação para se interessar (ou não) pela LI? Haveria o mesmo preconceito, com as mesmas motivações, uma vez que as mesmas falas se repetiam com relação à disciplina? Quais seriam os outros sentidos possíveis? Quais as interpretações (ou deslizes) a partir dessas e em outras maneiras cristalizadas de ver e entender a LI como disciplina escolar? Os efeitos produzidos por um discurso pedagógico específico (no caso o das aulas de LI) se refletem da mesma forma no discurso desses alunos de cursos supostamente tão distintos?

A partir dos objetivos apresentados, e considerando todos os questionamentos que se apresentavam com relação ao problema, levantamos a hipótese de que esse pensamento que põe em oposição essas duas áreas de conhecimento, Informática e Agropecuária, e percebe afinidade maior da LI com o curso de Informática do que com o de Agropecuária deve se refletir também nos sentidos produzidos por alunos desses cursos e, a partir daí, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa, que norteará este trabalho:

- Quais são os sentidos sobre a necessidade/importância do aprendizado da LI para a vida pessoal e profissional no discurso dos alunos dos cursos de Agropecuária e de Informática do IF Sul de Minas?

Pensamos que, ao responder essa pergunta, identificaremos as afinidades, facilidades e dificuldades, assim como as suas motivações na relação desses alunos com a disciplina de LI. Seria o primeiro passo na busca de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, efetivo e, quem sabe, mais prazeroso da LI, não só nos cursos pesquisados, mas em outras realidades de ensino, integrado ou não.

Esta pesquisa fundamenta-se e realiza-se por uma perspectiva da Análise de Discurso (AD) filiada à escola francesa e amparada principalmente pelas obras de Michel Pêcheux (1969, 1975, 1983, 1997) e de Eni Orlandi (1983, 1990, 1995, 1999, 2005, 2009), que buscam a compreensão do funcionamento da linguagem, pensando-se a relação da língua com sua exterioridade: sujeito, situação e memória constitutiva, entre outros conceitos embaixadores que serão abordados no capítulo I.

No capítulo II, traçamos um quadro geral das condições de produção em sentido mais amplo, descrevendo brevemente o Instituto, os cursos e os sujeitos da pesquisa, explicamos os procedimentos teórico-metodológicos observados na elaboração e aplicação dos questionários e explicitamos como se deu a análise dos dados coletados segundo a teoria e os conceitos abordados no capítulo anterior.

Concentrando-se na área de Linguagem e Sociedade e considerando os fundamentos da Análise de Discurso, este trabalho não poderia deixar de levar em consideração o fato de que a linguagem não é autônoma e funciona na sociedade e na história. Por isso, os sentidos produzidos pelos sujeitos pesquisados não funcionam independentemente de sua realidade sócio-histórica, que foi registrada no *corpus* pelos próprios pesquisados e será colocada em relação no Capítulo III.

No capítulo IV, já delineando os procedimentos analíticos, sem descuidarmo-nos da especificidade da linha de pesquisa em Língua e Ensino, investigamos os processos de significação e os sujeitos-alunos em suas relações e, tendo em mente o discurso produzido por eles como a “língua funcionando para a produção de sentidos” (ORLANDI, 1999), buscamos compreender os efeitos de sentido desse discurso, procurando, sempre que possível, remeter/submeter o discurso analisado a considerações e observações sobre o ensino-aprendizagem de LI feitas por especialistas como Paiva (2009), Rajagopalan (2009), Leffa (2009), entre outros.

Nesta última fase, atuamos nesta dupla posição: sujeito-professor e sujeito-pesquisador, com o primeiro pressionado por conhecimentos já produzidos e por uma realidade sedimentada, e o segundo procurando não perder de vista a maneira como a linguagem funciona; como a língua, enquanto fato social, se articula, tendo sua própria forma

sujeita a falhas e afetada, em sua prática, pela maneira como “acontece” no sujeito-aluno e nele próprio sujeito-professor (e pesquisador), ambos históricos.

Por fim, pensando a relação entre linguagem, sociedade, língua e ensino, intermediada pelo discurso, notamos que somente pela compreensão das determinações do funcionamento da linguagem, pela percepção da opacidade e da fluidez da língua (ORLANDI, 2009), podemos ter uma ideia mais aproximada do que esse sujeito-aluno de LI de Informática ou Agropecuária quer (se) significar. E, como veremos, tanto mais isso será possível quanto mais tomamos a fala dos sujeitos enquanto discurso, sujeito a falhas e a sentidos que sempre podem ser diferentes (PÊCHEUX, 1969). Daí toda a preocupação e o cuidado com o anonimato e a liberdade do sujeito pesquisado na produção do *corpus*, pois, uma vez que a língua é a matéria específica do discurso e este, a matéria específica da ideologia (ORLANDI, 1999), os sentidos ali encontrados nos trarão, inevitavelmente, a ideologia que perpassa e que é constitutiva do discurso.

Esperamos com essa pesquisa uma melhor compreensão desse aluno como sujeito, o que poderá gerar subsídios para promover um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, justamente porque mais voltado para situações de linguagem politicamente significativas para esse sujeito-aluno, que não estará, dessa forma, submetido, mas relacionado ao poder da linguagem, quer esteja cursando Agropecuária, Informática ou o ensino médio regular.

Passemos, então, a um olhar para as teorias e os principais conceitos norteadores dessa pesquisa.

Capítulo 1

QUADRO TEÓRICO

Sendo este um trabalho fundamentado por uma perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD) filiada à escola francesa, conforme já se disse, a obra de Michel Pêcheux será de fundamental importância para o seu desenvolvimento. Este autor foi o fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso, que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta, por sua vez, se manifesta na linguagem (ORLANDI, 2005).

Quando surgiu na França, nos anos sessenta do século XX, a Análise de Discurso, tomando o discurso como seu objeto, opunha-se à análise de conteúdo, muito difundida na área das Ciências Humanas, as quais concebiam o texto como transparente, projeção de uma realidade externa, indiferente às articulações linguísticas e textuais. A Análise de Discurso, ao contrário, considerava o texto na sua opacidade (materialidade), objetivando a compreensão de um dizer em relação a outros dizeres, e ao que não foi dito. A linguagem, nesse sentido, é elemento necessário de mediação entre o homem e sua realidade visando engajá-lo na própria realidade. Vista assim, “... a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que processos que a constituem são histórico-sociais.” (BRANDÃO, 2006, p. 11)

Pêcheux (1983) também não separa estrutura e acontecimento, defendendo que há um vínculo constitutivo que liga o dizer à sua exterioridade e, desenvolve, a partir daí, vários conceitos que serão fundamentais para esse trabalho, dentre eles o de interdiscurso, condições de produção, formação discursiva, formação imaginária etc. que posteriormente são estudados, detalhados e muitas vezes aprimorados por outros teóricos, como Eni Orlandi, no Brasil, que, além da relação entre o simbólico e as relações de poder, tem procurado ir mais além, “trabalhando não só com a textualização do político, mas a política da língua que se materializa no corpo do texto, ou seja, na formulação por gestos de interpretação que tomam sua forma na textualização do discurso.” (ORLANDI, op. cit., p. 10)

Hoje no Brasil, segundo Ferreira (2003), a Análise do Discurso se descolou da Linguística e ganhou maior entrada nas áreas-fronteiras das ciências humanas, como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Psicanálise. Orlandi (1999), a esse respeito, atribui à Análise de Discurso a condição de *disciplina de entremeio*. Entretanto, com essa maior

circulação, há o risco da banalização de seus conceitos e de seu aparato teórico se ver reduzido a um simples ‘método’ quando, “na realidade, o que dá vigor e consistência às análises feitas pelo viés discursivo é precisamente a indissociabilidade entre a teoria e a prática.” (FERREIRA, 2003, p.45)

Do legado de Michel Pêcheux e dos desdobramentos e deslocamentos importantes que ganhou no Brasil, especialmente pelas contribuições de Eni Orlandi, temos a consolidação e a difusão da Análise de Discurso que, por tratar de questões relativas à língua, à história e ao sujeito, permite-nos lançar um olhar novo para questões aparentemente simples, cotidianas, do campo verbal ao não-verbal, passando pelos temas sociais e por diferentes tipos de discurso, como o discurso dos alunos do IF Sul de Minas sobre o ensino de LI, que nos propomos a analisar.

E para que tenhamos uma perspectiva discursiva de nosso material de pesquisa, é importante considerarmos alguns conceitos.

1.1 Conceitos oriundos da Análise de Discurso

Tendo em mente que não é possível fragmentar dispositivo teórico e analítico como entidades independentes e autônomas, apresentamos a seguir os conceitos chave da teoria/prática da Análise de Discurso que serão referência para este trabalho e, já pensando no *corpus*, objeto de análise neste estudo. Temos a ciência de que esses conceitos estão sempre se movimentando, reordenando, reconfigurando, a cada análise (FERREIRA, 2003) da mesma forma que o estudo em questão não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação do rico material de pesquisa.

Primeiramente, o discurso, tal como é entendido pela Análise de Discurso, tem como constitutivas, as condições de sua produção.

1.1.1 Discurso e condições de produção

Nas palavras de Orlandi (1999), “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua.” (p. 17). O discurso, portanto, não é apenas

um meio de transmitir informações, mas “efeito de sentido entre locutores” (PÊCHEUX, 1969). E esse conceito nos remete à nossa pergunta de pesquisa, que pretende buscar esses efeitos nos sentidos produzidos pelos alunos pesquisados, os locutores, sujeitos da pesquisa.

Brandão (2006) explica que o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, ou seja, é um dos aspectos materiais da “existência material” da ideologia. A autora nos diz que, para Foucault (1969), discurso é uma dispersão, ou seja, ele se forma por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade. Passa-se da dispersão para a regularidade por meio da análise dos enunciados (relações entre esses elementos dispersos) que constituem a formação discursiva.

Segundo a autora, a língua constitui a condição de possibilidade do discurso, e é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido, mas os processos discursivos é que vão constituir a fonte da produção desses efeitos. Ou seja, o sentido está no discurso, e não apenas na língua. Segundo esse entendimento, então, o processo discursivo é o processo de produção de sentidos, e o discurso é o espaço em que emergem as significações (BRANDÃO, 2006).

Desse entendimento, portanto, depende o trabalho do analista que busca, entre a regularidade e a dispersão, os sentidos que emergem do discurso. E essa compreensão do discurso juntamente com a de sujeito histórico e ideologicamente marcado, que, inconscientemente evoca o já dito em seu dizer é que nos conduzirá na análise dos questionários desta pesquisa, fazendo-nos considerar as condições de produção desse discurso como elemento de opacidade dos sentidos, que não são transparentes e “não dependem só das intenções dos sujeitos.” (ORLANDI, 1999, p. 30).

E, ao buscar esses sentidos, devemos considerar a instância não verbal de produção do discurso, ou seja: o contexto sócio-histórico, os interlocutores, o lugar (posição sujeito) de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente. São as condições de produção (CP) que, segundo nos ensina Orlandi (1999), compreendem fundamentalmente os sujeitos e as situações.

“As condições de produção de um discurso implicam o que é material (a língua), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário.” (ORLANDI, 1999, p. 40).

Assim, o *corpus* cuja análise nos propomos a empreender traz em si esses elementos como constitutivos: a língua (sujeita a equívoco e a historicidade) como parte material; o Instituto Federal e a sociedade como um todo, como institucional; e as formações imaginárias dos sujeitos como mecanismo influente nos sentidos produzidos por eles.

Para Pêcheux (1969), o discurso não é uma simples transmissão de informação entre sujeitos, mas como efeito de sentidos entre sujeitos que, mesmo sem saber, ocupam lugares determinados no sistema de produção. Pêcheux renuncia, portanto, à concepção de linguagem como instrumento da comunicação e, a partir daí, instaura a tese de base da análise do discurso que diz: todo discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção que devem ser levadas em conta para compreendermos o efeito de sentido. Assim sendo, “o laço que une as ‘significações’ de um texto às suas condições (de produção) não é meramente secundário, mas constitutivo das próprias significações” (PÊCHEUX; HAROCHE; HENRY, 2007, p. 20).

Para a Análise de Discurso, portanto, a noção de condições de produção não se limita a inserir o funcionamento do discurso nas instâncias enunciativas imediatas (as circunstâncias, ou contexto, do discurso). Interessa à análise do discurso, sobretudo, a instância enunciativa institucional, marcada por características sócio-históricas, cuja compreensão se dá a partir das formações imaginárias (que veremos mais adiante) que são colocadas em jogo e que designam o lugar dos interlocutores na estrutura de uma formação social. Assim, o que é dito ou enunciado não tem o mesmo estatuto conforme o “lugar” que os interlocutores ocupam, pois a antecipação do que o outro vai pensar dele e de si mesmo (os sujeitos) e do referente (as situações), é constitutiva de qualquer discurso, e está “sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’, através dos quais se constitui a essência das formações imaginárias” (PÊCHEUX, 1969).

Segundo Orlandi (1999), as condições de produção podem ser tomadas:

a) em sentido estrito, e aí temos as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato que, no caso desta pesquisa, foram a escola, a sala de aula, os sujeitos envolvidos, o momento em que foram respondidos os questionários, a metodologia e o material utilizado na pesquisa;

b) em sentido amplo, em que se incluem o contexto sócio-histórico-ideológico, ou seja, neste caso, a estrutura e o regime de funcionamento da instituição escolar, organização, hierarquia (posições de mando e de obediência), e a história com sua “produção de acontecimentos que significam” (ORLANDI, 1999 p. 31)

O discurso, quaisquer que sejam as condições de sua produção, pressupõe um sujeito enunciador, sujeito do e sujeito ao discurso, numa posição que nem sempre corresponde à sua posição empírica, o seu lugar social, facilmente verificável. Isso se percebe em muitas das

falas dos estudantes que aparecem no corpus desta pesquisa, por isso faz-se necessário o entendimento desses conceitos.

1.1.2 Sujeito e posição-sujeito

A concepção de sujeito para a Análise do Discurso, segundo Brandão (2004), não tem a polaridade centrada ora no eu, ora no tu, mas uma relação rica e dinâmica entre identidade e alteridade. O centro da relação discursiva “não está nem no eu nem no tu, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só constrói sua identidade na relação com o outro.” (p. 76) A autora nos explica, ainda que, assim como o sentido, o sujeito é constituído no discurso, “não é a origem, a fonte absoluta do sentido, porque na sua fala, outras falas se dizem.” (p. 110). Ele não deixa, entretanto, de exercer papel fundamental em toda a relação discursiva, uma vez que “não há discurso sem sujeito” (Orlandi, 1999, p. 47).

Orlandi (1999, p. 48) esclarece que, na Análise de Discurso, o sujeito não é empiricamente coincidente consigo mesmo, uma vez que, atravessado pela linguagem e pela história, ele é materialmente dividido desde a sua constituição, sendo, ao mesmo tempo, sujeito de e sujeito à.

Outro ponto a considerar é que o sujeito discursivo não é pensado como uma forma de subjetividade, mas como “lugar”, “posição” entre outras, que, todo indivíduo deve e pode ocupar para ser sujeito do que diz (Foucault, 1969, apud Orlandi, 1999).

Assim, o indivíduo (aluno) que fala no *corpus* desta pesquisa pode, por exemplo, estar falando de uma posição sujeito professor, ou pai, ou empregado, com diferentes efeitos no sentido do que ele diz.

Por fim, o modo como esse indivíduo ocupa uma posição-sujeito “não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui.” (Orlandi, 1999, p. 49). Dessa forma, ele só pode ter acesso à parte do que diz, visto que é sempre sujeito à língua e à história e interpelado pela ideologia.

1.1.3 Ideologia

Pêcheux (1975) nos diz que, assim como não existe discurso sem sujeito, também não existe sujeito sem ideologia. A língua faz sentido porque o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia.

Segundo Brandão (2004), um dos conceitos nucleares para unir o linguístico ao sócio-histórico na Análise de Discurso é o de ideologia. E para uma melhor compreensão dessa relação, partimos das idéias de Althusser (1970), em seu trabalho sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE), que, segundo ele, compreendem instituições tais como as igrejas, a escola, a família, a cultura etc., que intervêm pela ideologia e, em menor grau pela repressão, tentando forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração; cumprindo, de certa forma o mesmo papel do aparelho repressivo de Estado (ARE) que, por sua vez, age prevalentemente pela repressão, embora também funcione secundariamente pela ideologia (Althusser, 1970)

Althusser (1970), comparando os aparelhos de Estado a uma sinfonia nos faz ver que eles se regem por uma partitura única: a da ideologia da classe atualmente dominante; e que concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de exploração desta sobre as classes dominadas.

Interessa-nos, particularmente, para esse trabalho o entendimento de que:

(...) neste concerto, há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola. (ALTHUSSER, 1970, p. 64)

Segundo o autor, a Igreja foi substituída pela Escola nesse papel de AIE dominante, e a Escola está emparelhada com a Família como outrora a Igreja o estava (p. 68).

A parte essa ideologia dominante, que tem todo o seu funcionamento concentrado nos AIE, Althusser (1970) também faz uma conceituação do que ele entende por ideologia em geral, distinta das ideologias particulares que exprimem sempre posições de classe, e elabora três hipóteses para explicar o seu entendimento:

1) Segundo ele, a ideologia é a maneira pela qual os indivíduos vivem a sua relação com condições reais de existência, e essa relação é necessariamente imaginária. Esse é o aspecto

“produtivo” e “criativo” da ideologia, visto que o homem produz, cria formas simbólicas de representação de sua relação com as suas condições reais de vida (BRANDÃO, 2004).

2) Mas a ideologia tem também um aspecto prático, visto que existe sempre em um aparelho e na(s) sua(s) prática(s). E Althusser explica sua tese refutando o entendimento de que o comportamento (material) de um indivíduo decorre naturalmente de suas ideias. Para ele, as ideias somente ganham materialidade na medida em que sua existência só é possível dentro de um aparelho ideológico.

Nesse sentido, ele nos diz que

A existência da ideologia é, portanto, material, porque as relações vividas, nela representadas, envolvem a participação individual em determinadas práticas e rituais no interior de aparelhos ideológicos concretos. Em outros termos, a ideologia se materializa nos atos concretos, assumindo com essa objetivação um caráter moldador das ações. (BRANDÃO, 2004, p. 25).

3) Por fim, retornando à sua tese central, Althusser explicita a sua última proposição: “só existe ideologia pelo sujeito e para sujeitos.” (ALTHUSSER, 1970, p. 93). Ele quer dizer com isso que a ideologia constitui indivíduos em sujeitos, num jogo de dupla constituição, uma vez que:

(...) a categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia, mas ao mesmo tempo e imediatamente acrescentamos que a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) ‘constituir’ os indivíduos concretos em sujeitos. (ALTHUSSER, 1970, p. 94)

O (re)conhecimento e a interpelação exercem papel importante nesse processo. Segundo Althusser (1970), a ideologia funciona através desses mecanismos nos rituais materiais da vida cotidiana para operar essa transformação dos indivíduos em sujeitos. E tendo o sujeito como categoria constitutiva da ideologia, retomamos a afirmação inicial de Pêcheux (1975) de que “não há sujeito sem ideologia” e acrescentamos a afirmação de Althusser (1970) de que “será somente através do sujeito e no sujeito que a existência da ideologia será possível”, para concluirmos que também não há ideologia sem sujeito.

Orlandi (1999), ao expor uma definição discursiva de ideologia diz que “o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia.” (p. 45) E explica que, para que a língua faça sentido, é necessário que a história intervenha e, “enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito, com a língua e com a história para que haja sentido.” (p. 48), promovendo, ao mesmo tempo, o apagamento dessa inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo no sujeito a impressão

de ser ele a fonte do que diz. Entretanto, ele não é a fonte do seu dizer, a língua não é transparente, nem o mundo diretamente apreensível em suas significações uma vez que “o vivido dos sujeitos é informado, constituído, pela estrutura da ideologia” (Pêcheux, 1975).

Cabe ainda ressaltar que, ao introduzir a noção de sujeito e de situação, a Análise de Discurso afirma o descentramento do sujeito, cuja relação com o mundo é constituída pela ideologia, vista como o imaginário a intermediar a relação do sujeito com suas condições de existência (ORLANDI, 1994).

