O IMAGINÁRIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Giovani Forgiarini Aiub*

RESUMO: A aprendizagem de línguas estrangeiras em escolas da rede pública, em especial a língua inglesa, tem se caracterizado principalmente por sua alta taxa de insucesso. Além disso, o ensino de línguas outras, como vem sendo concebido nos dias de hoje, tem uma base estritamente lingüística, supondo a língua homogênea e transparente, e o sujeito como centrado, idealizado e dono de seu dizer. Este trabalho, filiado à Teoria da Análise do Discurso de vertente francesa (AD), busca saber quais são os discursos que circulam sobre a importância de ensinar e de aprender a língua inglesa sob estas condições de produção, busca saber qual o imaginário do professor da rede pública sobre a relevância da língua inglesa e de como essas vozes ecoam no discurso de alunos desta mesma rede. Busca mobilizar também qual imagem que esses sujeitos têm sobre este referente. Para tanto, foram questionados professores e alunos do ensino fundamental e médio, séries regulares e EJA, que já tenham passado pela experiência de (tentar) ensinar e (tentar) aprender esta outra língua. Este trabalho visa ainda a problematizar estes discursos, porém não com o intuito de dizer que o ensino desta língua, neste contexto, é ou não é importante, mas sim, a partir do que se diz sobre esta língua estrangeira, propor um outro lugar onde seja possível uma tomada de posição que abranja a captura desta outra língua. Este estudo, portanto, mobiliza noções pertinentes à AD, tais como formação imaginária, formação discursiva, forma-sujeito e posição-sujeito, além de uma concepção de língua heterogênea e de sujeito assujeitado.
Palavras-chave: Análise do Discurso. Língua Inglesa. Escola Pública.

Demarcando o estudo

Conjeturar sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa é, entre outras tantas questões, se perguntar: por que o ensino desta língua, em escolas da rede pública[1], se caracteriza pelo insucesso?

Para falar sobre essa questão, é possível imaginar minimamente que, em um grupo de aprendizes, existem aqueles que se identificam com essa língua estrangeira, que se interessam por ela, que a tratam como importante, e também aqueles que a consideram dispensável, irrelevante, insignificante. Para os que a dispensam, é possível fazer algumas interrogações, tais como: por que não querer aprender uma língua que está "por aí", em todos os lugares, nas músicas, nas estampas de roupas, uma língua contemporânea? Por que essa resistência com a língua inglesa? Por outro lado, é possível supor também que uma possibilidade para justificar esse "não-desejo" de aprender a língua outra no âmbito escolar pode girar em torno do imaginário de que essa "língua estranha" jamais será usada fora da escola, ou melhor, jamais fará parte da realidade daqueles que a consideram dispensável. Assim, se se tomar como real essa não identificação com a língua inglesa, é aceitável chegar à conclusão (ilusória) de que

* Licenciado em Letras com habilitação em Português e Inglês pela UFRGS, professor da rede pública estadual e graduando em Letras com habilitação em Francês (UFRGS). e-mail: giovani.aiub@ufrgs.br.

[1] Dizer que há insucesso apenas em escolas da rede pública é fechar os olhos para o outro lado do problema. O insucesso também é característico em escolas da rede privada e em cursos de língua. No entanto, antecipo que este trabalho se centrará no ensino das escolas públicas, uma vez que toma como base de análise os discursos produzidos por sujeitos inscritos dentro desta, e não daquela, realidade.

um insucesso no seu ensino e na sua aprendizagem estaria mais do que caracterizado, estaria concretizado.

Em contrapartida, há os outros. Aqueles aprendizes que não resistem, que se identificam com a língua, que querem aprender a "falar" a língua inglesa, que a consideram importante, enfim, que a desejam. Neste ponto, poderia ser inquestionável o fato de que estes estudantes, ao se identificarem com a língua inglesa, teriam mais facilidade para aprendê-la, e que esta facilidade de fato os faria aprender. Entretanto, não é bem isto o que acontece. Desse modo, é razoável perguntar: por que esse "outro" grupo não aprende? Ou melhor, por que não desenvolvem (muito) mais do que aqueles que resistem à língua inglesa, que a tratam como dispensável? É nesse sentido que Revuz (1998, p.216) diz que "afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta. Muito freqüentemente, contudo, chega-se a essa porta, mas ela não é transposta". Mas como fazer para transpor essa porta?

Dentro do escopo deste trabalho[2], afirmar que irei responder a esta questão seria muita pretensão. Porém, tentarei indicar de que forma seja possível dar, pelo menos, uma "espiada" além desta porta. Para tanto, este trabalho visa a problematizar sobre a importância da língua inglesa em escolas públicas. Essa problematização não se faz com o intuito de afirmar que aprender uma língua estrangeira nas condições de produção das escolas públicas é/não é relevante, mas sim refletir sobre a forma como ela vem sendo ensinada, aprendida, "pensada" e principalmente discursivizada, isto é, questionar/interpretar os discursos que circulam "por aí" a respeito desta língua estrangeira. Em outras palavras, este estudo busca saber qual importância vem lhe sendo atribuída pelos sujeitos envolvidos nesse processo, uma vez que "a aprendizagem de línguas 'estrangeiras' se destaca principalmente pela sua taxa de insucesso" (REVUZ, 1998, p.213).

Inicialmente, uma hipótese surge para tentar responder a pergunta inicial deste texto. Ela refere-se ao fato de que não há, ou há pouca, identificação do sujeito-aprendiz com a língua estrangeira em questão. Além disso, pode-se dizer que esse processo ocorre também de maneira inversa, ou seja, pouca ou nenhuma identificação do sujeito-professor com as condições de produção do sujeito-aprendiz[3].

---

[2] Cabe aqui a informação de que este texto é fruto de uma pesquisa um pouco mais ampla. Trata-se de minha monografia de final de curso intitulada *A 'importância' da língua inglesa em escolas públicas: a (re)produção de discursos*, orientada pela Profª Drª Freda Indursky e defendida em julho de 2007 no Instituto de Letras da UFRGS.

[3] Seria ingenuidade de minha parte acreditar que há insucesso no aprendizado de línguas estrangeiras devido somente a um fator (a hipótese deste trabalho, por exemplo). Certamente que há outros, mas este estudo abordará um deles e ainda o toma "hipótese".

Tomando como base o discurso de professores de língua inglesa da escola pública e os alunos destes professores (o que dizem/escrevem/imaginam), esse estudo, filiado à teoria da Análise do Discurso francesa (AD), pretende, além de mobilizar/investigar a hipótese relatada, apresentar como que é (e se é) possível capturar o outro, ou como deixar capturar-se, para/por essa outra língua, neste caso a língua inglesa.

Da base teórica em Análise do Discurso: algumas noções pertinentes

Dizer que um trabalho se filia à AD, é dizer que ele não está apenas preocupado com o produto (texto), e sim com o processo (discurso), mas que usa esse produto como uma materialidade analítica. É dizer que o trabalho não se faz estritamente na língua sistêmica[4], mas que, através dela, envolve também o sujeito e a historicidade. Entende-se, portanto, que o sujeito se faz *na* e *pela* linguagem, a qual só faz sentido "porque se inscreve na história" (ORLANDI, 2005, p.25). Em outras palavras, "a linguagem é condição *sine qua non* da constituição do sujeito" (CHNAIDERMAN, 1998, p.55). Linguagem essa que também está sujeita a falhas, ao furo, à opacidade, ao equivoco, uma vez que quem lhe atribui o(s) sentido(s) é o sujeito, ou seja, este atrelado àquela.

Além disso, o sujeito, nesta perspectiva teórica, é ideológico, e não idealista, pois não é visto "como origem, essência e causa, responsável em sua interioridade por todas as determinações do 'objeto' exterior" (ALTHUSSER, 1978, p.68). Pêcheux e Fuchs (1975) afirmam que o sujeito está inscrito no funcionamento da instância ideológica, convencionalmente chamada de interpelação. Nas palavras dos autores (1975, p.165-6), interpelação é "o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade". A partir disso, portanto, pode-se dizer que o sujeito é descentrado, é assujeitado, é *interpelado* ideologicamente, enfim, é cindido, dividido. Ele não é o dono do seu dizer, mas "atua sob o efeito de duas ilusões: pensa ser a fonte do seu dizer e ser responsável pelo que diz" (INDURSKY, 2000, p.70).

