



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

JANCILEIDI HÜBNER

**LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA:
QUESTÕES DE IMAGINÁRIO EM (DU)ELO**

CHAPECÓ

2019

JANCILEIDI HÜBNER

**LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA:
QUESTÕES DE IMAGINÁRIO EM (DU)ELO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof^a Dra. Mary Neiva Surdí da Luz.

CHAPECÓ

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

CEP 89802-112

Caixa Postal 181

Bairro Centro, Chapecó, SC – Brasil

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Hübner, Jancileidi

Língua portuguesa e língua inglesa: questões de imaginário em (du)elo. / Jancileidi Hübner. -- 2019. 98 f.

Orientadora: Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL, Chapecó, SC , 2019.

1. Ensino/aprendizagem de línguas. 2. Língua portuguesa. 3. Língua inglesa. 4. Imaginário. 5. Constituição identitária. I. Luz, Mary Neiva Surdi da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

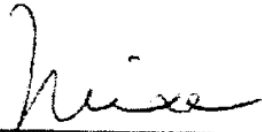
JANCILEIDI HÜBNER

**LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA:
QUESTÕES DE IMAGINÁRIO EM (DU)ELO**

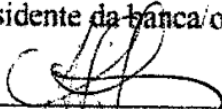
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos linguísticos , defendido em banca examinadora em 30/08/2019.

Aprovado em: 30 / 08 / 19

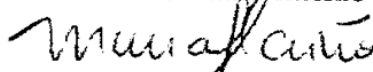
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz – UFFS
Presidente da banca/orientador



Prof. Dra. Amanda Eloina Scherer – UFSM
Membro titular externo



Prof. Dra. Maria José Laiño – UFFS
Membro titular interno

Prof. Dra. Márcia Ione Surdi – UNOCHAPECÓ
Membro suplente

Chapecó/SC, Agosto de 2019.

Dedico este trabalho aos meus alunos, que imersos em minha prática pedagógica, são atravessados por meus dizeres e me atravessam pelas vias dessa língua outra que imprime inquestionáveis marcas à nossa subjetividade.

AGRADECIMENTOS

É quando paramos para agradecer que percebemos os privilégios de ser quem somos. A gratidão, então, enfeita-se de (dis)sabores particulares e se torna um prazer.

À Mary Neiva Surdi da Luz, a qual tive a felicidade de ter como orientadora, por todas as leituras e por sua forma preci(o)sa de entender as individualidades.

Às professoras Amanda Eloina Scherer e Angela Derlise Stübe, pela leitura cuidadosa e pela (re)significação de saberes após a banca de qualificação.

Aos queridos sujeitos-estudantes, por prontamente aceitarem o convite para a participação desta pesquisa e pela atenta escritura das narrativas.

Ao meu pai Sérgio e minha mãe Iva, por serem quem são: modelos de amor incondicional e de generosidade que quero seguir por toda a vida. Obrigada pelas inúmeras ajudas e pelo carinho de sempre, que fazem de mim e de minha irmã, Angela, as pessoas que somos.

À Valéria, minha filha, minha fiel companheira de (in)felicidades, de quem me orgulho e por quem agradeço a cada dia de vida compartilhada.

À minha mãe do coração, Lourdes Mantovani, pela incansável torcida e proteção e por todas as orações. Em nome dela, a todos os familiares que abraçam as minhas causas e se fazem presentes sempre que necessário.

Aos meus amigos de verdade, que optei por não nomear aqui, pois eles sabem quem são, cada um com sua forma singular de colorir minha caminhada. Sou grata aos que sempre torce(ra)m por mim, preenchendo os meus dias com sorrisos e necessárias palavras de (des)conforto.

Aos colegas de trabalho do Centro de Línguas URI, pela compreensão e ajuda quando da minha ausência, em especial a Paulo Antônio Molossi, por todo o apoio e pelo olhar amigo da posição de Coordenador.

Aos colegas de mestrado, pelas trocas e pelo aprendizado oriundo das experiências compartilhadas, em especial à Roselaine pela companhia de idas e vindas de Erechim a Chapecó e pelas enriquecedoras conversas durante o trajeto.

A todas as pessoas que contribuíram (in)diretamente, de forma material ou afetiva, para meu crescimento enquanto mestranda e para a elaboração deste trabalho.

Ilusões que escondem outras ilusões, que abafam, na amálgama da racionalidade, da lógica classificatória que põe e dispõe tudo e todos em seus (devidos!?) lugares, a fragmentação da subjetividade, a configuração híbrida e mestiça da identidade – que, vez por outra, se deixa rastrear na homogeneidade enganosa do texto e do sujeito –, a complexidade e, por vezes, o (des)conforto que se instaura no entre-lugar (entre-línguas-culturas-outros), onde não há espaço para as polarizações, para as fronteiras, onde o mesmo e o diferente, o dentro e o fora se imbricam e se constituem mutuamente.

Maria José Coracini

RESUMO

Esta dissertação analisa o discurso do sujeito-estudante de línguas a fim de compreender as faces do imaginário de língua materna e língua estrangeira que circulam no entre-lugar escolarizado dessas línguas. Participaram desta pesquisa cinco sujeitos-estudantes de uma universidade do norte do Rio Grande do Sul que têm a língua portuguesa como língua materna e estudam a língua inglesa como língua estrangeira. Através da escritura de narrativas, os sujeitos-estudantes discursivizaram suas vivências e lembranças em torno do processo de ensino/aprendizagem das línguas e a importância que essas têm em suas vidas. A partir da análise das narrativas escritas, foi possível darmos visibilidade aos seguintes desdobramentos do imaginário de língua: língua da correção, pautada na concepção de língua como norma culta que se distancia da língua fluida e, em decorrência disso, o imaginário de língua portuguesa como língua difícil; língua como conteúdo escolar a ser aprendido ou como disciplina escolar; língua como ferramenta partindo de uma concepção instrumentalista de língua; e o imaginário de língua inglesa como língua mundial. Atentamos ao fato de que essas imagens são fruto de identificações do sujeito-estudante no interior do processo de ensino/aprendizagem das línguas e, da mesma forma, constitutivas de sua subjetividade. Decorre disso a consideração de que podem existir elos e duelos entre as línguas materna e estrangeira no espaço de limites imprecisos e opacos entre a escolarização das duas que, conseqüentemente, atravessam a constituição identitária que emerge nesse espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Língua Inglesa. Imaginário. Constituição identitária.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the subject-student's discourse in order to comprehend the forms of imaginary of the mother tongue and the foreign language that circulates in the schooling space of both languages. Five subject-students from a university in the north of Rio Grande do Sul who have the Portuguese language as their mother tongue and study the English language as a foreign language participated in this research. By writing narratives, the subject-students discursivized experiences and memories related to the process of teaching and learning of languages and the importance those languages have in their lives. From the analysis of the written narratives, it was possible to highlight the following forms of imaginary of language: language of correction, guided by the conception of language as an educated norm which is far from the fluid language and, as a consequence, the imaginary of the Portuguese language as a difficult language; language as a school content to be learned or as a school subject; language as a tool based on an instrumentalist conception of language; and the imaginary of the English language as a world language. We considered the fact that these images are products of the identifications of the subject-student within the process of teaching and learning of languages and also constitutive of their subjectivity. As a result, we consider the possible existence of links and duels between the mother tongue and the foreign language in the space with imprecise and unclear limits between the schooling of both languages which, consequently, cross the identity constitution that emerge from this space.

KEY-WORDS: Portuguese Language. English Language. Imaginary. Identity constitution.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos.	29
Quadro 2 – O (du)elo entre as línguas portuguesa e inglesa: o entre-lugar dos processos de ensino/aprendizagem.	35
Quadro 3 – Língua da correção e seu processo de ensino/aprendizagem..	51
Quadro 4 – A concepção instrumentalista de língua.	64

LISTA DE ABREVIATURAS

- AD** – Análise de Discurso
- FD** – Formação Discursiva
- FI** – Formação Ideológica
- LE** – Língua Estrangeira
- LM** – Língua Materna
- LI** – Língua Inglesa
- LP** – Língua Portuguesa
- SD** – Sequência Discursiva
- SE** – Sujeito Estudante

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. (DES)ENVOLVENDO A ANÁLISE: O DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO	18
2.1 Considerações preliminares	18
2.2 Constituindo o arquivo	23
2.3 Empreendendo um gesto de leitura	29
3. O (DU)ELO ENTRE AS LÍNGUAS MATERNA E ESTRANGEIRA: O ENTRE-LUGAR DOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM.	34
4. OS (DES)NÍVEIS DA LÍNGUA: ENTRE A CORREÇÃO E A COMPLEXIDADE	52
5. A (IN) UTILIDADE DA LÍNGUA: UM GESTO DE LEITURA SOBRE SUAS FUNÇÕES NO MUNDO GLOBALIZADO.	64
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	94

1. INTRODUÇÃO

Parados no ponto de partida, prontos para dar início a este trabalho¹, motivamos-nos pela importância de se discutir o processo de ensino/aprendizagem de línguas e o modo pelo qual os sentidos circulam nele e sobre ele. Centramos nosso trabalho de pesquisa no imaginário de língua e tomamos como arquivo narrativas escritas por sujeito-estudantes adultos, falantes da língua portuguesa como língua materna, acadêmicos de uma universidade do norte do Rio Grande do Sul, que atualmente estudam a língua inglesa como língua estrangeira em curso livre.

Empreendemos, então, a escritura desta dissertação assumindo como principais objetivos analisar como o processo de ensino/aprendizagem dessas línguas é discursivizado através da escrita pelos sujeitos-estudantes nele inseridos, compreender qual imaginário de língua portuguesa e língua inglesa emerge no discurso desses sujeitos e, a partir disso, investigar como esse imaginário se mostra linguisticamente e marca o processo de constituição identitária do sujeito-estudante de línguas.

Na perspectiva desses objetivos, o questionamento de pesquisa que nos instigou a empreender o gesto de leitura apresentado aqui é o que segue: que sentidos são produzidos pelo imaginário de língua portuguesa e língua inglesa que constitui o discurso dos sujeitos-estudantes sobre os processos de ensino/aprendizagem de línguas?

