

A importância do ensino/aprendizagem de língua inglesa e a representação identitária de Brasil e do brasileiro: investigando discursos através da Análise de Discurso Francesa (AD)

RESUMO

Rosely Diniz da Silva Machado,
roselymachado11@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.

Livia Ayter Santos,
livia.rg@hotmail.com
Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.

Este artigo se propõe a analisar os discursos de alunos e alunas de língua inglesa em relação à importância por eles e elas atribuída ao processo de ensino/aprendizagem dessa língua estrangeira no contexto de uma escola pública em uma comunidade rural no extremo sul do Rio Grande do Sul – Brasil. A pesquisa está baseada nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa (AD), conforme Pêcheux (1988, 2012) e Orlandi (1996, 2007, 2013). Além disso, também intenciona-se compreender de que forma as representações de Brasil/brasileiro presentes nesses discursos influenciam na constituição identitária dos sujeitos da pesquisa, para tanto, mobilizamos algumas considerações de Rajagopalan (2003), Hall (2004), Moita Lopes (1996). Os resultados deste estudo apontam que os aprendizes reforçam em seus dizeres uma imagem de Brasil/brasileiro como um país caracterizado por suas belezas naturais e um cidadão, apesar de “guerreiro”, sempre à espera de uma solução estrangeira para seus problemas. Nesta perspectiva, os discursos colocam em xeque a capacidade da escola pública em contribuir positivamente para a formação de cidadãos e cidadãs.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino/aprendizagem de língua inglesa. Identidade. Análise de Discurso Francesa.

INTRODUÇÃO

“A gente AQUI não sabe falar português direito e vai aprendê inglês?” (sic). Este questionamento, direcionado à professora de Língua Inglesa da turma, teve o efeito de provocar uma inquietação acerca do ensinar uma segunda língua numa escola pública, num contexto de área rural. A fim de aprofundar a reflexão, consideramos o apontamento feito por Rajagopalan (2003, p. 65) “no contexto de ensino de língua estrangeira, uma das perguntas quase nunca feitas pelos professores e pesquisadores é: Por que é que os alunos querem aprender uma língua estrangeira?” Ao indagar alguns alunos sobre isso, surgiram respostas como: “ué, o governo manda, né!” e “ah, professora... é assim porque é”. Advém desses discursos produzidos, a vontade de proporcionar uma escuta mais detalhada cientificamente, para respaldar um olhar analítico/discursivo sobre esses dizeres de alunos e alunas.

A partir da situação detalhada aqui, passamos a procurar por caminhos teóricos que pudessem auxiliar-nos no entendimento do processo social que nessa escola rural se desenvolvia. *O que fazia com que os alunos e alunas chegassem à sala de aula de língua inglesa com a crença de que não seriam capazes de aprender a língua antes mesmo de iniciado o processo de ensino-aprendizagem?*

Assim, pretendemos, através dessa experiência de ensino/aprendizagem, compartilhar com a comunidade acadêmica o percurso realizado no intuito de compreender o processo de constituição identitária construído por aprendizes de língua inglesa.

Sobre o papel das Línguas Estrangeiras, é interessante retomar a orientação dada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998, p. 41):

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania.

Conforme PCN's, a construção dos alunos e alunas enquanto cidadãos e cidadãs passa pelo aprendizado de línguas estrangeiras. É através da oportunidade de contato com diferentes culturas que podemos perceber como interagimos com o ambiente a nossa volta e com as outras pessoas. Ao estudar uma língua estrangeira, o estudante pode rever conceitos sob óticas diferentes. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 485) coloca:

Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades.

Rajagopalan (2003, p. 60) discorre especificamente sobre a influência da língua inglesa e afirma “ser inegável o poderio da Língua Inglesa em tempos de globalização”, salientando:

[...] globalização que, segundo alguns críticos, não passa de um eufemismo para a “estadunização” ou uma nova ordem mundial sob a égide da “Pax (Norte-) Americana”. Sabe-se, por exemplo, que o avanço triunfante da língua inglesa como meio preferido de comunicação internacional está afetando diretamente as demais línguas do mundo.

Ao tomarmos as colocações do autor pensando a realidade socioeconômica da comunidade em que a escola está inserida, podemos entender a atenção a ser dada quando elaboramos uma proposta didática para os alunos e alunas que a frequentam. A comunidade referida situa-se na zona rural de uma cidade que possui um pouco mais de 25 mil habitantes¹. Apesar de estar localizada na zona rural, existe uma área central da comunidade em que estão agrupados todos os recursos das zonas urbanas: além da única escola, um posto de saúde, alguns estabelecimentos comerciais de pequeno porte, um posto de gasolina. O restante da população reside nas áreas próximas às plantações e demais empreendimentos relacionados à agricultura. A população é de baixa renda.

Por todos os aspectos abordados até aqui, interessa-nos pautar a formação da identidade dos alunos. Segundo Hall (2004, p.12), “a identidade é uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente”.

A identidade de cada um é definida por todas as influências recebidas e negociadas por cada pessoa. Ao reunir as reflexões elaboradas até o momento, entendemos que investigar os dizeres dos alunos e alunas a respeito das questões que eles e elas considerem importantes no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa pode apresentar ao docente quais as ideologias sobre esse processo estão reverberando em sala de aula.

Com base no dispositivo teórico e analítico da Análise de Discurso, analisaremos alguns dizeres que constituem o *corpus* desta pesquisa. Cabe dizer como, em AD, compreende-se a noção de discurso:

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas a interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (Orlandi, 2013, p. 15)

Após a revisão das questões primordiais que despertaram este estudo e o embasaram teoricamente, passamos aos procedimentos metodológicos da pesquisa, seção em que serão tratadas com maior detalhamento as bases da AD. Em seguida, passaremos à análise dos dados e às considerações finais do trabalho.

1. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO

A teoria da Análise de Discurso (AD) começou a tomar corpo, como teoria científica, no fim da década de 60 do século XX, na França, tendo Michel Pêcheux

com o seu idealizador. Os princípios da teoria envolvem a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Análise do Discurso é uma teoria interdisciplinar que envolve três campos do conhecimento e, para Orlandi (2013, p. 20), a AD “interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele”. Nessa perspectiva, objeto analítico que é o campo de embate das três teorias mencionadas é o *discurso*. Enfim, a AD é uma teoria que vincula a Linguística e as Ciências Sociais podendo, dessa forma, representar a historicidade, o social, a ideologia de um modo particular, como uma disciplina de entremeio. Segundo Pêcheux:

[...] o materialismo histórico designa pela expressão relações sociais, que resulta de relações de classe características de uma formação social dada (através do modo de produção que a domina, a hierarquia das práticas de que este modo de produção necessita, os aparelhos através dos quais se realizam estas práticas, as posições que lhes correspondem, e as representações ideológico-teóricas e ideológico-políticas que delas dependem. (Pêcheux, 2012, p. 127, grifos do autor).