Nesse sentido, a autora nos diz que

A ideologia é, pois, constitutiva da relação do mundo com a linguagem, ou melhor, ela é condição para essa relação. Não há relação termo-a-termo entre as coisas e a linguagem. São ordens diferentes, a do mundo e a da linguagem. Incompatíveis em suas naturezas próprias. A possibilidade mesma dessa relação se faz pela ideologia. (ORLANDI, 1994, p. 56)

E mais a frente resume dizendo que “A ideologia não é ‘x’, mas o mecanismo de produzir ‘x’.” (Idem).

Assim, todo discurso, sendo necessariamente determinado por sua exterioridade, remete a outro discurso presente nele de forma que os sentidos são sempre em relação a outros, de onde tiram a sua identidade e, embora a interpretação seja regida por condições de produção específicas, a ideologia vem produzir um efeito de evidência sustentando-se nos sentidos institucionalizados, admitidos como “naturais” (ibid., p. 57).

Para a Análise de Discurso, portanto, “a ideologia é interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários.” (Idem)

Concluindo, e agora referindo-nos diretamente à pesquisa que ora se empreende, não serão os traços sociológicos empíricos, mas as formações imaginárias que se constituem a partir das relações sociais, que funcionam no discurso para determinar o “lugar” de onde fala o sujeito. O aluno, portanto, estará, muitas vezes, reproduzindo um discurso que não é originariamente dele, mas do mercado, ou da mídia, por exemplo, cuja ideologia o constitui sem que o sujeito tenha conhecimento disso.

Devemos notar, também, no que diz respeito à ideologia, que não há “conteúdos” ideológicos a ocultar a realidade, mas processos discursivos em que a ideologia e a linguagem se constituem para produzir sentidos (Idem).

Apresentada a relação entre ideologia e discurso, dois outros conceitos respectivamente relacionados e importantes para a Análise de Discurso devem ser colocados: são as formações ideológicas (FI) e formações discursivas (FD).

1.1.4 Formações ideológicas e formações discursivas

Segundo nos explica Brandão (2004), um indivíduo interpelado (assujeitado) pela ideologia, involuntária e inconscientemente, é levado a ocupar uma posição em um grupo ou classe de uma determinada formação social, cujas relações são reproduzidas e mantidas pelos AIE (ALTHUSSER, 1970). Conflitos entre posições políticas e ideológicas nessas relações de classe, no interior mesmo desses AIE, resultam em uma (re)organização complexa em que essas posições mantêm entre si relações de antagonismo, aliança ou de dominação. Chama-se formação ideológica a esse conjunto de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas se referem a essas posições de classe em conflito (HAROCHE *et al.*, apud Brandão, 2004).

Entendendo formação discursiva como um conjunto de enunciados marcado pelas mesmas regularidades e, sendo o discurso aspecto material da ideologia, a formação ideológica necessariamente é composta de uma ou várias formações discursivas interligadas. Em outras palavras, textos de uma determinada formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica (BRANDÃO, 2004).

Nesse sentido, segundo Orlandi (1999) os sujeitos são intercambiáveis, visto que o que é dito deriva o seu sentido em relação à formação discursiva em que se inscrevem as palavras, comparativamente a outros dizeres a partir dessa mesma posição, e não a uma determinada posição empírica ocupada pelo sujeito na sociedade. Portanto, na análise discursiva de nosso material de pesquisa, cumpre-nos considerar os sujeitos não apenas como alunos, mas, atentos às formações discursivas a que se filiam, buscarmos a posição a partir da qual eles falam em relação a outros dizeres para, assim, termos acesso aos sentidos que produzem.

Assim, segundo Orlandi (1999), as palavras não têm um sentido próprio, literal. Elas significam em uma determinada formação discursiva. “Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (p.44). É a metáfora que funciona para que as palavras signifiquem, como veremos.

1.1.4.1 Sentido e metáfora

“A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (...) determina o que pode e deve ser dito.” (ORLANDI, 1999, p. 43). É importante, portanto, ao analista, perceber a variação de sentido que pode ter um mesmo texto se ele aparece em diferentes formações discursivas, visto que remete a formações ideológicas também diferentes.

Também, segundo Pêcheux (1975) não existe um sentido *a priori*. O sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição, que toma o lugar de outra palavra, outra proposição ou outra expressão. E é, justamente, por essa transferência, por esse confronto entre os elementos significantes, que eles se revestem de sentido.

A partir desse entendimento, temos a noção de metáfora, definida como a tomada de uma palavra por outra, que, na Análise de Discurso significa, basicamente, “transferência”, e é justamente o modo como as palavras significam. Por isso, Orlandi (1999, p. 44) diz que “em princípio, não há sentido sem metáfora.” E isso, também, procuramos demonstrar pela análise dos questionários, em que, pela identificação das palavras/metáforas empregadas nas falas dos alunos pesquisados, identificamos as formações imaginárias a que se filiam.

Da mesma forma, o discurso também não tem sentido se não for em relação a outros discursos que falem antes dele, o interdiscurso. O sentido, portanto, também depende da memória do esquecimento, como veremos.

1.1.5 Interdiscurso, memória e esquecimento

Para Orlandi (1999), a memória é que “aciona”, faz valer as condições de produção, e a maneira como ela o faz é fundamental no processo discursivo. Na perspectiva discursiva ela é tratada como interdiscurso, isto é, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente.” (p. 31). É o discurso que só significa na relação com outros discursos. No caso específico desta pesquisa, outros sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, ainda que muito distantes, sobre o aprendizado de LI na escola regular estão, de certa forma, significando na fala dos alunos pesquisados. É “o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (idem), isso independentemente da

vontade do sujeito, visto que esses dizeres já ditos foram esquecidos, e ele não tem controle sobre o modo pelo qual ele significa, ou os sentidos se constituem nele. “Por isso” sustenta Orlandi (ibid., p. 32) que “é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “x”.

Do ponto de vista discursivo, assim como a memória, o esquecimento também é estruturante, visto que necessário para que haja sentido e sujeito (ORLANDI, 1999).

Para Pêcheux (1975), há duas formas de esquecimento funcionando no discurso:

- O **esquecimento número um**, ou ideológico, que é da ordem do inconsciente e por meio do qual temos a ilusão de ser a origem do nosso dizer. Entretanto, quando nascemos, entramos em um processo em que os discursos já estão circulando, mas pelo esquecimento daquilo que já foi dito, temos a ilusão de que somos a fonte do que dizemos para que, ao nos identificarmos com o que dizemos, possamos nos constituir como sujeitos.
- E o **esquecimento número dois**, semiconscente, da ordem da enunciação, que produz em nós a ilusão referencial, ou seja, a ilusão de que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras. Na verdade, esse é um esquecimento parcial e, muitas vezes refazemos o nosso dizer recorrendo às famílias parafrásticas.

Ao longo de nossa análise, perceberemos claramente os efeitos desses esquecimentos no dizer dos alunos pesquisados e, ao desfazermos os efeitos de ilusão que eles causam buscamos revelar os sentidos que essa ilusão muitas vezes disfarça.

A fim de entender os sentidos produzidos pelo sujeito, é importante, portanto, percebermos que ele não sabe que não é origem de seu dizer e que aquilo que diz poder ser dito com outras palavras, assim como as palavras que diz podem ter outros sentidos.

Concluimos, assim, que o sentido se dá num equilíbrio precário entre memória e esquecimento e que os limites entre o mesmo e o diferente não são claros. Diante disso, é importante também conceituar, discursivamente, parafrase de polissemia.

1.1.6 Paráfrase e polissemia

Conforme se pôde perceber pelo que já foi exposto, do ponto de vista discursivo é difícil separar o que se diz e o que já foi dito, visto que o já-dito é constitutivo do que se diz. Da mesma forma, não é fácil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente, pois “todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (ORLANDI, 1999, p. 36).

Se, por um lado, “a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição” (ibid. p. 38), por outro, “a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que (...) se os sentidos - e os sujeitos - não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer.” (idem).

“Em todo o dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória” (idem) A paráfrase é a produção de diferentes formulações do mesmo dizer, é a estabilização do discurso. A polissemia, por outro lado, quebra esse processo repetitivo de significação. Jogando com o equívoco, há o deslocamento, a deriva, o deslize, a ruptura com esses dizeres sedimentados.

Portanto, no equilíbrio entre memória e esquecimento e na tensão entre paráfrase e polissemia é que o processo discursivo se desenvolve, sem que o sujeito tenha plena consciência desse processo, do lugar de onde fala e dos sentidos dos equívocos que comete, como veremos, em seguida.

1.1.6.1 Equívoco

O equívoco, como um ato falho no momento da enunciação, está presente em muitas das falas constantes do nosso material de pesquisa e, longe de descartarmos essas ocorrências, procuramos dar a elas especial atenção, visto que, do ponto de vista discursivo, constituem não erro, mas marcas que podem ser interpretadas.

Segundo Cavallari (2010, p. 669), “de acordo com a abordagem discursiva, o equívoco ‘desnuda’ a verdade do sujeito que enuncia, ao produzir uma falha material que foge ao seu controle.” Essa falha, segundo a autora, não pode ser recoberta e possibilita a produção de sentidos outros, às vezes indesejáveis, e que denunciam não só a posição ocupada pelo sujeito

de linguagem, mas também as formações discursivas em que seu dizer se inscreve para produzir sentidos.

Como um aspecto muito presente em nosso material de pesquisa, temos a resistência a um discurso sedimentado, por exemplo, a se manifestar em atos falhos e a revelar mais do sujeito do que é sua intenção, por revelar as formações discursivas as quais ele se inscreve e a posição a partir da qual ele fala.

Nesse mesmo sentido, sendo o sujeito duplamente marcado: pela ideologia e pelo inconsciente, também a psicanálise considera o equívoco revelador. No entendimento de Lacan (1975/1986, p. 302, apud CAVALLARI, 2010) as “palavras que tropeçam são as palavras que confessam.” Assim, não é o sujeito que fala a língua, uma vez que não detém momentaneamente o controle sobre o seu dizer, mas a língua que expõe o sujeito, ao apontar para as formações ideológicas ou para os vários discursos que legitimam seu dizer, bem como para o lugar de onde fala, e as formações imaginárias que o afetam.

1.1.7 Formações imaginárias

Não há, de acordo com Orlandi (1999), início nem fim para o discurso. Ele é estado de um processo contínuo. Cada dizer se relaciona com outros dizeres passados, imaginados e possíveis. No funcionamento dessas relações, um discurso aponta para outros que o precedem, assim como é influenciado por dizeres futuros, pois há um mecanismo de antecipação que regula o processo de argumentação, visando seus efeitos sobre o interlocutor.

Segundo a autora,

Todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se em lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. (ORLANDI, 1999, p. 39)

Além do mecanismo de antecipação, o modo de funcionamento das formações imaginárias compreende as relações de força e de sentido. Segundo esse entendimento, “podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz.” (ibid., p. 39) Mas não se trata do sujeito físico ou do lugar empírico que ele ocupa, mas da sua

imagem que resulta de projeções. São essas projeções que permitem passar do lugar empírico ocupado pelo sujeito para a sua posição no discurso.

Assim, os sujeitos desta pesquisa, alunos de Agropecuária ou de Informática, trazem em seu discurso pistas que apontam para o lugar a partir do qual estão falando, que não é necessariamente a posição-sujeito aluno de Agropecuária ou de Informática.

A posição-sujeito, portanto, tem a ver não somente com as formações discursivas e ideológicas a que se filiam, mas também com suas formações imaginárias; o seu dizer adaptado ao efeito que imaginam produzir no interlocutor e que os coloca numa posição que não precisa ser, necessariamente, aquela que ocupam socialmente.

Por fim, quando o sujeito diz de uma posição e não de outra, ele diz de uma maneira e não de outra, devemos notar que o que ele silencia também é constitutivo do seu dizer, ou seja, o silêncio também é discurso, como veremos na seção a seguir.

1.1.8 Silêncio

Pela perspectiva da Análise de Discurso, o silêncio não é visto como espaço de ausência, nulo de significação, ao contrário, é múltiplo e repleto de sentidos.

A escritora Clarice Lispector (1998) diz que o silêncio é “o luxo das palavras”, por isso é necessário ouvi-lo. Segundo ela, a palavra dita, inevitavelmente, oculta outras tantas que não foram proferidas.

Nesse mesmo sentido, Orlandi (1997) nos fala do silêncio fundador (ou fundante), compreendido como aquele que atravessa as palavras, está entre elas indicando que o sentido pode sempre ser outro. Segundo a autora, a evolução dos sentidos decorre de processos de interação social ao longo da história, constituindo os diferentes campos do saber e, embora, todo o processo de significação das coisas do mundo se dê por meio da linguagem, o que preside todo esse movimento dos sentidos é o silêncio fundador, o silêncio considerado como um *continuum* absoluto, o real da significação, o real do discurso. Nesta perspectiva, o silêncio não é pensado como falta, mas a linguagem é que é pensada como excesso. A palavra aparece como movimento em torno do silêncio.

Pêcheux (2011) nos diz que a comunicação e a linguagem são atravessadas pela incompletude. Na Análise do Discurso, segundo Orlandi (1997), o sentido se faz em todas as

direções e não numa linha reta. É o silêncio que preside essa possibilidade, porque quanto mais falta, mais possibilidade de sentidos existe.

Além do silêncio fundador, Orlandi (1997) também nos apresenta o conceito de política do silêncio, que diz respeito ao entendimento de que o sujeito apaga sentidos outros ao enunciar, sendo esse um preço inevitável do processo discursivo. Esse conceito é desmembrado em duas pequenas especificações:

a) O silêncio constitutivo, que “preside qualquer produção de linguagem” (p. 75) e indica que para dizer é preciso não-dizer, pois é a inserção dos sujeitos discursivos nas formações discursivas historicamente determinadas que dão sentidos ao dizer. Ao dizer alguma coisa, apagamos outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada.

b) Silêncio local, no qual ocorre a proibição da circulação de determinados sentidos. É a censura, o silenciamento produzido por imposição de um grupo dominante que intervém na formação e no movimento dos sentidos, levando a um processo de produção de sentidos silenciados.

Orlandi (1997) também estabelece uma nova e importante forma de pensar o silêncio, não mais uno, singular, mas plural; pois, segundo ela, se “as palavras são múltiplas, (...) os silêncios também o são” (p. 29) assim como são carregados de significados e sentidos.

Ao procedermos à análise de nosso material de pesquisa, estaremos atentos, pois, também para o silêncio como constitutivo do discurso e significativo das filiações dos sujeitos, bem como a todo o aparato teórico que a Análise de Discurso nos apresenta e que procuramos resumir nessa breve conceituação.

Além disso, achamos por bem recorrer, também, a alguns autores pesquisadores em ensino de Língua Inglesa, de que falaremos a seguir.

1.2 Considerações sobre ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

Apesar de nos valermos básica e principalmente do aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso, não podemos deixar de mencionar, também, alguns autores-

pesquisadores em ensino de língua estrangeira que nos serão de grande valia, principalmente para nos situar no rico terreno das formações discursivas a que se filiam os sujeitos desta pesquisa. Além das autoras já citadas na introdução: Coelho (2005), Cavallari (2010) e Neves (2012); quando necessário recorreremos a algumas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês, presentes em Lima (2009, org.).

Também se faz necessário destacar que, justamente a fim de atender às necessidades de um mundo globalizado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, (BRASIL, 1996), traz a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (que no IF Sul de Minas ainda se traduz como Língua Inglesa) antes considerada complementar, agora como tão importante quanto as outras do currículo do ponto de vista da formação do indivíduo no cenário mundial. Integrada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assumiu condição de parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao educando aproximar-se de diferentes culturas, propiciando sua inserção no mundo globalizado.

No mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) destacam a importância de abandonar um tipo de ensino meramente reprodutivo, para adotar uma modalidade em que haja a aproximação das situações de aprendizagem ao cotidiano do aluno. Entretanto, como pontua Leffa (2009, p. 117), “a lei garante a liturgia do ensino, não aprendizagem efetiva. Não dá as garantias mínimas de tempo e de infraestrutura básica para que o aluno aprenda.”

Como autor desta pesquisa, ao professor-pesquisador cumpre destacar que, após treze anos em sala de aula, atuando principalmente junto a alunos de ensino médio; tendo participado de várias discussões e buscado novas abordagens visando a conseguir resultados mais efetivos; a percepção que prevalece é a de que, na mesma proporção que aumenta a exigência do conhecimento dessa língua, principalmente entre os jovens, e se acentua o nível de internacionalização em todas as áreas do conhecimento, aumenta também a dificuldade em se trabalhar o idioma em sala de aula. Paradoxalmente, quanto mais motivos parecem ter os alunos para aprender inglês, mais difícil tem sido, a cada dia, motivá-los a se dedicar a esse aprendizado.

Em outras palavras, impelido pelas circunstâncias a uma atitude crítico-reflexiva, o professor de LI tem de estar sempre repensando sua prática pedagógica e buscando um descentramento de sua posição como transmissor de um conhecimento pré-estabelecido, passando a ser o facilitador a contribuir para uma aprendizagem mais significativa que, ainda assim, parece desmotivante ao aluno.

Falha o aluno? Falha o professor? Falha da escola? Ou falha a língua?

LIMA (2009) nos diz que

(...) a verdade é que a grande maioria dos departamentos de formação de professor(a) de língua inglesa, mormente aqueles que oferecem dupla habilitação, tem falhado na preparação de professores. Assim, acabam colocando no mercado de trabalho profissionais inexperientes, inseguros, sem ou com pouca fluência na língua estudada (...) (LIMA, 2009, p. 10)

Diante de discursos como esse, que apontam para supostos culpados, e que falam também no discurso dos alunos desta pesquisa, percebemos funcionando uma memória discursiva desfavorável ao sucesso no ensino institucionalizado da LI. É possível sim que haja despreparo dos professores, mas essa condição se alia a uma série de outras para desenhar o cenário atual do ensino de língua estrangeira na escola regular. Podemos citar, por experiência própria, as dificuldades materiais mesmo para se exercer a docência, mormente na rede pública de ensino devido a condições precárias de algumas escolas; a indisciplina; a heterogeneidade de sujeitos submetida a um ensino padronizado; o desinteresse; questões ideológicas e de preconceito etc. como fatores que são influentes entre si para o insucesso do estudante e que têm contribuído para colocar a disciplina de LI numa posição de inferioridade em relação às demais disciplinas do ensino básico a despeito do que prega o discurso oficial através da LDB e dos PCNs.

“Estudar inglês pra quê?”; “Inglês não reprova.”; “A minha professora só ensinava o verbo ‘to be’.”; “Eu não sei nada de Inglês.”: essas são algumas falas que tenho ouvido ao longo de minha carreira docente, de alunos que chegam ao ensino médio depois de terem passado já os quatro anos do ensino fundamental em contato com a LI, e que refletem o suposto despreparo dos docentes, as dificuldades de se trabalhar a disciplina e essa visão já sedimentada, até mesmo entre os docentes, da LI como disciplina de “segunda classe” em que o aprendizado muitas vezes não é visto como uma experiência significativa para o aluno.

Leffa (2009) alerta para uma extrema competência da sociedade em criar mecanismos “para impedir o acesso do aluno pobre ao clube fechado de falantes de uma língua estrangeira.” Segundo o autor, esses mecanismos atuam difundindo idéias sobre o aprendizado de LI como:

- O pobre não precisa aprender uma língua estrangeira;
- A escola não tem condições de ensinar, seja pela falta de conhecimento dos professores, seja pela falta de recursos;

- O aluno que não consegue aprender nem o português, não vai aprender o inglês e se submeter a uma cultura que não é a sua;
- O aluno não deseja aprender uma língua estrangeira.

Paiva (2009) nos diz que, no ensino da LI, “a melhor metodologia é aquela que atende ao desejo da maioria dos alunos” e nos leva a admitir que, de fato, “existem alunos que não querem aprender outra língua”. Porém, segundo ela, “se conseguirmos atender a maioria de nossos alunos, poderemos até conseguir cativar os mais resistentes.” (p. 32). Daí a relevância deste trabalho em *Análise de Discurso*: se entendermos os sentidos produzidos por esses sujeitos no que tange à sua experiência e às suas expectativas de aprendizagem da LI, e os sentidos produzem e que falam neles, muitas vezes atuando para a desmotivação e para a exclusão, poderemos começar a pensar em como atender a esses alunos que querem aprender e a cativar os mais resistentes.

E para entender o discurso desses sujeitos, começamos por verificar as condições de produção desse discurso, no capítulo seguinte.