Para que tal gesto de leitura pudesse ser traçado, buscamos apoio em um vasto referencial teórico. A escolha das bases teóricas vem ao encontro dos objetivos aqui apresentados e, portanto, guiou nosso gesto analítico impulsionando compreensões do imaginário de língua, das imagens dos processos de ensino/aprendizagem das línguas e dos momentos de identificação no discurso do sujeito-estudante.

Ao ensaiar nossos primeiros passos, já nas primeiras linhas que aqui escrevemos, encontramos inspiração e apoio nos estudos de vários teóricos e pesquisadores, dentre eles, Coracini, com quem compartilhamos um anseio, uma aspiração. Assim, empreendemos os passos iniciais do percurso teórico e analítico a que nos propomos, motivados por esse desejo compartilhado, ou seja,

1 Dissertação vinculada ao projeto de longa duração: História do Ensino de Línguas na Região de Abrangência da UFFS, sob coordenação da Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

buscando melhor compreender a atração para as línguas, sentida pelo sujeito, a sedução que os aproxima ou os distancia, torna fácil ou dificulta e, por vezes, impede uma relação tranquila entre o sujeito e a língua supostamente materna, entre o sujeito e a língua supostamente estrangeira. (CORACINI, 2007, p.120).

Partimos dessa inquietude, pois elaborar uma dissertação demanda a entrega na busca do querer saber, querer compreender. Para que a caminhada resulte em respostas relevantes e crescimentos, ela precisa estar intimamente ligada ao que motiva e instiga o pesquisador. É por esse motivo que decidimos aproximar os estudos em torno da análise de discurso franco-brasileira impulsionados pelas disciplinas do curso de mestrado de nossa prática docente enquanto professora de língua inglesa. Foram as vivências do dia a dia em sala de aula e o significativo interesse pessoal em refletir sobre o ensino/aprendizagem de línguas que instigaram a escolha do tema e dos sujeitos da presente pesquisa, bem como, a formulação da questão problema que nos guiou durante as análises.

Com base, então, nas vivências em sala de aula enquanto docente, compartilhamos a crescente preocupação dos estudos da linguagem com a questão da subjetividade e das relações entre os homens. Dessa forma, sabendo ser necessário levar em conta o homem na sua história e relacionar a linguagem à sua exterioridade, a visão que temos do processo de ensino/aprendizagem de línguas vai além dos livros didáticos e da sala de aula. Toda vez que um sujeito fala, ele se apropria da língua e de suas regras formais, pragmáticas e discursivas, mas do ponto de vista discursivo, no qual inscrevemos essa dissertação, o ato de falar, seja a língua materna ou estrangeira, vai muito além disso. Portanto, o gesto de leitura aqui apresentado remonta à problemática que concerne à relação do sujeito com as línguas e o modo de constituição subjetiva em um entremeio de línguas portuguesa e inglesa.

O texto apresentado na sequência, decorrente de um trabalho de estudo e análise, é organizado em quatro capítulos, nos quais apresentamos, além do dispositivo teórico-analítico, recortes do arquivo desta pesquisa os quais julgamos ser relevantes para embasar as reflexões empreendidas desde o projeto e que, aqui, apresentamos em quadros introdutórios a cada capítulo analítico, no formato de sequências discursivas (doravante SDs). Também apresentamos, no decorrer do percurso, relações do presente estudo com

outros já publicados em torno do mesmo tema que consideramos pertinentes por enriquecer as reflexões.

No primeiro capítulo, intitulado “(Des)envolvendo a análise: o dispositivo teórico-analítico”, apresentamos nossa escritura em torno de como desenvolvemos as análises nos capítulos posteriores e, para tal, envolvemos o leitor em concepções basilares da análise de discurso, buscando respaldo em autores tais como Pêcheux (2010; 2014), Orlandi (1984; 1998; 2001; 2004; 2006; 2012; 2015) e Coracini (2003; 2007), entre outros. Portanto, é nesse capítulo que apresentamos as principais concepções que permeiam as análises e, da mesma forma, uma breve elucidação dos passos percorridos durante o desenvolvimento da pesquisa, desde o primeiro contato com os sujeitos até a forma através da qual desenvolvemos as análises.

No segundo capítulo, “O (du)elo entre as línguas portuguesa e inglesa: o entre-lugar dos processos de ensino/aprendizagem” analisamos SDs que apontam para os elos e os duelos entre as línguas portuguesa e inglesa que emergem dos processos de ensino/aprendizagem. Tratamos, dessa forma, especificamente de uma regularidade que nos chamou atenção já nas primeiras abordagens ao arquivo de pesquisa: as comparações que circulam no e sobre o ensino das duas línguas e de que maneira esse espaço, esse entre-lugar, influencia nas identificações dos sujeitos-estudantes.

No terceiro capítulo, “Os (des)níveis da língua: entre a correção e a complexidade”, apresentamos uma parte da análise que teve origem na identificação de uma regularidade muito recorrente: a maneira pela qual os sujeitos-estudantes tendem a nivelar seu aprendizado ou seu conhecimento de uma língua com base em um imaginário de língua como disciplina escolar, língua enquanto conteúdo homogêneo do qual podemos ter total domínio, ou, ainda, língua da correção, da norma padrão.

Assim como no terceiro capítulo, no recorte “A (in)utilidade da língua: um gesto de leitura sobre suas funções no mundo globalizado”, apresentado no quarto capítulo, tratamos de uma regularidade que decorre das identificações dos sujeitos-estudantes com certos discursos acadêmicos ou do âmbito profissional: o imaginário instrumentalista da língua, ou seja, a língua como ferramenta, que, ora se mostra útil e ora inútil nos recortes destacados. Além disso, nesse capítulo discutimos a língua inglesa idealizada como um

lugar de completude, uma necessidade imposta e assumida pelo sujeito-estudante contemporâneo.

Desse modo, após esboçar como a apresentação dos resultados da presente pesquisa está organizada, julgamos pertinente ressaltar que o estudo desenvolvido e apresentado nessa dissertação aborda a delicada questão do ensino/aprendizagem de línguas procurando compreender como a busca por uma língua estrangeira significa para os sujeitos-estudantes e de que forma esse gesto pode interferir em sua relação com as línguas. Além disso, destacamos que ao tomar o fio discursivo como fio condutor de nossos passos e nos lançarmos à (re)produção de sentidos durante essa escritura, estamos nos constituindo enquanto sujeitos do discurso que aqui materializamos.

2. (DES)ENVOLVENDO A ANÁLISE: O DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO

“Formular é dar corpo aos sentidos. E, por ser um ser simbólico, o homem constituindo-se em sujeito pela e na linguagem, que se inscreve na história para significar, tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos” (ORLANDI, 2012, p.9).

2.1 Considerações preliminares

A presente pesquisa é situada na perspectiva da análise de discurso franco-brasileira² (doravante AD) e, portanto, compreende a língua por seu movimento e pela dispersão de sentidos que a constituem. Conforme as palavras de Orlandi (2012) destacam na abertura deste capítulo, o homem, constituído pela linguagem dá corpo aos sentidos à medida que se inscreve na história para significar. Ao nos colocarmos diante do discurso sobre o ensino/aprendizagem de línguas, portanto, começamos este percurso de pesquisa discutindo algumas noções importantes dos estudos discursivos nas quais nos apoiamos no desenvolvimento dessa dissertação.

Primeiramente, é importante destacar que ao tratarmos de discurso, no decorrer do texto, estamos mobilizando a seguinte concepção: “o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores” (ORLANDI, 2001, p. 21). Ou seja, estamos trabalhando com a ideia de que discurso é curso, é movimento, é heterogeneidade, é potencial de filiações sócio-históricas e ideológicas.

Essa produção de sentidos, à qual nos referimos ao definir discurso, configura-se à medida que sujeito, língua, ideologia e historicidade são articulados toda vez que um discurso é proferido. Como nos ensina Orlandi (2012, p.100), “não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Em outras palavras, para dizer, o sujeito submete-se à língua. Sem isto, não tem como subjetivar-se”, isto é, tornar-se sujeito do

² Disciplina de entremeio que articula conhecimentos e concepções de três diferentes áreas de estudos: a linguística, a psicanálise e o marxismo. Teve origem na França com os estudos de Michel Pêcheux e, posteriormente, foi difundida no Brasil por Eni Orlandi.

próprio discurso.

A esse movimento de subjetivação, denominamos na AD, de interpelação, pois “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e esse submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico da história” (ORLANDI, 2012, p.100). É dessa forma, portanto, que ressaltamos o fato de o sujeito discursivo ser também pensado como posição, como se ocupasse um lugar na língua e na história para ser sujeito do que diz. Ou seja, sem se submeter à língua e à história, o sujeito não se constitui e não produz sentidos.

Ademais, inscritos nos estudos discursivos, acreditamos que o sujeito discursivo é atravessado pelo inconsciente, clivado. Ou seja, “o *non-sens* inconsciente não pára de voltar no sujeito e no sentido que nele pretende se instalar” (PÊCHEUX, 2014, p.276). Nesse viés, o inconsciente se manifesta na linguagem por meio dos atos falhos e dos lapsos, por exemplo.

Trabalhamos, então, na presente pesquisa, com a seguinte concepção: “os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes (ORLANDI, 2001, p. 60). Assim, concebemos o sujeito como incompleto, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente, constituído pelo outro e interpelado pela ideologia, podendo assumir diversas posições no discurso, mas não como fonte do seu dizer.

Partindo das palavras de Orlandi (2001), faz-se necessário atentar a outros importantes conceitos que circulam nos estudos da AD. Portanto, trazemos à baila, nesse ponto, o conceito de formação discursiva, buscando respaldo nas palavras de Pêcheux (2014). Para o autor, pensar em formação discursiva é pensar em posições dadas em determinadas conjunturas estabelecidas pela luta de classes. É o que determina, segundo ele, “o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2014, p.147) em determinadas situações por determinados sujeitos.