Outro conceito relevante para a compreensão desta pesquisa diz respeito ao processo de identificação do sujeito. Pêcheux (1975) diz que para haver identificação (com uma língua estrangeira, por exemplo), é preciso que haja uma tomada de posição. E essa tomada de posição do sujeito ocorre através de uma modalidade de desdobramento, que pode ser de três tipos.

---

[4] Refiro-me à concepção estruturalista de língua (cf. Saussure em *o Curso*).

A primeira modalidade de desdobramento é aquela em que o sujeito, revestido de uma forma-sujeito, reproduz a "evidência ideológica" de dada formação discursiva (FD), o que o autor chama de "bom sujeito", ou seja, reproduz, sem questionar, os saberes da FD pela qual o sujeito está dominado. A segunda modalidade diz respeito ao "mau sujeito", isto é, há uma tomada de posição do sujeito que "luta contra a evidência ideológica". Aqui o sujeito "se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta" (PÊCHEUX, 1975, p.215), em outras palavras, mesmo questionando a ideologia vigente, ele ainda ocupa um lugar dentro dessa mesma FD, porém, em uma outra posição-sujeito. Essas duas primeiras tomadas de posição ocorrem dentro de uma mesma FD – uma representação na linguagem da formação ideológica – dominante.

A terceira modalidade diz respeito ao processo de desidentificação com os saberes de dada FD; ela vem na ordem do "desarranjo-rearranjo", isto é, "a ideologia funciona às avessas" recaindo "sobre e contra si mesma". Há, portanto, um "trabalho de transformação-deslocamento" da forma-sujeito para organizações "de tipo novo" (PÊCHEUX, 1975, p.217). Neste caso, a contra-identificação é tão forte que não há mais espaço para que o sujeito ainda ocupe lugar na mesma FD. Ele, diferente do que se possa imaginar, não fica livre, solto, mas sim recai sob uma outra FD, que pode vir a ser, mas não necessariamente, uma outra (ou mesma) formação ideológica dominante.

Nesse sentido, cabe pensar na tomada de posição como uma "tomada da palavra", pois "quando se toma a palavra, sabemos, toma-se um lugar que dirá respeito às relações de poder, mas, simultaneamente, *toma-se* a língua, que tem um real específico, uma ordem própria" (SERRANI-INFANTE, 1998a, p.248). Assim, ao tomar a palavra, o sujeito é tomado pela língua, ele é capturado (SERRANI-INFANTE, 1998a).

Com relação ao processo de identificação pecheuxtiano, e seus conseqüentes movimentos, é possível dizer que o sujeito precisa inscrever-se em novas formas de dizer para que produza sentido(s) em língua estrangeira, ou seja, o sujeito precisa ser tomado pela palavra. Entretanto, isso não é algo que se possa dizer simples, pois o sujeito

> precisa inscrever-se em processos identificatórios nessa língua e, portanto, acaba por realizar movimentos que coloquem em jogo um outro imaginário, já que a produção de sentidos não ocorre no vazio. Esse imaginário [...] tem uma função de sustentação da identificação para a formação da identidade, e só por um trabalho de desarranjo/rearranjo da forma-sujeito [...] essa identidade pode estar sempre em formação/transformação, possibilitando ao sujeito o encontro com outros lugares de dizer (NARDI, 2005, p.162).

A partir do exposto, verifica-se que esse processo é complexo e difuso. O sujeito, para fazer sentido nessa outra língua, precisa, ou melhor, deve realizar movimentos que

desestabilizem o seu imaginário, fazendo com que se instaure um outro. Sendo assim, é preciso ser/estar suscetível a uma transformação, a um desarranjo/rearranjo para a formação de sua identidade, que, diga-se de passagem, não é imutável. Para trabalhar com esse jogo de posicionamentos do sujeito do/no discurso, é relevante tratar das formações imaginárias.

A imagem que cada sujeito atribui para si e para o outro, ou melhor, a imagem que o sujeito tem de seu lugar, do lugar do outro, a imagem que o sujeito faz da imagem que o outro lhe tem, e assim sucessivamente, é um processo que ocorre no âmbito dessas formações (as imaginárias). Além, ainda, da imagem que ambos (o sujeito e seu interlocutor) fazem do referente, o "objeto imaginário". Dentro da formação imaginária, onde é possível esse jogo de imagens, tem-se uma "antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso" (PÊCHEUX, 1969, p.84).

Essa antecipação, vale lembrar, incide sobre a "capacidade que todo locutor tem de colocar-se na posição de seu interlocutor experimentando essa posição e antecipando-lhe a resposta" (ORLANDI, 2006, p.16), ou seja, projetando a posição social no discurso, justamente o jogo de imagens previsto por Pêcheux (1969). Assim, as formações imaginárias são sempre originadas de processos discursivos anteriores, ou seja, são atravessadas por todo um "já-dito" e um "já-ouvido" (PÊCHEUX, 1969, p.85).

Ainda sobre a antecipação, é neste espaço imaginário onde há maior possibilidade de argumentação, pois é prevendo todos os elementos de uma situação enunciativa que o sujeito tenta, por exemplo, a persuasão (ORLANDI, 2006; PÊCHEUX, 1969). No caso de uma sala de aula, há sujeitos (não-empíricos) que ocupam uma posição no discurso. O sujeito-professor, ao explicar determinado assunto aos alunos, tenta antecipar a imagem que eles fazem do referente, do objeto imaginário, para tentar melhor argumentar, persuadir o aluno de que tais e tais coisas são ou não são. Dessa forma, é possível dizer que a língua(gem) é perpassada pelo imaginário, representado pela formação imaginária e também pela ideologia, a partir das formações ideológicas. Portanto, é importante dizer que a ideologia trabalha no discurso, pois, de acordo com Pêcheux (1975),

> o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (p.160).

A partir do exposto, é possível dizer, então, que uma palavra (ou expressão, ou proposição, etc.) muda de sentido de acordo com a posição na qual o sujeito enunciador se

coloca ao empregá-la, sendo assim, dizer que há um sentido literal é ocultar a ideologia inerente ao sujeito.

Desse modo, é também coerente afirmar que a ideologia é materializada no discurso, sendo, através dele que se concebe/conhece aquela. Orlandi (2006, p.17) diz que "não podemos pensar o sentido e o sujeito sem pensar a ideologia. Do mesmo modo que não podemos pensar a ideologia, em termos discursivos, sem pensar a linguagem". Em outras palavras, "a ideologia ainda vai apontar para uma interpretação de sentido em certa direção, determinada pela relação da língua com a história", ou seja, ela trabalha na contradição que há entre a linguagem e o mundo (FERREIRA, 2003, p.192).

Neste ponto, é interessante fazer menção a outros aspectos relacionados ao sujeito, pois é ele quem é afetado por uma determinada formação ideológica e, conseqüentemente, pela FD que a recorta, produzindo, dentro delas, sentido(s). Portanto, para que ocorra a identificação do sujeito à dada FD, ele, interpelado ideologicamente, se identifica uma forma-sujeito, produzindo, desse modo, sentido(s) dentro da FD que o domina. É a forma-sujeito que "regula o que pode e deve ser dito" (PÊCHEUX, 1975, p.160). "É através da relação do sujeito com a formação discursiva que se chega ao funcionamento do sujeito no discurso" (INDURSKY, 2000, p.71). Desse modo, dentro das três diferentes tomadas de posição colocadas por Pêcheux, há um processo de identificação (plena), de contra-identificação e de desidentificação com dada FD.

Depois dessa breve passagem pelos conceitos que dão sustentação a esse trabalho, passo a apresentar o que imaginam os professores sobre a importância de ensinar (e também aprender) a língua inglesa na escola pública. Dou início aqui a uma possível interpretação de seus dizeres.