Capítulo 2

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E PROCEDIMENTOS

As condições de produção são constitutivas de todo o dizer, pois é preciso haver a inscrição da língua na história para que ela signifique (ORLANDI, 1999). Ao introduzir a noção de sujeito e de situação, a Análise de Discurso afirma o descentramento do sujeito, cuja relação com o mundo é constituída pela ideologia, vista como o imaginário a intermediar a relação do sujeito com as condições de sua existência (Idem, 1994). Portanto, para ingressar no imaginário dos sujeitos de nossa pesquisa, faz-se necessário o conhecimento das condições de produção de seu discurso.

Iniciamos aqui uma breve explanação das condições em que se produziram os discursos que nos propomos a analisar neste trabalho, dos procedimentos metodológicos adotados para a coleta de nosso *corpus* e dos procedimentos analíticos a que submeteremos esse material.

2.1 Condições de produção em sentido amplo

Vivemos em plena era digital, mas não podemos deixar de considerar que os sujeitos da pesquisa são nativos dessa era e têm acesso ao mundo através da internet que, para eles, não é um novo espaço de comunicação, mas o espaço em que eles, a todo o momento, se vêem em meio a uma diversidade linguística e cultural onde a LI é apontada como forma de acesso a essa cultura globalizada; forma em que ela se apresenta, mais ou menos explicitamente, em cada vez mais setores da sociedade que aderem a essa globalização.

O IF Sul de Minas é um desses setores e entra nesse processo ao oferecer recursos digitais para que os seus alunos se conectem com o mundo, não ó os alunos do curso de Informática que assistem aulas em laboratórios, diante de computadores, mas também os de Agropecuária que, através de seus *smartphones*, acessam a internet até mesmo nas aulas práticas no campo.

Além disso, ao oferecer oportunidades de intercâmbio em várias instituições estrangeiras e trazer alunos estrangeiros para os seus campi, está passando aos seus alunos uma clara mensagem de que esse é um caminho desejável para um estudante de sucesso na instituição.

As condições de produção de nosso corpus discursivo, em sentido amplo estão, portanto, na própria instituição, IF Sul de Minas – campus Machado, que, inserida nesse contexto sócio-histórico digital e globalizado, se constitui em uma exterioridade significativa onde vivem e/ou estudam os sujeitos pesquisados; bem como nas características peculiares em que se dão os cursos de Agropecuária e de Informática integrados ao ensino médio.

Para ingressar no imaginário desses sujeitos, passamos a apresentar um pouco dessa realidade, que é constitutiva de sua visão de mundo.

2.1.1 O Instituto

Quanto à instituição, IF Sul de Minas – campus Machado, embora venha de uma história e uma tradição de mais de 50 anos da antiga Escola Agrotécnica Federal de Machado, não se apresenta atualmente como uma escola que oferece um ensino tradicional. Trata-se, ao contrário, de uma instituição em franco crescimento e que tem buscado a inovação como um valor a ser agregado aos resultados de sua atuação, o que se percebe nas transformações pelas quais passou, especialmente nos últimos anos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IF Sul de Minas) – Campus Machado foi inaugurado oficialmente como Escola de Iniciação Agrícola de Machado em 1957. Alguns anos depois, em 1964, transformou-se em Ginásio Agrícola de Machado. Avançando um tempo mais, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Machado em 1979, nome que permanece no imaginário coletivo e pelo qual é identificada por muitas pessoas ainda hoje, embora em 2008, com a lei da criação dos Institutos Federais, tenha se tornado campus do IF Sul de Minas, juntamente com as Escolas Agrotécnicas de Inconfidentes e Muzambinho.

Com estrutura administrativa interligada e centralizada em uma reitoria, propostas pedagógicas e administrativas diferenciadas e voltadas para a inserção do jovem no mercado de trabalho e um grande investimento financeiro por parte do governo federal, os *campi* do

Instituto se expandiram rapidamente criando, ao mesmo tempo, novos cursos e polos, dos quais alguns se tornaram novos *campi*.

O IF Sul de Minas conta atualmente com seis *campi* que oferecem os mais variados cursos, do Ensino Médio à Pós-graduação, nas mais variadas áreas do conhecimento (como engenharia de alimentos, engenharia civil, agrimensura, computação, agronomia, biologia, administração, pedagogia etc.), além de vários cursos na modalidade EAD. Entretanto, como já foi pontuado acima, os *campi* que derivaram das antigas Escolas Agrotécnicas, embora tenham diversificado muito nas suas áreas de atuação, trazem muito forte e muito presente a sua origem agrícola no imaginário e no discurso dos sujeitos, quer alunos, quer professores, quer seja a comunidade no seu entorno.

Acrescenta-se agora a essa realidade, sem, no entanto suprimir o antigo imaginário da origem agrícola, a necessidade de atendimento ao público local e de criação de cursos ligados à tecnologia, impostas pelas novas características do agora Instituto, especialmente a política de desenvolvimento regional.

Esse processo resultou na transformação do curso de Agropecuária, antes concomitante ao ensino médio, em integrado e na criação do curso de Informática, também integrado ao ensino médio, a fim de atender a uma demanda crescente na região.

A maneira como funcionam esses cursos integrados é, por si só bem significativa para os seus alunos, como que veremos em seguida.

2.1.2 Os cursos

Quanto aos cursos integrados, além de refletirem todas as peculiaridades apresentadas acima em relação aos Institutos, trazem, ainda, a característica incomum de se darem em período integral, o que, se era tradição nas antigas escolas agrícolas, não é uma tradição nas escolas brasileiras, de um modo geral. Os estudantes frequentam dois períodos diários de quatro horas, sendo que, num desses períodos o aluno cursa as disciplinas técnicas em laboratórios, oficinas e no campo e, no outro, a parte propedêutica, que compreende as disciplinas de ensino médio. E, justamente por terem de se dedicar aos estudos em tempo integral, muitos deles que vêm de cidades mais afastadas têm a necessidade de morar em alojamentos da escola em regime de internato ou de semi-internato, situação que deve ser considerada também como um fator fortemente influente na produção de sentidos por esses

sujeitos, justamente pelo deslocamento de sua posição, ao falar de dentro da instituição, onde moram.

Trata-se, portanto, de cursos bem distintos dos do ensino médio regular e bem distintos entre si, funcionando em uma instituição em processo acelerado de transformação e, em meio a esse processo e como parte dele, se encontram e se constituem os sujeitos de nossa pesquisa, aos quais lançamos, por hora, um breve olhar.

2.1.3 Os sujeitos¹

Essa mesma transformação pela qual passou o Instituto, particularmente o Campus Machado, se refletiu em sua clientela. Os alunos que antes vinham dos mais diversos cantos do estado de Minas Gerais, e até de outros estados, em busca das competências ligadas ao trabalho e à permanência no campo, agora, e cada vez mais, estão vindo também de escolas públicas e particulares da região, constituindo uma excessiva heterogeneidade de sujeitos convivendo em uma realidade que não está mais preparada exclusiva e especificamente para um grupo, mas que é posta para toda essa diversidade de sujeitos que tem de conviver e encontrar o seu lugar, a sua posição como sujeito.

Esse é o público com que trabalha o IF Sul de Minas e com o qual, o autor desse trabalho, na dupla posição, professor-pesquisador trabalha nesta pesquisa, cujos procedimentos metodológicos passamos a descrever.

2.2 Procedimentos metodológicos

Tomando como base e perspectiva a Análise de Discurso, como já foi anteriormente explicitado, e considerando que, segundo Pêcheux (1975) “o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (...), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões,

¹ Detalhes sobre os sujeitos constam dos questionários respondidos por eles mesmos e serão detalhados mais adiante, no capítulo 3.

proposições são produzidas” (p. 144), era preciso pensar a maneira mais apropriada para coletar um *corpus* discursivo que fosse significativo para relacionar a produção dos sujeitos pesquisados a esse processo sócio histórico, ou seja, às condições dessa produção.

Quanto às condições de produção em sentido estrito, avaliando a questão do tempo para entrevistar todos os alunos de 4 turmas e a preocupação com a liberdade para que eles se expressassem com o mínimo de influência do professor-pesquisador, optamos pela coleta dos dados da pesquisa por meio de questionários a serem respondidos por escrito, em uma única data por todos os alunos de duas turmas de cada um dos cursos de Agropecuária Integrado e de Informática Integrado, sendo uma de segundo ano e outra de terceiro ano.

Passemos às circunstâncias da elaboração e da aplicação dos questionários.

2.2.1 Elaboração e aplicação dos questionários

Considerando também as condições de produção em sentido mais amplo, levamos em conta as características próprias do regime diferenciando de estudos dos cursos integrados do IF Sul de Minas – Campus Machado – para a elaboração dos questionários, que foram aplicados no final do primeiro semestre de 2013, no meio do ano letivo, portanto, momento em que os alunos se sentem plenamente identificados com o ano/série que estão cursando, especialmente os que vivem nos alojamentos da escola. Considerávamos importante esse momento porque essa identificação se reflete na posição-sujeito sustentada pelo aluno pesquisado, posição essa referencial para se tomar o sentido do que foi dito/escrito, segundo Pêcheux (1975).

As perguntas primeiramente se referiam a dados mais objetivos a fim de traçar um perfil sócio-histórico dos alunos com questionamentos sobre idade, residência, renda familiar e nível de instrução dos pais (as duas últimas com alternativas de múltipla escolha). Em seguida, perguntamos se o aluno já viajou ou pretende viajar ao exterior, atrelando nas alternativas de resposta a essa pergunta a Língua Inglesa como um fator de escolha. Finalmente, perguntamos qual a importância da Língua Inglesa para o aluno, 1) como estudante de Informática/agropecuária e 2) na sua vida pessoal; deixando como alternativas para ambas as perguntas as palavras: nenhuma, pouca e muita, e espaços para que pudessem, breve e livremente, justificar a sua resposta. Nesses espaços esperávamos que o aluno discorresse sobre uso, importância, afinidade com idioma, dificuldades, etc.

O próprio professor-pesquisador procedeu à coleta dos dados em momento reservado para isso, numa mesma data, no início das aulas da disciplina de LI das turmas pesquisadas, tomando o cuidado de informar aos alunos que o material de pesquisa não deveria ser identificado, que era desejável, mas não obrigatório, que respondessem a todas as perguntas (inclusive poderiam se abster de responder o questionário todo) e que eles tinham total liberdade para escrever o que pensavam no espaço destinado às justificativas.

Após serem esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, inclusive que poderia gerar subsídios para um melhor planejamento das aulas, todos os estudantes se mostraram interessados em colaborar e a aplicação dos questionários transcorreu de forma tranqüila, sem que houvesse qualquer restrição em responder aos questionamentos propostos, em todo ou em parte.

A seguir está o modelo do questionário aplicado aos alunos do 3º ano de Agropecuária, que, a exceção da identificação do curso, foi igual ao aplicado às outras turmas.

Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem

**Questionário para pesquisa com alunos do 3º ano do curso de Agropecuária integrado
do IF Sul de Minas - campus Machado**

- 1) Qual a sua idade? _____
- 2) Onde moram seus pais? _____
- 3) Onde você mora? _____

4) Qual é a renda aproximada de sua família?

<1 salário mínimo.		6 salários mínimos.
1 salário mínimo.		7 salários mínimos.
2 salários mínimos.		8 salários mínimos.
3 salários mínimos.		9 salários mínimos.
4 salários mínimos.		10 salários mínimos.
5 salários mínimos.		>10 salários mínimos.

5) Qual o nível de instrução escolar de seus pais?

Pai		Mãe	
<input type="checkbox"/>	Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/>	Fundamental incompleto
<input type="checkbox"/>	Fundamental	<input type="checkbox"/>	Fundamental
<input type="checkbox"/>	Médio	<input type="checkbox"/>	Médio
<input type="checkbox"/>	Superior	<input type="checkbox"/>	Superior
<input type="checkbox"/>	Pós-graduação	<input type="checkbox"/>	Pós-graduação

6) Você já viajou ou pretende viajar para o exterior?

- Viajei para países de língua inglesa.
- Viajei para países de outras línguas.
- Não, mas pretendo viajar para países de língua inglesa.
- Não, mas pretendo viajar para países de outras línguas.
- Nunca viajei e nem pretendo viajar.

7) Na sua opinião, que importância tem o Inglês para um estudante de Agropecuária?

- Nenhuma.
- Pouca.
- Muita.

Escreva neste espaço uma breve justificativa para a sua resposta:

8) Pessoalmente, que importância você dá para o aprendizado do Inglês?

- Nenhuma.
- Pouca.
- Muita.

Escreva neste espaço uma breve justificativa para a sua resposta:

Tendo definido e posto em prática o procedimento metodológico para a coleta do corpus da pesquisa, passamos ao procedimento analítico.

2.3 Procedimento analítico

Passando à interpretação dos dizeres constantes do *corpus* desta pesquisa, cumpre-nos esclarecer que os procedimentos seguidos são os indicados por Orlandi (1999) que, ao tratar dos dispositivos de análise, nos chama a atenção para o lugar da Interpretação em Análise de Discurso, uma “disciplina de interpretação” por definição (PECHEUX, 1983).

Orlandi (1999) nos explica que a interpretação aparece em dois momentos da análise:

- a- A interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala, interpreta, e esse gesto de interpretação no falar é constitutivo do sentido;
- b- O analista, ao descrever o gesto de interpretação do sujeito, está, ele próprio, interpretando também, uma vez que “não há descrição sem interpretação” (p. 60).

Foi preciso, portanto, produzir um deslocamento da relação de sujeito do analista com o objeto simbólico analisado (no caso, as respostas aos questionários) a fim de trabalhar no entremeio da descrição com a interpretação. E esse deslocamento só se dá pelo dispositivo teórico, ao qual é preciso constantemente voltar a fim de atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito, porque, contrariamente, “Esse dispositivo vai investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia.” (Orlandi, 1999, p. 61) Em outras palavras: a teoria é que vai “reger” a relação do analista com seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação, a fim de que a análise, não podendo ser de todo objetiva, seja o menos subjetiva possível.

Façamos agora uma distinção produtiva entre o texto e o discurso, que é o que, de fato, vai-se analisar:

Texto é a unidade formal que temos diante de nós, o nosso *corpus*, os dizeres dos alunos expressos por meio dos questionários da pesquisa, o nosso ponto de partida. Mas essa

é só uma parte de um processo discursivo que é bem mais abrangente. Ele é um exemplar do discurso. Por isso, tendo diante de nós um texto, como analistas devemos imediatamente remetê-lo a um discurso. E um discurso, segundo Orlandi,

(...) se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura. (1999, p. 63)

Diante das múltiplas respostas aos questionários, portanto, não nos atemos aos aspectos formais do texto, mas concentrando-nos nas suas regularidades, nas suas recorrências, no funcionamento das marcas no discurso; olhamos para a sua materialidade que é linguístico-histórica, ao mesmo tempo forma e conteúdo, estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 1983). Tendo em mente essa concepção discursiva, partimos dos indícios do processo de significação que a essa materialidade nos apresenta para proceder não uma simples análise de conteúdo, mas à análise do Discurso, cujos passos passamos a expor.

2.3.1 Primeiro movimento

No primeiro movimento de análise, procuramos desfazer os efeitos de ilusão que causa o chamado esquecimento número 2 (de que já tratamos no capítulo 1) que causa no sujeito a impressão de que o que é dito só pode ser dito com aquelas palavras. Desnaturalizamos, assim, a relação palavra-coisa. Pela análise das famílias parafrásticas que se constituem no processo discursivo (paráfrase, sinonímia, relação do dizer e não-dizer etc.), procuramos detectar a relação desse discurso com as formações discursivas que intervêm nele, fazendo com que as palavras signifiquem diferentemente.

Feito isso, passamos ao segundo movimento da análise.

2.3.2 Segundo movimento

Num segundo movimento, procuramos relacionar essas formações discursivas, observadas pela análise do processo de significação, com a formação ideológica que rege

essas relações, chegando, assim na constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos pelo nosso material de pesquisa. Lembrando que, ao longo de todo o procedimento analítico, concomitante ao mecanismo parafrástico, não deixamos de observar os efeitos metafóricos. Efeito metafórico, segundo Pêcheux (1969), “é o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual”.

Esse deslizamento de sentidos entre uma palavra e outra é constitutivo do sentido tanto de uma como de outra, e a linguagem só tem sentido se assim for.

Da mesma forma que a paráfrase e a metáfora, a polissemia também nos adverte que o sentido sempre pode ser outro e que mesmo esse outro sentido que não se manifestou no dizer, significa.

Então, como veremos, há que se observar também que há uma relação nem sempre de equilíbrio entre o dito e o não dito no terreno em que o sujeito se move.

2.3.3 dizer = não dizer?

Conforme vimos no capítulo 1, assim como a memória, o esquecimento também é constitutivo do discurso, pois aquilo que foi dito, mas foi esquecido, tem o efeito de se atualizar numa nova formulação discursiva. Em outras palavras, o dizer presente se sustenta na ausência da consciência de um dizer passado. “O que não é dito, o que é silenciado constitui **igualmente** o sentido do que é dito.” (ORLANDI, 1999, p. 84)

Essas formas do não dizer, o interdiscurso, o silêncio, são acolhidas metodologicamente e consideradas em nossa análise, pois,

(...) entre o dizer e o não-dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço através da análise baseada nos conceitos discursivos e em seus procedimentos de análise. (ORLANDI, 1999, p.85)

Apenas devemos tomar o cuidado necessário para não considerar todo o não-dito como relativo ao dito, mas apenas aquele relevante para a situação significativa em análise.

2.4 Desenhando um cenário

Antes da análise, propriamente dita, o capítulo seguinte será dedicado à exposição dos dados mais objetivos coletados, que, juntamente com a descrição do Instituto, dos cursos e dos alunos, apresentada no capítulo 2, e dos procedimentos, expostos neste capítulo 3, se constituem na exterioridade, em sentido do mais amplo ao mais estrito, em que foram produzidos os discursos que serão analisados na quarta e última parte deste trabalho.

Capítulo 3

AMPLIANDO O OLHAR PARA A EXTERIORIDADE E ESTREITANDO O OLHAR SOBRE O SUJEITO

A linguagem funciona na sociedade e na história, portanto, os sentidos produzidos pelos sujeitos pesquisados não funcionam independentemente de sua realidade sócio-histórica.

Pêcheux (1983) formulou três exigências para ler, descrever e interpretar o discurso. A primeira está relacionada aos gestos de descrição. Para o autor, é importante descrever os elementos lingüísticos que serão considerados na interpretação do real da língua e, conseqüentemente, compreender os vários sentidos presentes no discurso. Sobre esta primeira exigência, afirma: “(...) os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos.” (PÊCHEUX , 1983, p.52). A segunda exigência apresentada pelo autor é a de que toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco. Assim, “todo enunciado é suscetível de tornar-se outro” (Idem, p. 53), ou seja, pode ter o sentido deslocado para derivar um outro. E a seqüência de enunciados, descritível lingüisticamente, oferece lugar à interpretação, a qual é objeto da análise de discurso. E a terceira exigência refere-se à questão da discursividade como estrutura ou como acontecimento. A concepção estrutural da discursividade não deve apagar o acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora, pois

(...) só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio históricas de identificação, na medida em que ele constitui, ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente...) de deslocamento no seu espaço. (Pêcheux, 1983, p.56)

Assim, ao ampliar o nosso olhar para a exterioridade em que esses sujeitos se constituem, não intencionamos dar pistas sobre os sentidos que se esperam deles, mas estreitar e aprofundar nosso entendimento de como eles (se) significam, ampliando assim as possibilidades de sentidos a considerar na análise de seus dizeres. Não deixamos de

considerar, no entanto, que, ao registrar no material de pesquisa dados referentes à sua realidade, eles estão também interpretando; que essa descrição que eles fazem de si, também ela, é histórica política e ideologicamente marcada.

Vejamos.

3.1 Os sujeitos e o que eles dizem de si

As características peculiares dos entrevistados, dos cursos e, especialmente, da própria escola que se pretende investigar já trazem um determinado sentido. Em outras palavras: todo o processo sócio-histórico de que é parte o aluno entrevistado é constitutivo do seu dizer e a linguagem de que ele se vale para (se) significar, se inscreve na história, em relação a ele próprio e à situação.