Assim, a AD demarca sua contribuição enquanto teoria científica porque considera a prática de linguagem realizada pelas pessoas na medida em que tomam as estruturas sociais em que estão inseridos/inseridas, tendo como base o momento histórico em que essa prática se realiza.

Ao se pensar sobre as práticas sociais presentes no contexto escolar, direcionaremos nosso interesse analítico para aquilo que em AD convencionou-se chamar de *práticas discursivas*. Para Indursky (1997, p. 20) “A *prática discursiva* integra a formação discursiva e o(s) grupo(s) social(ais) em cujo interior é produzido o discurso. Esse modo de refletir coloca o *discurso em sua função de representação e, por conseguinte, ideológica*”. A autora, dessa forma, explicita a função de vínculo que o discurso exerce em relação às práticas sociais e os grupos que as realizam na sociedade. Assim, o discurso reflete, através de práticas de uso da língua, questões que são sociais e também ideológicas. Além disso, nesta reflexão, estão presentes mais dois conceitos fundamentais para a AD – *formação discursiva e ideologia*.

A ideologia é um conceito que Michel Pêcheux desenvolve, a partir das reflexões de Louis Althusser, a respeito do materialismo histórico e dos aparelhos ideológicos de Estado. Althusser aponta o funcionamento da ideologia sob dois aspectos: os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) e o Aparelho Repressivo de Estado (ARE). Tais aparelhos diferem-se por suas motivações constitutivas: o ARE representa as instituições sociais atuantes sob a égide da repressão violenta, como exemplo, as forças policiais, e os AIE, como exemplo, a instituição familiar e a instituição escolar, são aquelas cuja atuação permite a reprodução e a manutenção da ideologia dominante a partir de práticas sociais que mascaram o funcionamento ideológico. Althusser indica a necessidade de que a reflexão sobre ideologia seja aprofundada de acordo com os estudos de Sigmund Freud e, para tanto, ele afirma “A ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (Althusser, 1996, p. 126) (grifos no original). É justamente a partir da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais

de existência que se desenvolve o conceito de formações imaginárias. Estas, segundo Brandão (2002, p. 36), “designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e a outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Assim, no processo discursivo, há uma antecipação das relações de força e de sentido, através da projeção da representação imaginária estabelecida por meio de estratégias discursivas relacionadas ao sujeito e às condições de produção do seu dizer.

Pêcheux define o conceito de formação discursiva como: “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]” (PÊCHEUX, 1988, p. 160, grifos do autor).

Indursky (1997, p.20-21) explicita a relação existente entre discurso e ideologia:

[...] no âmbito da AD, o discurso não reflete a ideologia como algo que lhe é exterior, mas a mostra, enquanto efeito de sentido, porque ela é constitutiva da prática discursiva. Vale dizer que o efeito de sentido funciona como indício da interioridade da ideologia. Ou seja: pensar a ideologia no âmbito da AD consiste em deslocar a relação imaginária com o mundo real, considerada por Althusser como o objeto da representação ideológica, para o interior dos processos de significação. Em nosso entender, pois, a ideologia para a AD consiste na representação da relação imaginária com o mundo real no interior dos processos discursivos. E o analista, ao debruçar-se sobre o discurso, depara-se com a materialidade discursiva, que é concomitantemente linguística e ideológica, [grifos no original]

Ainda fundamental para a AD é a noção de *sujeito*. Segundo Ferreira (2001, p.23), sujeito é o “resultado da relação com a *linguagem* e a *história*, sujeito do discurso não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. O sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido tampouco elemento onde se origina o discurso.”. Segundo Orlandi (2007, p. 11), o “sujeito discursivo implica a relação do simbólico com o político.” Assim, de acordo com os princípios teóricos da AD, podemos perceber que ao sujeito contemporâneo é “imposta” uma filiação a diferentes saberes sobre modos de vida, grupos sociais, comportamentos e valores, por exemplo. Orlandi esclarece que existem dois momentos constitutivos para o sujeito (2007, p. 12-13):

Em um primeiro momento, temos a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Essa é a forma de assujeitamento que, em qualquer época, mesmo que modulada de maneiras diferentes, é o passo para que o indivíduo, afetado pelo simbólico na história, seja sujeito, se subjetive. É assim que podemos dizer que o sujeito é ao mesmo tempo despossuído e mestre do que diz. [...] Se pensarmos a relação do sujeito com a linguagem como parte de sua relação com o mundo, em termos sociais e políticos. [...] Num segundo momento teórico: nesse passo, o estabelecimento (transformação) do estatuto do sujeito corresponde ao estabelecimento (e à transformação) das formas de individualização do sujeito em relação ao Estado.

O sujeito do discurso, para a AD, mobilizará em seu discurso individual, os dizeres – discursos – presentes socialmente e que se materializam nas formações

discursivas, representando as formações imaginárias. Em outras palavras, para se constituir em sujeito de seu discurso, cada pessoa realizará o processo de se filiar ou renegar discursos que circulam em seu meio social. “Filiar-se” ou “renegar” um discurso será representado pelas escolhas linguísticas feitas por cada um. Desse modo, interessa-nos mostrar como os processos de significação se manifestam nos enunciados dos alunos e alunas quanto ao ensino de Língua Inglesa e, ainda, quanto à descrença dos mesmos em relação à sua capacidade de aprendizagem. Considerando os princípios teóricos da AD em articulação com os discursos presentes socialmente, apresentamos os conceitos relativos à *memória* e aos *esquecimentos – esquecimento número 1 e esquecimento número 2*.

A *memória*, também chamada *Interdiscurso*, “já-dito”, caracteriza-se justamente por esses dizeres que estão presentes na sociedade e que se repetem, definindo “representações da realidade” como corretas ou não. Para Orlandi (2013, p. 33), “O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. O interdiscurso remeterá ao *intradiscurso*, também chamado de *Esquecimento número 2*, que define a construção sintática dos discursos. Ou seja, aí temos a presença explícita do trabalho com a língua ao fazer uma escolha sintática em detrimento da outra. Por exemplo, ao escolher dizer “é assim porque é”, o sujeito deixa de lado outras possibilidades sintáticas de expressar a mesma realidade. Nesse processo, são constituídos os *efeitos de sentido* que é o processo pelo qual a ideologia atuará sobre a língua para produzir sentidos aos sujeitos. Já o *Esquecimento número 1* reflete o trabalho da ideologia atuando sobre o sujeito. Segundo Orlandi (2013, p. 35):

O esquecimento número dois é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. [...] o esquecimento número um, também chamado de esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resultado modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na verdade, retomamos sentidos pré-existentes.