Conforme destaca Orlandi (2012), é na formação discursiva (doravante FD) que o sujeito vai constituir sua subjetividade e o sentido, por sua vez, sua unidade e seus limites. Dessa forma, durante a análise do *corpus* do presente trabalho, foi necessário atentar às condições de produção dos sujeitos enquanto estudantes universitários que são,

conforme é possível observar no decorrer deste capítulo e, conseqüentemente, com qual FD se identificam enquanto sujeitos através do discurso, pois isso atravessa e determina o que é dito.

Destacamos também o fato de que a noção de FD nos remete à noção de formação ideológica (doravante FI), que segundo Pêcheux (2014), é o que sustenta as FDs e determina posições no discurso. O funcionamento da ideologia nessas formações de cunho sócio-histórico possibilita a significação. Em outras palavras, “fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas” (PÊCHEUX, 2014, p. 149). Isso nos permite dizer, então, partindo das ideias de Pêcheux, que “as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2014, p. 146-147).

Atrelados a tais pressupostos, é relevante compreendermos que “...a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. Desse modo o sujeito se constitui e o mundo significa. Pela ideologia.” (ORLANDI, 2001, p.96). Portanto, ao inscrever esse trabalho na perspectiva discursiva a fim de analisar o *corpus* em busca do imaginário de língua portuguesa e língua inglesa que circula no discurso sobre os processos de ensino/aprendizagem, entre muitos fatores, estivemos atentos à historicidade e à ideologia que sustentam as posições assumidas inconscientemente pelos sujeitos na FD em questão.

Conforme buscamos ressaltar até esse ponto, nosso trabalho, respaldado pelos escritos de Pêcheux, toma como premissa o fato de que

a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 2014, p.150)

Segundo os postulados da AD, “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2001, p. 82). Essa margem de não-ditos funciona como uma matriz de sentidos que define o dizível e a isso denominamos interdiscurso.

Com isso, para o presente trabalho, destacamos o fato de que

ao considerarmos o sujeito falante dentro da ordem social na qual ele vive, devemos reconhecer que ele não tem o domínio de sua fala [...] o dizer do sujeito é, por condição, constituído mesmo por aquilo que o sujeito não conhece mas está presente em seu discurso (ORLANDI, 1984, p. 12-13).

Ou seja, seu discurso é constituído por tudo aquilo que, no decorrer da vida do sujeito, chegou até ele através das interações diárias e do meio em que vive, incluindo os ambientes familiar e escolar, a mídia, o discurso acadêmico, etc.

Por consequência, ao chegarmos a esse ponto da discussão em que salientamos a falta de domínio do sujeito sobre seu discurso, julgamos necessário abordar, também, a noção de esquecimento, muito relevante nos estudos da AD e constitutiva do processo discursivo. Segundo Pêcheux (2014), e, em consonância com seus estudos, Orlandi (2001), são dois os tipos de esquecimento que atravessam o discurso: esquecimento n° 1 e esquecimento n° 2.

O que chamamos de “esquecimento n° 1”, segundo Pêcheux (2014), “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 2014, p. 162). Ou seja, esse esquecimento está relacionado à maneira pela qual somos afetados pela ideologia inconscientemente. Conforme destaca Orlandi, ‘por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentis’ (ORLANDI, 2001, p. 35).

O “esquecimento n° 2” é definido por Pêcheux (2014) como “esquecimento pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina [...] um enunciado, forma ou sequência, e não outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo” (PÊCHEUX, 2014, p. 161). Isso é, a seleção de enunciados para o dizer significa e o sujeito acredita que só há essa forma de enunciar, esquecendo as outras possibilidades sem se dar conta dessa significação. Para Orlandi (2001), essa é uma impressão que “nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras” (ORLANDI, 2001, p. 35).

Essas noções de esquecimento, tanto do nível ideológico, quanto do nível enunciativo são relevantes para a presente pesquisa à medida que consideramos, durante a análise aqui proposta, o fato de eles, os esquecimentos, serem estruturantes na

constituição dos sentidos e dos sujeitos. E isso, por si só, significa, e, por conseguinte, é levado em conta durante o gesto de leitura.

Dessa forma, atentando à historicidade do dizer, aos discursos outros que o fazem significar e aos esquecimentos constitutivos desse dizer, acrescentamos em consonância com Coracini (2007) que

a subjetividade que a língua constrói não se completa nunca, pois ela sofre transformações importantes ao longo da vida do indivíduo; ela não é nunca completa, nunca acabada: ela se constitui à medida que se dão as experiências individuais que são sempre e necessariamente sociais (CORACINI, 2007, p.131).

Desse modo, ao abordar a subjetividade no processo de ensino/aprendizagem de línguas, faz-se necessário atentar a todos esses traços de heterogeneidade e opacidade que constituem, o discurso, a língua e, conseqüentemente o sujeito e sua subjetividade.

Ao analisar o discurso do sujeito-estudante de línguas, portanto, a historicidade e todos os já-ditos a respeito da aprendizagem escolarizada da língua materna e da língua inglesa como língua estrangeira são colocados no centro da questão. Para tal, desenvolvemos o trabalho em consonância com a ideia de que “a discursividade é um acontecimento: não se deve perder de vista o fato de que o discurso acontece sempre no interior de uma série de outros discursos, com os quais estabelece co-relações, deslocamentos, vizinhanças” (GREGOLIN, 2011, p.174).

O processo discursivo, assim, ocorre em dois planos: o do intradiscurso e o do interdiscurso. Conforme destaca Orlandi (2001, p.33), “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)”. Segundo a autora, o intradiscurso é o eixo da formulação, exatamente o que se diz naquele momento, naquelas condições, e o interdiscurso é o eixo da constituição, o que determina a formulação, ou seja, a historicidade, a memória, todas as formulações feitas *a priori* e já esquecidas que determinam o que dizemos.

Para a autora, “é na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)” (ORLANDI, 2012, p.9). Portanto, analisar a formulação ou o intradiscurso significa buscar no interdiscurso a memória daquele dizer.

Interessa-nos, assim, muito mais saber “como” algo foi dito e significa do que, propriamente, “o que” foi dito. É o “como”, é a constituição do dizer, que nos remete às

formações imaginárias relevantes para o presente trabalho. Conforme aponta Orlandi, “diferentemente da análise de conteúdo, a análise de discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo, não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que coloca é: como este texto significa?” (ORLANDI, 2001, p. 17). E é com base nesse questionamento que constituímos e abordamos as narrativas escritas pelos sujeitos desta pesquisa, nosso arquivo.

2.2 Constituindo o arquivo

Partindo do exposto nas considerações preliminares de nosso trabalho, procedemos à descrição da constituição do arquivo desta pesquisa. Acreditamos ser relevante salientar que a concepção de arquivo com a qual trabalhamos aqui também é baseada nos estudos de Pêcheux. Segundo o autor, o arquivo é o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 2010, p. 51). Assim, em nosso caso, elegemos como documentos pertinentes, narrativas escritas por sujeitos-estudantes de línguas, conforme descreveremos mais adiante.

Essas narrativas foram escritas tendo como fio condutor os processos de ensino/aprendizagem de línguas. Conseqüentemente, o imaginário da língua portuguesa como língua materna e da língua inglesa como língua estrangeira e as identificações que emergem no discurso do sujeito-estudante à medida que ele discursiviza suas vivências no decorrer dos processos de ensino/aprendizagem em questão foram o foco das reflexões durante as análises.

É importante ressaltar, nessa perspectiva, que o enfoque do presente trabalho se volta para as línguas portuguesa e inglesa no espaço de enunciação brasileiro. Ao se referir a elas como língua materna e língua estrangeira no decorrer do texto, portanto, trabalhamos com as seguintes concepções apresentadas por Guimarães (2006): “Língua Materna: é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral a língua que se representa como (que se apresenta como sendo) primeira para seus falantes” e, também, “Língua Estrangeira: é a língua cujos falantes são o povo de uma Nação e Estado diferente daquele dos falantes considerados como referência” (GUIMARÃES, 2006, p. 14).

Partindo desses esclarecimentos, parece-nos de grande importância refletirmos em torno de outras concepções que atravessam a temática aqui abordada. Tomemos, portanto, como a AD concebe a questão das “identificações”. Esses processos, que tocam o simbólico, são partes constitutivas da interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso. Para Pêcheux (2014), a interpelação acontece à medida que o indivíduo se identifica com a FD que o domina. Esse momento de identificação é o ponto no qual o sentido é produzido e o sujeito se produz como causa de si. Ou seja, conforme destaca Orlandi (2012), um indivíduo é interpelado em sujeito ao ser afetado pelo simbólico, pelo jogo da língua na história.

Ao se falar em simbólico, e trabalhar com a concepção de que o sujeito toma forma na história e funciona atravessado pela ideologia, estamos adentrando à instância do imaginário em torno da qual a presente pesquisa se desenvolve. É importante deixar claro, portanto, que o funcionamento do discurso, sobre o qual nos debruçamos, acontece exclusivamente a partir das formações imaginárias.

Esses mecanismos de funcionamento do discurso, as formações imaginárias, são resultados de projeções que, segundo Orlandi (2001), permitem a passagem da situação empírica para a posição discursiva. Para compreendermos o processo discursivo, portanto, devemos atentar às condições em que o discurso se produz e as projeções que o constituem, pois os sentidos não estão nas palavras. Os sentidos são produzidos através da força que a imagem tem na constituição do dizer. Por imagem, vale ressaltar, entendemos as posições discursivas produzidas pelas formações imaginárias, tais como a imagem que um aluno tem de um professor, a imagem que o professor tem de um aluno universitário, e também, a imagem que o aluno tem da imagem que o professor terá daquilo que dirá.

A concepção de imaginário a que nos filiamos relaciona-se também ao que Pêcheux (2014) denominou de “imaginário linguístico (corpo verbal)”. Para o autor, o imaginário linguístico é constituído no lugar de “reformulação-paráfrase que caracteriza uma formação discursiva”. A ele, segundo o autor, também estão relacionadas as “‘evidências’ lexicais inscritas na estrutura da língua” (PÊCHEUX, 2014, p. 165), isto é, o imaginário linguístico caracteriza o corpo verbal que toma posição em determinado tempo e determinado espaço. Em outras palavras, a constituição dos sentidos acontece no

espaço da formação discursiva em que se reformula o que circula na memória discursiva, acobertando o impensado que o determina com base na presença de elementos do já-dito. E a isso chamamos de imaginário.