O imaginário do sujeito-professor: um repetível genérico

A composição do arquivo, ou seja, do objeto analisável, contou com a colaboração de seis professores de língua inglesa de escolas da rede pública, dois de escolas municipais e quatro de estaduais, sendo que todos eles lecionavam na região metropolitana de Porto Alegre/RS[5] para alunos do Ensino Fundamental, séries finais, ou Ensino Médio. Cada professor respondeu as seguintes perguntas em forma de questionário: a) *Qual a importância de ensinar a língua inglesa na escola pública?,* b) *Na sua opinião, seus alunos acham a*

[5] Trata-se de escolas localizadas em regiões periféricas, mais especificamente nas cidades de Alvorada e Cachoeirinha, além do subúrbio da capital gaúcha.

língua inglesa importante? Por quê?, e c) *Por que você acha que a sua opinião, sobre a importância de língua inglesa, se assemelha/se diferencia da de seus alunos?*

Com estas questões, tentei focar além da língua inglesa, vale ressaltar, na escola pública, a imagem que esses sujeitos-professores fazem da imagem que os outros sujeitos (os alunos) têm do mesmo referente, formando, assim, não o discurso em si, mas a materialidade, um construído que se possa analisar. E é desse todo já construído que se dá a análise, fazendo os recortes discursivos, pois "o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento de situação discursiva" (ORLANDI, 1984, p.14). E, ainda com Orlandi (2005, p.62), "não há discurso fechado em si, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes". Portanto, a situação discursiva, neste caso, foi estabelecida, assim, não pelo questionamento que foi conferido ao sujeito-professor e ao sujeito-aprendiz, o que houve aqui foi apenas uma transposição do "já-lá". E é a partir deste "já-lá", materializado no texto, o produto, que se constituirá a análise do discurso destes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, o referente, o "objeto imaginário".

Para trabalhar com a análise do discurso dos professores, vou me valer dos estudos de Tfouni (1995) e Tfouni e Tfouni (2007)[6] a respeito dos genéricos, a fim de enriquecer a teoria da AD apresentada anteriormente. Segundo estes autores, o genérico "funciona como um mandamento que faz o sujeito gozar[7], ao ocupar uma posição ideologicamente definida" (TFOUNI; TFOUNI, 2007). Nesse sentido, os genéricos, como concebe Tfouni (1995), podem ser de duas ordens: os presentes nas premissas dos silogismos e os que ocorrem nas narrativas[8].

Os genéricos dos silogismos são aqueles que tentam camuflar as marcas da enunciação, dando a impressão de que não há outros sentidos a não ser aquele aparente. Em outras palavras, "o genérico do silogismo tenta apagar o 'interdiscurso', instituindo a ilusão de que só o que é efetivamente 'dito' faz sentido (o intradiscurso)" (TFOUNI, 1995, p.80). Neste ponto, vale lembrar que o interdiscurso se refere ao "todo o complexo com dominante", ao "pré-construído", ao "sempre-já-aí", enquanto que o intradiscurso "é o funcionamento do

---

[6] Neste ponto, gostaríamos, eu e minha orientadora, de agradecer os autores por concederem seu trabalho, ainda no prelo, e também autorizarem a sua utilização em minha pesquisa monográfica. Fica registrada a nossa gratidão.

[7] Aqui reproduzo a nota dos autores que acompanha a citação: "O termo 'gozar' vem da Psicanálise, e será usado aqui para comentar aspectos subjetivos do assujeitamento ideológico, ou as formas pelas quais o gozo pode funcionar como força que captura o sujeito."

[8] Tomarei como base os genéricos presentes nos silogismo. Para mais informações sobre genéricos presentes nas narrativas, ver Tfouni (1995).

discurso com relação a si mesmo", ou seja, a relação do que é dito agora com o que foi dito antes e o que será dito depois (PÊCHEUX, 1975, p.164-6).

Embora os genéricos de silogismo tentem apagar as marcas da enunciação, procurarei buscar possíveis interpretações a partir das paráfrases produzidas pelos professores de língua inglesa da escola pública com base em um genérico. Desse modo, cabe aqui dizer que

> os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo o dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase apresenta, assim, o retorno aos mesmos espaços de dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado (ORLANDI, 2005, p.36).

Em virtude de os dizeres dos professores estarem, quase que na sua totalidade, relacionando a importância do "saber inglês" ao mercado de trabalho, o genérico que proponho, então, aparece na ordem de um silogismo. É o que consta a seguir:

Inglês é solicitado no mercado de trabalho. Os alunos sabem inglês. Logo, os alunos entrarão no mercado de trabalho.

A partir deste genérico em forma de silogismo, é que pretendo definir uma formação discursiva na qual este "saber" seja dominante. Chamarei esta formação discursiva de 'FD do Repetível Genérico', na qual a importância de se aprender inglês[9] está atrelada à conquista de um emprego. Vale ressaltar ainda que, dentro desta FD, há um saber maior: ensinar/aprender língua inglesa na escola pública é importante.

Será analisado, então, como se dá a relação do sujeito do discurso com esta FD para verificar como trabalha o discurso nestas condições de produção (INDURSKY, 2000). Recortando o discurso de um professor do Ensino Fundamental regular [P1][10], aparecem as primeiras seqüências discursivas. São elas:

As pessoas que têm conhecimento, mesmo que básico de inglês, possuem mais chances de competir no mercado de trabalho. [P1]

Uma minoria vê importância no aprendizado de Língua inglesa. Esses são aqueles que têm uma perspectiva de futuro, de bons empregos. A maioria dos meus alunos diz que aprender inglês não serve pra nada. Há a famosa sentença: "Para que aprender inglês se não sei nem Português direito?", a qual escuto várias vezes. [P1]

É possível perceber nestas seqüências discursivas que o professor, neste caso, demonstra certa preocupação com o "futuro" dos alunos. Entretanto, este "futuro" é um

---

[9] Entenda-se por língua inglesa.
[10] Usarei P1, P2, etc. para designar diferentes professores.

“futuro” que vem na ordem da competição no mercado de trabalho, identificando-se, assim, com a FD do Repetível Genérico.

A partir destes recortes discursivos, pode-se dizer que o que está em jogo aqui é a ilusão de que sem a língua inglesa as chances de um bom emprego se esgotam. Vale lembrar aqui que a concepção de o que é um “bom emprego” demonstra um posicionamento ideológico do professor o qual empregos em que o inglês não é “exigido” não são bons. O que é, afinal, um “bom emprego”? Serão aqueles consagrados e de prestígio? Ser professor de língua inglesa é ter um “bom emprego”, uma vez que para ser professor deste componente curricular é necessário que se saiba inglês? Será que, dentro da realidade desses alunos, a partir de suas vivências, eles conseguem vislumbrar um “bom emprego” na mesma concepção que o professor lhe atribui? Dentro de suas realidades, quem se vale do “saber inglês” para conquistar um lugar no mercado de trabalho?

Uma provável resposta a estas últimas perguntas está no próprio dizer deste professor, uma vez que, para ele, a maior parte de seus alunos *diz que aprender inglês não serve para nada*. Assim, se inglês “não serve para nada” na imagem que o professor faz da imagem que seus alunos fazem do mesmo referente, é possível concluir que, na visão deste professor, seus alunos não vêem importância em aprender a língua inglesa, mas mais do que isso, os alunos não vêem importância em aprender a língua inglesa no mesmo viés dado pelo professor, que é aprender inglês para ter um “bom emprego”.

O que caberia aqui para que fosse dada a devida relevância à aprendizagem de língua inglesa é uma transformação/modificação no enfoque dado ao ensino, isto é, uma transformação/modificação no viés que privilegia o “saber inglês” relacionado à conquista de um “bom emprego”. O que caberia, em outras palavras, é uma desestabilização da posição-sujeito ocupada por este professor dentro da FD do Repetível Genérico. Digo uma desestabilização, porque uma desidentificação com esta FD poderia vir no sentido de que ensinar inglês não seja importante. Poderia haver, então, uma desidentificação com o saber maior da FD: o de que aprender inglês é importante (mesmo que seja para o mercado de trabalho).

Por que, entretanto, neste viés de ensino, a aprendizagem, como disse o professor, não é vista pelos alunos (à sua imagem, vale salientar) como algo importante? Talvez a resposta seja mais simples do que se possa imaginar. Geralmente, alunos do Ensino Fundamental[11] ainda não estão tão preocupados com o mercado de trabalho, conseguir empregos, mais que

[11] Falo a partir de uma realidade, porém, como se sabe, há outras muito distintas da que relatarei aqui. Falo a partir de minha vivência como professor.

isso, “bons empregos”, visto que esses alunos ainda têm uma base de sustentação financeira, mesmo que muitas vezes precária, na família, além de outras implicações legais previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, como a entrada no mercado de trabalho a partir dos dezesseis anos de idade. Conquistar um “bom emprego”, nesse sentido, não faz parte ainda da realidade desses alunos. Mas, e se fizesse parte, como no caso de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde há uma maioria considerável de trabalhadores, aprender inglês seria importante? Deixarei esta questão em aberto para trabalhar com ela nas análises dos discursos dos alunos desta realidade.