Após essas considerações teóricas da AD, passaremos ao dispositivo analítico adotado nesta pesquisa. É importante ressaltar que a AD não possui uma metodologia pré-definida no sentido de determinar como o processo de coleta e análise dos dados deve se constituir. Na AD, o dispositivo analítico será construído a partir dos objetos simbólicos elencados pelo analista. Orlandi diz (2013, p. 27) “O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise”. Ainda, conforme Orlandi (1996), a noção de dispositivo está relacionada com o reconhecimento da materialidade dos fatos, ou seja, da materialidade da linguagem em sua não evidência, a fim de se trabalhar a discursividade em sua espessura linguística e histórica. Ao tomar essa orientação como base para analisar o questionamento dos alunos “*A gente AQUI não sabe falá português direito e vai aprendê inglês?*” (sic), consideramos, então, os procedimentos metodológicos da pesquisa que explicaremos a seguir.

2. O DISPOSITIVO DE ANÁLISE E AS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS

Para que possamos compreender sobre a razão que leva alunos e alunas de língua inglesa considerarem-se incapazes de aprendê-la, faz-se necessário situarmos as condições de produção em que essa pergunta se fez, pois compreender discursivamente as representações de Brasil e dos brasileiros presentes nos dizeres de alunos que estudam uma língua estrangeira, em escolas públicas, tem muita relevância.

Aos participantes da pesquisa, foi pedido que respondessem a algumas questões que apresentavam os interesses da pesquisa². O questionário foi aplicado em novembro de 2008. Abaixo apresentamos as perguntas utilizadas:

- O que significa ser “Brasileiro” em tua opinião? Quais são os pontos positivos e negativos?
- Por que, em tua opinião, o governo colocou disciplinas de Língua Estrangeira (Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Francesa, etc...) como obrigatórias nas escolas? Concordas com essa atitude?
- Qual tua opinião a respeito da estrutura oferecida pelas escolas para o ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras? O que achas que poderia melhorar?
- Tu achas que tem importância estudar Língua Inglesa? Pensa essa importância em relação a ti e a tua comunidade e explica tua resposta.

A partir das perguntas feitas, o *corpus* foi definido. Machado (2006, p. 151) caracteriza esse momento de definição das questões que envolverão a pesquisa da seguinte forma:

A coleta dos dados para constituição do corpus irá, posteriormente, conduzir o analista do discurso ao campo discursivo de referência, que representa o espaço discursivo, a partir do qual será feita a identificação das sequências discursivas, na qualidade de objeto específico de análise [...].

Os discursos produzidos por alunos do Ensino Médio constituíram o *corpus*³. O grupo analisado era composto por vinte e oito estudantes divididos em quatro turmas, sendo duas do primeiro ano do Ensino Médio, uma do segundo e uma do terceiro. Para realização das análises, foi necessária a definição das sequências discursivas que tem o seguinte funcionamento, segundo Machado (2006, p. 151):

[...] ao selecionar as sequências discursivas [...] elas serão submetidas ao recorte discursivo que funcionará como elemento organizador de tais sequências. Nesse sentido, a noção de recorte é considerada como uma unidade discursiva, um fragmento indissociável da linguagem e da situação, e essa noção de recorte estabelece a diferença do ato do linguista, que se ocupa da segmentação de frases, do ato do analista do discurso que recorta textos. Isso implica uma noção de texto que compreende significação e efeitos de sentidos.

Assim, as sequências discursivas (SD's) serão as unidades mínimas de análise justamente por conterem em si os discursos dos participantes da pesquisa. O conjunto dessas sequências discursivas constitui o recorte discursivo de pesquisa

(Orlandi, 1996). O recorte é o guia que remonta ao tema da pesquisa e que nos permite analisar a materialidade linguística presente nos textos, sem perdermos o foco estabelecido como orientador do trabalho científico.

O recorte definido pela “Visão de Brasil” é construído a partir da pergunta *O que significa ser “Brasileiro” em tua opinião? Quais são os pontos positivos e negativos?*

As perguntas *Por que, em tua opinião, o governo colocou disciplinas de Língua Estrangeira (Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Francesa, etc.) como obrigatórias nas escolas? Concordas com essa atitude? Qual tua opinião a respeito da estrutura oferecida pelas escolas para ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras? O que achas que poderia melhorar? e Tu achas que tem importância estudar Língua Inglesa? Pensa essa importância em relação a ti e a tua comunidade e explica tua resposta,* determinam o recorte teórico do bloco de análise referente à “Importância do Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa”.

A seguir, retomamos a explicação sobre as etapas do procedimento para realizar as análises, conforme a Análise de Discurso.

Orlandi (2013) afirma que a primeira etapa da análise é a passagem entre a superfície linguística para objeto discursivo, ou seja, do discurso materializado linguisticamente através do texto e recursos sintáticos empregados para a formação discursiva.

Já a segunda etapa é caracterizada pela passagem do objeto discursivo para o processo discursivo e a terceira etapa é o momento em que se demonstra o funcionamento discursivo das formações discursivas e ideológicas, sendo esta a terceira e última etapa de análise.

Assim, de acordo com a autora, é nesse ponto que o círculo analítico se fecha e o analista retoma, agora acompanhado de todo o aparato teórico estudado e desenvolvido, as questões que primeiramente o produziram, o movimento de desacomodamento que resultou no trabalho alcançado.

Aqui, a passagem da análise das formações discursivas sinalizará a formação ideológica presente na comunidade estudada que leva algumas pessoas com acesso aos bancos escolares a não se sentirem capazes de aprender uma Língua Estrangeira. O quadro abaixo resume a orientação teórico-metodológica para a constituição do movimento de análise.

Quadro 1: Resumo do processo discursivo

Etapa		
1ª Passagem da	Superfície Linguística para o	Texto (Discurso)
2ª Passagem do	Objeto Discursivo para o	Formação Discursiva
3ª Definição do	Processo Discursivo e da	Formação Ideológica

Fonte: Orlandi (2013, p.77)

Então, resumindo, o instrumento de análise criado é o seguinte.

Em um primeiro momento, identificaremos as características semânticas e sintáticas que estão em comum nos discursos dos alunos. Essas similaridades irão constituir a segunda etapa da análise - as formações discursivas, em que se estuda a presença de dizeres que reforçam ou contrariam as ideologias presentes na sociedade, na memória discursiva social. A discussão dessas ideologias correspondem à etapa final da análise.