Pensando a linguagem dessa forma faz-se necessário articulá-la com a realidade e as práticas sociais e históricas para uma melhor compreensão de nosso *corpus* discursivo, especialmente porque essa forma de pensar o objeto promete ser fecunda, nesse caso específico, no processo ensino-aprendizagem.

Começamos por desenhar um perfil dos sujeitos da pesquisa: Foram respondidos, ao todo, 79 questionários por alunos dos cursos de Informática e Agropecuária Integrados, presentes no dia da aplicação. Destes alunos, 37 são de Agropecuária (14 de segundo ano e 23 de terceiro ano) e 42 são de Informática, (24 de segundo ano e 18 de terceiro ano).

Grupos pesquisados



Gráfico 1: Grupos pesquisados. Fonte: desenvolvido pelo autor (2013).

Não havia questionamento sobre o sexo no material de pesquisa, mas, pelo diário de classe do dia em que foram aplicados os questionários, constatou-se que, em Informática, 22 respondentes são do sexo feminino e 20 do sexo masculino e, em Agropecuária, são 17 do sexo feminino e o 20 do sexo masculino, o que indica uma relativa homogeneidade, tanto em um curso quanto em outro e nos permite tomar a análise desconsiderando questões de subjetivação relativas ao gênero, que não serão objeto de análise neste trabalho.

Quanto à idade, comparando-se os cursos sem levar em conta a divisão em duas séries, os alunos estão, em sua maioria na faixa dos 16 anos, pendendo os da Agropecuária um pouco para cima (com muitos alunos de 17, alguns de 18, 19, chegando até os 21 anos) e os da Informática para baixo (com alunos de 15 a 17, com apenas um de 19 anos e um não informado que, a nosso ver, não foi intencional, embora possa ter também significado).

Já, quanto se leva em conta a divisão em séries observada no gráfico acima, fica evidente a diferença de idade uma vez que a maioria dos respondentes de Agropecuária é do segundo ano, enquanto que os respondentes de Informática são, em sua maioria, do terceiro ano.

Idades, relação

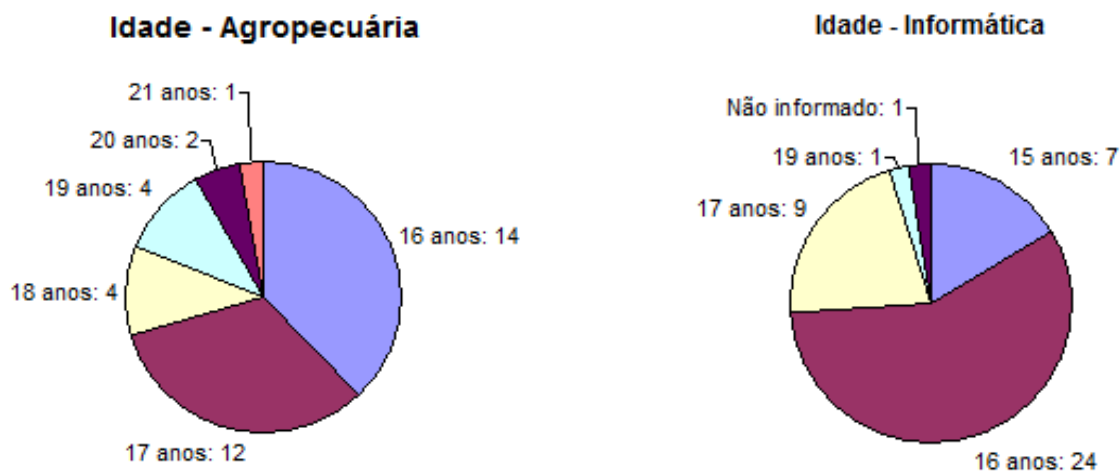


Gráfico 2: Idades, relação. **Fonte:** desenvolvido pelo autor (2013)

Vejam, a seguir, alguns dados sobre a origem desses sujeitos.

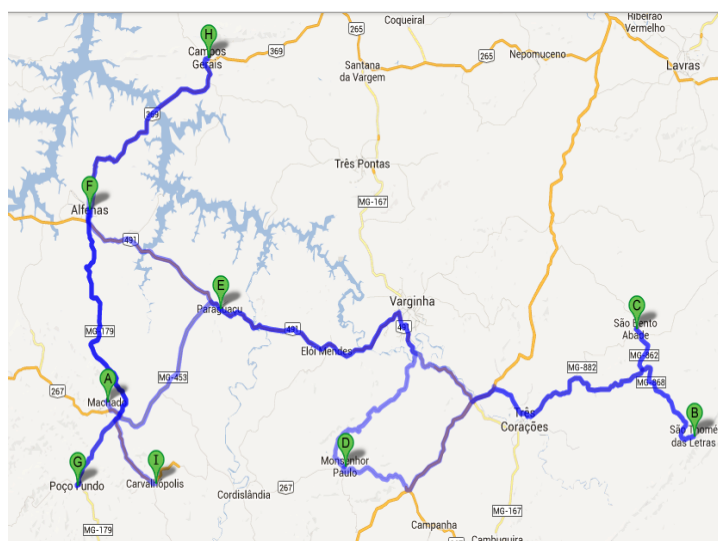
3.2 De onde vêm e como vivem? - Alguns dados sócio-históricos

Os alunos foram questionados também a respeito da cidade de origem, renda familiar e o grau de instrução dos pais a fim de se ter uma ideia do perfil sócio-histórico desse sujeito-estudante e se estabelecer relação principalmente com o curso que frequentam.

Quanto à origem, restou evidente o que já se supunha, e que reflete mesmo um fator histórico constitutivo da própria escola que é a vinda de alunos de cidades mais distantes em busca de cursos relacionados à agropecuária e um fator novo que é a busca de atuação mais incisiva do Instituto na comunidade em que se insere pela oferta de outros cursos de interesse e necessidade da comunidade local, que é o caso do curso de Informática.

Observamos que a maioria dos alunos internos, assim como a maioria dos alunos que vêm de cidades mais distantes são de Agropecuária. Os mapas, que apresentamos em seguida, nos mostram que há sim alunos de Informática vindos de outras cidades, mas em menor quantidade e, em geral, de cidades mais próximas. Há também pouquíssimos alunos internos em Informática. A maior parte vai para casa todos os dias, mesmo frequentando um curso de período integral, visto que as distâncias são bem menores e o transporte é mais fácil.

Origem, curso de Informática



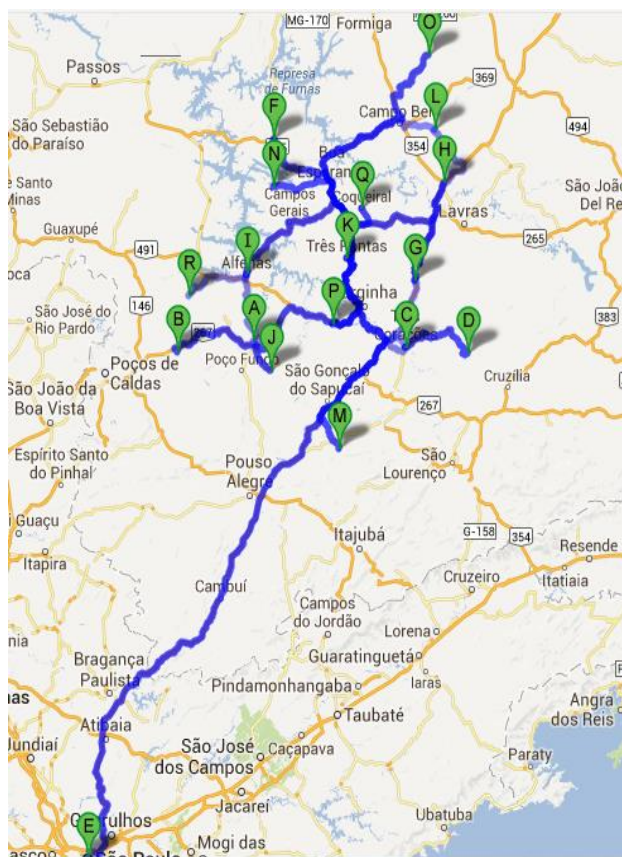
Cidades de origem dos alunos de Informática e distâncias

A: Machado, MG.	25 alunos
B: São Thomé das Letras, MG. (143 km)	1 aluno
C: São Bento Abade, MG. (132 km)	1 aluno
D: Monsenhor Paulo, MG. (57,4 km)	1 Aluno
E: Paraguaçu, MG. (31,3 km)	1 aluno
F: Alfenas, MG. (39,5 km)	2 alunos
G: Poço Fundo, MG. (16,8 km)	2 alunos
H: Campos Gerais, MG. (76,3 km)	1 aluno
I: Carvalhópolis, MG. (17,2 km)	7 alunos

Obs: Houve um aluno que não informou a origem.

Mapa 1: Origem, Informática. **Fonte:** desenvolvido pelo autor, via Google Maps (2013)

Origem, curso de Agropecuária



Cidades de origem dos alunos de Agropecuária e distâncias

A: Machado, MG.	14 alunos
B: Campestre, MG. (48,6 Km)	1 aluno
C: Três Corações, MG. (101 Km)	2 Alunos
D: São Thomé das letras, MG. (142 km)	4 alunos
E: São Paulo, SP. (284 km)	2 alunos
F: Ilicínea, MG. (149 km)	2 alunos
G: Carmo da Cachoeira, MG. (124 km)	2 alunos
H: Perdões, MG. (169 km)	1 aluno
I: Alfenas, MG. (39,5 km)	1 aluno
J: Carvalhópolis, MG. (17,2 km)	1 aluno
K: Três Pontas, MG. (97,3 km)	1 aluno
L: Santana do Jacaré, MG. (213 km)	1 aluno
M: Heliódora, MG. (132km)	1 aluno
N: Campo do Meio, MG. (94,8 km)	2 alunos
O: Camacho, MG. (206 km)	1 aluno
P: Elói Mendes, MG. (52,3 km)	1 aluno
Q: Coqueiral, MG. (130 km)	1 aluno
R: Divisa nova, MG. (69,9 km)	1 aluno

Obs: Houve alunos que informaram ter pais morando em mais de uma cidade, o que foi considerado como duas cidades de origem.

Mapa 2: Origem, Agropecuária. **Fonte:** desenvolvido pelo autor, via Google Maps (2013)

Com relação à renda familiar, embora não tenha havido diferença muito substancial, percebemos que os alunos de informática pertencem a famílias de renda ligeiramente mais elevada do que as dos alunos de agropecuária, dos quais mais da metade estão na faixa de um a dois salários mínimos. Já entre os alunos de Informática, a maior parte declarou renda familiar entre dois a quatro salários mínimos.

Renda familiar, curso de Agropecuária

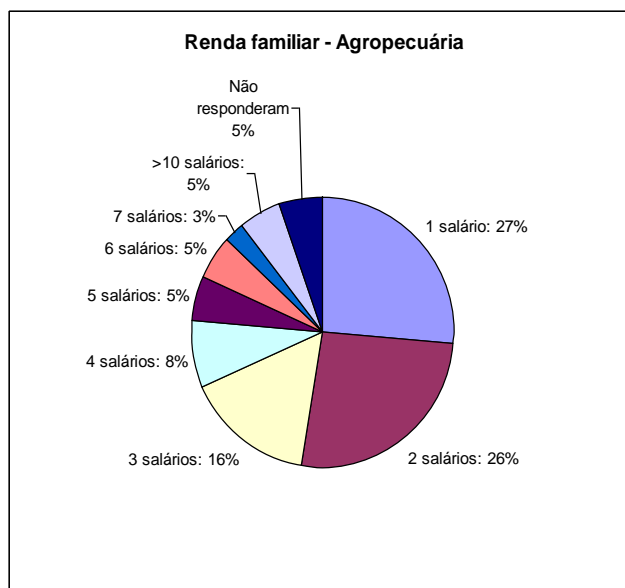


Gráfico 3: Renda familiar, Agropecuária. **Fonte:** desenvolvido pelo autor (2013)

Renda familiar, curso de Informática

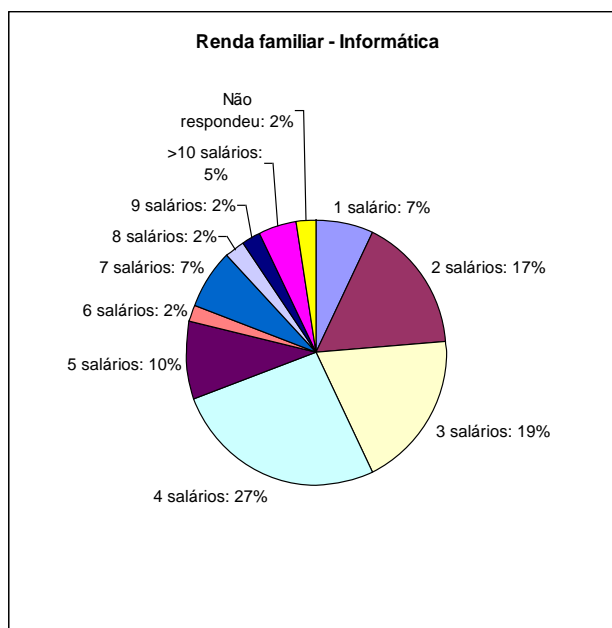


Gráfico 4: Renda familiar, Informática. **Fonte:** desenvolvido pelo autor (2013).

No quesito que pedia para informar o nível de instrução dos pais, causou certa surpresa o fato de os pais dos alunos de Agropecuária terem sido, em sua maioria, postos em um nível ligeiramente mais elevado do que os de Informática. Observamos que, embora haja mais pais com pós-graduação entre os alunos de informática, mais da metade tem nível

fundamental ou fundamental incompleto, enquanto que o nível médio é predominante entre os pais dos alunos de agropecuária. Isso é um fato de certa forma surpreendente e deverá ser retomado à frente numa perspectiva da AD ao se fazer a análise das opiniões e das justificativas em relação ao aprendizado de inglês.

Instrução dos pais



Gráfico 5: Instrução dos pais. **Fonte:** desenvolvido pelo autor (2013).

Gráfico 6 – Instrução dos pais, comparativo

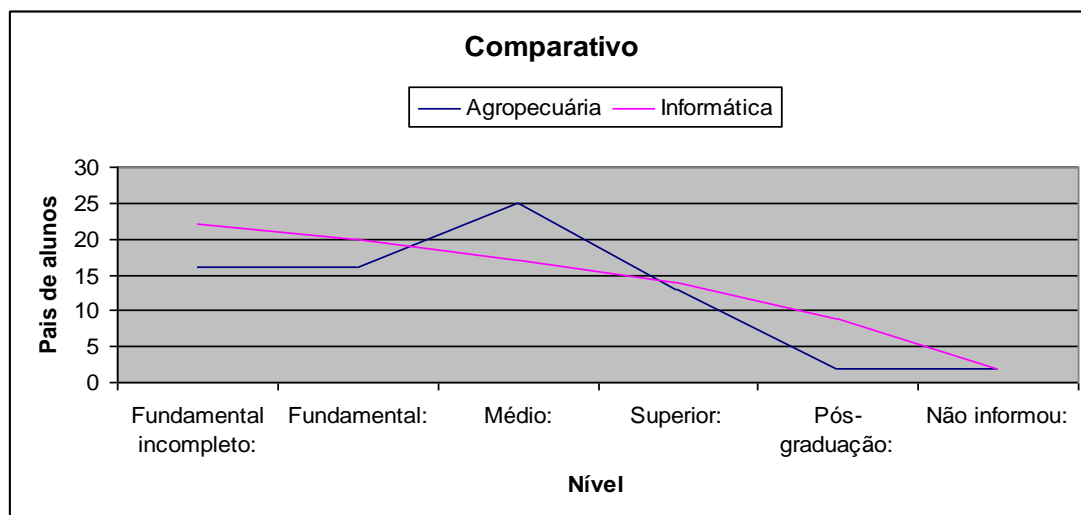


Gráfico 6: Instrução dos pais, comparativo. **Fonte:** desenvolvido pelo autor (2013).

Juntamente com os dados elencados acima, fazem parte das condições de produção o espaço físico da escola, o ambiente acadêmico e de convivência dos alunos e a própria aula de Inglês, compreendida aí como o período de tempo do qual foram aproveitados alguns minutos para a aplicação dos questionários; condições essas que inevitavelmente vão se refletir nas

respostas, porque constitutivas do sujeito e do discurso, conforme veremos nas análises que se seguirão, no próximo capítulo.

Capítulo 4

À Análise

Passemos, então, a exercitar a Análise de Discurso, propriamente dita. O nosso ponto de partida é a parte do questionário em que os alunos, mais que fornecer dados objetivos, teriam de responder sobre suas escolhas e opiniões. Trata-se do texto produzido pelos alunos entrevistados, constante do material de pesquisa que, relacionado a todas as questões abordadas anteriormente, constituir-se-á no nosso *corpus* discursivo.

Ainda que sejamos tentados a lançar em gráficos algumas recorrências para facilitar a análise, lembramos que agora o que emerge é o sujeito-aluno, cuja posição não é aquela empírica, institucionalizada, mas a de um indivíduo que se filia a uma formação discursiva, e em cuja fala falam outros dizeres “antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 1999, p. 31), afetando um dizer atual. É o discurso que só significa na relação com outros discursos. Os gráficos nos apontariam para as diferenças, e o que se busca, num primeiro momento, pela perspectiva da Análise de Discurso, é justamente o encontro, a recorrência, a regularidade do interdiscurso.

Ao dar início ao processo analítico, deparamo-nos com a necessidade de reconhecer na materialidade discursiva as pistas dos processos de significação que nele se inscrevem tendo sempre em vista que, ao proceder à análise do discurso, e não à análise linguística ou análise de conteúdo, estamos trabalhando com as formas materiais que, por referir a língua à história para significar, devem ser vistas ao mesmo tempo como forma e conteúdo (ORLANDI, 1999, p. 89).

Orlandi (1999) nos diz, ainda, que um discurso “se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva” (p.63) e que essas formações discursivas, por sua vez, ganham sentido porque remetem a uma formação ideológica dominante em uma determinada conjuntura. A partir desse entendimento, listamos as regularidades com que nos deparamos na análise do material de pesquisa, nosso *corpus* discursivo, e, tendo em vista as formações discursivas e ideológicas a que se filiam os sujeitos pesquisados, passamos a tecer considerações que nos pareceram importantes do ponto de vista discursivo.

Embora os textos ora em análise sejam curtos e aparentemente simples, para Orlandi (1999), “todo texto é sempre uma unidade complexa; não há texto, não há discurso, que não esteja em relação com outros; que não forme um intrincado nó de discursividade.” Ao proceder à análise, portanto, procuramos não estar sob o efeito dessas relações interdiscursivas, mas atravessá-las, atravessar a linearidade do texto, desatar os nós e tentar encontrar o modo como se organizam os sentidos.

Iniciamos nossa análise considerando as respostas dos sujeitos à questão relativa a viagens ao exterior.

4.1 O exterior: uma questão subjetiva

Antes de se expressarem por escrito, os alunos pesquisados foram questionados sobre se já viajaram ou gostariam de viajar ao exterior (item 6 do questionário), tendo a possibilidade de escolher uma ou mais resposta dentre cinco alternativas.

Você já viajou ou pretende viajar para o exterior?

- a- Viajei para países de língua inglesa.
- b- Viajei para países de outras línguas.
- c- Não, mas pretendo viajar para países de língua inglesa.
- d- Não, mas pretendo viajar para países de outras línguas.
- e- Nunca viajei e nem pretendo viajar.

Segundo Pêcheux (1983), o discurso constitui o ponto de encontro entre o velho e o novo, o mesmo e o diferente, a estrutura e o acontecimento, por isso, ao marcar “X” diante de um enunciado, o aluno está se filiando a um discurso (a estrutura). Buscamos, portanto, acesso aos sentidos produzidos por esse que também é um acontecimento discursivo; ou seja, pela perspectiva teórica da Análise de Discurso, refletimos sobre a materialidade da linguagem e da história, de modo a destacar as regiões de equívoco ou de aparente contradição em que se ligam, materialmente, o inconsciente e a ideologia.

Consideremos as respostas obtidas a esse questionamento, dispostas no quadro que se segue.