Seguindo na mesma linha de pensamento, Achard (2015) ratifica a concepção de imaginário aqui apontada ao explicar o que acredita ser o “implícito” conforme segue:

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição ‘no vazio’ de que eles respeitem as formas que permitem sua inserção por paráfrase. (ACHARD, 2015, p.13)

Em vista disso, destacamos que ao abordarmos o imaginário de língua portuguesa e de língua inglesa que emergem no discurso dos sujeitos-estudantes em busca dos processos identitários ligados a ele, estamos corroborando com os estudos pecheutianos e trabalhando com a concepção de identificação que trata, pois, de uma identificação imaginária que diz respeito “ao ajustamento sempre inacabado do sujeito consigo mesmo” e “à sua identificação com os traços do objeto na representação que o sujeito “possui” desse objeto” (PÊCHEUX, 2014, p.242).

Ao tratarmos dessas identificações imaginárias, em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, interessamo-nos pelos sujeitos-estudantes enquanto atravessados por traços culturais em conflito, pois, em consonância com Coracini (2007), entendemos esse espaço de aprendizagem que coloca o sujeito entre as línguas como um lugar no qual “os limites são imprecisos e opacos, e as fronteiras, incapturáveis, intocáveis, desdobrando-se no momento mesmo em que se crê atingi-las” (CORACINI, 2007, p. 132).

Tratar dos processos de ensino/aprendizagem da língua portuguesa e da língua inglesa, nessa perspectiva, é reconhecer que o sujeito-estudante está em um espaço no qual fixar limites é impossível, e ao qual, neste texto nos referimos através do termo entre-lugar. Esse espaço nos remete ao outro e a nós mesmos em um ser/estar confuso entre o dentro e o fora, entre o mesmo e o diferente, entre estranhamentos e identificações. Trabalhamos com a ideia de que aprender uma língua outra, ou seja, colocar-se nesse espaço entre as línguas, entre as culturas, imprime marcas à subjetividade, ocasionando conflitos internos que a (re)constrói incessantemente com base em identificações imaginárias.

Tomar a relação entre o sujeito e as línguas como objeto de investigação demanda considerar a relação constitutiva entre eles. Implica saber que “a língua não é mero objeto do qual o sujeito se serve” (GRIGOLETTO, 2013, p.19). Implica, conseqüentemente, refletir sobre linguagem, ideologia e poder e a forma pela qual o sujeito é constituído por esses atravessamentos. O sujeito cindido, do qual tratamos, é atravessado pelas falhas da língua e a impossibilidade de estancar sentidos, pois eles deslizam, deixando emergir tudo que constitui o sujeito. Portanto, o sujeito de que nos ocupamos, o sujeito da AD, é “o eu imaginário em sua heterogeneidade” (GRIGOLETTO, 2013, p. 28).

Sendo assim, escolhemos constituir nosso arquivo com narrativas escritas à medida que ao narrar, ao descrever os processos de ensino/aprendizagem dos quais fizeram parte, os sujeitos-estudantes não apenas enunciam dados, mas fazem circular regularidades, rupturas, atos falhos que produzem ou fazem emergir subjetividades. De acordo com Scherer et al. (2003, p.25) “narrar é falar ao outro, é reunir os dados e os fatos num acontecimento que faz sentido para si, a fim de fazer sentido para o outro”. Ou seja, o ato de narrar faz com que se produzam sentidos, fazendo emergir identificações imaginárias, e nos levando ao ponto exato com o qual nos preocupamos: como a produção de sentidos acontece no discurso do sujeito-estudante ao discursivizar sua relação com as línguas.

Conforme aponta Eckert-Hoff (2008), ao (re)constituir sua própria história, o sujeito-estudante pode reinventá-la, simulá-la, mantê-la a distância, criando um outro ficcional que pode preencher os espaços vazios em vista de um imaginário, no caso específico desta pesquisa, das línguas e de seus processos de ensino/aprendizagem.

Ao escrever sobre sua própria história, portanto, o sujeito vacila sobre si mesmo. Isso por que trabalhamos com uma base teórica na qual a noção de sujeito é de um “sujeito cindido, atravessado pelo inconsciente, cujo discurso, no vão desejo de controlar os sentidos, exhibe falhas, furos, desejos, ficando a linguagem entendida como um lugar de equívoco” (ECKERT-HOFF, 2008, p.75). Essa característica constitutiva do discurso, a produção de subjetividades e de sentidos através do equívoco, pode ser observada tanto na oralidade, quanto na escrita.

Em nosso caso, optamos por abordar o discurso escrito e acreditamos que seja uma singularidade do presente estudo. Temos ciência de que, o discurso escrito sofre

efeitos da tentativa de um maior controle dos sentidos por parte do sujeito-estudante, mas também sabemos que na perspectiva discursiva esse controle é ilusório.

Observamos que, no momento da enunciação, um “eu” conta suas experiências sobre um outro “eu” do passado, ambos constitutivos do sujeito. Conforme pontua Andrade (2013), quando um “eu” se assume na narrativa, trata-se de um outro eu, visto em outra temporalidade. Portanto, o processo ficcional das narrativas articula elementos tais como tempo, espaço, personagens e narrador como um modo do “eu” enunciador revelar seu contato com as línguas enquanto descreve experiências de ensino/aprendizagem.

Ademais, destacamos que o contato com os sujeitos-estudantes aconteceu no ambiente escolar, sendo que a pesquisadora desempenha atividades de docência na mesma instituição, e precisamos levar em conta que esse fato, por si só, já significa. Ao tomarmos os escritos de Orlandi (2001) e atentarmos ao que a autora denomina de “mecanismo de antecipação” (p. 39), entendemos que o sujeito se antecipa em relação ao seu interlocutor e, dessa forma, regula sua argumentação de acordo com o efeito que pensa produzir no outro. Assim, durante as análises desenvolvidas no presente trabalho, consideramos o fato de que os sujeitos-estudantes falam a partir do lugar de aluno a um interlocutor que toma o lugar de professor, pois sabemos a importância de atentar ao lugar de onde um sujeito fala, o que o constitui e constitui o seu dizer.

Assim, as narrativas escritas pelos sujeitos-estudantes foram tomadas como objetos empíricos para nosso gesto de leitura com base na concepção de texto apresentada por Orlandi (2012). Segundo a autora, “o texto organiza (individualiza) a significação em um espaço material concreto” ou seja, “trata-se da relação do real do discurso com seu imaginário” (ORLANDI, 2012, p.66).

Dessa forma, o texto visto como unidade de análise, unidade empírica diante do analista, imaginariamente com começo, meio e fim, ao ser tomado discursivamente, abre-se enquanto objeto simbólico para diferentes possibilidades de leitura. Conhecer o funcionamento da textualização da discursividade nos leva a entender o quanto o texto é heterogêneo e possibilita diferentes leituras.

Salientamos, portanto, nesse ponto em que refletimos em torno da constituição de nosso arquivo de pesquisa, que para o presente trabalho, entendemos o texto conforme o

que segue:

o texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias de enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, breve, ‘falando’ (ORLANDI, 2012, p.67).

Com base nessa concepção de texto, então, uma proposta de escrita foi apresentada a 5 sujeitos-estudantes de língua inglesa em curso livre, acadêmicos de uma universidade do norte do Rio Grande do Sul. A proposta foi constituída do questionamento que segue:

Gostaria que você escrevesse sobre suas vivências no estudo de línguas. Conte, primeiramente, como se deu seu aprendizado da língua portuguesa na escola, e então, escreva sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa (na escola e no curso que frequenta atualmente). Procure ressaltar, no decorrer do texto, a importância que essas duas línguas têm para sua vida.

Posteriormente, com as narrativas escritas em mãos, refletimos em torno da escolha dos termos “primeiramente” e “então” na formulação da proposta. A princípio, com o intuito de organizar a escrita das narrativas, pensamos que abordar primeiro a língua portuguesa e, posteriormente, a língua inglesa ajudaria na estruturação dos textos e, da mesma forma, no gesto de leitura que estávamos empreendendo. Durante as análises, no entanto, sentimos que se tivéssemos deixado essa questão em aberto para que os sujeitos-estudantes organizassem as narrativas da forma que preferissem, essas preferências na formulação dos textos também poderiam ter sido objeto a ser lido, e, por consequência, nas ancoragens do interdiscurso, produzir sentidos.

Vale ressaltar, também, que o número de sujeitos-estudantes participantes desse estudo foi determinado a fim de garantir uma representatividade mínima que possibilitasse aprofundar as análises que, de acordo com nosso aporte teórico, caracterizam um gesto de leitura vertical, ou seja, em profundidade, o que não seria possível com um número maior de sujeitos.

A participação dos sujeitos-estudantes foi voluntária, partindo de um convite por

meio de uma conversa com as turmas de adultos do curso de língua inglesa da instituição. Foi aceita a participação voluntária de sujeitos-estudantes que, além de estudantes do curso de língua inglesa, eram também universitários. Ou seja, sujeitos-estudantes adultos que já saíram do ensino básico e, portanto, já experienciaram os processos de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e inglesa tal e qual são desenvolvidos na escola, e podem, no momento presente buscar na memória as vivências constitutivas de sua idade escolar, discursivizando sobre elas a partir da posição em questão.