Para chegar ao processo discursivo explicado acima, a análise dos dados será organizada da seguinte forma: primeiramente, focaremos no perfil identitário brasileiro apontado pelos sujeitos da pesquisa em uma tentativa de entender como eles representam discursivamente o Brasil e o brasileiro. Em seguida, faremos o mesmo movimento interpretativo, mas neste momento focaremos a identidade do habitante local e, por fim, investigaremos os dizeres dos estudantes a respeito da importância de aprender a Língua Inglesa.

A seguir, passaremos à análise dos discursos nas seções, divididas em dois blocos específicos que representam os recortes da pesquisa.

3. ANÁLISE DO BLOCO “VISÃO DE BRASIL”

Nesta seção, será feita a análise de um recorte dos dados produzidos pelos alunos no que se refere à visão deles sobre as características que identificam o Brasil como nação e também seu habitante – o brasileiro. Discursivamente, interessa-nos compreender o funcionamento das formações imaginárias presentes nos discursos apresentados.

Para que o grupo fosse motivado a dissertar sobre essa questão, fez-se a seguinte pergunta: *O que significa ser “Brasileiro” em tua opinião? Quais são os pontos positivos e negativos?* Observemos a seguir as sequências discursivas (SD's) que compõem o recorte a ser analisado.

Sd1: Somos conhecidos lá fora apenas por nossas mulheres, caipirinha, alegria, carnaval, orgias e violência e por muita pobreza, não falam muitas coisas positivas sobre nós lá fora.

Sd2: O ponto positivo é que o Brasil é uma das nações mais lindas do mundo, com um grande ecossistema e lindas florestas. Por outro lado, a violência que se estabelece em nosso país é um ponto negativo.

Sd3: Ser “brasileiro” é ser feliz.

Sd4: Por um lado nós temos orgulho de ser brasileiro, por ser o Brasil um lindo país, mas ao mesmo tempo ele é conhecido pela corrupção, o que causa uma grande vergonha para nossa nação.

Sd5: Na minha opinião ser brasileiro é ser feliz, pois este é o país do futebol, do carnaval, de tantas festas e tradições. Também temos a maior floresta tropical do mundo, a nossa Amazônia. Estes são pontos que me alegram e [fazem] ser feliz.

Do ponto de vista sintático, temos a presença constante do verbo de ligação *ser* e suas conjugações, responsáveis por introduzir as caracterizações do país e de seu habitante. De acordo com a gramática, o verbo *ser* é considerado verbo de ligação, e a função sintática dele é estabelecer uma relação predicativa entre um

“objeto” e uma “qualidade ou predicativo”. A partir desta função sintática inerente de *qualificar* alguém ou um objeto, o efeito de sentido produzido é o de que, ao qualificar alguém ou algo, passamos a *identificá-lo*, e a ação de identificar remete à prática discursiva da constituição da identidade.

A constituição da identidade se entrelaça, dentro da teoria da AD, com o conceito de *sujeito*, conforme Orlandi (2013, p. 20), “o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam”. Assim, procuramos determinar como são interpelados, pela história, os sujeitos da pesquisa e como, discursivamente, esses sujeitos reproduzem os embates ideológicos sociais.

Além da utilização do verbo *ser* como instituidor do mecanismo identitário, podemos notar também, com a mesma função, o emprego de adjetivação. Percebemos a repetição do adjetivo “lindo/lindas” usado para caracterizar o país e também suas belezas naturais. Outro adjetivo que aparece de forma repetitiva é “feliz” vinculado à figura do brasileiro.

A utilização do pronome pessoal *nós* – e as respectivas desinências verbais – sinaliza a identificação dos sujeitos da pesquisa com os dizeres que definem o Brasil e o brasileiro, já começando a delinear a constituição de uma FD- passaremos a chamá-la FD Cultura Brasileira – que abarca a memória discursiva identitária do país, mobilizando duas posições sujeito, as quais contemplam aspectos positivos e negativos daquilo que constitui a formação identitária nacional. Em nível sintático, temos a utilização de marcadores opositivos: “por um lado”, “por outro lado”.

A posição-sujeito é uma identificação “assumida” pelo sujeito do discurso no interior de uma Formação Discursiva. Segundo Indursky (1997, p.37), “O sujeito do enunciado é um lugar determinado e vazio, de fato, está preenchido pelo sujeito do saber de uma FD específica.” Assim, cada posição-sujeito aponta para dizeres que representarão uma tomada de posição dentro de um conjunto de dizeres sobre um domínio discursivo (FD).

A utilização do pronome *nós inclusivo* e dos marcadores de oposição mobilizam um processo discursivo de identificação com os aspectos positivos que compõem a identidade brasileira.

Continuando a análise da materialidade linguística que constrói a visão de brasileiro, temos a repetição de adjetivos que fazem parte do campo semântico de guerra “ser um *guerreiro* porque *luta* por seu objetivo”, *conquista*, *batalha*, *lutar*. A identificação aqui construída é de um povo batalhador, que tem esperanças no futuro e em dias melhores.

Sd6: Significa ser um guerreiro porque luta por seu objetivo.

Sd7: Ser Brasileiro é dar valor ao que conquista na vida, é ter orgulho de sua terra e sua cultura, ser Brasileiro é nunca desistir de ser melhor.

Sd8: Os pontos positivos que vejo é que o brasileiro batalha pelo que quer e também mora em um país com lindos lugares. Pontos negativos, a corrupção na política, a violência e a corrupção de policiais.

Sd9: Ser “Brasileiro” na minha opinião é aprender cada vez mais e lutar pelos meus objetivos.

Partindo para a segunda parte da análise, podemos perceber o funcionamento discursivo dos saberes mobilizados sobre a visão que o Brasil deixa para as demais nações – “*uma das nações mais lindas do mundo*”, “*temos a maior floresta tropical do mundo, a nossa Amazônia*”.

Os discursos dos alunos utilizam o mecanismo discursivo da paráfrase para serem construídos. Ou seja, eles “repetem” ou remetem a dizeres presentes na memória social brasileira. Desta forma, eles compreendem, segundo a AD, o *já-dito* em relação à constituição identitária nacional. É interessante perceber, neste primeiro momento de constituição identitária, que os alunos remetem basicamente a características positivas do Brasil, estabelecendo um esforço “nacionalista”.

De acordo com Dante Moreira Leite (1992, p. 171), “o nacionalismo implica a exaltação das qualidades de um povo, o que leva inevitavelmente à comparação com outros, então considerados inferiores.” (1992, p. 24) e também afirma que “[...] todo o nacionalismo precisa de história ou de passado [...]”.

Levando-se em consideração esses aspectos, podemos entender o nacionalismo como uma tentativa de um grupo - nacional - de estabelecer-se perante outros grupos. No recorte analisado, tem-se o emprego das estruturas comparativas superlativas na tentativa de estabelecer a supremacia brasileira em relação às demais nações.