Mesmo não sendo um dado tão relevante em AD, cabe relatar que dos seis professores questionados sobre a importância de ensinar/aprender língua inglesa na escola pública, a amostragem daqueles que relacionaram a aprendizagem de língua inglesa à conquista de espaço no mercado de trabalho foi alta, isto é, apenas um professor relacionou este saber a outras questões. Deixarei o discurso deste sujeito para o final desta reflexão. Primeiramente, apresento aquele discurso em que a posição-sujeito se filia mais fortemente à FD do Repetível Genérico.

A partir de agora, apresento os dizeres de um professor do Ensino Fundamental regular, o qual foi recortado da seguinte maneira:

A grande maioria dos meus alunos vê importância no inglês, porque o inglês é, segundo eles, cada vez mais importante para conseguir um bom emprego atualmente. [P2]

Neste recorte discursivo, o professor projeta o seu discurso a partir da imagem que ele faz do dizer de seus alunos, tentando, não se ausentar de dizer o porquê da importância de se saber inglês, mas passando a sua posição ideológica para o dizer do outro, neste caso, os alunos. Há ainda a possibilidade de os dizeres dos alunos serem uma reprodução do discurso do professor, mas deixarei esta questão para ser examinada na próxima seção.

Voltando a esse recorte, a opinião desse professor, assim como em P1, reflete o genérico apresentado. Em outras palavras, “se eu sei inglês, eu terei um bom emprego”. Portanto, o sujeito assume uma posição-sujeito que reproduz o saber dominante da FD do Repetível Genérico. Pode-se perceber mais claramente isso em um segundo recorte deste mesmo sujeito e também em um recorte do discurso de P3.

As opiniões, minha e dos meus alunos, sobre a importância do inglês são semelhantes porque o inglês é realmente muito importante para que se consiga um bom emprego hoje em dia. [P2]

Cada vez mais eu vejo brotar nos alunos o interesse por aprender inglês, seja para conseguir um bom emprego ou adquirir um conhecimento em outra cultura. [P3]

Fica clara, portanto, a reprodução da evidência ideológica da FD. Mas, diferente do que ocorre com P1, estes professores (P2 e P3, ambos do Ensino Fundamental regular) crêem que a ideologia, que os domina, domina também o outro, fechando-se para outros saberes. Saber inglês, aqui, só tem uma utilidade: conseguir o que eles imaginam que seja um "bom emprego". É nesse sentido que relembro Orlandi (1994), que diz que quanto mais centrado o sujeito, mais a ideologia lhe marca. Este é um bom exemplo de como a ideologia trabalha no discurso. Na mesma ordem destes dizeres, surge o deste professor da EJA, que segue:

A principal importância de ensinar Língua Inglesa na escola pública é que este idioma é muito necessário para a sociedade nos dias de hoje; pois, além de ser solicitado em grande parte dos empregos, é também um acréscimo de cultura aos indivíduos. [P4]

Chamo a atenção, no entanto, para outras menções que surgem no discurso de P3 e que também se repetem no de P4 (professor da EJA), sobre *adquirir conhecimento em outra cultura* (P3) e *acréscimo de cultura aos indivíduos* (P4). Aqui se percebe, além de uma paráfrase do genérico atrelado à FD em questão (P3: *conseguir um bom emprego*; e P4: *solicitado em grande parte dos empregos*), um outro saber que "tenta" se instaurar dentro da mesma FD. Apesar disso, esse saber não se sustenta, pois é possível adquirir e ter acréscimo de cultura mesmo em língua materna. Seria esta uma razão para aprender língua inglesa, adquirir outras culturas? De quais culturas se fala aqui? Será que é uma cultura estereotipada, reduzida a hábitos genéricos de um povo como já alertava Coracini (2003b)? Ao não desenvolverem tais "argumentos", os professores (P3 e P4) calam diante do que eles mesmos apresentam. Aqui há o que se pode chamar de um silenciamento. Para Orlandi (1995, p.76) é pelo silenciamento que "se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma 'outra' formação discursiva, uma 'outra' região de sentidos". Nestes casos, essa outra região de sentidos não se desenvolve, não dá abertura para que o sujeito assuma uma outra posição-sujeito.

O que está em questão neste trabalho é saber o que vem sendo discursivizado sobre a importância da língua inglesa em escolas públicas para, a partir disso, propor uma tomada de posição (tomada da palavra em língua estrangeira) por parte do aprendiz. Pelo que se viu até agora, os discursos desses professores não instigam o aluno a essa tomada. Trabalham com uma ideologia marcada por um genérico que, dentro desta realidade (não imaginária), não se sustenta, pois a conquista de um espaço no mercado de trabalho não está (somente) atrelada ao "saber inglês".

Com relação aos professores P2, P3 e P4, é possível perceber que eles estão fortemente filiados à FD do Repetível Genérico, pois acreditam que a ideologia que os marca

está também determinando o outro, o aprendiz. Aqui, há de se fazer uma movimentação para instituir estes professores como sujeito do discurso, ocupando a mesma posição-sujeito (ou pelo menos muito próximas) na FD do Repetível Genérico.

Como acontece em P1, o próximo recorte discursivo (o de P5, professor do Ensino Fundamental), exclui o outro (o aprendiz) do saber maior da FD: o de que inglês é importante. Segue o recorte:

Na minha opinião, a maioria dos meus alunos não acha importante a Língua Inglesa porque eles não conseguem ver uma utilidade real e imediata para o seu uso. [P5]

Ao fazer essa exclusão do outro, dizendo que os alunos não acham inglês importante porque não há uma utilidade em saber tal língua, esse professor vai até um ponto que poderia ser interessante para que uma possível tomada da palavra ocorra. Porém, ele vai até essa "porta" (que está aberta), mas não transpassa (cf. REVUZ, 1998). Ao fazer tal movimentação, esse sujeito se coloca em uma outra posição-sujeito dentro da FD do Repetível Genérico, pois, diferentemente do que os outros professores não percebem (ou não querem/podem perceber), ele se dá conta de que há um problema, uma falta de identificação com a língua inglesa, embora não se movimente para tentar solucioná-lo.

O que pretendo dizer com isso é que esse sujeito, conhecedor de que a língua inglesa, no enfoque em que a ela vem sendo dada, não faz sentido para os aprendizes, não procura a tal "utilidade real e imediata". O que imagina esse professor que seria uma utilidade real e imediata? Conseguir bons empregos? O que se pode dizer disso é que alunos do Ensino Fundamental regular não vão imediatamente ocupar um lugar no mercado de trabalho, por isso que não se torna importante saber inglês. Caberia, a esse professor, então, tentar buscar o que faz sentido para esses alunos, já que, neste viés de ensino, a aprendizagem de língua inglesa não é importante, não faz sentido, é um *non-sense*.

Como foi possível perceber até aqui, a posição-sujeito desses professores é fortemente marcada pelo saber da FD do Repetível Genérico. Com exceção de P1 e P5, nos quais a ideologia da FD dominante os marca, mas dá brechas para ver a posição do outro, P2, P3 e P4 estão fortemente dominados por esta FD que faz com que a posição do outro seja apagada.

Ainda sobre estes professores (P2, P3 e P4), é possível dizer que não há uma identificação com as condições de produção de seus alunos. Aqui o sujeito do discurso, representado por P2, P3 e P4, se mostra profundamente identificado com a forma-sujeito da FD que o afeta, a tal ponto que não há lugar para uma movimentação. Assim, sem esta movimentação, este desarranjo, a captura do outro fica cada vez mais distante.