Sobre viagens ao exterior

Respostas	Nº de respostas	
	Agro	Info
f- Viajei para países de língua inglesa.	0	0
g- Viajei para países de outras línguas.	2	1
h- Não, mas pretendo viajar para países de língua inglesa.	19	25
i- Não, mas pretendo viajar para países de outras línguas.	25	34
j- Nunca viajei e nem pretendo viajar.	1	1

Quadro 2: Sobre viagens ao exterior. **Fonte:** desenvolvido pelo autor (2013).

Atentamos para o funcionamento de um mecanismo sutil de auto-exclusão em que discursos outros falam nas alternativas escolhidas, reproduzindo e reforçando “verdades” sócio-históricas, constituídas e compartilhadas tanto pelos alunos de agropecuária quanto pelos de informática, visto que as respostas foram proporcionalmente muito semelhantes, apresentando um sujeito dividido entre o próximo (local) e o distante (exterior), o igual (brasileiro) e o diferente (estrangeiro), com uma leve tendência de exclusão da LI, vista aí como diferente, “mais difícil”, fora da realidade.

Estudantes de ambos os cursos ocupam, portanto, uma mesma posição sujeito e, dentro de uma formação discursiva específica, compartilham formações ideológicas muito semelhantes no que se refere a pensar o exterior como uma alternativa para a sua vida futura. Se, por um lado, não se dão conta dessa constituição sócio-histórica de suas escolhas, e deles próprios como sujeitos, por outro parecem buscar na ilusão de uma opção singular o distanciamento do outro que fala nele: do outro sujeito que fala outra língua e que vive em outro lugar, como se essa posição do outro, essa outra língua e esse outro lugar não lhe fossem acessíveis, e o sentido da palavra exterior fosse transparente, desde sempre determinado no dicionário: aquilo que está fora.

Paradoxalmente, ao interpretar a palavra “exterior” na sua literalidade e na sua aparente transparência, os sujeitos promovem um deslizamento de sentido em que aquilo que está fora torna-se aquilo que não está dentro: “não está dentro de minhas possibilidades” ou aquilo que exclui por ser um lugar “outro, e não o meu”. Ao optarem por países de outras línguas podem estar dizendo que não querem nada muito distante ou muito diferente de suas raízes sócio-históricas, interpelados por uma ideologia que evoca discursos outros, como o discurso de mercado, capitalista, empresarial com a idealização de uma posição sujeito bilíngue, internacional, reservada apenas aos mais aptos.

Os sujeitos se sentem mais confortáveis optando por outros países, dos quais eles não tenham a necessidade/obrigação de aprender o idioma, e acabam, assim, se rendendo a certas “verdades” sócio-historicamente compartilhadas. Um exemplo disso são as formações discursivas que colocam o Brasil na categoria de “potência regional”, fazendo com que, na relação com as nações latino-americanas, funcione essa ideologia do dominador que não tem a necessidade ou o desejo de saber a língua do outro. Esses alunos acabam, assim, moldando as representações que constroem sobre si mesmos e, muitas vezes, acabam promovendo um apagamento do desejo de estar em outro lugar e de saber a língua do outro. Daí grande parte dos estudantes, tanto de Agropecuária quanto de Informática, optarem pelo espanhol como língua estrangeira quando vão prestar o exame nacional do ensino médio (Enem) ou o vestibular, alegando ser “mais fácil”.

Embora pareçam bem semelhantes os sujeitos nessa questão, quando se trata de considerar a importância da LI para o curso que frequentam e para a sua vida pessoal, algumas diferenças importantes se revelam. Vejamos.

4.2 A língua inglesa, o curso e a vida pessoal

Na parte final de questionário, itens 7 e 8, quando os alunos são instados a expressar suas opiniões por escrito, começam a surgir algumas diferenças importantes entre os sujeitos-alunos de Agropecuária e de Informática, a serem consideradas pela análise.

A primeira constatação marcante é que no item 7, os alunos de Informática foram unânimes em afirmar que a LI tem muita importância para o curso que frequentam, enquanto que, em Agropecuária, houve 8 alunos que afirmaram que o inglês tem pouca importância.

Já no item 8, longe de haver unanimidade, 9 alunos da Informática informaram que, pessoalmente, dão pouca importância para o aprendizado de inglês, enquanto que, em Agropecuária, 8 alunos informaram dar pouca importância, mas não os mesmos que dão pouca importância para o curso: desses apenas dois haviam assinalado a mesma opção no item anterior.

Colocamos esses posicionamentos em relação e desconsideramos momentaneamente a singularidade dos sujeitos apenas para demonstrar que uma interpretação matemática das respostas aos itens não daria conta da aparente contradição aí presente.

Dispostos os dados em um quadro, chamam a atenção os números referentes aos alunos de Informática que consideram a LI muito importante para o curso que freqüentam, mas que, pessoalmente, não ficam diferentes dos números de Agropecuária.

Considerações dos sujeitos sobre a importância da LI

	Muito importante para o curso	Pouco importante para o curso
Informática	42	0
Agropecuária	29	8

	Muito importante pessoalmente	Pouco importante pessoalmente
Informática	33	9
Agropecuária	29	8

Quadro 3: Considerações dos sujeitos sobre a importância da LI. **Fonte:** desenvolvido pelo autor (2013).

Num primeiro olhar, parece que o que diferencia o sujeito-aluno de Informática do sujeito-aluno de Agropecuária com relação à importância que dão à LI é justamente a unanimidade ao apontar a importância que o idioma tem para o curso de informática, pois, para o curso de Agropecuária e pessoalmente, em ambos, embora prevaleça a opinião de que a LI é muito importante, houve aproximadamente 1/4 de respostas contrárias a esse entendimento.

A contradição maior, percebida nos alunos de Informática que, pessoalmente, consideram a LI pouco importante, entretanto, não subsiste se levarmos em conta as justificativas: Dos alunos de Informática, naqueles que pessoalmente dão pouca importância ao aprendizado do inglês, embora vejam muita importância para o curso, percebemos muito forte uma memória discursiva, um (inter)discurso já sedimentado, na base do que eles dizem para justificar suas respostas, como veremos mais adiante.

Começamos nossa análise da parte dissertativa de nosso *corpus* pelos dizeres desses sujeitos que consideram a LI pouco importante considerando que falamos de um lugar, posição-sujeito aluno, em que prevalece o discurso da escola e do curso que freqüentam, lugar esse determinante de suas formações imaginárias e influente na maneira em que eles significam. O

que chama a atenção, a princípio é que, apesar de considerarem a LI pouco importante, percebe-se, nas justificativas, quase sempre o contrário do que eles tentam justificar, ou seja, consciente ou inconscientemente, eles consideram sim a disciplina importante, porém, por não se encaixarem de alguma forma como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, acabam mitigando essa importância em seu discurso. A percepção desse paradoxo é de suma importância para entender essa contradição na opinião desses sujeitos. A compreensão dos processos discursivos nos leva, nesse caso, a um resultado quase que matemático na relação entre dizeres contraditórios. X nega a importância de um Y negativo e, como sabemos, em matemática: negativo + negativo tem resultado positivo.

Longe do analista chegar, com isso, à conclusão de que, então, está tudo bem com esse sujeito, pois não está. O ideal, nesse caso, não é só desmascarar uma falsa percepção de desimportância da LI (resultado positivo), mas constatá-la pela soma de valores positivos, ou seja, por uma verdadeira percepção da importância da LI, demonstrando o paradoxo da questão.

As justificativas para esse questionamento apontam para algumas diferenças entre os alunos dos dois cursos, por isso, optamos por analisar separadamente as justificativas, começando por Informática.

4.2.1 O aluno de Informática que considera a LI pouco importante ou “Falar parece bem fácil”

Atentemos para as falas dos alunos de Informática que, pessoalmente, consideram a LI de pouca importância (item 8 do questionário).

Pessoalmente, que importância você dá para o aprendizado do Inglês?

(X) Pouca

I1: *“No Inglês escolar não nos ensina a falar ou a conversação em Inglês.”*

I2: *“Porque o inglês da escola só ensina o básico, não nós ensina a conversar e tals.”*

I3: *“Porque às vezes parece ser muito difícil, como aprender todas aquelas regrinhas complicadas demais, **mas** as vezes falar parece bem fácil.”*

I4: *“Porque é muito difícil esta matéria é muito detalhe.”*

I5: “*Não compreendo e tão pouco consigo entender, também não tenho tanto interesse em frequentar ou estar próximo do “inglês”, prefiro outras linguas.*”

I6: “*Sei que hoje em dia é obrigatória a fala do inglês **mas** não me interessa muito porque é língua difícil de ser entendida e também porque não pretendo realizar nada relacionado com o inglês. Se pudesse, faria um curso de inglês **mas** só por incentivo familiar.*”

I7: “*Dou menos importancia do que deveria, pois não sou boa em Ingles.*”

I8: “*Dou muita importância, mais tenho muita dificuldade para entender e aprender o inglês.*”

I9: “*O curso, das escolas, de inglês ainda é fraco, não vem preparado, então com esse tipo de aprendizagem, poucos se interessam e não se importam muito.*”

Orlandi (1999) nos ensina que, para desfazer os efeitos de ilusão que causa o chamado esquecimento número 2, aquele que causa no sujeito a impressão de que o que é dito só pode ser dito com aquelas palavras, devemos proceder à análise das famílias parafrásticas que se constituem no processo discursivo, procurando detectar as formações discursivas que intervêm nesse processo. Com um simples exercício de inversão dos dizeres acima, podemos fazer com que as palavras signifiquem diferentemente, e desvendar o que realmente está sendo dito, e o porquê daquela forma e não de outra. Vejamos, por exemplo, os seguintes excertos, em contraposição a outra forma de, supostamente, dizer a mesma coisa:

- *inglês escolar não nos ensina a falar;*

Portanto: **O inglês de outro lugar nos ensina a falar.**

- *inglês da escola só ensina o básico, não nós ensina a conversar;*

Portanto: **O inglês de outro lugar ensina o necessário que é conversar.**

- *muito difícil (...) regrinhas complicadas (...) falar parece bem fácil;*

Portanto: **O difícil não é falar. As regras são inúteis para a fala.**

- *o curso das escolas, de inglês, ainda é fraco, não vem preparado.*

Portanto: **Há um curso forte e preparado em outro lugar ao qual o sujeito não tem acesso.**

Com esse exercício de contraposição parafrástica, percebemos claramente que o sujeito se filia a um determinado tipo de formação discursiva que não reconhece a escola

regular como um lugar para se aprender a LI e, embora não diga onde é esse outro lugar em que o aprendizado se daria, ele põe em movimento o mesmo mecanismo de autoexclusão a que já nos referimos anteriormente, em que fala outro discurso, reproduzindo e reforçando suas supostas verdades. E o discurso que fala aqui é bem fácil de identificar visto que, além da escola regular, o único outro lugar em que se ensina a LI no país, são as escolas de idiomas.

Portanto, bombardeado diariamente através da TV, do rádio e da internet, pelo discurso midiático, empresarial, comercial dos cursos de idiomas, que vendem o sucesso como se o único esforço por parte do estudante fosse conseguir dinheiro para pagar as mensalidades, ele se sente desmotivado a se esforçar para aprender na escola regular, uma vez que *“parece ser muito difícil”, “esta matéria é muito detalhe” e “é língua difícil de ser entendida”*. Provavelmente é o que leva o sujeito I9 a concluir que *“com esse tipo de aprendizagem, poucos se interessam e não se importam muito.”*, como a dizer que: se fosse uma escola de idiomas renomada, com um curso bem preparado, não seria difícil, não haveria muitos detalhes com que se preocupar, e seria bem mais fácil de entender a língua. Assim, muitos se interessariam e haveria o aprendizado.

Sem querer aqui eximir a escola regular de suas deficiências no que tange ao ensino da LI, cumpre-nos destacar que essa verdade é questionável, uma vez que são muitos fatores influentes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que as propagandas de escolas de idiomas naturalmente não vão revelar ao seu público alvo, enquanto a relação com esse público for de sedução. E para o aluno excluído dessa realidade, essa relação será sempre de sedução. Daí a desmotivação e o desânimo percebido em algumas dessas falas.

Lembramo-nos aqui de Leffa (2009, p.123), segundo quem

(...) em nenhuma outra disciplina escolar talvez seja tão fácil excluir o aluno como no caso da língua estrangeira. Há inúmeros mecanismos para isso, desde as insinuações ideológicas à falta de patriotismo, de ameaça à cultura nacional e à própria língua, até a autoexclusão, sutilmente inculcada no aluno pela sociedade.

Nesse sentido, o interdiscurso que coloca o inglês como fator de ascensão, tão propagado pelas escolas de idiomas é de tal forma eficaz que muitas vezes seduz também a família, que passa a almejar para o filho aquele conhecimento idealizado da propaganda, como se percebe em I6, que reconhece o falar inglês como *“obrigatório”* hoje em dia, mas não se interessa porque acha *“muito difícil”* e não pretende *“realizar nada relacionado com o inglês”*; ou seja, excluído pela dificuldade, ele exclui a LI de seus planos para o futuro, mas persiste aí o desejo da família que não pode arcar com os custos. Quando I6 diz que *“Se*

pudesse, faria um curso de inglês mas só por incentivo familiar.”, ele está dizendo: Minha família incentiva, mas não pode pagar um curso, então eu não me interessou.

Interessante notar, nesse caso, o silêncio em relação à LI que ele já estuda na escola regular, como se o aprendizado pudesse se dar, de maneira efetiva, apenas no curso que ele não pode fazer.

Nessa fala, como em outras três dessa série, aparece funcionando o operador *mas*, que vem, explicitamente, marcar a contradição a que nos referimos a princípio. Quando o sujeito diz: “*mas falar parece fácil*”; *mas não me interessa muito*”; “*mas tenho muita dificuldade*” ou “*mas só por incentivo familiar*”, o que se percebe não é oposição ou confusão, mas um discurso dividido entre um dizer de fora, que fala da necessidade de se aprender a LI, mas ao mesmo tempo fala da impossibilidade por requisitos que o sujeito não atende; e um dizer de dentro, o que ele, de fato, deseja em relação a esse aprendizado.

Por fim, vale destacar a suposta contradição em I8, que informou dar pouca importância à LI na sua vida pessoal, mas que, ao justificar a resposta, fala de um lugar do discurso que reproduz um discurso de mercado e declara dar “muita importância”, destacando o problema de ter dificuldades com o idioma.

Para entendermos essa contradição, recorremos a Althusser (1970), segundo quem a ideologia se materializa nas práticas rituais, que são rituais de linguagem, sujeitos a falhas, em que há sempre a possibilidade de brechas, fissuras, espaços fugidios na interpelação. Relacionamos esse entendimento com as colocações de Pêcheux (1990, 1997) segundo quem a falha é constitutiva do discurso para percebermos que o sujeito traz no interior mesmo de seu discurso um ato falho, uma contradição, inscrevendo, assim, traços de resistência e de revolta. Parece-nos funcionar aí o mesmo mecanismo explicitado no caso de I8, em que, se a LI exclui o sujeito, o sujeito se vinga excluindo-a de suas prioridades, mas não sem deixar marcas de resistência.

Essa relação do sujeito com a língua diz respeito ao processo de subjetivação pela língua, explicitado por Payer (2013), em que há um modo de identificação com a LI marcado pela “denegação”, aqui denominada auto-exclusão.

Segundo a autora, há mecanismos que aparecem em determinadas circunstâncias e que indicam certos modos de identificação do(s) sujeito(s) com a(s) língua(s). Algumas entre as muitas maneiras pelas quais esses mecanismos se manifestam (as que aparecem nos discursos em análise nesse trabalho) são: pela supervalorização da língua; pela denegação de sua presença (e aqui vale notar a recorrência da negativa “não” na fala desses sujeitos como marca dessa denegação), pelo equívoco ou em manifestações de estranhamentos em relação às

formas da língua. As identificações do sujeito quanto à língua e suas formas materiais se produzem, portanto, em processos constituídos na historicidade dessa relação, em que as línguas se lhe apresentam, enquanto objetos simbólicos, políticos e artísticos.

Portanto, o sujeito que se exclui, o faz porque, de certa forma, essa exclusão/denegação da língua, é constitutiva de seu processo de subjetivação e de seu discurso. Ele se exclui porque já está, de antemão, excluído.

Veremos que o processo é o mesmo e que esses mecanismos se manifestam também nas justificativas dos alunos de Agropecuária que considera a LI pouco importante. Vamos a elas.

4.2.2 O aluno de Agropecuária que considera a LI pouco importante ou “Vai que...”

Atentemos para as falas dos alunos de Agropecuária que, pessoalmente, consideram a LI de pouca importância. Também item 8 do questionário.

Pessoalmente, que importância você dá para o aprendizado do Inglês?

(X) Pouca

A1: *“Pouca, mais queria dar mais importância, porque tem coisas que não consigo fixar e acabo desperdando a atenção da aula de inglês.”*

A2: *“Estudo por ter que estudar não gosto não levo a sério mas faço o que tenho que fazer.”*

A3: *“Não gosto muito, e importante para sua carreira e é bom para conversar com estrangeiros que você possa encontrar algum dia em sua rua, cidade etc.”*

A4: *“Vestibulares”*

A5: *“Porque no meu cotidiano eu uso pouco o Inglês.”*

A6: *“Pouca importância em aulas, mas curso Dou muita importância.”*

A7: *“Pois sou desatenta e não consigo aprender facilmente”*

A8: *“Para mim, é uma coisa que não é necessária (por enquanto), mas pretendo aprender mais no futuro.”*

E para as falas dos alunos de que consideram a LI de pouca importância para o curso de Agropecuária. Item 7 do questionário.

Na sua opinião, que importância tem o Inglês para um estudante de Agropecuária?

(X) pouca

A4¹: *“Pouca vestibulares e poucas coisas do dia a dia como nomes de produtos agrícolas.”*

A6¹: *“O Inglês tem importancia em todas as areas, pois e a lingua mais falada no mundo”*

A9: *“Pois não usamos no dia a dia”*

A10: *“Pois vai que preciso fazer um Intercambio”*

A11: *“O inglês pode ser útil caso o técnico em agropecuária futuramente tenha que se envolver em negócios exteriores.”*

A12: *“Pois o estudante sendo de agropecuária ou de qualquer outra área, nos dias de hoje, precisa aprender o inglês pois é a “língua do mundo”. Intão ninguém sabe o dia de amanhã, vai que vai para o exterior fazer um doutorado ou precisa atender um cliente de outro país”*

A13: *“Depende muito de opinião de pessoa para pessoa, para um técnico agrícola que vai para o mercado de trabalho – e para outro que não vai para mercado de trabalho vai fazer o negócios”*

Considerando sempre que ao optar por dizer algo, o sujeito está necessariamente silenciando algo (PÊCHEUX, 1969), percebemos que há, também aqui um mecanismo de auto-exclusão funcionando, ora mais explícita, ora mais sutilmente, com filiação à formações discursivas e ideológicas já detectadas nas falas dos alunos de Informática, e, nesse sentido, é possível dizer que os discursos se encontram na contradição, na falha, na resistência.

Vejamos A2, por exemplo, que estuda *“por ter que estudar”*, mas não gosta e não leva a sério, embora faça o que tem que fazer. Poderíamos dizer, com o mesmo efeito, que: Tendo que estudar, sendo obrigado, forçado pelos pais, pela Escola, assujeitado por um AIE (Althusser, 1970) e afetado por um discurso de mercado, ele acaba fazendo o que tem de se feito, sem gosto, sem ânimo, sem seriedade. A partir dessa leitura parafrástica, dessa outra maneira de dizer, concluímos que, não sendo forçado, tendo autonomia para escolher, talvez trilhasse o mesmo caminho, mas com gosto e seriedade.

Nesse mesmo sentido, mas talvez com uma motivação um pouco diferente, A1 também gostaria de dar mais importância ao idioma, mas, como I8, o exclui, por antes ser excluída pela dificuldade que tem de “fixar” e acaba por dispersar a atenção.

A6, por outro lado, afirma que dá “*pouca importância em aulas*”, mas que para “*curso*” dá “*muita importância*”, como se cursos não fossem constituídos de uma série de aulas e fosse possível dar importância ao todo sem dar importância à parte. Porém, fazendo uma leitura dessa fala de um ponto de vista discursivo, percebemos funcionando aí uma memória discursiva com um termo (a palavra “curso”) que remete ao discurso de mercado, de sucesso como meta. É o mesmo efeito de sentido de supervalorização dos cursos de idiomas, e promoção da exclusão, já notada no sujeito-aluno de Informática, que põe a escola regular como o lugar em que o aprendizado da LI efetivamente não se dá e de onde o sujeito deve-se auto-excluir porque, na verdade, já estar excluído.