Sabemos que a primeira descrição da terra e do povo que aqui vivem remonta à Carta de Pero Vaz de Caminha (1500). Dante Moreira Leite revisa os principais dizeres da mesma:

Caminha revela admiração pela variedade da flora tropical e não se esquece de contar os primeiros frutos que dela colheram [...] [...] A maior parte da carta é dedicada à descrição dos indígenas, tanto nos seus aspectos físicos como nas suas reações ao contato inicial com os portugueses [...]. Caminha não se cansa de louvar o bom aspecto físico dos indígenas, que lhe parecem sadios e limpos, embora também conclua, de sua timidez, que sejam “gente bestial, de pouco saber e por isso tão esquiva”, nem deixa comum a ponta de humor e malícia, descrever a nudez de homens e mulheres, (Leite, 1992, p. 150)

Já na Carta, percebemos as raízes que iriam, mais adiante, constituir o imaginário popular em relação à natureza brasileira e o povo que aqui vive. Dante Moreira Leite frisa a existência da “grandeza da natureza tropical, a primavera eterna, a variedade de flores, a grandeza de rios e montanhas [...]” (1992, p.170) Em relação à constituição da representação de “brasileiro”, vemos, no excerto da Carta mostrado acima, a descrição do indígena nos aspectos que interessavam aos portugueses: constituição física sadia – apropriada à exploração do trabalho braçal, timidez, o que pode indicar facilidade para ser dominado e a nudez, sacramento dos desejos sexuais dos portugueses à custa das índias.

Então, podemos ver que os participantes da pesquisa, inconscientemente, retomam saberes da FD sobre o Brasil, mobilizando discursos já-ditos na literatura citada da seguinte forma: o estabelecimento dos pontos positivos que se fazem em oposição às características de outras nações e a busca de um “saber” institucionalizado-*já dito* - que comprovará as opiniões de cada um.

Ainda falando sobre a caracterização do índio, Dante Moreira Leite (1992, p. 172) explica como se deu, historicamente, a constituição da imagem do primeiro homem brasileiro:

[...] o índio foi, no Romantismo, uma imagem do passado e, portanto, não apresentava qualquer ameaça à ordem vigente, sobretudo à escravatura. Os escritores, políticos, eleitores identificavam-se com esse índio do passado, ao qual atribuíam virtudes e grandezas; o índio contemporâneo que, no século XIX como agora, se arrastava na miséria e na semi-escravidão não constituía um tema literário. Finalmente, a ideia de que o índio não se adapta à escravidão servia também para justificar a escravidão do negro, como se este vivesse feliz como escravo. [...] A desadaptação do índio teve duas explicações: uma, o seu espírito de liberdade e sua coragem; outra, a sua preguiça,

Então, na constituição do ponto de vista positivo, notamos a descrição do Brasil como um país basicamente voltado para a “festa, diversão, o saciamento de necessidades físicas” e, também, o “brasileiro” como uma pessoa “feliz”. Esses aspectos positivos recaem nas questões das riquezas naturais, do divertimento, legando ao país uma função de provedor/saciador de necessidades físicas. As necessidades físicas referem-se às possibilidades naturais (florestas, rios, mares, temperatura agradável, pessoas bonitas e receptivas) que o país proporciona para a satisfação dos outros.

Em relação à figura de brasileiro, percebemos a constituição de uma formação discursiva que remete à coragem apontada acima por Dante Moreira Leite: o brasileiro é um “guerreiro”, indivíduo que “batalha pelo que quer”, “dá valor ao que tem”, “nunca desiste de ser melhor”. A partir de tais dizeres, chegamos ao slogan veiculado largamente pela mídia *Sou brasileiro, não desisto nunca*. Aqui, vemos o que Orlandi (2013) chama de Esquecimento número 2. Este se constitui através de

“[...] famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro “. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer” (Orlandi, 2013, p. 35 - 36).

Quanto aos aspectos negativos apontados pelos alunos, podemos perceber que os pontos citados remetem ao campo discursivo da política. Não temos aspectos apontados especificamente em relação ao cidadão comum, às características ou atitudes que pudessem “manchar” a identidade de todos nós, quase como numa tentativa de eximir o povo e culpar uma classe específica – os políticos - por defeitos de caráter que possam compor nossa imagem de nação. Então, aparentemente, essa “necessidade” de diferenciar o cidadão comum do político é uma tentativa de reforçar, discursivamente, a identidade nacional e o quão positivo é o povo brasileiro.

A FD Cultura Brasileira, então, aponta para aspectos positivos e negativos da identidade nacional. Em um primeiro momento analítico, tem-se um processo discursivo de identificação como lado positivo de ser brasileiro e um “apagamento” do lado negativo, ou pelo menos, uma diminuição do impacto de ele ligar a política

ao lado negativo do Brasil. Ideologicamente, os sujeitos da pesquisa posicionam-se de forma a perpetuar o conceito de nacionalismo, valorizando-se perante as demais nações.

Como brasileiros, sabemos que nosso passado, desde o Descobrimento, é permeado pela exploração de bens naturais que podemos oferecer. Em outras palavras, nosso valor como nação se estabelece através dos bens naturais que podemos fornecer a outros. Desde 1500, temos oferecido, primeiramente, bens naturais - pau-brasil, açúcar, café, pedras preciosas – para nações mais poderosas economicamente do que nós. Quando a simples exploração passou a tornar-se mais difícil, por fatores diversos que não cabem aqui dissertarmos, passamos a desempenhar um papel de mercado consumidor para estas mesmas nações.

Vale dizer que, mesmo depois de nossa independência política (07/09/1822), continuamos dependentes economicamente. Claro que aconteceram movimentos de insurreição à situação de dominação vivida aqui, a Inconfidência Mineira foi um exemplo disso. Mas, dentro deste cenário de crescente descontentamento por parte de países que eram subjugados, as nações hegemônicas (àquela época, predominantemente Inglaterra e França) desenvolveram estratégias de dominação pacífica. Este movimento de dependência/dominação econômica entre países define o que chamamos *Imperialismo*. A ideologia colonialista/imperialista remonta ao período das Grandes Navegações e, segundo Said (2005, p. 37), “Num nível muito básico, o imperialismo significa pensar, colonizar, controlar terras que não são nossas, que estão distantes, que são possuídas e habitadas por outros.”