Para finalizar essa parte da análise, seguem os dizeres de um professor do Ensino Médio que foi recortado deste modo:

Inglês é importante para tornar o aluno apto a navegar na Internet e entrar em sites ou chats, bem como alguns jogos. [P6]

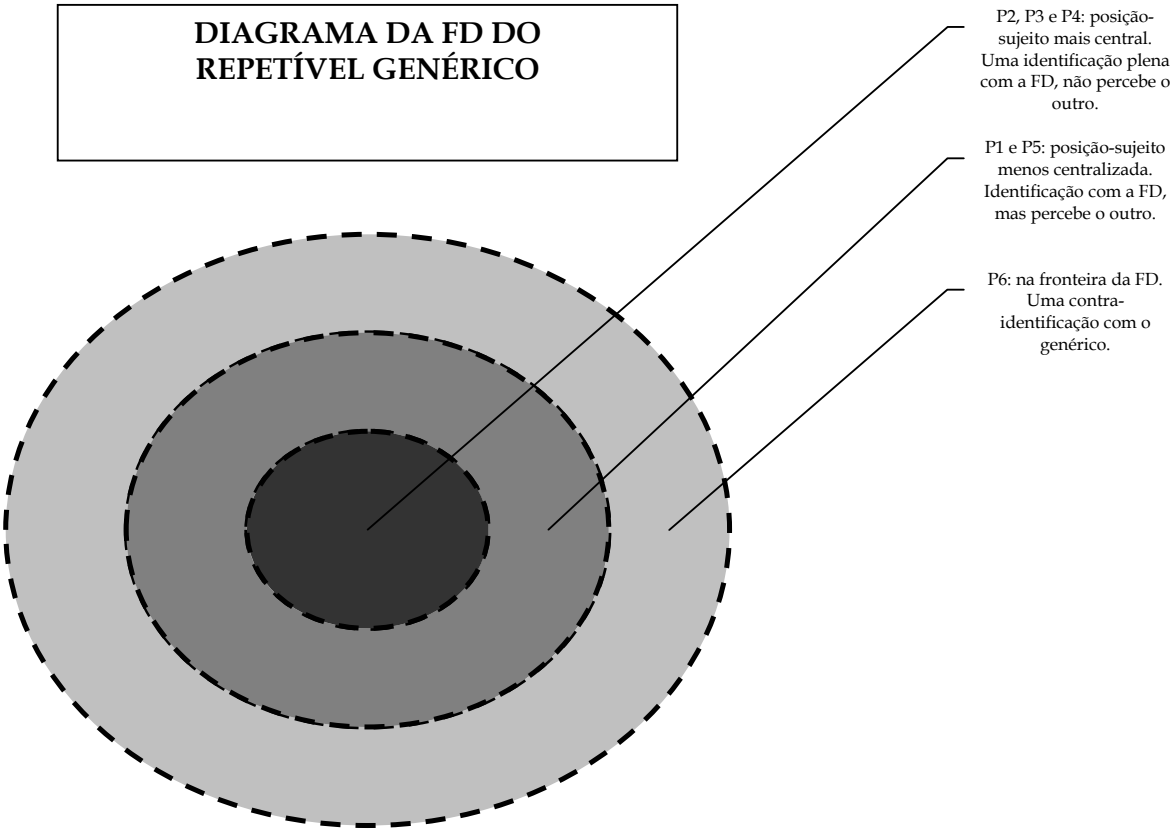
A importância de se ensinar Língua Inglesa na escola pública é fazer com que o aluno entre em contato com outro idioma, que não é o seu, e sua respectiva cultura, possibilitando-lhe conhecer o Inglês que ele ouve nas músicas e nos filmes. [P6]

Como é possível notar, esse sujeito do discurso se afasta de uma posição mais central dentro da FD do Repetível Genérico, pois trata do diferente. Não vem na ordem da paráfrase, mas sim da polissemia, do diferente dentro do mesmo. Para Orlandi (2005, p.36), "a polissemia é o deslocamento, rupturas no processo de significação" e também "a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico" (p.38). Nesse sentido, pode-se dizer que é diferente porque não reproduz mais o silogismo genérico da FD, e mesmo, porque ainda ensinar/aprender inglês na escola pública é considerado importante. O que ocorre, neste caso, é uma contra-identificação do sujeito com a FD que o domina (a segunda modalidade de Pêcheux), pois não se desidentifica da mesma totalmente. Há ainda um saber maior que faz parte da FD em questão, e este sujeito não se afasta dele: aprender a língua inglesa é importante, mas neste caso não mais para a conquista de um emprego. Assim, a posição que este sujeito ocupa na FD do Repetível Genérico é diferente e mais distante das ocupadas por P1 e P5, e mais distante ainda da ocupada por P2, P3 e P4.

Na posição-sujeito de P6, assuntos mais palpáveis são levados em conta. Em uma realidade onde a Internet, os jogos eletrônicos e músicas em inglês estão presentes – cabe lembrar, no entanto, que não é em toda realidade, não é em toda escola pública – um ensino de língua inglesa, nesse viés, pode abrir brechas para uma tomada de posição que abranja a captura dessa língua outra. Ainda mais quando se trata de adolescentes, como é o caso dos alunos deste professor de Ensino Médio.

Como alertei anteriormente, este sujeito do discurso assume uma outra posição-sujeito dentro da FD do Repetível Genérico. O que há aqui é uma contra-identificação com o silogismo genérico presente nas outras duas posições-sujeito. Afirmo que é a mesma FD porque, nestas duas posições-sujeito anteriores (uma representada por P2, P3 e P4, e outra por P1 e P5) e também na posição-sujeito de P6, há um saber maior em comum: ensinar/aprender inglês na escola pública é importante. Esta última posição, a de P6, assim, toma um outro lugar dentro da mesma FD. Para lembrar Pêcheux (1975), esta é a segunda modalidade de desdobramento, o "mau-sujeito" da FD que o domina, aqui a do Repetível Genérico, mas que,

neste caso, desvinculando-se do sentido de “mau sujeito” para a teoria, esse sujeito assume um bom papel diante de seus alunos, um bom sujeito que se filia à FD como um “mau-sujeito”. Caberia aqui uma representação visual desta FD, um diagrama onde seja possível vislumbrar melhor as posições-sujeito apresentadas.



Com esta visualização da FD do Repetível Genérico, é possível notar que os professores enunciam seu discurso a partir de três diferentes posições-sujeito, todas inscritas nesta mesma FD. Onde P2, P3 e P4 representam uma posição-sujeito mais central, P1 e P5 uma outra posição-sujeito menos centralizada e P6, uma posição-sujeito na fronteira da FD, esta se contra-identificando com o silogismo genérico da FD.

Para finalizar, vale ressaltar que a maior parte dos professores se identifica plenamente com a FD do Repetível Genérico, reproduzindo paráfrases do silogismo apresentado. Mesmo quando um silogismo tenta apagar as marcas do interdiscurso (cf. TFOUNI, 1995), estes sujeitos buscam um “fazer sentido” para o que dizem, e buscam no interdiscurso, pois

> para que [...] as palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague da memória para que [...] possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras (ORLANDI, 2005, p.33-4).

Em outras palavras, “o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento ao longo do dizer” (ORLANDI, 2005, p.34). Este esquecimento, assim, vem na ordem do esquecimento nº 2 de Pêcheux e Fuchs (1975), pois o sujeito acredita ser a fonte do sentido, apagando as marcas de sua exterioridade, o que vem do interdiscurso.

Ao cabo da conclusão desta primeira parte das análises, outra proposição relevante ainda sobre os dizeres dos professores diz respeito à última posição apresentada, pois é a partir dela que creio ser possível uma tomada da palavra pelos alunos, uma captura do aprendiz, abrindo espaço para saberes da ordem do real e não de uma realidade distante dos aprendizes.

O imaginário do sujeito-aprendiz: a (re)produção de discursos

Neste espaço, serão examinados os discursos dos aprendizes. Verificar-se-á como há (e se há) uma filiação à FD do Repetível Genérico, como que esses sujeitos se identificam (ou não) com este saber dominante: o de que ter conhecimento em língua inglesa é importante para entrar no mercado de trabalho. Como foi possível perceber, pretendo trabalhar com a mesma FD, pois creio que é dentro dela, mas com outra posição-sujeito, que se possa tomar a palavra em língua inglesa.

Do mesmo modo que os professores, diversos alunos destes professores (pertencentes à escola pública) responderam, em forma de questionário, as seguintes perguntas: a) *Qual a importância de aprender língua inglesa na escola?*, b) *Na sua opinião, seu professor acha língua inglesa importante? Por quê?*, e c) *Por que você acha que a sua opinião, sobre a importância de língua inglesa, se assemelha/se diferencia da de seu professor?*

Como primeiro passo, apresento o recorte discursivo de cinco[12] sujeitos que se identificaram com a FD do Repetível Genérico. A seguir, recortes discursivos destes alunos[13].