O que se viu até aqui não é muito diferente do dizer do sujeito-aluno de Informática, porém, ao buscar outras palavras que dariam conta do dizer mais recorrente desse sujeito-aluno de Agropecuária que dá pouca importância ao aprendizado de LI, deparamo-nos com a emergência de um mecanismo um pouco diferente daquele que funciona para o sujeito-aluno de Informática e que, de certa forma, dispensa as paráfrases para se explicitar. Pensamos que este discurso recorrente está intimamente ligado à uma formação ideológica semelhante àquela que funciona na ideologia político-partidária, em que há uma idealização do futuro, que se apresenta utópico, portador de todos os bens e direitos destinados apenas àqueles que seguirem o caminho traçado pelos porta vozes dessa ideologia, mas que, no presente, é sempre incerto, justamente por não se conhecer bem o caminho a seguir para atingir esse futuro promissor.

No discurso desses sujeitos-estudantes de Agropecuária, essa referência indeterminada ao futuro se materializa, não só nos advérbios de tempo, mas nos exageros e principalmente na escolha de verbos no subjuntivo e de expressões de incerteza que derivam mais para o irrealizável. E Orlandi (2007), diz que o sentido tem a ver com a falha porque aponta para o sentido que poderá vir a ser, isto é, o irrealizado.

Quando o sujeito diz: vai que..., caso..., depende... há uma quebra do ritual como um movimento de resistência (Pêcheux, 1990). Analisando as falas de A3 ao dizer que “*é bom para conversar com estrangeiros que você possa encontrar algum dia*”; A8 que afirma ser a LI uma “*coisa que não é necessária (por enquanto)*”, mas que pretende “*aprender mais no futuro*”; A10 que diz “*vai que preciso fazer um Intercambio*”; A11 que considera que a LI “*pode ser útil “caso... futuramente, tenha que se envolver em negócios exteriores*”; A12 que

afirma que “*ninguém sabe o dia de amanhã*” e arrisca dizer que “*vai que vai para o exterior*” ou, para concluir, A13 que, embora tenha assinalado que considera a LI pouco importante, assim como os outros, não se exime de deixar uma porta aberta para o futuro, ainda que estreita, iniciando sua fala com a expressão “*depende muito*”, e repete um discurso incerto, variável “*de pessoa para pessoa*”, e dividido entre “*um técnico agrícola que vai para o mercado de trabalho... e outro que não vai*”, manifestando uma certa confusão, até, com relação à sua própria opinião, como se buscasse se filiar a uma formação discursiva, sem perceber que esse expressar confuso é revelador de um sujeito dividido, pois o sentido, em essência, é sempre dividido, e tem a contradição como constitutiva. Voltamos ao movimento de resistência funcionando em seu dizer. Essa resistência, esse ainda não realizado, pode ser compreendido quando Pêcheux (1990), refere-se ao “*irrealizado do movimento popular*”, permitindo pensar que a resistência se inscreve no interior do movimento, e não fora dele. Tal resistência funcionando no interior mesmo da dominação.

É importante também notar que, como esses sujeitos não têm uma visão muito clara ou definida do futuro, muitas vezes acabam cedendo à pressão de um discurso pedagógico específico, muitas vezes também afetado por um discurso mercadológico, de um futuro imediato, e muitas vezes assustador que se avizinha: o vestibular. Em A4 e A4¹, por exemplo, percebemos o exame vestibular sendo tratado como se fosse ele próprio um fim, após o qual os conhecimentos adquiridos são dispensáveis, e não um meio através do qual se passa a uma fase da vida em que os conhecimentos terão um valor ainda mais significativo.

Tendo analisado as justificativas dos sujeitos que dizem dar pouca importância à LI, passaremos a expor as justificativas daqueles que consideram a disciplina muito importante para os respectivos cursos.

4.2.3 O aluno que considera a LI muito importante ou “Porque é muito importante”

Pela análise empreendida até aqui percebemos que, mesmo os sujeitos que dão pouca importância à LI, o fazem por motivações diversas, mas acabam, em seu discurso significando o contrário, ou seja, que apesar das dificuldades, das frustrações da exclusão que sofrem ou que se impõem, eles consideram sim importante o saber Inglês. Filiam-se, portanto, às mesmas formações discursivas dos dizeres que declaram explicitamente essa importância, que passamos a analisar.

Essas falas pretendem significar a importância da LI para os cursos pesquisados Agropecuária e de Informática e também para a vida pessoal dos sujeitos-alunos desses cursos, porém, pela análise discursiva dos enunciados, percebemos que, também nesse caso, não raro elas acabam significando diferentemente do que pretendem.

Assim como nos tópicos anteriores, começamos por tentar desfazer esse efeito de transparência do discurso e mostrar que o sujeito não é origem do seu dizer (esquecimento número 1 (PÊCHEUX, 1975), não tem controle sobre ele e muito menos tem ideia de que outros discursos falam naquilo que ele diz.

Considerando e procurando desfazer os efeitos do esquecimento número 2 (PÊCHEUX, 1975), percebemos que os alunos de Informática que consideram a LI de “muita importância”, pessoalmente e para o curso, se filiam quase sempre ao mesmo interdiscurso para justificarem suas respostas.

Os alunos de Agropecuária que consideram a LI de “muita importância”, pessoalmente e para o curso, justificaram suas respostas recorrendo a discursos semelhantes aos de Informática. Trata-se, obviamente, de uma mesma formação discursiva, mas, como as formações ideológicas são um pouco diferentes, é possível, segundo as teorias discursivas explicitadas por Orlandi (1999), que, ainda que digam as mesmas coisas, sujeitos diferentes em situações discursivas e condições de produção diferentes, podem estar dizendo coisas diferentes; assim como o contrário também pode ser verdadeiro, ou seja, dizeres diferentes ao se filiar às mesmas formações discursivas e ideológicas podem estar representando parafrástica ou metaforicamente um mesmo discurso. Daí a importância, já mencionada, de, num primeiro movimento de análise, procurarmos desfazer os efeitos de esquecimento.

A maior diferença entre os discursos dos alunos de Agropecuária e dos de Informática se deu com relação às considerações quanto à importância da LI para o curso. Em Informática, parece estar bem clara para os sujeitos essa importância e suas razões, que giram em torno de formações discursivas que põem a língua como “*língua oficial da Informática*” ou que afirmam que a “*informática gira em torno do Inglês*” ou que destacam as grandes empresas do setor como sendo americanas. Em Agropecuária, por outro lado, essa importância é reconhecida, mas sem uma razão muito clara quando se analisam as justificativas, que giram em torno de formações discursivas que destacam, embora de maneira não muito específica, a preocupação com trabalho e emprego, destacando a importância do bom currículo ou de ter uma renda melhor.

Vejamos alguns desses dizeres, com seus deslizamentos e possíveis efeitos de sentido.

**Na sua opinião, que importância tem o Inglês para um estudante de
Informática / Agropecuária?
(X) Muita**

Nas justificativas dos sujeitos-alunos de Informática ao item 7 do questionário, a LI é muito importante para o curso, principalmente, porque:

- I10: *“... tudo de informática, mesmo que não queira usa muito o inglês.”*
- I11: *“O Inglês é a língua mãe da informática e é a mais falada no mundo”*
- I12: *“Praticamente todos os programas são escritos em inglês.”*
- I13: *“... tudo da informática tem como língua ‘oficial’ o Inglês”*
- I14: *“Muito com o que trabalhamos ou aprendemos vem com tal idioma...”*
- I15: *“... é muito importante na Informática”*
- I17: *“... é preciso saber para poder interpretar os programas.”*
- I18: *“... a maioria dos aparelhos tecnológicos são do exterior”*
- I19: *“Na área de informática, a linguagem mais atingida é o inglês...”*

Quanto aos sujeitos-alunos de Agropecuária, a LI é muito importante para o curso, principalmente, porque:

- A14: *“... dependendo do seu emprego vai se exigir que fale ou tenha conhecimento de algum idioma diferente como o inglês...”*
- A15: *“O mercado de trabalho está abrindo a porta para muitos técnico que possam falar o inglês fluentemente...”*
- A16: *“... garante mais empregos no mercado de hoje, e ainda posso trabalhar fora do país.”*
- A17: *“... nos ajudará muito no futuro”*
- A18: *“... a falta de conhecimento de inglês limita e impede muitos técnicos de arrumar empregos no exterior.”*
- A19: *“O inglês pode proporcionar oportunidades de emprego e intercâmbio.”*
- A20: *“... temos mais oportunidade de emprego, e uma renda melhor.”*
- A21: *“... a língua inglesa melhora muito seu currículo”*
- A22: *“... se por exemplo existir uma vaga de emprego em outro país você já sabe pelo menos um pouco da cultura do país.”*

A23: *“Pode ajudar em muito as chances de emprego em empresa internacionais, na maioria das vezes em qualquer tipo de emprego...”*

Analisemos separadamente as justificativas.

4.2.3.1 Informática e seu discurso ou “A língua mãe”

Num primeiro olhar, o que chama a atenção, mesmo nos recortes, é a concisão e objetividade dos argumentos em Informática em relação a um dizer mais explicativo e exemplificativo em Agropecuária. Essa concisão e essa objetividade bem enfática, no entanto, revela um discurso menos lúdico e menos polêmico do que se poderia esperar de estudantes de Informática. Instados a falar sobre o curso, o que aflora nas palavras dos alunos são expressões que indicam certo assujeitamento a um discurso autoritário e fechado, como em I10: **“tudo... mesmo que não queira”**; I11: **“língua mãe”**; I12: **“todos os programas”** ou I13: **“Tudo na informática... língua ‘oficial’”**.

Em Orlandi (1983), entendemos um pouco a razão desse discurso, pois, sendo os sujeitos estudantes e o referente as disciplinas escolares, no caso a LI e a Informática, o caráter autoritário prevalece, porém, nesse caso, não só por se tratar de um discurso pedagógico, mas porque antes dele, fala um discurso de mercado, muito forte e determinante do dizer dos sujeitos que se filiam a essa formação discursiva específica em que informática, escola e mercado se encontram. E, quanto mais o sujeito tem (cons)ciência da importância e das relações entre as disciplinas, mais arraigadas estão nele as formações imaginárias pertinentes a esse discurso, ou seja: A imagem que ele faz da disciplina corresponde à imagem que ele imagina que o sujeito na posição de professor faz, visto que ele se encontra em uma posição-sujeito aluno, que é aquela de quem tem de acatar como verdade aquilo que supostamente o professor sabe e repassar ao professor a imagem esperada.

Assim, não está em causa se esse dizer, apesar de fechado, autoritário, é verdadeiro ou não, mas o fato dele significar a partir de uma determinada posição pois, segundo Orlandi (1983) *“as questões postas não se podem dizer nem verdadeiras nem falsas pois não se trata de explicar fatos mas de se mostrar a perspectiva de como podem ser vistos.”* (p. 21).

A palavra “tudo” (ou todos) é um exemplo do discurso do sujeito se antecipando à imagem que ele tem do que o professor pensa. Embora indefinida, serve aqui como

instrumento de silenciamento de algo que não pode ser dito. Basta uma inversão parafrástica das frases para se perceber que algo bem maior que esse “tudo” foi ocultado. Vejamos: Se “*tudo de informática usa muito o inglês*” como diz o aluno I10, então, nada se poderia fazer em informática sem o inglês, o que obviamente é falso, haja vista a diversidade de pessoas, em todas as faixas de idade, classes sociais e níveis de instrução que, hoje em dia, sem saber inglês, têm algum tipo de contato com a informática. Percebemos, então, que esse sujeito não é a origem de seu discurso, mas é afetado por discursos outros, que falam antes, em outro lugar, independentemente (Pêcheux, 1997) e que continuam falando nele porque ele se filia a uma formação discursiva em que esse dizer é corrente, e é atualizado, presentificado, a cada nova manifestação. Além disso, as formações imaginárias indicam que é o que ele tem de dizer.

A palavra tudo, portanto, do ponto de vista discursivo, da maneira em que é significada pelo sujeito, vem realçar um caráter autoritário desse discurso pedagógico-mercadológico, que impõe a importância da LI para a informática. Isso também ocorre nas expressões: “*mesmo que não queira*”, “*língua mãe*” e “*língua ‘oficial’*”. Ora, *obrigatório* é uma boa paráfrase para *mesmo que não queira*, embora não dê conta de toda a carga de significação que se teve na escolha da expressão pelo aluno, pois trata-se de um obrigatório diferente, que desliza ora para a autoridade moral da mãe (*língua mãe*), ora para a autoridade legal do Estado (*língua oficial*), levando o sujeito, nesse equilíbrio precário entre paráfrase e polissemia a dispensar à disciplina uma deferência exagerada.

Segundo Orlandi (1983), no discurso pedagógico o conhecimento do conteúdo de uma disciplina “fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso” a esse conteúdo. Percebemos esse conhecimento metalinguístico, esse saber legítimo, institucionalizado, sendo defendido e explicado em seu funcionamento por I12, que afirma que “... *os programas são escritos em inglês*” e por I17, para quem “... *é preciso saber (Inglês) para poder interpretar os programas.*” Mas também não pudemos deixar de notar alguns equívocos como em I14, que informa que “*muito com o que trabalhamos ou aprendemos vem com tal idioma...*” e I19, para quem “*Na área de informática, a linguagem mais atingida é o inglês...*” Fica evidente nesses deslizamentos um deslizamento também de sentido, em que aquilo que se defende como muito importante, ao ser tratado como *tal idioma*, na verdade, pode não ser tão importante assim, sequer tão conhecida. Ou, por outro lado, a relação que se defende como importante da LI com a informática e suas linguagens de programação pode não ser tão proveitosa assim para o aluno, visto que, no seu ponto de vista, a LI é uma *linguagem atingida*, nessa relação. Talvez o

sujeito pretendesse significar *exigida*, mas a palavra empregada trai um sentimento de pena, decepção talvez, com o resultado dessa relação entre disciplinas. Recorrendo à uma releitura desse dizer podemos explorar o precário equilíbrio entre paráfrase e polissemia nos sentidos evocados pela palavra *atingida*: é como se o sujeito tivesse dito que a LI foi afetada, prejudicada, alvejada, abatida,... pela área de informática.

4.2.3.2 Agropecuária e seu discurso ou “*Empregos no exterior*”

Como dissemos, nos discursos em que procuram explicitar suas razões, os alunos de Agropecuária são afetados por formações discursivas que remetem ao mercado de trabalho, embora de maneira um pouco genérica, sem especificar que empregos seriam esses, e apontam para a importância do futuro profissional, do bom currículo ou de melhorar a renda. Embora esse discurso apareça também em Informática, ele é muito menos recorrente naqueles sujeitos.

Chama a atenção, a princípio, o fato que a questão da empregabilidade para o sujeito-falante de LI seja idealizada como sendo apenas para técnicos “que possam **falar o inglês fluentemente**”, segundo A15, e para “trabalhar **fora** do país”, “arrumar empregos no **exterior**”, “preencher uma vaga de emprego em **outro** país” ou “trabalhar em empresas **internacionais**”, segundo A16, A18, A22 e A23.

Em todas essas falas, percebemos funcionando um mecanismo parafrástico que remete sempre para o exterior, para fora, para outro país ou para a língua do outro sem que essa recorrência indique, necessariamente, que o sujeito encontre o seu lugar nesse discurso, uma vez que apenas estarão aptos aqueles que puderem “*falar fluentemente*”. Daí o emprego do subjuntivo (possam), as referências ao tempo futuro (ajudará) e o uso de expressões de dúvida (dependendo) ou probabilidade (pode proporcionar) em algumas dessas falas, indicando que o sujeito não se identifica completamente com a situação que está idealizando.

Essas referências ao exterior, feitas dessa forma “automatizada” talvez se justifiquem pelas condições de produção em sentido mais amplo, particularmente ao discurso de mercado globalizado, que poderemos entender um pouco melhor recorrendo a Guattari e Deleuze (1976) ao tratarem daquilo que chamam de “capitalismo mundial integrado” a estimular o desejo dos indivíduos por meio das relações sociais, para depois capturá-las a partir de seus próprios valores de mercado. Assim, aquilo que o indivíduo considera o seu desejo, não é

exclusivamente seu, mas produzido nos encontros que ocorrem no campo social, portanto, exterior ao próprio indivíduo. O desejo, portanto, de trabalhar no exterior se dá num sujeito cujo discurso é afetado por essas ocorrências sociais.

Para Guattari (1986), o capitalismo desenvolveu uma capacidade inovadora de combinar espaços nacionais, culturas, religiões, sistemas políticos, temporalidades desiguais em função das necessidades do “mercado mundial integrado” e investiu mais na produção de subjetividade do que em qualquer outro momento da história, tornando-se assim um sistema produtor de mercadorias e subjetividades, em que a subjetividade individual resulta de um emaranhado de agenciamentos coletivos extraídos do social. O sujeito, portanto, segundo o filósofo francês pode oscilar entre: viver a subjetividade da forma tal como a processaram por meio de uma relação de alienação e opressão ou através de uma relação de expressão e criação, produzindo um processo de singularização. O primeiro modo aprisiona, o segundo liberta.

Voltamos assim a Althusser (1970) e as práticas rituais sujeitas a falhas em que a ideologia se materializa. A ideologia, nesse caso é a do mercado global que, ao promover discursivamente essa necessidade de buscar no exterior um emprego, pode estar alienando ou oprimindo o sujeito. Entretanto, considerando a historicidade desses sujeitos, alunos de agropecuária, especialmente a renda dos pais (capítulo 3, gráfico 3), consideramos que é possível que, ao se filiar a esse discurso de mercado, o sujeito possa também estar inscrevendo traços de resistência (PÊCHEUX, 1990) a formações ideológicas outras que o afetam pelo preconceito, como meio de opressão. Ele acena, assim, para a libertação pela afirmação da possibilidade de ter o que os pais não tiveram e de mostrar que a agropecuária não é uma ocupação que não contemple o sucesso.

Outra condição muito específica que também parece dar causa a essa referência ao exterior é o fato de muitos desses sujeitos já viverem fora de casa e fora de sua cidade, nos alojamentos do Instituto, como um meio de caminho para uma situação mais favorável, ou para uma situação ideal de um bom emprego em uma multinacional, aqui no Brasil ou no exterior.

Essa não é uma perspectiva remota para eles, pois há casos de alunos que se formaram em Agronomia no IF Sul de Minas e foram trabalhar fora do país, como há a possibilidade de estudar fora através de convênios do Instituto com instituições estrangeiras ou pelo programa Ciências sem Fronteiras. Em seu discurso, portanto, os sujeitos falam de uma posição-sujeito aluno de sucesso, que eles têm como modelo. No discurso desses sujeitos, que já falam de uma posição em que se percebem fora de casa, não há estranhamento quando refletem

discursivamente esse trabalhar ou estudar fora do país, pois essa é uma possibilidade real para eles. Essa manifestação do desejo de estar fora, em que pese a ideologia de mercado acenando para a exclusão dos menos aptos, fala justamente contra a exclusão, num movimento de resistência. Na polissemia da palavra fora, o dizer de A16, que afirma poder “*trabalhar fora do país*” embora possa estar apontando para um movimento de **fuga** da realidade, de **afastamento**, de **exclusão**, nos parece muito mais se inscrever em um movimento de afirmação e de resistência, em que “estar fora” seria uma paráfrase para “**sair** de uma situação de exclusão”.

Revuz (2002), diz que a aprendizagem de línguas envolve, entre outras coisas, uma afirmação do eu e que “aprender uma língua é sempre , um pouco, tornar-se um outro” (p. 227). Pensando isso discursivamente, poderíamos dizer que o sujeito que fala em trabalhar no exterior, fala de uma posição em que ele admite-se outro. As suas formações imaginárias contemplam-no como outro, num movimento incipiente mas positivo de afirmação.

As imagens a seguir mostram recortes de duas chamadas no site do IF Sul de Minas, com imagens de instituições internacionais com as quais o Instituto tem convênios e de setores do campus Machado, como os alojamentos onde vivem os alunos internos que são, em sua maioria, do curso de Agropecuária. Pensamos que elas ilustram as formações imaginárias a que esses sujeitos recorrem em seu discurso, ao falarem de uma posição-sujeito-aluno que já está fora de casa, sobre estudar ou trabalhar no exterior.