Julgamos pertinente, nesse momento, apresentar brevemente os 5 sujeitos-estudantes que participaram desta pesquisa narrando por escrito suas vivências e que, através das fagulhas de memória, permitiram-nos buscar nos furos da linguagem os momentos de identificação e a circulação do imaginário de língua a eles constitutivo. No decorrer do trabalho, os acadêmicos são denominados pela sigla SE (sujeito-estudante) seguida de um número, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Sujeitos

SUJEITO	CURSO DE GRADUAÇÃO
SE1	Acadêmico do curso de Educação Física
SE2	Acadêmico do curso de Ciência da Computação
SE3	Acadêmico do curso de Engenharia Civil
SE4	Acadêmico do curso de Engenharia Civil
SE5	Acadêmica do curso de Arquitetura

Salientamos, da mesma forma, que o contato com os sujeitos aqui descritos, aconteceu somente após a aprovação do projeto que embasa essa pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS. O projeto foi analisado e aprovado conforme consta no Parecer 2.769.261.

2.3 Empreendendo um gesto de leitura

O gesto de leitura das narrativas coletadas aqui empreendido partiu da hipótese de que devido ao fato de os sujeitos-estudantes transitarem por diferentes situações no

interior dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, variações do imaginário de língua que circula no meio acadêmico podem emergir do *corpus* analisado.

Foi dessa forma que partimos em busca de atingir os objetivos da presente pesquisa compartilhando da ideia de que “não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo no qual se podem recortar e analisar estados diferentes” (ORLANDI, 2001, p.62). Ou seja, não objetivamos analisar o arquivo exaustivamente, pois sabemos que não existe completude nesse tipo de análise à medida que a produção de sentidos é inesgotável.

Também salientamos que trabalhamos em consonância com o que diz Orlandi (2012), à medida que nosso trabalho se baseia nos três pressupostos seguintes:

a. não há sentido sem interpretação; b. a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa, e c. a finalidade do analista de discurso não é interpretar mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos” (ORLANDI, 2012, p. 19)

Tomamos, dessa forma, a unidade imaginária “narrativa escrita” como objeto simbólico que produz sentidos, partindo da transformação da superfície linguística do texto em um objeto discursivo que apresenta regularidades e contradições e que faz aflorar a discursividade como lugar de tensão sobre o qual incide o olhar do analista.

Em outras palavras, analisar uma texto discursivamente inicia na materialidade textual, mas vai muito além disso. Segundo Indursky (2006), esse gesto de leitura “precisa ultrapassar os limites do texto para alcançar o próprio discurso e seus processos de significação” (INDURSKY, 2006, p. 72). O que está em jogo, portanto, são as relações do texto, nível intradiscursivo, com o interdiscurso, memória discursiva constitutiva da materialidade sobre a qual o analista de discurso lança seu olhar analítico.

Nesse sentido, os textos que compõem o arquivo da presente pesquisa foram tomados como materialidades discursivas ancoradas interdiscursivamente e lidos com base na perspectiva apontada por Orlandi (2001):

inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. (ORLANDI, 2001, p. 66)

Portanto, a configuração do *corpus* que apresentamos nos capítulos seguintes já fez parte de nossa análise. Decidir o que constitui o *corpus*, em detrimento às outras

possibilidades de recortes, já é um gesto analítico face ao questionamento e aos objetivos da pesquisa e em consonância com o método e os procedimentos da AD.

O *corpus*, dessa forma, constituído por sequências discursivas relevantes para a presente pesquisa, foi abordado levando em conta várias premissas, tais como as regularidades, as contradições, a descontinuidade, a opacidade possíveis no acesso ao discurso.

Assim, tomamos a produção dos sentidos do texto, buscando seu modo de formulação, sua estruturação e como os diferentes gestos de leitura circulam por ele. Ou seja, conforme pontua Orlandi (2001, p. 68), durante seu trabalho de análise, o analista “passa da superfície linguística (*corpus* bruto, textos) para o objeto discursivo e deste para o processo discursivo”. E é assim que se apreende a historicidade do texto, ou seja, o acontecimento do texto como discurso. Pois, como ressaltam, Petri et al (2013, p.389), “uma vez constituído um arquivo, ele é um objeto discursivo a ler e a leitura precisa ser entendida como espaço polêmico, aberto a sentidos outros”.

Portanto, partimos das narrativas escritas coletadas, tomando-as como objetos discursivos, a fim de analisar os processos de significação ou, em outras palavras, o processo discursivo nelas presentes. Nosso trabalho, durante a análise, foi, segundo Orlandi (2001, p.72) “percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto” em busca das percepções de língua e dos processos identitários que dele emergem.

Nessa perspectiva, ressaltamos que, conforme exposto na descrição da constituição do arquivo, quando pensamos o texto, pensamos:

em sua materialidade (com sua forma, suas marcas e seus vestígios): como historicidade significante e significada (e não como “documento” ou “ilustração”); como parte da relação mais complexa e não coincidente entre memória/discurso/texto; como unidade de análise que mostra acentuadamente a importância de se ter à disposição um dispositivo analítico, compatível com a natureza dessa unidade. (ORLANDI, 2012, p.12)

Vale ressaltar neste ponto também que para o analista de discurso, “os dados são os discursos. E os discursos não são objetos empíricos, são efeitos de sentido entre locutores, sendo análise e teoria inseparáveis” (ORLANDI, 2004, p. 37-38). Diferente de outras pesquisas, a análise dos dados nas pesquisas embasadas pela AD, já nesses primeiros gestos de leitura do arquivo com a finalidade de recortar as regularidades

presentes na formulação, lança um olhar diferenciado ao que chamamos de “dados” nas pesquisas em geral. Ou seja, a noção de dado trabalha com as evidências e na perspectiva discursiva, o trabalho é pautado no processo de produção das evidências.

O que acontece nos estudos da linguagem, dessa forma, é um deslocamento que permite “passar do *dado* para o *fato*” (ORLANDI, 2004, p.36), e coloca o analista no campo do acontecimento linguístico a fim de observar o funcionamento discursivo. Segundo Orlandi (2004), esse deslocamento permite que o analista trabalhe com o processo de produção da linguagem e não somente com seus produtos.

Outro aspecto específico às análises discursivas que vale ressaltar aqui, além da questão de não trabalharmos com dados, mas sim com fatos, é como se dá a construção do dispositivo analítico. Esse complexo processo, através do qual o analista de discurso desenvolve sua análise, baseia-se na ligação específica entre a teoria e o objeto da pesquisa. Consideramos importante, dessa forma, discutir, mesmo que brevemente, como essa ligação entre análise e teoria acontece.

Petri (2013) destaca, em consonância com Orlandi (2010), que a descrição e a constituição do dispositivo de análise da perspectiva discursiva dependem especificamente das experiências de análise. Para as autoras, toda análise é única e demanda voltas à teoria a fim de criar um dispositivo analítico próprio ao material analisado.

Decorre, portanto, dessas voltas à teoria durante a análise o que chamamos de movimento pendular. As reflexões que tomam a metáfora do pêndulo a fim de descrever a constituição dos dispositivos de análise dos estudos discursivos se baseiam no fato de a análise de discurso não ter uma única metodologia facilmente descritível. Ou seja, como já se pode constatar nos estudos dessa linha, “a metodologia da análise de discurso existe, mas não para, está em suspenso, em movimento, (de)pendendo como o pêndulo, relativizando os olhares sobre o mesmo objeto” (PETRI, 2013, p.41-42).

O estudo que desenvolvemos seguiu o que diz Petri (2013) ao se valer da metáfora do pêndulo para descrever o funcionamento da análise discursiva:

Instalado o gesto de ler do analista no interior da discursividade que lhe interessa analisar, temos o pêndulo no ponto zero e daí começa o movimento. Por um instante, então, o analista suspende o pêndulo e, imediatamente depois,

passa a acompanhá-lo nas idas e vindas da teoria para a análise, perpassando de diferentes maneiras os elementos constitutivos do corpus, com suas opacidades, com suas resistências, com suas porosidades, com sua densidade, com sua incompletude constitutiva. (PETRI, 2013, p. 47)

E isso vem ao encontro, novamente, do que diz Orlandi (2001) ao explicar que o analista precisa construir seu próprio dispositivo analítico, mobilizando os conceitos e procedimentos com os quais ele se compromete ao resolver sua questão. “Daí dizemos que o dispositivo teórico é o mesmo, mas os dispositivos analíticos, não. 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” (ORLANDI, 2001, p.27). Ou seja, conforme destaca a autora, os mecanismos de interpretação da análise de discurso também são parte dos processos de significação.

Portanto, após os esclarecimentos dessas primeiras palavras, com base no dispositivo teórico-analítico que aqui apresentamos, seguimos nossa escritura permeando levantamentos teóricos e abordagens ao *corpus* na busca por regularidades e contradições que nos levam à compreensão dos sentidos e da historicidade que circulam no e sobre o ensino das línguas portuguesa e inglesa no Brasil.

Ao longo do trabalho, as reflexões e discussões são apresentadas em outros três capítulos divididos com base nas regularidades presentes no arquivo. No capítulo 2, “O (du)elo entre as línguas portuguesa e inglesa: o entre-lugar dos processos de ensino/aprendizagem”, tratamos especificamente das relações estabelecidas entre as duas línguas, da escolarização das línguas em questão e de como os sujeitos-estudantes se identificam nesse espaço.

3. O (DU)ELO ENTRE AS LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA: O ENTRE-LUGAR DOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM.

“Neste contexto, urge redefinir a aprendizagem em geral e de línguas em particular, como um processo que se dá no corpo do sujeito constituído na e pela linguagem, sujeito do inconsciente, múltiplo e cindido, incapaz de (auto)controlar os efeitos de sentido de seu dizer e, portanto, incapaz de controlar os restos do que digere (apre(e)nde), restos, resíduos que passam pelo corpo e se fazem sangue, corpo e texto (inscrição e escritura)” (CORACINI, 2007, p.11).

A complexidade dos processos de ensino/aprendizagem de línguas se deve a vários fatores discutidos no decorrer deste texto. Tomando as palavras de Coracini (2007), iniciamos o capítulo cientes da incapacidade constitutiva do sujeito-estudante de controlar sua aprendizagem e, da mesma forma, controlar os sentidos que produz. Inseridos no ambiente escolar, em um entre-lugar de língua portuguesa e língua inglesa, os sujeitos-estudantes ficam expostos a ações pedagógicas que deixam restos, resíduos, “ensinamentos” a serem digeridos. Tudo isso significa no discurso, pois fica vivo na memória discursiva na forma de já-ditos que se reconfiguram na produção de novos discursos.