Portanto, discursivamente, ao serem interpelados pela ideologia presente na memória social brasileira, em um primeiro momento, a constituição discursiva desses sujeitos aponta para a identificação, ou aceitação, dos dizeres contidos na ideologia imperialista. O sentido resgatado pelos alunos é de que temos de ter, como nação, algo a oferecer às demais. O discurso identitário nacional diz-nos que somos valorizados por aquilo que, no passado histórico colonial, fornecíamos. E, através deste discurso inicial, esses sujeitos trabalharão outros dizeres, outras ideologias, no intuito de provocar o apagamento e a consequente naturalização destas forças. Na seção seguinte, continuaremos analisando o processo discursivo da constituição identitária desses aprendizes, investigando os dizeres sobre o processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa.

4. ANÁLISE DO BLOCO “IMPORTÂNCIA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA”

Para que o perfil dos participantes da pesquisa como aprendizes de Língua Inglesa fosse melhor traçado, decidimos investigar qual seria, na opinião do grupo, a importância desse aprendizado. Dessa forma, foram elaboradas questões responsáveis por “levantar” as impressões dos participantes acerca da estruturação do ensino de Língua Inglesa no contexto escolar. As questões são as seguintes: “*por que, em tua opinião, o governo colocou disciplinas de Língua Estrangeira (Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Francesa, etc...) como obrigatórias nas escolas? Concordas com essa atitude?*” / “*Qual tua opinião a*

respeito da estrutura oferecida pelas escolas para o ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras? O que achas que poderia melhorar?” / “Tu achas que tem importância estudar Língua Inglesa? Pensa essa importância em relação a ti e a tua comunidade e explica tua resposta.

Neste bloco de análise, os discursos mobilizados referem-se à situação educacional do país, assim, decidimos chamá-la de FD Ensino e por meio da materialidade discursiva, buscaremos compreender quais são os efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos da pesquisa a respeito de sua vivência e das impressões que eles têm do seu ambiente. A primeira pergunta procura investigar a opinião dos alunos a respeito da obrigatoriedade do ensino de língua inglesa.

“Por que, em tua opinião, o governo colocou disciplinas de Língua Estrangeira (Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Francesa, etc...) como obrigatórias nas escolas? Concordas com essa atitude?

Sd1: Pois com a grande concorrência com o mercado estrangeiro, é necessário que haja aprendizado de outra língua.

Sd2: Porque muitas pessoas não têm dinheiro para fazer cursos e então eles colocaram essas disciplinas para quem não tem condição de fazer cursos saber o mínimo de outra língua.

Sd3: Para [que] as crianças estejam preparadas para trabalhar numa empresa multinacional no futuro.

Sd4: Porque um dia pode vim uma empresa multinacional para minha comunidade ou eu fazer uma viagem para o exterior.

Sd5:(...) para conseguirmos um bom emprego é necessário saber outro idioma.

Sd6: Porque o governo de nosso país sabe que é importante termos conhecimento de outras línguas, para usarmos no futuro. Para conseguirmos emprego, viajar, etc.

Sd7: acho que tem importância estudar Inglês. Pois podemos conhecer outras pessoas de origem inglês, facilita encontrarmos trabalho no exterior.

Sd8: Pra que os alunos aprendam a falar outras línguas, para poderem ir para outros países e se darem bem por lá. Não acho muito certo mas fazer o quê?

Sd9: Porque um país é envolvido com outro, como o comércio tanto a exportação como a importação de produtos, bolsas de valores, estudo, uma pessoa que estuda outras línguas tem seu futuro profissionalizante mais garantido.

As SD's mostradas acima remetem à constituição de um saber que vincula a função escolar ao mercado de trabalho e, especificamente, a aprendizagem de Língua Inglesa é concebida como uma ferramenta para obter colocação no mercado de trabalho. Esse efeito de sentido é produzido, semântica e sintaticamente, através das palavras *emprego*, *mercado de trabalho*, *futuro* e também das orações subordinadas finais (introduzidas pelas conjunções *porque*, *para*, *pois*) - *“para conseguirmos um bom emprego é necessário saber outro idioma”* e *“se darem bem”*. Dessa forma, vai-se configurando uma formação ideológica na qual se inscreve a representação que se tem da Língua Inglesa como um meio de acesso a posições economicamente bem-sucedidas no mercado de trabalho.

Certamente, uma das funções da escola – especialmente do Ensino Médio – é a preparação para o mercado de trabalho, mas percebemos nesses dizeres a remissão ao interdiscurso que aponta para a identificação com saberes referentes a uma atitude colonizada por parte dos aprendizes, de acordo com Moita Lopes (1996, p.47) “um outro ponto da ideologia do colonialismo é estabelecer a superioridade do colonizador e as consequentes inferioridade e dependência do colonizado”. Através dos dizeres desses aprendizes, podemos compreender um efeito de sentido que sinaliza a necessidade de se “encaixar” em uma estrutura econômica dominada por uma nação exterior. Um exemplo desse efeito de sentido é a menção do trabalho em *multinacionais*. As sequências discursivas *“Para [que] as crianças estejam preparadas para trabalhar numa empresa multinacional no futuro. / Porque um dia pode vim uma empresa multinacional para minha comunidade ou eu fazer uma viagem para o exterior.”* sinalizam o efeito de sentido de “servidão”, de servir àquele/àquilo que vem de fora, de que se deve estar preparado para enquadrar-se em um padrão externo de referência. Encontra-se presente nos discursos obtidos o fator representativo de países subdesenvolvidos quando se pensa que devemos ter “algo para oferecer”, pois nossa própria terra é incapaz de prover essa independência econômica tão desejada.

Sérgio Celani Leite (1999, p. 21) comenta que a predisposição em se colocar numa posição de inferioridade é colocada pela atuação escolar, o que faria com que os alunos apenas precisassem adotar essa ideologia:

As prioridades do Estado estão engendradas na hegemonia das classes dominantes que, de certa forma, mediante mecanismos de dominação sócio-cultural, fazem prevalecer o *status quo* dos grupos, perpetuando a dependência econômica e social dos não-privilegiados. Tal processo inibe a vivência da cidadania e dos direitos plenos do homem, portanto, é excludente e discriminatório.

Podemos perceber, com base no que precede, que a única preocupação mostrada se concentra na questão econômica, até mesmo a SD que aborda a relação entre países deixa clara essa preocupação: *“Porque um país é envolvido com outro, como o comércio tanto a exportação como a importação de produtos, bolsas de valores, estudo, uma pessoa que estuda outras línguas tem seu futuro profissionalizante mais garantido”*.

Em um segundo momento, passamos ao levantamento das opiniões referentes à estrutura oferecida pelas escolas públicas no que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira/Inglesa. A seguinte pergunta foi encarregada de abordar essa questão dentro do questionário de pesquisa:

Qual tua opinião a respeito da estrutura oferecida pelas escolas para o ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras? O que achas que poderia melhorar?

Sd10: As escolas fazem o que governo manda. Nada.