Convênio de intercâmbio

Qua, 21 de Maio de 2014 18:50

Instituto Federal firma convênio com instituição de ensino localizada na fronteira entre Estados Unidos e Canadá

A Assessoria Internacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) acaba de firmar convênio com a Lake Superior State University (LSSU), universidade pública situada no estado americano de Michigan, na fronteira com o Canadá. O acordo estabelecido possibilitará a realização de intercâmbio de estudos para estudantes, docentes e técnico-administrativos em atividades acadêmicas no exterior, assim como produção em conjunto de artigos científicos e pesquisas, entre outras atividades educacionais.

A assinatura do convênio foi intermediada pelo professor Carlos Cezar da Silva, do Câmpus Inconfidentes, que está no Canadá, onde participa de programa da Rede Federal representando o IFSULDEMINAS.

Gravura 1: Convênio LSSU. **Fonte:** <http://www.ifsuldeminas.edu.br/rinternacionais/> acesso em 03/08/2014



Intercâmbio agrário

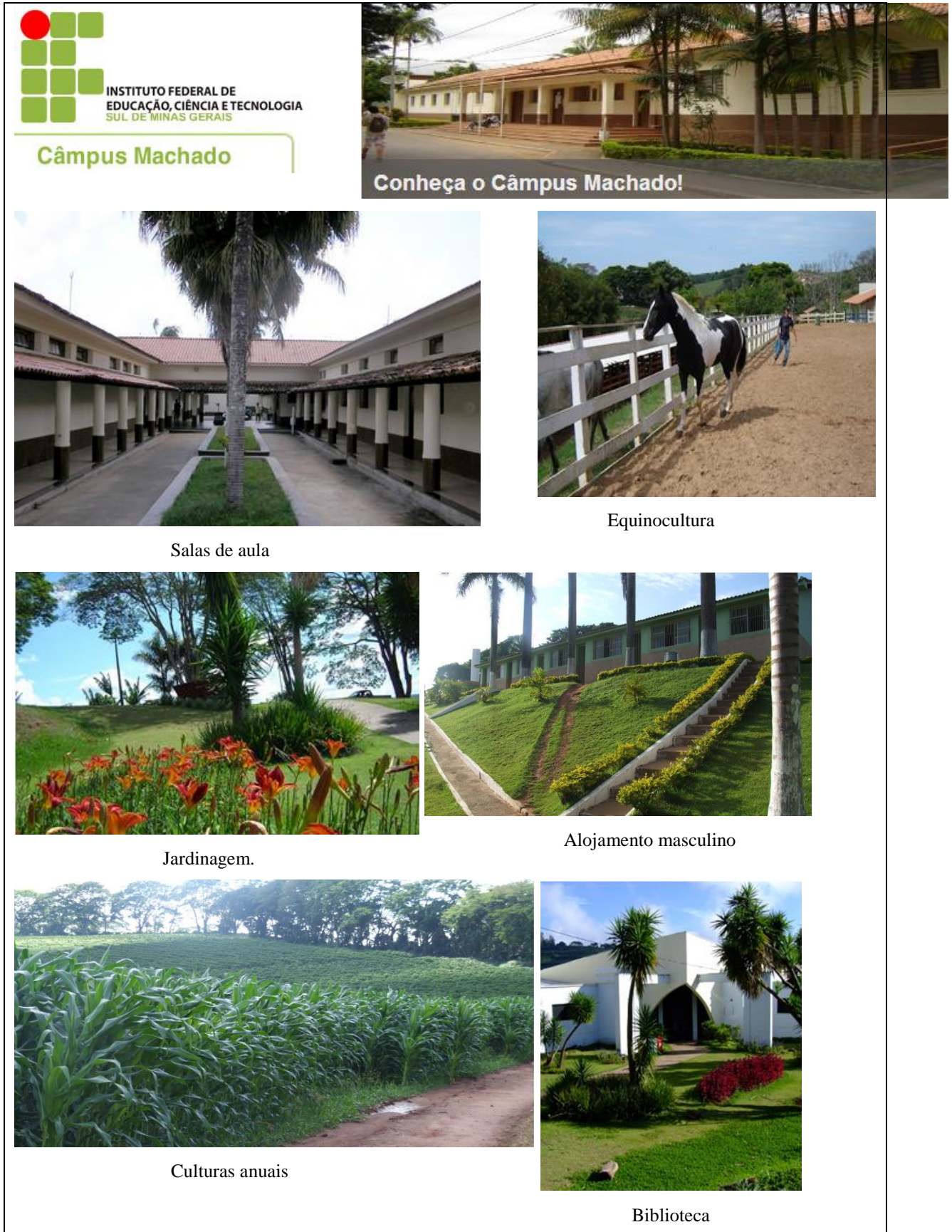
Seg, 05 de Maio de 2014 17:47

Instituto Federal Sul de Minas realiza convênio com empresa de intercâmbio agrário

No mês de abril, a Assessoria Internacional do IFSULDEMINAS realizou um convênio com a CAEP (Communicating for Agriculture Education Program), uma organização americana especializada em intercâmbio agrário, programa de estudos e viagens técnicas no agronegócio. O acordo permitirá que alunos do Instituto Federal, pertencentes às áreas agrárias, realizem um intercâmbio gratuito em forma de estágio no exterior, no qual exercerão atividades ligadas ao setor de agronegócio. O estágio é remunerado e pode ter duração de seis meses a um ano.

O programa de intercâmbio envolve estudantes de Engenharia Agrônômica e outros cursos de ciências agrárias para realização de estágios remunerados no exterior, em empresas ou fazendas selecionadas e cadastradas na CAEP. Os jovens recebem alojamento e alimentação, e têm remuneração calculada por hora ou por mês.

Gravura 2: Convênio Caep. **Fonte:** <http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/notícias> acesso em 03/08/2014



Gravura 3: Setores do campus Machado. **Fonte:** <http://www.ifsuldeminas.edu.br>, acesso em 30/04/2014

Essas imagens, principalmente as últimas, significam diferentemente no discurso desses sujeitos, dependendo se são internos ou não. Para os internos, o ambiente do campus em que vivem está marcado, ainda que provisoriamente, como a sua casa. Uma casa fora de casa. Uma experiência que eles vivem no presente e que, pensamos, projetam para o futuro, evocando imagens se filiando a discursos como os mostrados nas figuras 1 e 2, ao se referirem seja a viagens, trabalho ou emprego no exterior. São as condições de produção em sentido amplo que falam no discurso de nossos sujeitos.

Mas, em sentido um pouco mais amplo, a condição de produção de todo o discurso, na atualidade, é o fenômeno conhecido como “globalização”. Os sujeitos de nossa pesquisa não estão isentos de se filiar a formações discursivas provenientes desse fenômeno e reproduzi-las em seu discurso. Vejamos.

4.3 Os sujeitos e a “língua da globalização”

A análise das recorrências no discurso dos sujeitos pesquisados nos indica que as especificidades de cada curso estão bem marcadas nas respostas ao questionamento sobre a importância da LI tanto para o curso que frequentam quanto para a vida pessoal, tendendo os alunos de Informática para considerações quanto ao fato de a LI ser “oficial” ou “mãe” e de que a informática “gira em torno do Inglês” ou variações equivalentes (38 ocorrências); e os de Agropecuária para afirmações referentes ao “trabalho no exterior”, “arrumar emprego”, “melhorar renda” ou variações equivalentes (com 30 ocorrências). Os efeitos de sentido, como se pôde perceber são contraditórios e apontam para um discurso pedagógico fortemente influenciado por um discurso de mercado que, muitas vezes, leva os sujeitos a se excluírem da possibilidade de aprendizado da LI, mas que também aponta para traços de resistência.

Ao desconsiderar a diferença de cursos, entretanto, há um ponto importante de coincidência nas justificativas sobre a importância da LI que emerge fortemente tanto em Informática quanto em Agropecuária, que é o sujeito afetado por um mundo globalizado, onde língua, trabalho, localização e futuro parecem se (com)fundir, e em que o já citado discurso de mercado aparece de maneira menos sutil, acenando com o paraíso para os que conseguirem se inserir, ao mesmo tempo em que ameaça de maneira explicitamente exclusiva e implacável os que não seguem os seus ditames.

Antes de passarmos à análise desses dizeres, fazem-se importantes algumas considerações a respeito do fenômeno chamado globalização em que a LI é tomada como idioma do “mercado universal” (IANNI, 2010)

Segundo Hall (2011, apud NEVES, 2012, p. 35), a globalização aponta para a compreensão espaço-tempo que faz com que o mundo nos pareça menor e as distâncias mais curtas, e que os eventos de um determinado lugar tenham um impacto imediato sobre as pessoas e lugares. Com isso, quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais somos confrontados por uma grande variedade de diferentes identidades (idem, p.36).

Para Ianni (2010), nessa “aldeia global” fez-se necessária uma língua comum, universal, que permitisse o mínimo de comunicação possível entre todos: o inglês.

Segundo o autor,

(...) Nos quatro cantos do mundo, esse idioma está no mercado e na mercadoria, na imprensa e na eletrônica, na prática e no pensamento e na utopia. É o idioma do mercado universal, do intelectual cosmopolita, da epistemologia escondida no computador, do prometeu eletrônico. (IANNI, 2010, p. 22, apud NEVES, 2012, p. 37)

E, a propósito de qual variedade dessa língua universal deve ser ensinada, Rajagopalan (2010) nos esclarece que essa questão “não tem mais sentido algum”, pois “a língua inglesa, já há um bom tempo, deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação, desse ou daquele país.” (p. 41) Em outras palavras, em sua condição de língua internacional, a LI, chamada pelo autor de “World English” (RAJAGOPALAN, 2004, 2005a, 2005b), não tem falantes nativos pois, esse “fenômeno linguístico”,

(...) essa língua falada por quase um terço dos seres humanos nos quatro cantos deste planeta (com quase o mesmo número de pessoas aprendendo a língua ao redor do mundo) na verdade pertence a todos aqueles que dela fazem algum uso nos seu dia a dia, por mais limitado ou restrito que ele seja (como consultar bibliografia, ouvir músicas, ler manuais de instrução etc.). (RAJAGOPALAN, 2010, P.42)

Desse ponto de vista, a LI pertence também aos sujeitos da pesquisa, que, inevitavelmente, dela se utilizam em situações as mais variadas do cotidiano. Entretanto, como se pode perceber pela análise empreendida até aqui, formações imaginárias a respeito do idioma ainda o projetam como a língua do outro, a língua difícil ou a língua inatingível, como se a globalização fosse seletiva e se pudesse estar fora do processo por não se aceitar o ônus ou por não se beneficiar dos bônus.

Vamos aos discursos que trazem o inglês como “língua da globalização”.

4.3.1 O aluno que considera o inglês a “língua universal”

Ao todo, as referências ao inglês como “língua universal”, “língua da globalização”, “língua mais falada no mundo” e variações equivalentes nas justificativas aos itens 7 e 8 do questionário foram 18 em Informática e 14 em Agropecuária, das quais destacamos as mais representativas. Vamos aos dizeres dos alunos de agropecuária:

A24: *“Hoje em dia é necessário saber inglês já que ele é uma língua mundial.”*

A25: *“Pois se pode precisar para viagens e serviço, comunicar com pessoas estrangeiras, pois é a língua universal o Inglês.”*

A26: *“Hoje em dia o inglês é fundamental, não só por causa de ser uma língua universal, mas a língua inglesa melhora muito o seu currículo.”*

A27: *“Muita importância. Porque tudo gira em torno dessa língua, que é a principal de todo mundo.”*

A28: *“Pode ajudar em muito as chances de emprego... pois o inglês é a língua universal e muito utilizada”*

A29: *“...pois o inglês é a ‘língua do mundo’... e é necessária em vestibulares e no mercado de trabalho.”*

A30: *“...referência a todo território nacional, o inglês é fundamental para que fique sabendo dos problemas que existem na nação.”*

A31: *“O inglês tem importância em todas as coisas, pois é a língua mais falada no mundo”*

E aos dos alunos de Informática:

I20: *“O inglês como língua universal é extremamente necessário aprendê-lo, mesmo que seja o básico.”*

I21: *“O inglês é a língua universal. O mundo gira em torno desta língua...”*

I22: *“É essencial pois o inglês move o mundo”*

I23: *“Porque a língua universal é o inglês e ultimamente quando pedem o currículo, sempre exigem o curso, nem que seja básico, de inglês.”*

I24: *“Simplesmente porque o Inglês é a língua mais importante do mundo.”*

I25: *“Para não ser um ‘analfabeto’ neste mundo globalizado.”*

I26: *“...muitas empresas cobram que seus empregados saibam pelo menos o básico. A globalização influencia muito as pessoas a aprenderem outras línguas.”*

I27: *“...tem essencial importância na atualidade, uma vez que o mundo praticamente fala inglês.(...) Isso (a importância que o sujeito dá) ocorre tanto pelo fato da própria importância da língua inglesa, como pela dificuldade encontrada em me expressar por ela.”*

I28: *“Porque assim como o português é muito falado o inglês também não fica para trás.”*

I29: *“O inglês virou uma Língua Universal, e é muito cobrada, tanto no mercado de trabalho, quanto em qualquer outro lugar.”*

4.3.1.1 O sujeito dividido, mais fora do que dentro

O primeiro ponto a considerar é que os sujeitos falam de fora. Ao utilizar sempre e apenas a terceira pessoa, eles não demonstram a percepção de que já há uma relação estabelecida entre eles e o idioma e recorrem a uma formação discursiva corrente na mídia e nos meios de comunicação, segundo a qual, por ser “mundial”, “universal”, “muito falada”, “importante”, a LI ocupa um papel central nas relações entre pessoas e instituições a nível mundial, conforme se depreende das declarações de A27, que diz que *“tudo gira em torno dessa língua, que é a principal de todo mundo.”* E de I22, que afirma que *“o inglês move o mundo”*. Atentamos para os sentidos conflitantes no exagero das assertivas: a palavra *“tudo”*, incluiria o próprio sujeito, com sua vida que *“gira em torno dessa língua”* mesmo falando um idioma outro, que não o inglês que seria o *“principal de todo mundo”*. O sujeito se coloca, assim, ao mesmo tempo dentro (pois ele faz parte de “todo mundo”) e fora (pois ele ainda não domina o idioma) de uma realidade em que LI não tem apenas papel central, mas é também força motora, pois é o idioma que *“move o mundo”*, segundo I22.

Reforça essa posição dividida do sujeito em relação à LI a (con)fusão que alguns alunos fizeram da LI com a língua materna no que se refere à localização e abrangência, como em A30, que declara que por ser *“...referência a todo território nacional, o inglês é fundamental para que fique sabendo dos problemas que existem na nação.”*

Para entendermos essa colocação incoerente, faz-se necessário retomarmos o conceito de equívoco, tal como é entendido pela Análise de Discurso, como aquilo que foge à

vontade do sujeito. Estruturalmente, todo dizer é tomado pelo equívoco ou pela possibilidade de deriva de sentidos, uma vez que o sujeito de linguagem é duplamente marcado: pela ideologia e pelo inconsciente; por isso, justamente, ao apresentar essa identificação da LI como o território nacional e com os problemas da nação, o sujeito trai um esforço para se identificar com o idioma, pela identificação com o território e com os problemas. Ele está fora, porque a LI está fora, então, em seu discurso, ele a traz para dentro, para o território nacional, promovendo, assim, pelo menos discursivamente, a sua inclusão.

Equívoco semelhante se percebe em I28, que afirma considerar a LI importante *“Porque assim como o português é muito falado o inglês também não fica para trás.”* É um entendimento equivocado que também se pode justificar por uma tentativa de auto-inclusão de quem se percebe fora, excluído. Porém, há um claro exagero em favor da língua materna do sujeito que mesmo uma inversão não daria conta de corrigir, pois, ao dizer que **assim como o inglês é muito falado o português também não fica para trás**, embora traga o português para um mesmo patamar de importância, não se justifica quanto ao número de falantes. O que se percebe funcionando mais fortemente, nesse caso, é um mecanismo de autodefesa do idioma materno em face de outro, mais falado, dominador. E esse discurso defensivo (de novo a resistência) dos sujeitos não é sem razão, justamente porque também falam nele formações discursivas que, ao considerar a LI (que ele não fala) como língua universal, promovem o apagamento de sua própria língua, como veremos, a seguir.

4.3.1.2 Apagamento da língua materna: exclusão do sujeito

Um ponto que chama a atenção, especialmente nos discursos dos alunos de Informática, é que o sujeito, afetado por um discurso globalizante, é levado a desconsiderar o conhecimento da língua pátria (a língua portuguesa, no caso) como significativo e a considerar *“‘analfabeto’ neste mundo globalizado”* (I25) quem não sabe a LI; que, na justificativa de I24 é *“simplesmente a língua mais importante do mundo.”* E os sentidos aí produzidos são especialmente fortes pela escolha das palavras “analfabeto”, “simplesmente” e pela forma superlativa do adjetivo “importante”. Ocorre, nesse processo, o apagamento da língua portuguesa pela desvalorização.

Bohn (2009) ao explicar Revuz (2002) quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira envolver a afirmação do eu, nos diz que esse aprendizado muda a relação do aprendiz com sua língua materna, pois há a entrada do outro nessa relação.

Ao considerar analfabetos os que não podem se comunicar em inglês, o sujeito embora considere a entrada do outro, promove a negação de seu eu ao supervalorizar o idioma do outro. Acaba excluindo nesse processo o seu próprio idioma do ranking de possibilidades comunicativas para quem pretende viver “*neste mundo globalizado*” e promovendo, assim, a sua própria exclusão enquanto sujeito não fluente em LI.

Da mesma forma, ao empregar o advérbio “*simplesmente*” o sujeito supõe obviedade na afirmação e transparência dos sentidos, como a dizer ao interlocutor: é evidente, é lógico, é óbvio que a LI é a mais importante do mundo, ao mesmo tempo em que promove o apagamento de sua própria língua.

Orlandi (1990), ao tratar da relação do indígena com a língua do europeu colonizador, leva em conta aspectos institucionais que contribuem para o apagamento ideológico na produção dos discursos. Naquele caso, a ciência, a política social e a religião, legitimadas pelo Estado, apresentam-se como três modos de abolir a identidade indígena, como cultura diferente e constitutiva da identidade nacional, por isso, qualquer discurso que se refira à identidade da cultura brasileira já traz inscrita a exclusão do índio como princípio. De modo semelhante, atualmente circula uma memória discursiva, em que o mercado, funcionando como um aparelho ideológico poderoso (talvez mais poderoso que os AIEs (ALTHUSSER, 1970), porque anterior a eles na imposição de seu discurso), atua para promover, na produção dos discursos, o apagamento da língua portuguesa como válida para a comunicação no mundo globalizado.

O apagamento é, pois, do domínio da ideologia; não está marcado em lugar nenhum. Funciona através dos silêncios (ORLANDI, 1997) que o atestam, mas não o expõem como tal. Quando, por exemplo, I27 diz que a LI “*...tem essencial importância na atualidade, uma vez que o mundo praticamente fala inglês*”, está funcionando uma política de silenciamento da língua portuguesa, em que, ao perceber “*o mundo praticamente*” falando inglês, o sujeito promove o apagamento ideológico de sua própria língua, que está no mundo e é falada, porém não é reconhecida em seu discurso. Recorrendo a uma inversão da afirmação do sujeito resgatando os sentidos apagados, temos por equivalente que a **língua portuguesa (ou qualquer outra língua que não foi citada) não é essencial e não tem importância na atualidade porque não é falada pelo mundo.**

Pensamos que esse apagamento ideológico da língua portuguesa se dá por um discurso de mercado, de que o sujeito não sabe que está se valendo para se significar, em razão do esquecimento número um (PÊCHEUX, 1975). Ainda assim, por esse apagamento, o sujeito está significando a sua própria exclusão, especialmente quando conclui que *“Isso ocorre tanto pelo fato da própria importância da língua inglesa, como pela dificuldade encontrada em me expressar por ela.”* Ora, o sujeito acredita-se plenamente capaz de se expressar apenas por uma língua que, no seu próprio discurso, não é essencial nem tem importância porque não é falada pelo mundo. Portanto, o apagamento da língua materna e, por conseguinte, a exclusão do sujeito existe como pressuposto numa *“consciência”* globalizada, que impõe, pela força de seu discurso, uma ideologia perversamente exclusiva, como veremos a seguir.