Inicialmente, destacamos que ao voltar nosso primeiro gesto de leitura ao *corpus* da presente pesquisa, nessa perspectiva, apreendemos a circulação de uma regularidade de grande importância para esta dissertação: como o contato escolarizado com a língua inglesa atravessa a relação do sujeito-estudante com a língua portuguesa, podendo estabelecer elos ou instigar duelos. Apresentamos, no quadro a seguir, recortes do arquivo com as sequências discursivas (doravante SDs) que julgamos relevantes para guiar as discussões e reflexões em torno dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e do entre-lugar a partir do qual os alunos discursivizam suas experiências no

decorrer desses processos.

Quadro 2 – O (du)elo entre as línguas portuguesa e inglesa: o entre-lugar dos processos de ensino/aprendizagem³.

SD1	<i>Meu conhecimento sobre gramática é baixo mas pela língua portuguesa ser minha língua materna eu consigo me virar bem, mas confesso que tenho muita dificuldade com acentos e acho que é por isso que prefiro a língua inglesa. (SE5)</i>
SD2	<i>O curso está sendo muito interessante, porque além de aprender uma nova língua estou entendendo assuntos relacionados ao próprio português que não foram muito esclarecidos nos tempos de escola. (SE2)</i>
SD3	<i>...durante meus estudos eu sempre achei o português algo chato, tanto a parte gramatical como na de interpretação de textos. Lembro que muitos desses estudos se davam através de métodos engessados com livros didáticos e o auxílio de professores, esses métodos muitas vezes eram através de memorização de regras no qual, eu geralmente decorava para realizar as provas e logo em seguida já esquecia e na maioria das vezes, aquilo que estava sendo repassado pelos professores não faziam sentido para mim (SE4)</i>
SD4	<i>Comecei a aprender inglês realmente quando entrei em um curso particular. Nele percebi que a língua inglesa é de certa forma mais fácil por ter regras mais simples e de melhor compreensão.(SE4)</i>
SD5	<i>A aprendizagem da língua inglesa inicialmente deu-se de maneira diferente, lembro que desde o início a abordagem dos professores para esta matéria era diferente, por meio de aulas interativas com músicas e brincadeiras, isso fez com que eu adquirisse interesse por inglês. (SE4)</i>
SD6	<i>A língua portuguesa sempre foi mais exigida pelos professores, talvez por ser a língua nativa e mais usada. Quanto a língua inglesa, senti que era mais tranquila, com menos períodos e pouco aprofundamento na gramática em virtude disso. (SE3)</i>
SD7	<i>...eu acredito que deveria melhorar as aulas nas escolas, fazendo o português se tornar uma língua mais fácil e mais gostosa de aprender. (SE5)</i>

³ Os termos destacados em negrito serão retomados para análise no decorrer do texto. A enumeração das SDs será reiniciada a cada capítulo.

A fim de desenvolver as análises que pretendemos, tomamos nesse ponto, os sujeitos-estudantes citados no Quadro 2 como sujeitos de seu discurso. Compreendemos, com o apoio de Coracini (2007), que o sujeito é o fruto de diversas identificações imaginárias e/ou simbólicas atravessado por traços do outro. Sabendo que ao estudar a língua do outro, esses atravessamentos tomam proporções diferentes e o sujeito-estudante se coloca em um lugar instável, de fronteira e de articulação de posições-sujeito conflitantes, cabe refletir em torno da subjetividade constitutiva dos processos de ensino/aprendizagem das línguas materna e estrangeira. Portanto, introduzimos essas discussões com base no que diz Petri (2011):

Pensar nas possíveis contribuições que a análise de discurso pode trazer para o ensino de línguas é pensar sobre o sujeito, mas é, sobretudo, pensar sobre a língua, uma língua em constituição, funcionamento e circulação, o que implica pensar que jamais teremos acesso à totalidade da língua, que ela é passível de equívoco e que nela a ideologia funciona 'mesmo quando parece não estar funcionando'. (PETRI, 2011, p. 26)

Dentro dessa perspectiva, enfatizamos a concepção de língua que as reflexões aqui tecidas tomam como base, e buscamos novamente Guimarães (2006), a fim de destacar a diferenciação entre as línguas sob os termos materna e estrangeira. Segundo o autor, falar em língua materna é falar da língua praticada pelo meio, pela sociedade em que o falante está inserido e falar em língua estrangeira representa, de certa forma, o contrário, uma prática de falantes outros, de uma nação distinta da tomada como referência.

Ao mesmo tempo que partimos dessas concepções, julgamos relevante também o posicionamento de Coracini (2007) quando diz:

queremos defender que não há língua pura, homogênea, única; que é na imbricação do estranho maternal e do familiarmente estranho ou estrangeiro, ou melhor, do estranho familiar [...] que se situam nosso discurso e a possibilidade de (nos) dizer (CORACINI, 2007, p.119-120).

Tal posicionamento nos leva a reconhecer que o contato com uma língua outra interfere amplamente na relação do sujeito com a língua falada pela sociedade em que nasceu. Toda a língua e todo o sujeito são atravessados pelo outro, pois não existe língua pura ou fechada a não ser no imaginário. Dessa forma, ao longo deste capítulo, analisamos como o processo de ensino/aprendizagem de línguas é discursivizado pelos

sujeitos dessa pesquisa e refletir sobre o imaginário que circula no discurso desses sujeitos.

Assim, este trabalho é desenvolvido com base na ideia de que “...as representações que fazemos do estrangeiro e as representações que o estrangeiro faz de nós atravessam, de modo constitutivo, o sentimento de identidade subjetiva, social e nacional” (CORACINI, 2007, p. 59).

Nardi (2008) atrela seus estudos aos mesmos pressupostos e corrobora com a ideia que aqui pretendemos seguir. A autora desataca que “uma língua outra pode ser uma ameaça porque me obriga a trabalhar com outros objetos, porque me obriga a ser outro; mas pode ser também um refúgio jamais encontrado na língua materna, um espaço de defesa, de outras memórias” (NARDI, 2008, p. 133-134).

Então, diante da extrema importância dessas reflexões, reconhecemos que o processo de ensino/aprendizagem de línguas pode representar para o sujeito um espaço de encontro ou desencontro com suas memórias e, portanto, pode significar de formas variadas. No cenário brasileiro, tanto o ensino/aprendizagem de língua inglesa, quanto a escolarização da língua portuguesa podem ocasionar diferentes identificações, influenciando nos processos identitários que emergem da relação entre sujeito e língua. Surge, dessa forma, a necessidade de refletirmos em torno do que se concebe como língua materna e língua estrangeira, pois essas concepções circulam pelos meios escolar e acadêmico, estando também presentes na memória discursiva dos sujeitos-estudantes.

Dependendo da forma pela qual o indivíduo se relaciona com a língua, os processos identitários são influenciados pela aproximação ou pelo distanciamento. Portanto, ao falar de língua materna ou estrangeira, apesar de definirmos com base em Guimarães (2006) de que concepções estamos tratando, destacamos um outro posicionamento que pode trazer grandes contribuições para as discussões aqui pretendidas. Assim, tomamos o posicionamento de Coracini, no momento em que a autora destaca que

toda língua é estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna, na medida em que nela nos inscrevemos, em que ela se faz ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego; ou melhor, toda língua é materna e estrangeira ao mesmo tempo (CORACINI, 2007, p. 48).

Como se pode ver, as noções de língua materna e estrangeira, no modo pelo qual

são concebidas pela referida autora, denotam a inexistência de fronteiras que, de certa forma, impede a delimitação das línguas dentro desses conceitos. Especificar o que é língua materna e o que é língua estrangeira, portanto, torna-se um tanto complexo, pois depende de vivências e situações específicas ou particulares a cada sujeito.

De acordo com Coracini (2007), enquanto para alguns, a língua materna é um espaço de afeição e de completude (mesmo que ilusória) onde é possível sentir a segurança da identidade, para outros, em determinadas circunstâncias, “é a língua estrangeira que constitui o lugar de repouso, que permite esquecer as experiências negativas ou até traumáticas do período de aquisição (oral ou escrita) da língua (dita materna)” (CORACINI, 2007, p.131)

Em se tratando de experiências negativas na aquisição e na aprendizagem da língua portuguesa, considerada materna neste trabalho, com base na concepção de Guimarães (2006), acreditamos ser relevante também ressaltar um fato que, historicamente, pode deixar significativas marcas na forma que o sujeito se sente diante dela. Para Nardi (2008), a língua materna, muitas vezes, pode se tornar estranha e o sujeito, dessa forma, sentir-se um estrangeiro diante da língua antes familiar.

Esse posicionamento nos remete a um jogo de significantes presente no vocábulo “*unheimlich*” proveniente dos estudos de Freud, destacado por STÜBE NETTO (2008) em sua tese, pois traz em si “o sentimento de *heim* (lar, morada, familiaridade, e também significa secreto, clandestino, que não deve ser mostrado) e *Un* (negação, estranhamento)” (STÜBE NETTO, 2008, p. 176). Enfim, o jogo de sentidos envolve o que já era conhecido do sujeito e o sentimento de estranhamento que atinge e desacomoda o conhecido.

Segundo Nardi (2008), o ambiente escolar pode caracterizar uma das instâncias que promove o estranhamento a que nos referimos. Nesse ambiente, “a língua materna parece ganhar um tom de artificialidade e automatismo que a torna não-familiar ao sujeito” (NARDI, 2008, p.132). No caso, deixa de proporcionar os mesmos espaços de identificação à medida que parece carregar em si a separação com o que aí havia de segurança e conforto. Assim, compartilhando dessa visão, destacamos a discursividade presente na SD1 que segue:

(SD1) *Meu conhecimento sobre gramática é baixo mas pela língua portuguesa ser minha língua materna eu consigo me virar bem, mas confesso que **tenho muita dificuldade com acentos** e acho que é por isso que **prefiro a língua inglesa**.* (SE5)

Ao atentarmos para essa sequência, à medida que o SE5, no nível intradiscursivo, afirma preferir a língua inglesa, por ter dificuldades em determinados aspectos relativos à sua língua, observamos o estranhamento diante da língua materna ao qual nos referimos anteriormente. Nas seguintes formulações, “*meu conhecimento sobre gramática é baixo*” e “*tenho muita dificuldade com acentos*”, o SE5 marca não ter segurança e conforto ao se expressar, principalmente através da escrita, na língua portuguesa, mesmo denominando-a como “*língua materna*”.