Inglês é importante porque hoje em dia todos os lugares exigem o aprendizado da língua inglesa. (EM) [A1]

A importância é que hoje precisamos muito da Língua Inglesa, e não só dela, mas também de outras, para o mercado de trabalho. (EM) [A2]

Em um mundo americanizado é muito importante aprender a língua que é mais solicitada em empregos. (EM) [A3]

---

[12] Embora tenham sido questionadas uma turma de cada um dos professores participantes da pesquisa, tomarei como base aqueles recortes que podem expressar/expressam uma representação do sujeito do/no discurso.

[13] Para fins de explicação, ao lado do recorte, entre parênteses, as siglas EF, EM ou EJA, onde são, respectivamente, alunos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, ou da Educação de Jovens e Adultos; e, entre colchetes, a letra “A” mais um número arábico para identificar diferentes aprendizes.

Eu gostaria de aprender a língua inglesa porque quando crescer vai ser preciso talvez para procurar trabalho, e para mais coisas. (EF) [A4]

O inglês é bom para o futuro. (EF) [A5]

A partir destes recortes, é notável uma identificação com a FD do Repetível Genérico, estes discursos parafraseiam o silogismo genérico proposto anteriormente. Além disso, cabe ressaltar que, grande parte dos aprendizes que disseram/imaginam que a língua inglesa é importante para o mercado de trabalho são do Ensino Fundamental e Médio regular. Mas que quero dizer com isso? Há aí uma tendência forte à reprodução do discurso dos professores que, em sua maioria, reproduzem fielmente a ideologia da FD do Repetível Genérico, que os domina, e que também abriga uma grande amostragem de aprendizes que estão construindo/transformando as suas visões de mundo. Dessa forma, a maneira como vêem a realidade talvez não seja uma reprodução fiel daquilo que imaginam, pois não entraram, e alguns nem estão tentando entrar, no mercado de trabalho; o que reproduzem são dizeres vindos do outro, um outro que, dessa maneira, os constitui ideologicamente.

Ao recortar o dizer de A1, tem-se *todos os lugares exigem o aprendizado da língua inglesa*. O que este aluno do Ensino Médio[14] pretende significar com todos os lugares? Que todos os lugares são esses? Serão lugares fora da escola? O que há, neste caso, é um jogo no qual "todos" e "língua inglesa" se remetem a algo amplo e podem ser atrelados ao mercado de trabalho, à conquista de um espaço onde, no "todos", a língua inglesa é exigida. Há aí uma preocupação em conquistar este espaço, por esta razão a língua inglesa é considerada importante. O mesmo acorre com A5, que diz que *inglês é bom para o futuro*. Volto a questionar: que futuro é este? Em um imaginário no qual o mercado de trabalho ainda não faz parte da realidade desse sujeito, é atrelado o "saber inglês" a um futuro que, com o inglês, será bom.

É possível perceber que estes alunos não têm convicção de que, ao saber inglês, terão de fato espaço no mercado de trabalho. Afirmo isto a partir do seguinte exemplo: o dizer de A4, que segue: *Eu gostaria de aprender a língua inglesa porque quando crescer vai ser preciso talvez para procurar trabalho.* Este aprendiz do Ensino Fundamental, ao acrescentar o advérbio 'talvez', expressa uma dúvida em relação à exigência da língua inglesa em seu futuro trabalho. Quando ele crescer, isto é, quando tiver idade adequada para competir no mercado de trabalho, ele acredita, hoje, que inglês será importante, porém não tem plena

[14] É relevante ressaltar que os alunos eram do terceiro ano do Ensino Médio, pois o questionário foi respondido no segundo semestre de 2006.

convicção. Entretanto, não aponta outros fatores, além desse, que fazem o inglês ser relevante para ele, filiando-se, assim, ainda à FD do Repetível Genérico.

Com este exemplo, é possível afirmar que, quando os alunos dizem que aprender inglês é importante para o mercado de trabalho não faz sentido para um sujeito no qual esta competitividade ainda não faz parte da realidade. Talvez esta seja uma possível explicação para P5, ao dizer que os seus alunos não vêem uma utilidade real e imediata para estudar a língua inglesa.

Para uma tomada de posição onde haja um processo de captura desta língua, não se pode afirmar para estes sujeitos-aprendizes que inglês (só) é útil para o mercado de trabalho. Fica evidente aqui que esta é uma realidade distante para os alunos do Ensino Fundamental. Entretanto, não vou me aprofundar no mérito de saber se o inglês é de fato importante para o mercado de trabalho. Como se sabe, há muito mais profissões no Brasil que não "exigem" o "saber inglês" àquelas em que inglês é fundamental. Tanto os professores quanto os alunos não mencionam em parte alguma de seus dizeres que profissões são estas. Há aqui uma reprodução de um genérico que tenta apagar outras vozes: "se eu sei inglês, eu entrarei no mercado de trabalho" e o sujeito, ao enunciar isso, tem a ilusão de que não há outras interpretações possíveis. No entanto, não declaro com isso que, ao saber a língua inglesa, um determinado sujeito não tenha mais ou menos chances de entrar no mercado de trabalho. Para descobrir isso, uma pesquisa nesse viés seria interessante.

Deste modo, para que aconteça uma tomada de posição que abranja tanto a língua materna quanto a captura desta outra língua, é preciso que ocorra uma modificação na posição-sujeito, uma posição-sujeito que abarque outros saberes. E é, seguindo nesta linha, que outros alunos entram em cena a partir de agora. Serão mostrados, então, recortes discursivos nos quais outros aprendizes apresentam outros saberes, outras preocupações sobre a importância de aprender a língua inglesa. Os recortes são os seguintes:

É importante para traduzir jogos de vídeo game e alguns serviços pedem cursos de inglês, serve para muitas coisas e a gente pode precisar no futuro. Inglês é legal. As coisas nos computadores são em inglês. Eu gosto de inglês. (EF) [A6]

Língua inglesa é importante porque a gente precisa para ler algumas coisas na Internet, às vezes até para conseguir emprego é preciso aprender a língua inglesa. (EF) [A7]

Os melhores filmes sua língua é em inglês, por esses e outros motivos, o inglês é muito importante. (EM) [A8]

Hoje em dia, nós (os alunos) precisamos de um inglês descontraído, divertido, e o inglês que a professora passa é muito "nada a ver", coisas que a gente nem acha importante.

Eu queria aprender inglês para falar muito bem, porque, quando for mais velho, queria ir para outros lugares, queria saber como se fala. É que na escola, eles ensinam o básico, não ensinam o que é importante. (EF) [A9]

Como é possível notar nos enunciados destes alunos, a importância de aprender a língua inglesa remete para outras áreas, como *traduzir jogos de vídeo game* e *coisas do computador* (A6), *ler algumas coisas na internet* (A7) e *filmes em inglês* (A8). Aqui é perceptível uma filiação à FD do Repetível Genérico, entretanto, estes sujeitos assumem uma outra posição-sujeito nesta mesma FD, pois não descartam a importância de aprender a língua inglesa. O que ocorre é que eles deslocam esta importância. Vale salientar ainda que não se trata, em A6 e A7, de uma reprodução do dizer do professor, pois estes não são alunos de P6 que, no seu discurso, instaurou estes saberes. Estes são alunos da realidade de P2 e P3 respectivamente. Porém, como se viu, estes professores (P2 e P3) estão tão marcados pela ideologia dominante da FD do Repetível Genérico que se fecham para estes outros saberes que estão em um lugar nada distante: as suas próprias salas de aula.

Nos casos de A6, A7 e A8, o que há é uma contra-identificação com o silogismo genérico presente na FD, porém esta contra-identificação não é tão forte a ponto de deslocar o sujeito para uma outra FD, sendo que ainda ecoam vozes do silogismo genérico no dizer de A6 (*alguns serviços pedem cursos de inglês*) e também no de A7 (*às vezes até para conseguir emprego é preciso aprender a língua inglesa*). Apesar desses ecos, estes sujeitos não se identificam plenamente com a FD do Repetível Genérico, pois enunciam a partir de uma posição-sujeito um pouco diferente, a partir da qual observam outras relevâncias para o ensino/aprendizagem desta língua outra. Nesse sentido, relembro Pêcheux (1975, p.215) ao falar da segunda modalidade de desdobramento, pois aqui o sujeito "se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta".