4.3.1.3 Afirmação, esquecimento e auto-exclusão

O sujeito, afetado pela história e pela ideologia, ao significar busca afirmação de sua subjetividade, lugar de conforto na produção de seu discurso, em que pressupõe ser a origem de um dizer transparente, inequívoco. Entretanto, por força dos esquecimentos, de que nos fala Pêcheux (1969), o discurso pode comportar outras formas de dizer, e os sentidos não são transparentes, e sempre podem ser outros. Exemplo disso é a palavra *“importante”*, relacionada à LI, no superlativo. Esse discurso que classifica a LI como **a mais importante** traz uma carga ideológica que, embora não seja percebida pelo sujeito (pela força do esquecimento número um, que o faz imaginar-se a origem de seu discurso (idem), evoca formações discursivas que podem remeter ao chamado imperialismo americano e à influência cultural dos Estados Unidos, com desdobramentos que apontam para uma ideologia política de direita, supostamente avessa à inclusão social e, mais hegemonicamente, à mídia e ao mercado.

Sem negar a importância que a LI tem, por muitas das razões reconhecidas pelos sujeitos, observamos que estes, ao produzir sentidos, estão interpretando e *“o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia”* (ORLANDI, 1999, p.45) que, se não fosse essa, afetada pelos instrumentos muitas vezes opressores e exclusivos da globalização, seria outra qualquer. É importante aqui reconhecer que, embora não haja sujeito sem ideologia (PÊCHEUX, 1975), muitas vezes, as formações ideológicas a que o sujeito se

filia podem levá-lo ao apagamento e à exclusão, de tal forma que ele seja mais assujeitado do que sujeito de seu discurso.

Portanto, essa importância exagerada, superlativa, que os alunos, tanto de Agropecuária quanto de Informática atribuem à LI pode estar sendo reconhecida mais pela imposição de uma memória discursiva ideologicamente afetada do que por uma experiência pessoal, empírica, vivida ou observada. E a consequência disso, dessa idealização do idioma, é que o sujeito vai estar sempre aquém do que se pede dele, sempre ainda fora, sempre ainda por atender à cobrança de conhecimento, por se submeter a uma exigência que o seu discurso (e os discursos a que ele se filia) põe como extrema. De onde parte essa exigência é o que procuraremos entender, a seguir.

4.3.1.4 O mercado, ameaçador e implacável

Ao longo dos tópicos anteriores de nossa análise, percebemos o sujeito-aluno de informática consciente da importância da LI como disciplina do curso, porém filiados a uma formação discursiva afetada por uma ideologia de mercado, que aponta para um discurso de certa forma autoritário, não deixando margem para a controvérsia; e o sujeito-aluno de Agropecuária preocupado com o futuro profissional, filiando-se, ele também a uma formação discursiva afetada pelo mercado, na expectativa incerta de um idealizado “emprego no exterior”. Nas referências ao inglês como língua universal, os sujeitos de ambos os cursos revelam em seu discurso, muitas vezes confuso, equivocado ou dividido, uma supervalorização da LI em detrimento do apagamento da língua portuguesa, sua língua materna.

Chegamos a um dos pontos mais importante a considerar em nossa análise, e diz respeito ao processo construção dos sentidos pelos sujeitos da pesquisa. Carregados de ideologia, esses sentidos revelam que eles se cobram porque são cobrados e, muitas vezes, se excluem porque já estão, de antemão, excluídos por um mecanismo perverso que fala em seu dizer sem que eles se deem conta.

Ao se filiarem a formações discursivas e ideológicas relacionadas à globalização, os sujeitos o fazem afetados por um discurso que emerge mais fortemente, ameaçador e implacável na promoção da exclusão; e não é o discurso imperialista, político, cultural, social

ou midiático, mas o discurso de mercado, que instrumentaliza todos esses discursos em favor de sua própria ideologia, voltada para a promoção do consumo.

As marcas desse discurso se percebem principalmente pelos adjetivos e por um imperativo indireto, empregados pelos sujeitos ao se referirem à LI. Parece haver um consenso entre os sujeitos de que o inglês “*é uma língua mundial.*” (A24) e, ora como causa, ora como consequência disso, ela é caracterizada como:

<p>importante necessária a mais importante a principal extremamente necessária fundamental essencial universal</p>
--

Com os adjetivos em gradação pode-se ter uma melhor compreensão dos seus efeitos de sentido ao evocarmos a preocupação com o futuro não como mera circunstância da enunciação, mas como condição de produção desse discurso, em sentido estrito. Em outras palavras, o futuro é preocupante na relação desses sujeitos com a LI, conforme se percebe em seu discurso.

“pode precisar para ... serviço” (A25)

“pode ajudar em muito as chances de emprego” (A28)

“melhora muito o seu currículo” (A26)

“quando pedem o currículo, sempre exigem o curso, nem que seja básico.” (I23)

“empresas cobram que seus empregados saibam pelo menos o básico.” (I26)

“é muito cobrada, tanto no mercado de trabalho, quanto em qualquer outro lugar.” (I29)

Temos, com isso, mais que uma gradação equivalente à demonstrada anteriormente, mas um processo de substituição parafrástica dos termos empregados em que poderíamos tomar

<i>importante</i>	por	<i>pode precisar</i>
<i>necessária</i>	por	<i>pode ajudar muito</i>
<i>a mais importante ou a principal</i>	por	<i>melhora muito o currículo</i>
<i>extremamente necessária</i>	por	<i>cobram que empregados saibam</i>
<i>fundamental ou essencial</i>	por	<i>exigem o curso</i>
<i>universal</i>	por	<i>muito cobrada no mercado de trabalho e em qualquer outro lugar</i>

Também a recorrente indeterminação do sujeito nas referências a esse ente assujeitador não é por acaso. Esses que pedem, cobram, exigem o curso, representam sim o mercado de trabalho, mas as marcas de opressão presentes nesse discurso remetem ao Mercado em sentido bem mais amplo, como um aparelho ideológico poderoso (ALTHUSSER, 1970) a falar antes e mais forte, seja no discurso pedagógico, social ou profissional; e a usar palavras mais duras, cobrando, exigindo, aqui e em qualquer lugar, independentemente. E, ao fazê-lo, não deixa margem para questionamentos, soando, assim, ameaçador aos que não se enquadrarem em seu discurso idealizado. Os alunos, então, pelas formações imaginárias promovidas por esse discurso, falam da posição de “empregados” (I26) e veem as suas “chances de emprego” (A28) nas mãos desse ente implacável. Resta-lhes se conformar ou tentar se adequar às exigências, como veremos na última parte de nossa análise.

4.3.1.5 Contentar-se com “o básico”?

Para concluir nossa análise, após todos os sentidos anteriormente percebidos nos sujeitos, resta ainda uma marca que chama a atenção no discurso dos alunos, especialmente do curso de Informática. Vejamos:

- I20, que afirma, a respeito do idioma que “*é extremamente necessário aprendê-lo, mesmo que seja o básico.*”;
- I23 que diz que “*exigem o curso, nem que seja básico, de inglês.*” e
- I26:, que “*...muitas empresas cobram (...) pelo menos o básico.*”.

Atentamos para a quebra do processo de significação quando, ao retomarmos I2, que justifica o seu desinteresse pelo idioma afirmando que “*o inglês da escola só ensina o básico...*”. A palavra é a mesma, mas o sujeito é outro e o sentido oposto. É a polissemia funcionando como fonte da linguagem, pois, de acordo com Orlandi (1999), não haveria necessidade de dizer se sentido e sujeito não pudessem ser múltiplos.

Mas não soa estranho que múltiplos sujeitos e uma palavra com múltiplos sentidos se contradigam quando entendemos as filiações e elas são as mesmas. O discurso a que se filiam os sujeitos é o de Mercado, conforme já se expôs aqui e a palavra “básico” em I20, I23 e I26 marca uma limite, um ponto que é preciso atingir, uma margem de segurança no relacionamento com essa exigência do mundo globalizado em que se constituiu a LI. É importante para eles saber o básico, é o mínimo, mas é positivo. Por outro lado, em I2 a palavra sofre um deslocamento de sentido, assumindo um valor negativo por marcar um ponto além do qual é preciso ir para deixar de ser excluído, supondo já essa exclusão. Não basta saber o básico: é preciso ir além.

Nos dois casos, afetado pelo exigente, e por vezes perverso, discurso de mercado, como esforço de auto-inclusão só resta ao sujeito se render à supostamente “evidente” necessidade de aprender, “nem que seja o básico” da LI; assumir uma posição, mesmo que seja à margem; e ocupar um lugar além do qual seu discurso, ou os discursos que falam nele, ainda não o percebem.

Para concluir, retomamos a fala de I26:

“...muitas empresas cobram que seus empregados saibam pelo menos o básico. A globalização influência (sic) muito as pessoas a aprenderem outras línguas.”

Ao se significar dessa forma, o aluno fala de uma posição sujeito-empregado, mas, ao filiar-se a uma formação discursiva autoritária ditada pelo mercado capitalista, ocupa também uma posição sujeito-mercadoria, ao qual há um valor que é preciso agregar (o conhecimento da LI) para ser aceito pelas empresas por força da globalização.

Consideramos que essa constatação foi a que teve maior impacto sobre o olhar que lançamos sobre os indivíduos que participaram desta pesquisa, por isso aparece aqui como um epílogo de uma história que continua. Deixada para o final como um gancho para um novo olhar para esses sujeitos, em um próximo trabalho, e ensejando um repensar de abordagem no processo de ensino-aprendizagem da LI, de que são (e a que estão) sujeitos. Passamos, pois, às nossas considerações finais já tendo em mente esse propósito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Moita Lopes (1996, p.182). “ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos”. Não é tarefa fácil, visto que há uma série de significados, pré-construídos que precisam ser antes identificados e desconstruídos. Retornando à nossa pergunta inicial, agora amparados pela análise que procurou explicitar os sentidos produzidos pelos sujeitos pesquisados, consideramos que houve sucesso na identificação de alguns desses significados e caminhamos em direção a uma conclusão quanto à necessidade ou importância do aprendizado da LI para a vida pessoal e profissional desses sujeitos, alunos de Agropecuária e de Informática.

Por ser a linguagem um ritual (ALTHUSSER, 1970) e ao mesmo tempo, pela possibilidade de falha que lhe é constitutiva, campo de resistência dos sujeitos a imposições desse ritual (PÊCHEUX, 1990) temos o sujeito muitas vezes dividido, confuso, a cometer deslizes em seu dizer. Esses deslizes despontam, portanto, como marcas de resistência no discurso dos sujeitos da pesquisa e nos permitiram aproximar dos sentidos que falam neles.

Percebemos, antes de tudo, que o discurso não é transparente e que, nem sempre, o que se diz é aquilo que se quis dizer. Essa opacidade do discurso nos revelou, pelas suas marcas formais e pelo entendimento das formações discursivas e ideológicas a que se filiam os sujeitos pesquisados, que a maioria considera necessário e dá muita importância ao aprendizado da LI. Embora algumas falas declarem o contrário, ao serem submetidas à análise discursiva acabaram revelando que os sujeitos ao se filiarem a formações discursivas afetadas por um forte discurso de mercado, acabam se rendendo à uma memória discursiva negativa em relação ao aprendizado do idioma na escola, que “só ensina o básico”, e se envolvem num processo de auto-exclusão em que negam o valor daquilo a que não têm acesso da maneira idealizada como gostariam. Quando dizem dar pouca importância à LI, os alunos na verdade estão dizendo que dão pouca importância ao ensino regular, institucionalizado da LI na escola, cuja pedagogia parece não atender às suas expectativas, necessidades ou aspirações, altamente influenciadas por um discurso de mercado capitalista autoritário e opressor que não deixa margem para a controvérsia, e prega que o aprendiz só pode ter sucesso naquele “curso” que ele não pode fazer, daquela “escola” em que ele não pode estudar.

Postos em relação os cursos pesquisados, a diferença mais marcante percebida entre os discursos dos alunos de Agropecuária e de Informática foi que, nos sujeitos estudantes de Agropecuária, talvez por já viverem fora de casa (grande parte estuda em regime de internato) e serem um pouco mais velhos, significam mais fortemente, na sua relação com a LI, a preocupação com a necessidade de arrumar emprego e as referências ao trabalho no exterior. Essa é uma possibilidade real para eles que a Instituição em que estudam oferece, por isso consideramos que essa referência a trabalhar fora do país seja mais uma manifestação de resistência à exclusão que eles sofrem aqui do que uma marca de alienação, uma fuga da realidade, afetada pelo discurso de mercado globalizado. Considerando Revuz (2002) que afirma que aprender outra língua é um pouco tornar-se outro, interpretamos que esse sujeito que fala em trabalhar no exterior, fala de uma posição em que admite-se outro, com formações imaginárias contemplam-no como outro, num movimento positivo de autoafirmação.

Em informática, por outro lado, os sujeitos são unânimes em apontar a importância da disciplina para o curso, embora o façam afetados por um discurso pedagógico autoritário, em que fala antes, também neste caso, o já citado discurso de mercado. Nesses últimos, entretanto, as expectativas para o futuro pessoal ou profissional não se materializam discursivamente, talvez porque a relação com a língua seja já presente em seu dia-a-dia.

Tratadas as diferenças, um ponto importante de coincidência nas justificativas sobre a importância da LI que emerge fortemente tanto em Informática quanto em Agropecuária é o sujeito afetado pela globalização, em cujo discurso, muitas vezes confuso, equivocado ou dividido, há uma supervalorização da LI com um conseqüente apagamento da língua materna. A LI como “língua universal” é considerada não só importante, mas “essencial”, “extremamente necessária” devido a exigências do mercado de trabalho. O discurso, portanto, do sujeito não fluente na LI, frente a essa cobrança do conhecimento do idioma, já pressupõe uma exclusão, em que ele se percebe tendo a necessidade de aprender “nem que seja o básico” para, pelo menos, conseguir um emprego. Converte-se, assim, em sujeito-mercadoria, e a LI no valor que é preciso se lhe agregar para ser aceito pelo mercado, por força da globalização.

Essas são, resumidamente, as constatações da pesquisa que, acreditamos, foi útil por elucidar alguns dos discursos que falam no discurso desses estudantes de Agropecuária e de Informática e de como eles (se) significam, subsídios importantes que nos permitirão repensar a abordagem do ensino de LI nesses cursos.

Para concluir, falo como professor que pôde percebê-los, pela primeira vez, como sujeitos. E saber que o sujeito não é transparente em seu discurso, não é fonte absoluta do seu

dizer e muitas vezes não sabe que pode dizê-lo de outras formas, funcionou para mim como uma advertência para a necessidade de ter um olhar e uma escuta mais atentos para esses sujeitos em particular, não julgando pelas aparências, pois o que eles significam está muito além das aparências.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**, Lisboa, Presença, Martins Fontes, 1970.
- BOHN, H. I. *O método soberano para o ensino e aprendizagem de língua inglesa*. In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**, São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 37-46
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- BRASIL. **LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.
- _____. Secretaria de Educação Nacional. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação /Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.
- CAMARGO, A. *Félix Guattari: o capitalismo mundial integrado*. In: **Anais do VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar** (2011)
- CAVALLARI, J. S. *A autoexclusão na/pela língua do outro*. In: **V Colóquio da rede latinoamericana de análise do discurso da pobreza** (2010) Campinas. Redlad-2010. Campinas: IEL – Unicamp, 2010.
- CAVALLARI, J. S. *O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais*. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-680, 2010.
- COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. (2005) Dissertação (Mestrado) – Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- COSTA, C. *Querer ou desejar*. In: **Blog Pras Cabeças**. Disponível em: <http://www.prascabecas.blogspot.com.br/2006/05/querer-ou-desejar.html>, Acesso em: 16/06/2014.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- De NARDI, F. S.; GRIGOLETTO, E. *Entre o desejo da unicidade e o real da língua: O imaginário sobre línguas no processo de ensino-aprendizagem*. In: SCHONS, C. R.; CAZARIN, E. A. (Org.) **Língua, escola e mídia, entrelaçando teorias, conceitos e metodologias**. Passo Fundo, Editora Universidade de Passo Fundo, 2011. 119-143
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 12. ed. Campinas: Papirus Editora, 2001.

_____. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo.** Tradução de Suely Rolnik. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERREIRA, M. C. L. *O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil.* In: **Revista Letras**, Nº 27, Santa Maria, UFSM, 2003.

FOUCAULT, M. **Power and knowledge: selected interviews and other writings.** Brighton: Harvester Press, 1980.

HALL, S. **A identidade cultural.** 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IANNI, O. **Teoria da globalização.** 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

HENRY, P. *Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de Michel Pêcheux (1969).* In: GADET, F; HAG, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Unicamp. 1997. p. 13-37

LACAN, J. (1975). *A verdade surge da equivocação.* In: **O Seminário Livro 1: Os escritos Técnicos de Freud.** Trad. B. Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. p. 297-310.

LEFFA, J. V. *Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual.* In: LIMA, D.C. (Org.): **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, D. C. (Org.): **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. *A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública,* in _____. **Oficina de lingüística aplicada – a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LISPECTOR, C. **Água viva.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LITTLEWOOD, W. T. **Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MARTINS, A. C. S. Linguagem, subjetividade e história. A contribuição de Michel Pêcheux para a constituição da Análise do Discurso. In: **Unimontes Científica.** Montes Claros. V.6, n.1, p. 1-10 2004.

NESPOR, J. *The role of belief in the practice of teaching.* **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, n. 4p. 317-328. 1987.

NEVES, L. P. **O (in)sucesso na língua do outro: entre o querer e o desejar.** (2012) Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté.

ORLANDI, E. **A Linguagem e seu funcionamento.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

_____. **As formas do silêncio. No movimento dos sentidos.** 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. *Discurso, imaginário social e conhecimento.* In: **Aberto**, n. 61, ano 14. Brasília: INEP, Jan/Mar, 1994, p. 53-59

_____. *Língua imaginária e língua fluida.* In: **Língua brasileira e outras histórias. Discurso sobre a língua e ensino no Brasil.** Campinas: Pontes, 2009.

_____. *Maio de 1968: os silêncios da memória.* In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 59-67.

_____. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso.** Labeurb / IEL Campinas, Unicamp, 2005.

_____. **Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

Página da Internet: <http://www.caep.com.br/>

Página da Internet: <https://www.google.com.br/maps/>

Página da Internet: <http://www.lssu.edu/>

Página da Internet: <http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/>

Página da Internet: http://www.vatican.va/archive/ENG0839/_PZI.HTM

PAIVA, Vera L. M. O. *O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia.* In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas,** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38

PAYER, M. O. *Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s)* In: **Gragoatá n. 34,** Niterói: UFF, 2013. p. 167-182

PÊCHEUX, M. (1969) *Análise automática do discurso (AAD-69).* In: GADET, F; HAG, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Unicamp. 1997. p. 61-105

_____. (1975) *A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas.* In: GADET, F; HAG, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Unicamp. 1997. p. 163-235

_____. *Delimitações, inversões, deslocamentos.* **Cadernos de Estudos Lingüísticos, n. 19,** p. 724, jul./dez. 1990.

_____. (1983) **O discurso. Estrutura ou acontecimento.** Trad. de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. de Eni P. Orlandi (et al.). 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. *A língua inatingível.* In: PÊCHEUX, Michel. (2011) **Análise de discurso.** Campinas: Pontes.

PECHEUX, M.; HAROCHE, C.; HENRY, P. *A semântica e o corte saussuriano : língua, linguagem, discurso.* In: BARONAS, R. L. (org.) **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, 13-32.

PETRI, V. *Contribuições da análise de discurso para o ensino de línguas: em busca da desconstrução da unidade imaginária.* In: SCHONS, C. R.; CAZARIN, E. A. (Org.) **Língua, escola e mídia, entrelaçando teorias, conceitos e metodologias.** Passo Fundo, Editora Universidade de Passo Fundo, 2011. 25-33

RAJAGOPALAN, K. *O inglês como língua internacional na prática docente.* In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas,** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 37-46

REVUZ, C. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.* In: SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 213-230

RICHARDSON, V., ANDERS, P., TIDWELL, D., LLOYD, C. *The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction.* **American Educational Research Journal**, 28, 559-586, 1991.

SCHONS, C. R.; CAZARIN, E. A. (Org.) **Língua, escola e mídia, entrelaçando teorias, conceitos e metodologias.** Passo Fundo, Editora Universidade de Passo Fundo, 2011.