A SD1 nos ajuda a compreender, encontrando ancoragem no interdiscurso, como o tom de artificialidade com o qual a língua materna é, muitas vezes, tomada no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, de escolarização, pode ocasionar um distanciamento do sujeito em relação à segurança e ao conforto característicos da identificação com a língua materna. Essa separação, segundo Nardi (2008), emerge na proporção em que a língua vai se transformando em um sistema de formas exatas que devem se encaixar do qual o sujeito não se sente parte integrante.

Destacamos também, nesse viés, que o dizer do SE5 aponta para um imaginário construído a partir da instituição social escola que dissemina uma visão parcelada do conhecimento. Formular “*meu conhecimento sobre gramática é baixo*” ao discursivizar o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa indica ancoragens em já-ditos que fazem circular a imagem língua = gramática, constitutiva dos métodos de ensino de línguas mais tradicionais.

Compreendemos na SD1, portanto, a existência de uma espécie de duelo entre o que o sujeito-estudante acredita ser a língua materna ao formular “*consigo me virar bem*” e as competências que, no seu imaginário, são esperadas dele como falante dessa língua.

A língua inglesa, por sua vez, é mencionada no intradiscurso, fazendo circular o que, neste trabalho, chamamos de (du)elo, decorrente da comparação entre as duas línguas em questão. Trazemos, assim, outro recorte do *corpus*, no qual o sujeito-estudante se refere ao curso de língua inglesa que frequenta atualmente, revelando que o processo

de ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira pode sim caracterizar um elo que aproxima o sujeito da língua materna:

(SD2) O curso está sendo muito interessante, porque além de aprender uma nova língua estou entendendo assuntos relacionados ao próprio português que não foram muito esclarecidos nos tempos de escola. (SE2)

Essa formulação da narrativa do SE2, também corrobora a ideia de que a escolarização da língua materna, muitas vezes, distancia o sujeito dessa língua à medida que a torna de difícil esclarecimento devido à abordagem do processo de ensino/aprendizagem da escrita. É assim que a língua materna vai se tornando estranha, pois não caracteriza mais materialidade de discursos, é desprovida de sentidos e não dá lugar a sujeitos. É, de certa forma, tratada como um mecanismo que se move independentemente do sujeito, fazendo com que o sujeito-estudante tenha um sentimento de não pertencimento, de desconforto e de estranhamento.

Conforme destaca Nardi (2008), “o sujeito resiste à língua e/ou ao seu ensino, porque não encontra espaços de identificação nessa língua, porque, vendo-a como estranha, teme a separação com o que de seguro e confortável tinha a língua em que falava” (NARDI, 2008, p.133). Assim, ao buscarmos a historicidade que atravessa o discurso sobre a escolarização das línguas, compreendemos que enquanto essa língua adquirida no contexto familiar vai se tornando objeto de ensino e precisa ser aprendida em contexto escolar, o distanciamento pode ser ocasionado pelos fracassos, pelas dificuldades e pela recusa decorrentes dos métodos e posturas constitutivos do processo de ensino/aprendizagem.

As diferenças no falar, que apontam para diferenças sociais, vêm à tona quando a escola apresenta ao aluno a “norma culta” desconsiderando a existência de outros falares. Segundo Coracini (2007), é como se escavasse um fosso entre o sujeito e a língua. Temos, assim, “a língua na escola (língua do outro) e fora dela (a *minha* língua) (CORACINI, 2007, p. 141), fazendo com que, de certa forma, a língua portuguesa pareça estrangeira para o sujeito-estudante.

A SD2 produz sentidos que nos fazem compreender a possível existência de um

elo que aproxima novamente o sujeito-estudante da língua portuguesa através da aprendizagem da língua inglesa. Destacamos, nesse sentido, o que pontua Coracini (2003a), pois, segundo ela,

é inegável que a língua estrangeira, por ser objeto de ensino desde o início de sua aquisição, o que leva o professor a explicar certas estratégias que acredita serem usadas de maneira inconsciente na sua própria língua, exerce um papel importante de reflexão sobre a língua materna (CORACINI, 2003a, p.147).

O encontro com o estrangeiro, ou seja, não-familiar, do outro, pode proporcionar, assim, um momento de (re)encontro com o familiar. O processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira permite emergir o que guardamos em relação à nossa língua, “como um novo lugar a partir do qual o sujeito poderá olhar para o que acredita ser (ou ter sido, sempre) seu” (NARDI, 2008, p.129).

Ademais, mesmo sabendo que a língua estrangeira é a língua do estranho, do outro, destacamos, em consonância com Coracini, que “tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração” (CORACINI, 2003a, p.149). O contato com o outro, não caracteriza necessariamente uma ruptura com o que me remete a mim mesmo, esse movimento em direção à alteridade, ao outro que habita e transforma o sujeito, nos coloca perante a novas referências sócio-históricas que, aos poucos, podem se tornar nossas referências.

Se, diante das questões apresentadas, tomarmos novamente o que diz Coracini, entendemos que os estudantes e professores de uma língua estrangeira “constituem sujeitos irreversivelmente afetados pela alteridade, bem como, pelo estranhamento de si (do eu) que os constitui diante do outro mais ou menos desconhecido, com quem se identificam (de maneira positiva ou negativa)” (CORACINI, 2003b, p. 198).

Outrossim, o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira conduz o sujeito a reflexões em torno de sua condição enquanto falante de uma língua tida como materna e toda a questão identitária que emerge do fato de ser membro de uma determinada cultura. Petri (2007), ao discorrer sobre essa questão, destaca que

a língua e a cultura estrangeira levam o aprendiz a observar semelhanças e diferenças entre a língua e a cultura materna, na qual está inserido e com a qual se identifica, desde sempre; e a língua e a cultura estrangeira, que começa a constituir, também, o seu patrimônio linguístico e cultural (PETRI, 2007, p. 45).

Decorre disso, a possibilidade de dizer que o (du)elo entre a língua materna e a língua estrangeira pode construir diferentes identidades, ou, melhor, promover diversos efeitos de identificação. As vivências do sujeito-estudante durante o ensino/aprendizagem dessas duas línguas são constitutivas desses processos identitários. A análise do *corpus* da presente pesquisa também fez emergir a visão que os sujeitos têm dos referidos processos de ensino/aprendizagem à medida que pudemos elencar diversos recortes que apresentam regularidades nesse sentido.

Tomemos primeiramente a SD3:

(SD3) ...durante meus estudos eu sempre achei o português algo chato, tanto a parte gramatical como na de interpretação de textos. Lembro que muitos desses estudos se davam através de métodos engessados com livros didáticos e o auxílio de professores, esses métodos muitas vezes eram através de memorização de regras no qual, eu geralmente decorava para realizar as provas e logo em seguida já esquecia e na maioria das vezes, aquilo que estava sendo repassado pelos professores não faziam sentido para mim. (SE4)

Atentando aos elementos intradiscursivos dessa sequência, através de um gesto de leitura das ancoragens constitutivas no interdiscurso, observamos que o imaginário de língua portuguesa que circula na SD3 é constituído socialmente no espaço brasileiro em geral, pois é comum ouvirmos comentários de que o português é uma língua difícil, chata, complicada. Mas como isso pode ser possível, se essa é a língua através da qual nos comunicamos e interagimos em nosso dia a dia? Como nos fazemos entender e compreendemos o que nos é dito se estamos utilizando uma língua que é tão difícil? Ao se referir ao processo de escolarização da língua portuguesa, o sujeito-estudante produz sentidos que marcam, mais uma vez, como esse processo de ensino/aprendizagem pode distanciar o sujeito-estudante de sua língua materna e, de certa forma, torná-la estranha, estrangeira.

Ao descrever esse processo, o SE4 emprega termos tais como “*métodos engessados*” e “*memorização de regras*” que demonstram a artificialidade com a qual a língua portuguesa é tratada na escola. Ao mesmo tempo, afirma que “*decorava para*

realizar as provas e logo em seguida já esquecia”, ou seja, não aprendia, tornando-se cada vez mais inseguro em relação a sua própria língua, o que pode ser observado na passagem em que diz que os métodos e as regras constitutivas desse processo “*não faziam sentido para mim*”. Em consequência, a afirmação “*sempre achei o português algo chato*” é inevitável, pois estamos diante de um processo de ensino/aprendizagem que distancia o sujeito-estudante do objeto de estudo e não faz sentido para ele, dificultando, dessa forma, o interesse e o prazer pela aprendizagem.

Outro aspecto a ser destacado na SD3 é a produção de sentidos que emerge da formulação “*eu sempre achei o português algo chato, tanto a parte gramatical como na de interpretação de textos*”. As marcas discursivas “tanto” e “como” nos remetem a uma separação imaginária da língua portuguesa, como se esse todo complexo e heterogêneo pudesse ser dividido em partes, no caso, gramática e interpretação de textos.

Historicamente, as práticas escolares vão legitimando imagens de conteúdos e disciplinas que ultrapassam os muros das escolas e passam a fazer parte do imaginário coletivo. Ao buscarmos compreender a formulação destacada na SD3, percebemos ancoragens interdiscursivas que apontam para a ascensão da língua portuguesa como disciplina escolar. Um estudo que pode trazer contribuições para essa discussão é o desenvolvido por Bunzen (2011), no qual o autor apresenta uma interpretação do caminho percorrido até aqui na institucionalização da língua portuguesa como disciplina escolar no Brasil.