Na seqüência discursiva de A9, a importância de saber inglês está relacionada ao falar bem, a conhecer outros lugares onde o inglês seja realmente usado. Este sujeito justifica esta posição ao afirmar que na escola o ensino *básico* de inglês não é importante, o que provavelmente esteja ligado a exercícios gramaticais descontextualizados, deshistoricizados. Este sujeito (A9) é, como todos os outros, um sujeito da falta, um sujeito desejante que almeja *ir para outros lugares*. Relaciona, assim, essa sua vontade aos modelos de aulas com o qual está acostumado, diz que *o inglês que a professora passa é muito "nada a ver"*. Sim, este é um inglês "nada a ver" com a vontade deste sujeito (e provavelmente com a vontade de outros nesta mesma posição-sujeito), é um inglês que não é divertido, que não descontrai;

complementando, é um inglês que trabalha provavelmente enfocando os conhecimentos gramaticais e a tradução de léxicos totalmente descontextualizados.

Neste ponto, vale ressaltar que o trabalho com os léxicos e com as regras gramaticais de determinada língua são de fato fundamentais para a sua construção e formulação. No entanto, não se pode fazer apenas isto. Para colaborar, os apontamento de Nardi (2002) são essenciais, pois

> se queremos reconhecer os pronomes, advérbios adjetivos e sua forma de emprego, que o façamos pensando nos efeitos de sentidos que provocam no texto, seu papel nessa unidade de discurso, mas sem fazer disso o objeto central do estudo do texto, sem prender o texto nos limites da gramática (NARDI, 2002, p.131).

Assim, para uma busca de efeitos de sentido, não se pode deixar que o professor feche os olhos para os saberes e interesses destes alunos. Para uma captura do outro, é preciso que se instaure um processo de tomada da palavra, isto é, "a inscrição deste sujeito-aprendiz numa rede de discursos com os quais ele vai identificar-se para produzir sentidos para aquilo que diz" (NARDI, 2002, p.129).

Como foi possível notar, a posição que estes sujeitos ocupam dentro da FD do Repetível Genérico se refere à segunda modalidade de desdobramento de Pêcheux (1975). Eles se contra-identificam, distanciam-se, pois, da forma-sujeito predominante nesta FD, buscando, conseqüentemente, outros saberes no interdiscurso. Assim, estes sujeitos iniciam, neste caso, uma possível busca para um "fazer sentido" em língua inglesa, a busca da tomada da palavra pelo que lhes é familiar, pelo que lhes faz identificar-se com esta outra língua.

Ainda com relação à FD do Repetível Genérico, nota-se que grande parte dos alunos enunciam seu discurso a partir de duas posições-sujeito dentro desta mesma FD. A primeira posição-sujeito, representadas pelos alunos de A1 até A5, parafraseia o silogismo genérico da FD. Esta posição-sujeito é mais central. A outra posição-sujeito a partir da qual os alunos, representados por A6 até A9, produzem seu discurso é mais fronteiriça. Esta posição-sujeito representa uma contra-identificação com o silogismo genérico da FD.

Os próximos recortes discursivos que apresento estão na ordem da desidentificação com o saber maior da FD do Repetível Genérico. Nos enunciados destes alunos, é demonstrado que a língua inglesa não é importante, ou que, pelo menos até esse momento, não lhes foi apresentada uma *utilidade real e imediata*, como salientou P5, para saber esta língua. Seguem os recortes:

Eu não sou chegado, eu acho que para a minha vida não vai servir. (EJA) [A10]

Eu acho que a língua inglesa não faz diferença na minha vida. (EJA) [A11]

Eu queria espanhol porque eu tenho a minha família na Argentina. (EJA) [A12]

Eu acho que na escola não é importante, porque aqui na escola não tem nenhum estrangeiro e eu acho que nunca vai ter, ou seja, não terá ninguém com quem os alunos possam utilizar a língua inglesa. (EJA) [A13]

Sobre estes quatro enunciados apresentados, é relevante a informação de que eles partem de aprendizes já (provavelmente) inseridos no mercado de trabalho, pois são alunos da EJA, onde há um número significativo de alunos trabalhadores, ou que, pelos menos, os que (ainda) não trabalham, já estão mais próximos disso, seja pela proximidade do "colega trabalhador", seja pela vontade de fazer parte desta realidade.

Como havia deixado em aberto esta questão (sobre a importância para os alunos da EJA de saber inglês para o mercado de trabalho), retomo-a neste momento. Cabe lembrar, neste ponto, que estes (A10, A11, A12 e A13) são alunos de P4, que em seu discurso salientou a importância do "saber inglês" para o mercado de trabalho, em suas palavras, inglês *é muito solicitado em grande parte dos empregos*. Volto a questionar: de quais empregos se fala aqui? Uma vez que uma boa parte de seus alunos refutou o "saber inglês", como é possível notar especificamente em A10, que diz: *eu acho que para a minha vida não vai servir*; e em A11, *a língua inglesa não faz diferença na minha vida.* Nos enunciados destes alunos, não há uma identificação com a língua inglesa, o que dá espaço para imaginar como o discurso do professor destes alunos é descontextualizado. Assim, este professor, se não percebe o que seus próprios alunos imaginam sobre a língua inglesa, como poderá ocorrer, então, um possível deslocamento em sua posição-sujeito para que ele consiga abranger outros saberes, com o intuito de capturar estes sujeitos-aprendizes? A tomada da palavra, aqui, não é possível sem esse deslocamento.

Voltando aos recortes discursivos, há ainda os dizeres de A12 (*Eu queria espanhol*) e A13 (*não terá ninguém com quem os alunos possam utilizar a língua inglesa*) que são voltados para um uso real, objetivo, pragmático da língua estrangeira, mas que, como estes aprendizes não se vêem fazendo parte deste real, saber inglês, assim, se torna algo irrelevante, diferentemente do que ocorre com A6, A7 e A8[15], que se identificam com a língua inglesa ao relacionarem este saber ao que lhes é mais familiar.

Com este agrupamento de enunciados, mesmo ainda ressoando vozes da FD do Repetível Genérico (do interdiscurso), estes alunos se desidentificam desta FD. Não há mais lugar para eles, pois aqui neste espaço a língua inglesa não é importante. E isto não pode ser dito dentro desta FD, deslocam-se, portanto, para uma outra FD, que convencionarei chamar

[15] Vale lembrar que estes alunos relacionam a importância de saber inglês a jogos eletrônicos, internet e filmes, isto é, algo que faz parte da realidade destes sujeitos-aprendizes.

de ‘FD do Inglês Irrelevante’. Desse modo, buscando Pêcheux (1975), o sujeito não fica livre, mas recai sobre outros saberes, confirmando, assim, a hipótese de que todo o sujeito é assujeitado.

Para finalizar esta passagem, vale dizer que não é interessante que haja aprendizes identificados com a FD do Inglês Irrelevante, pois o seu saber dominante é o de que a língua inglesa, de fato, não é importante. Neste sentido, é preciso que os alunos e principalmente os professores ocupem uma diferente posição na FD do Repetível Genérico, não reproduzindo fielmente a ideologia dominante, mas sim ocupando uma outra posição, uma posição-sujeito que abarque outros saberes, não apenas o de que a língua inglesa é (só) importante para o mercado de trabalho. A língua inglesa pode ser importante para o mercado de trabalho, mas não é possível que se justifique sua aprendizagem apenas para este fim, que, diga-se de passagem, ilusório e altamente distante, para os aprendizes da escola pública. Para que ocorra a aprendizagem, é necessário que outros saberes, dentro da FD do Repetível Genérico, sejam mobilizados pelos sujeitos que a ela estão filiados.

A (ilusão da) conclusão: a captura

Quando se fala em capturar, é possível que se imagine prender, deter, ou até mesmo aprisionar. No entanto, não é nesta perspectiva que me refiro ao termo capturar, pois um aprisionamento pode significar uma não-volta e isto é indesejável. Quando falo em capturar, quero dizer uma busca, neste caso uma busca pelo outro, isto é, uma desestabilização do sujeito. Refiro-me aqui a uma busca pelo “fazer sentido”, mais especificamente, por uma produção de sentidos em língua estrangeira, uma identificação que é, para Mannoni (1994 apud SERRANI-INFANTE, 1998b, p.253), “uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado”, enfim, um (também) deixar capturar-se.