Sd11: Acho que as escolas têm poucos recursos a oferecer para o aprendizado da língua estrangeira. Deveria haver uma maior disponibilidade de livros.

Sd12: Nem todas as escolas apresentam uma estrutura adequada para seus alunos. Deveria, na minha opinião, ter mais aulas de língua estrangeira.

Sd13: Algumas escolas até tem uma grande estrutura, mas a maioria é muito fraca. Essas escolas deveriam ter dicionários para todos, vídeo-aulas e bastante aulas práticas.

Sd14: A estrutura oferecida para o nosso aprendizado de Línguas estrangeiras é muito pouco influenciado pelo nosso governo, tem muitos alunos para poucos dicionários nas escolas. O que poderia melhorar seria as escolas se interessarem mais pela língua estrangeira.

Aqui notamos a mobilização de um já-dito que resgata uma memória social e parafraseia o discurso dominante, veiculando a opinião de que a escola pública é incapaz de promover satisfatoriamente o ensino/aprendizado de línguas estrangeiras. De acordo com Moita Lopes (1996, p. 68) “[...] as classes dominadas são sempre tomadas como deficitárias, ou seja, não se trata de um problema de natureza linguística. Analisando o nível do intradiscurso, podemos perceber a ideia de que a estrutura oferecida é insuficiente: *“as escolas tem poucos recursos”, “devia haver maior disponibilidade de livros, deveria [...] ter mais aulas de língua estrangeira”, “essas escolas deveriam ter dicionários para todos, vídeo-aulas e bastante aulas práticas”*. Essa escassez de recursos e as sugestões das ações governamentais que poderiam solucionar o problema manifestam-se através das marcas (verbos modais) utilizadas *devia haver, deveria, poderiam*.

Também está presente uma crítica à atuação governamental *“As escolas fazem o que governo manda. Nada.”, “O que poderia melhorar seria as escolas se interessarem mais pela língua estrangeira.”* Nota-se nesses trechos uma ideia de que a escola *pode*, mas não faz nada para melhorar a situação precária que se apresenta, já que ela é conivente com vários governos que não primam pela educação e que não existe interesse para essa melhora. Essas questões produzem um efeito de sentido de desprestígio demonstrado nos discursos dos estudantes da escola pública.

A instituição escolar e também seus representantes – de forma indireta – parecem ser, na opinião dos participantes da pesquisa, desinteressados pela melhora da educação, mas mesmo assim não se vê nenhuma menção a outros componentes da comunidade escolar. As SD’s *“As escolas fazem o que o governo manda. Nada.”* e *“A estrutura oferecida para o nosso aprendizado de Línguas estrangeiras é muito pouco influenciado pelo nosso governo (...)”* retomam, discursivamente o já-dito presente na análise do bloco em que se culpam os políticos brasileiros pelos aspectos negativos de nossa identidade.

No nível do intradiscurso, percebemos efeitos de sentido que apontam para o descaso com a educação, tão desacreditada e desvalorizada no discurso dos estudantes que integram esta pesquisa. Além da desvalorização existente em relação ao meio rural que representa a comunidade em que tais alunos vivem, fica também demarcada uma percepção crítica à escola pública. Esse acúmulo de desvalorizações experienciado pelos sujeitos da pesquisa vai tornando cada vez maior o sentimento de inferioridade dessa comunidade. Chama a atenção o fato de que toda a crítica é feita à estrutura física e organizacional escolar, sem menção a professoras/professores.

A terceira pergunta proposta no questionário tenta investigar a importância que os alunos dão ao ensino/aprendizagem de língua inglesa tanto em nível pessoal quanto em nível comunitário.

Tu achas que tem importância estudar Língua Inglesa? Pensa essa importância em relação a ti e a tua comunidade e explica tua resposta.

Sd15: Na minha comunidade não, na minha vida sim. Não tem estrangeiros aqui e se eles virem ao Brasil que aprendam um pouco de Português. Na minha vida sim, pois vou viajar para fora quando voltar vou ser mais valorizada por saber inglês no mercado de trabalho.

Sd16: Acho que não tem importância. Que diferença fará em nossa comunidade saber inglês ou não?

Sd17: Tem muita importância estudar inglês para mim. Essa importância em relação a mim pode fazer falta no futuro. A relação para minha comunidade não tem importância nenhuma. Isso é o que eu acho.

A primeira grande marca discursiva presente nas SD's mostradas acima é o polo constituído entre indivíduo e comunidade. Em duas SD's existe essa marca discursiva de diferenciação entre o *eu* e o *nós*. Na verdade, é interessante também observar que não existe marca discursiva de *nós*, mas sim de *ela* -a comunidade – construindo um efeito de sentido que pode indicar uma intenção de abandonar o meio rural. A necessidade de abandono do meio rural, como efeito de sentido discursivo, pode ser notada nas três SD's quando os alunos apontam “*para minha comunidade não tem importância nenhuma*” ou outras construções parafrásticas equivalentes.

Sobre esse deslocamento, abandono do meio rural, Baptista (2003, p. 17) aborda citando o professor Abdalaziz de Moura:

O papel que a escola exerce, por meio de seu “currículo oculto”, é de ensinar que, se o agricultor quiser melhorar de vida, ele tem de sair da agricultura, tem de vir morar na cidade, tem de arrumar outro emprego. A escola identifica melhorar de vida com deixar a agricultura. “*Vocês precisam estudar para não ficar como os pais de vocês!*”

Também podemos perceber, ainda, outro efeito de sentido, que dialoga com saberes do interdiscurso presentes nesta pesquisa, definindo o meio rural como excluído dos benefícios da zona urbana. Assim, pode-se notar o sentimento de inferioridade dos que vivem no meio rural e de descrença dos participantes da pesquisa quanto à melhoria das condições de vida nesse ambiente.

Na Sd 15 “*...Na minha vida sim, pois vou viajar para fora quando voltar vou ser mais valorizada por saber inglês no mercado de trabalho.*”, manifesta-se um efeito de sentido que caracteriza e situa o domínio da Língua Inglesa como sendo uma ferramenta responsável pela inserção dos sujeitos em um ambiente com melhores condições econômicas e de vida, ou seja, valorizado.

É possível observar o fato de que, para comunidade, é inútil esse aprendizado. Aqueles alunos que afirmam isso ser importante em suas vidas deixam claro que o usarão em um espaço externo ao seu. Ou seja, precisam abandonar o meio rural. Esse efeito de sentido é mobilizado através dos níveis intra e interdiscursivo, os quais sinalizam o distanciamento entre o *eu* e *ela* (a comunidade), conforme analisamos.