Para que haja, então, a captura do aprendiz (ou para que ele se deixe capturar) pela/em língua estrangeira, é preciso que ocorra uma identificação com essa língua. Entretanto, essa identificação não é algo que se pode dizer simples, pelo contrário, é uma tarefa que mobiliza uma transformação/modificação no/do sujeito, pois para se identificar com a outra língua, a língua do outro, é requerido do sujeito, como aponta Nardi (2002, p.112), “um desassossego, [isto é] uma retirada do sujeito de seu espaço (organizado e transparente) para colocá-lo em um desconhecido terreno”, a língua estrangeira.

Acrescento aqui que, para uma identificação com a língua estrangeira, não é possível que se conceba a língua (estrangeira ou não) como homogênea e transparente. Não é possível

valer-se, por exemplo, de modelos nos quais o sujeito é centrado, é dono de seu dizer, é consciente[16], onde há sempre uma tentativa de estabilizar o sujeito, apagando as suas vivências, deixando-o tábula rasa, fechando os olhos para o que, a princípio, seria evidente. Uma tentativa de ensino e de aprendizagem, nesse viés, torna a captura ainda mais obscura, difícil, árdua, quase inatingível.

Neste ponto, é interessante voltar às análises dos dizeres de certos sujeitos-professores (P1, P2, P3, P4 e P5). O que pretendo com isso é enfatizar que o foco dado ao ensino de língua inglesa, na perspectiva desses sujeitos, torna a captura do outro um processo distante, ou seja, não é concebível que se diga ao sujeito-aprendiz que a língua inglesa é somente importante para o mercado de trabalho, parafraseando um silogismo genérico. No caso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, como a grande parte já está inserida no mercado de trabalho, mesmo sem "saber inglês", o que ocorre é uma não-identificação, isto é, a língua inglesa não causa o desassossego. Assim, se o sujeito-professor não der espaço para o diferente, o heterogêneo, não há como capturar o sujeito-aprendiz. Não se pode, portanto, deixar que os alunos passem a ver a língua inglesa (ou outras línguas estrangeiras) como um "tanto faz". Desse modo, essa outra língua passa a ser um vazio, um entrever, que preenche uma ou duas horas-aula na grade curricular das escolas públicas.

É nessa perspectiva que afirmo ser preciso buscar as vivências do sujeito-aprendiz, é preciso que se aproxime a língua inglesa ao que lhes é familiar, é preciso, enfim, conceber a heterogeneidade como constitutiva do espaço escolar. Uma heterogeneidade que possibilite aos

> professores entenderem melhor a aprendizagem, ou seja, por que seus alunos aprendem em momentos diferentes, de maneiras diferentes, fazendo relações diferentes e compreendendo de maneiras diferentes aquilo que, para o professor, deveria remeter a uma única compreensão (CORACINI, 2003a, p.264).

É nesse sentido, concebendo que os aprendizes têm diferentes vivências, diferentes maneiras de fazer relações, que não se pode dar ao ensino de línguas (seja ela qual for) apenas um enfoque. É necessário que se abra um amplo leque de possibilidades para que os alunos possam ser desestabilizados, identificando-se, assim, com esta outra língua. Cabe salientar aqui que não estou propondo um ecletismo metodológico, uma vez que os métodos em sua grande maioria, são fechados e homogêneos, não dão espaço para um sujeito cindido,

---

[16] Como a abordagem construtivista de Krashen. Para mais informações, ver: KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982. E, para uma crítica mais ampla, Coracini (2003a, 2003b).

descentrado, assujeitado, o que proponho é justamente uma abertura para uma tomada da palavra. E esta tomada da palavra

> para o sujeito significa, inevitavelmente, assumir um lugar, identificar-se com uma posição de sujeito que passará a ocupar e a partir da qual se produzirá discursos, evitando que a fala produzida por ele nessa língua do outro seja a simples reprodução de um acúmulo de frases feitas em que ele imita o outro, mas não se assume como sujeito nessa língua (NARDI, 2002, p.112).

É na tentativa, portanto, de instaurar um significante real para os alunos que o processo de identificação com a língua estrangeira se torna mais fácil de acontecer. Nesse sentido, é fundamental a busca de "um lugar de dizer" (NARDI, 2002, p.131).

A hipótese que apontei no início deste trabalho foi a de que não havia (ou muito pouca) identificação do sujeito-aprendiz com a língua estrangeira, neste caso o inglês. Esta suposição pode ser vislumbrada nas análises dos dizeres dos aprendizes e, como se notou, há, em grande parte deles, uma identificação não com a língua inglesa, mas com um silogismo genérico na ordem do irreal, uma reprodução fiel dos saberes que compõem a FD do Silogismo Genérico, uma reprodução do discurso dos professores que são também fortemente dominados por esta FD.

Entretanto, há de se mencionar que existem sujeitos-aprendizes identificados com a língua inglesa, ou seja, a porta para a tomada da palavra, neste caso, está aberta. O que é preciso para que ela seja transposta é justamente uma transformação no enfoque do ensino dessa língua. Uma transformação na ordem do real que conceba a heterogeneidade como constitutiva dos sujeitos, uma transformação na qual haja aberturas, brechas para que, através delas, o sujeito-aprendiz possa se infiltrar para capturar a outra língua.

Há de se dizer também que houve alunos percebendo a língua inglesa na ordem da indiferença, do "tanto faz", pois, ao não verem, nessa língua, uma relação com o mundo real, não se identificaram com ela. Houve, aliás, quem a repudiasse.

Sobre esse ponto, para que ocorra a captura do sujeito, ou para deixar que ele seja capturado, não é possível que se parafraseie um silogismo genérico. É necessário aqui que se busque lugares onde essa língua possa fazer sentido, mais que isso, um lugar onde a língua inglesa cause um "desassossego" no sujeito-aprendiz, retirando-o de um mundo logicamente estabilizado. É necessário que se apresente essa língua do outro como um lugar onde se possa dizer talvez aquilo que não se diz na língua materna, um lugar diferente, mas sempre na ordem do real.

Para finalizar, o que proponho aqui é que o sujeito-professor não se feche em seu discurso, que escute o outro, que passe a perceber essas outras vozes ecoantes, como as de

A6, A7 e A8, que traga para dentro de suas salas de aula lugares onde esta tomada seja possível, onde se possa capturar o outro. Com isso, não afirmo, porém, que sejam levados jogos eletrônicos em si (como diz A6) para dentro da sala de aula, pois sei que, na realidade das escolas, ainda mais as públicas, isto não é possível, postulo que, a partir de diferentes lugares de dizer, seja possível encontrar um espaço de partida para que o sujeito-aprendiz produza sentidos. E nessa procura só é encontrado esse lugar quando os outros dizeres são ouvidos, isto é, quando há uma transformação no/do sujeito.

Referências

AIUB, G. F. **A "importância" da língua inglesa em escolas públicas**: a (re)produção de discursos. [Trabalho de Conclusão de Curso] Instituto de Letras/UFRGS: Porto Alegre, 2007.

ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado: processo sem Sujeito nem fim (s). In: **Posições 1.** Rio de Janeiro: Graal, 1978, p.66-71.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s) – Linguagem(ns) – Identidade(s) – Movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.47-67.

CORACINI, M. J. R. F. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003a, p.251-68.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F.; (org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b. p.139-59.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua no discurso. **Organon:** discurso, língua e memória. v. 17, n. 35. p.189-200. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2003.

INDURSKY, F. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. C. (orgs.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000, p.70-81.

NARDI, F. S. Identidade, memória e os modos de subjetivação. In: INDURKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (orgs.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005, p.157-66.

_____. **Outros dizeres sobre o ensino de segunda língua:** um lugar para a tomada da palavra no terreno da opacidade e do real. [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Letras/UFRGS: Porto Alegre, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso***:* princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). **Discurso e textualidade.** Campinas: Pontes, 2006, p.13-31.

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

_____. **Dispositivos da interpretação.** Campinas: Departamento de Lingüística/IEL UNICAMP, 1994.

_____. Segmentar ou recortar? In: GUIMARÃES, E. (org.). **Lingüística e questões controversas.** Série estudos. n. 10. Uberaba: FIUBE, 1984.

PÊCHEUX, M. [1969] Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p.61-161.

_____. [1975] **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. [1975] A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p.163-252.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.213-30.

SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998a, p.143-67.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998b, p.231-64.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, F. E. V.; TFOUNI, L. V. **“Entra burro sai ladrão”**: o imaginário sobre a escola materializado nos genéricos. 2007. (no prelo, a ser publicado na Revista *Língua(gem) em Discurso*. Tubarão: Ed. da UNISUL)