Também é interessante perceber que não existe um movimento de “retorno”, não existe a ideia de sair de seu lugar de origem para se desenvolver academicamente e depois retomar para auxiliar sua comunidade a progredir, o que aciona uma posição-sujeito identificada com a desvalorização do meio rural, conseqüentemente, a necessidade de abandoná-lo para progredir, em outras palavras, identifica-se com aceitação de uma influência externa como possibilidade de melhoria das condições de vida.

Por todas as marcas discursivas que apontam efeitos de sentido nos dizeres analisados acima, podemos perceber que os sujeitos da pesquisa constroem um processo discursivo que dialoga entre si quando pensa as questões de sua identidade e também sobre o ensino de língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise das sequências, pudemos perceber o perfil identitário de Brasil/Brasileiro representado por meio das formações imaginárias e discursivas mobilizadas/reproduzidas nos discursos da nossa sociedade. No nível do intradiscorso, encontramos dizeres que se repetem como a ideia de que o brasileiro é feliz, guerreiro, “não desiste nunca”, que somos abençoados por uma terra repleta de bens naturais. No nível do interdiscorso, compreendemos que isso é resultante de processos discursivos anteriores, ou seja, tais saberes se alicerçam numa formação imaginária que vem se construindo e se mantendo desde o período do Descobrimento. A perspectiva de que temos bens a oferecer reforça a ideologia Imperialista. Nesse sentido, é importante que se tenha algum objeto de troca – nossas terras, paisagens, “Amazônia”, água, mulheres. Tais discursos sinalizam uma identificação plena com discursos sobre lugares sociais e nacionalmente estabelecidos quanto à relação de dominância/dominado.

Em relação à importância do ensino/aprendizagem da língua inglesa, de acordo com as análises realizadas, pudemos perceber uma formação discursiva que aponta para três aspectos desse processo. Em relação à função da escola, os discursos definem um perfil de escola como responsável pela preparação para o mercado de trabalho com vistas ao retorno econômico. Outro aspecto é que a estrutura escolar presente é deficitária, pois os alunos entendem que os recursos necessários para um processo de ensino/aprendizagem eficiente não estão disponíveis na escola. Por último, quando se referiram à importância da língua inglesa, os alunos demonstraram em seus discursos valorizar essa importância em uma perspectiva individual em detrimento de sua comunidade local. Esse descrédito na comunidade reforça a formação imaginária que aponta para questões imperialistas, conforme investigado em relação ao perfil identitário brasileiro.

Assim, pelo percurso analítico desenvolvido neste trabalho e por percebermos que os discursos investigados permanecem ativos na nossa sociedade, é importante pautar o tema sobre ensino/aprendizagem de línguas, a fim de compreendermos os mecanismos de funcionamento discursivo das relações de força ainda vigentes no contexto brasileiro. Através da AD, enquanto base teórica e analítica que ancorou o gesto de leitura dos discursos coletados, foi possível

trazer à discussão processos discursivos mantidos socialmente. Desse modo, salientamos a relevância da análise dos discursos da/na escola, sobretudo, reconhecendo esta como um importante AIE, conforme aponta Althusser, em que saberes são (re)produzidos, fomentando práticas sociais entendidas como sedimentadas, naturalizadas e “verdadeiras”.

The importance of EFL learning and identity representation of Brazil and Brazilian: investigating discourses through French Discourse Analysis (AD)

ABSTRACT

This article aims to analyze the discourses of English as foreign language students in relation to the importance attributed by them to this teaching / learning process in the context of a public school located in a rural community in extreme south of Rio Grande do Sul - Brazil. Research is based on theoretical assumptions of French Discourse Analysis (AD), according to Pêcheux (1988, 2012) and Orlandi (1996, 2007, 2013). Besides, it is also intended to understand how Brazil / Brazilian representations in these discourses influence subjects' research regarding their identity constitution process. For this, we mobilized some premises of Rajagopalan (2003), Hall (2004) and Moita Lopes (1996). This study results indicate that the learners reinforce in their discourses an image of Brazil, in one hand, as a country characterized by its natural beauty. And, on the other hand, an image of citizen, despite behaving as "warrior", always waiting for a foreign solution to his/her problems. In this perspective, discourses at research corpus lead to disbelief on public school as an institution able to contribute positively for citizens' formation.

KEYWORDS: EFL Learning. Identity. French Discourse Analysis.

NOTAS

¹ Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/>. Acesso em 09/10/2023.

² Os questionários foram aplicados pela segunda autora deste texto enquanto a mesma atuava como docente sem vínculo efetivo junto à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC – RS). Os questionários constituíram-se numa atividade de produção textual enquanto diagnóstico para a elaboração futura dos materiais a serem utilizados em sala de aula. Participaram da atividade todas as turmas da escola a partir do 7º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. O recorte de material foi composto pelos questionários dos alunos que expressamente concordaram com a utilização dos mesmos, os 28 participantes da pesquisa.

³ As transcrições do material coletado mantiveram a escrita original.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. *In*: Žižek, Slavoj. Um mapa da Ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. Educação rural: das experiências à política pública. Brasília: NEAD: Abare, 2003.

BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. Introdução à Análise do Discurso. Campinas: Editoria da Unicamp, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: jul 2019

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Panorama da educação no campo. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasil: MEC; SEF, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em jul. 2019.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). Glossário de termos do discurso. Porto Alegre, Gráfica da UFRGS, 2001.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

INDURSKY, Freda. A Fala dos Quartéis e as Outras Vozes. 1. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

LEITE, Dante Moreira. O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia. 5.ed. São Paulo: Ática, 1992.

LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Rosely Diniz da Silva. O estudo do gênero pelo viés discursivo: A dualidade masculino/feminino e sua relação com a escrita. Tese de Doutorado, UFRGS, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4.ed. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Terra à Vista: Discurso do Confronto – Velho e Novo Mundo. 1.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, M. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et. al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988 [1975].

PÊCHEUX, M. Língua, “Linguagens”, Discurso. In: ORLANDI, E. P. Análise de Discurso: Michel Pêcheux textos selecionados. Campinas, SP: 3. ed – Pontes Editores, 2012

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

SAID, Edward W. Cultura e Imperialismo. [Trad. Denise Bottman]. São Paulo: Companhia das Letras: 2005.

Recebido: 5 mai. 2020

Aprovado: 7 out. 2023

DOI: 10.3895/rl.v25n46.12213

Como citar: Santos, Livia Ayter; MACHADO, Rosely Diniz da Silva. A importância do ensino/aprendizagem de língua inglesa e a representação identitária de Brasil e do Brasileiro: investigando discursos através da Análise de Discurso Francesa (AD). *R. Letras*, Curitiba, v. 25, n. 46, p. 58-80, jan./jun. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