Ao considerarmos o referido estudo, podemos compreender como as aulas de língua portuguesa chegaram a ser como são refletindo sobre as marcas deixadas pelos deslocamentos, pelas permanências e pelas escolhas curriculares até o momento. Com base nas leis, nas propostas curriculares e nos livros didáticos, o autor mostra a (re)construção do objeto de ensino dessa disciplina escolar e, conseqüentemente, como passou por várias alterações de nomes em decorrência das políticas públicas e das pesquisas acadêmicas sobre o ensino de línguas. São exemplos de nomes historicamente adotados para a disciplina citados pelo autor: “Gramática Nacional, Português, Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa” (BUNZEN, 2011, p. 907).

Essas diferentes denominações e as abordagens de ensino/aprendizagem que nelas têm origem fazem circular a diferenciação discursivizada pelo SE4. Nota-se, ao

buscarmos a historicidade constitutiva do ensino de língua portuguesa no Brasil, que separar a língua em partes ao tratarmos dela como disciplina escolar é uma prática enraizada na memória discursiva, pois os acontecimentos discursivos que delineiam o discurso sobre o ensino de línguas no Brasil deslocaram os sentidos de língua através de um movimento complexo de metadiscursos que afastam a língua de sua função na sociedade e na escola, tomando-a apenas como algo a ser aprendido.

A esse respeito, Soares (2002) corrobora destacando que o caminho de institucionalização da língua portuguesa como disciplina escolar privilegiou, em cada momento, determinados aspectos do conhecimento sobre a língua e, por isso, foi denominada de diferentes maneiras. Segundo a autora, esse tipo de estudo permite também encontrar

as razões por que os conteúdos atribuídos a essas disciplinas tenham sido ora uns, ora outros – de início, a arte de falar bem, a arte da elocução, e o estudo da poesia; depois os estudos estilísticos...a gramática, sempre...- e por que as concepções de língua que informaram esses conteúdos tenham sido diferentes, ao longo do tempo – a língua como sistema, a língua como comunicação, a língua como discurso (SOARES, 2002, p. 175)

Essa retomada da historicidade mostra como o que o SE4 marca intradiscursivamente na SD3 significa. Compreende-se, assim, que a possibilidade de dividir a língua em partes está fortemente presente no interdiscurso, pois se trata de uma regularidade no processo que tornou a língua portuguesa uma disciplina escolar. Faz-se necessário mencionar também que à medida que fracionamos a língua materna em conhecimentos ou habilidades a serem aprendidas, ela vai se distanciando da imagem que o sujeito-estudante sempre teve de sua língua.

Referimo-nos, aqui, aos desdobramentos do mesmo como diferente, ou seja, a língua materna se tornando outra no processo de escolarização que desencadeia, muitas vezes, um sentimento de estrangeiridade da língua materna, um estranhamento. É como se o sujeito-estudante experienciasse o espaço de limites imprecisos e opacos do entre-línguas⁴ dentro de uma mesma língua, sua língua materna.

⁴ *Entre-línguas* é uma noção cunhada e difundida pela Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini em seus estudos discursivos sobre o sujeito em contextos de imigração. Trata-se de um espaço de traços culturais em conflito devido a um embricamento de línguas pelas quais o sujeito é atravessado e constituído através de suas identificações. No presente trabalho, essa noção é empregada a fim de compreender como este espaço de fronteiras imprecisas passa a ser possível dentro de uma mesma língua diante da sua escolarização.

Diante desse impasse, cabe destacarmos duas concepções de língua que dão base à análise. Tomamos como referência para tal os estudos de Orlandi e Souza (1988) e relacionamos o que discursiviza o SE4, na SD3, com as noções de língua fluida e língua imaginária desenvolvidas pelas autoras.

Segundo elas, a língua fluida é a língua de fluxo, de movimento, que pode ser observada em uso quando focalizamos os processos discursivos, enquanto a língua imaginária é constituída por normas, coerções, modelando o real, fazendo com que perca a fluidez. Em outras palavras, a língua deixa de ser o que realmente é para o falante, passando a caracterizar o que deve ser, devido à sistematização ao ser disciplinada.

Essa distinção ganha relevância ao discorrer sobre a escolarização das línguas, pois fundamenta o que acontece com o sujeito-estudante ao perceber que a língua que falava até então é uma língua outra com regras e modelos que impedem a fluidez com a qual se identificava e se sentia confortável. Destacamos a seguir, outro recorte que marca o distanciamento do sujeito-estudante em relação à língua materna à medida que compara implicitamente a língua inglesa à língua portuguesa:

(SD4) Comecei a aprender inglês realmente quando entrei em um curso particular. Nele percebi que a língua inglesa é de certa forma mais fácil por ter regras mais simples e de melhor compreensão. (SE4)

Partindo da comparação discursivizada pelo SE4, compreendemos, mais uma vez, corroborando com reflexões anteriores, que diante do processo de escolarização das línguas, os sujeitos-estudantes podem passar por aproximações ou distanciamentos que atravessam a sua subjetividade. Dessa forma, a língua fluida, em uso pelo sujeito desde suas primeiras palavras, a língua materna, pode se tornar uma língua imaginária e distante.

Do ponto de vista teórico, “se a língua imaginária é a que os analistas fixam na sua sistematização, a língua fluida é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 34), ou seja, é como se o (re)encontro com a língua portuguesa “da escola”, distanciasse o sujeito-estudante do que ele tem de familiar, da língua portuguesa falada até então.

O fato de o SE4 formular que “*a língua inglesa é de certa forma mais fácil por ter regras mais simples e de melhor compreensão*”, exemplifica o distanciamento dele em relação à língua portuguesa e corrobora a ideia de que, diferentemente do que acontece com a língua materna, por ser objeto de estudo desde que começa a ser adquirida, o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira parece ser um pouco mais consciente. Pautada, já nos primeiros momentos da aquisição, em regras e sistematizações não confrontadas com um estar-já-aí, como acontece com a língua materna, a escolarização da língua estrangeira tende a fazê-la parecer mais fácil.

Outro aspecto que nos saltou aos olhos na primeira abordagem ao arquivo, e que pode vir a complementar a presente reflexão, pode ser observado na formulação das duas sequências discursivas a seguir:

(SD5) A aprendizagem da língua inglesa inicialmente deu-se de maneira diferente, lembro que desde o início a abordagem dos professores para esta matéria era diferente, por meio de aulas interativas com músicas e brincadeiras, isso fez com que eu adquirisse interesse por inglês. (SE4)

(SD6) A língua portuguesa sempre foi mais exigida pelos professores, talvez por ser a língua nativa e mais usada. Quanto a língua inglesa, senti que era mais tranquila, com menos períodos e pouco aprofundamento na gramática em virtude disso. (SE3)

O gesto de leitura da regularidade presente nas duas SDs, aponta para mais uma comparação no intradiscurso, dessa vez, entre os processos de ensino/aprendizagem das duas línguas na escola. Cientes do fato de que “as formulações dos alunos revelam as suas filiações a regiões de um saber discursivo que circula na escola e é produzido dentro e fora dela (também na academia, no discurso da propaganda, etc)” (GRIGOLETTO, 2003, p.232), buscamos, no eixo da memória, os não-ditos que constituem a formulação dessas comparações. Encontramos, dessa forma, em Coracini (2003a), um estudo que nos ajuda a compreender a historicidade e os sentidos que circulam nas duas sequências discursivas destacadas.

Nesse estudo, que destaca as mudanças pelas quais o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira passou, a autora pontua que

frequentemente, a língua estrangeira é complemento, acréscimo, por vezes, suplemento (dispensável) ao conhecimento do indivíduo. Fica clara essa colocação nas falas de intelectuais da academia que consideram desnecessário ensinar uma língua estrangeira a uma criança ou a um jovem que nem mesmo “domina” sua língua materna. (CORACINI, 2003a, p. 140)

A esse respeito, é relevante refletir que, ao ser vista como “complemento dispensável” no contexto escolar, é natural que a língua estrangeira enquanto objeto de ensino/aprendizagem na escola, acabe por ser abordada de forma diferente se comparada com a abordagem à língua materna. Consequentemente, fica fácil compreender as comparações formuladas pelos sujeitos estudantes SE4 e SE3 nas sequências discursivas destacadas.

O SE4 formula que sentia uma diferença na abordagem do professor nas aulas de língua estrangeira e, ao nosso ver, os sentidos que se produzem na formulação “*a abordagem dos professores para esta matéria era diferente*”, seguida da maneira pela qual discursiviza a ludicidade constitutiva dessa abordagem ao escrever “*aulas interativas com músicas e brincadeiras*” demonstram que as aulas pareciam ser, de certa forma, mais prazerosas se comparadas às de língua portuguesa.

A título de exemplificação, tomamos novamente palavras do estudo de Coracini em uma passagem na qual a autora descreve a relação entre as línguas preconizada pela escola como uma mera relação de códigos, externa ao próprio sujeito. Nessa passagem, a autora apresenta uma situação em que essa relação fica facilmente visível. Coracini relata que um mesmo professor pode ministrar, concomitantemente, aulas de língua portuguesa e de língua estrangeira (inglês ou francês) e na sua abordagem demonstrar que “procede como se fossem línguas completamente distintas com pouca ou até mesmo nenhuma relação entre elas, com objetivos didáticos bem distintos e, não raro, isolados” (CORACINI, 2003a, p.143).

Da mesma forma, na SD6, o SE3 também produz sentidos em torno dessas diferentes abordagens, à medida que formula “*a língua portuguesa sempre foi mais exigida pelos professores*” e “*quanto a língua inglesa, senti que era mais tranquila*”. A maneira pela qual esse sujeito discursiviza os processos de ensino/aprendizagem de

línguas denota que imaginário dessas línguas está presente no discurso de quem os protagoniza.

Notamos, assim, com base nas SDs 5 e 6, a circulação, na instituição escola, de um imaginário de língua estrangeira de menor importância, cujo processo de ensino/aprendizagem não demanda maiores exigências, bem diferente do que acontece com a língua materna. Temos a língua portuguesa caracterizada como “*mais exigida*” e a língua inglesa como “*mais tranquila*”, o que faz emergir significações diferenciadas podendo nos levar a entender o ensino da língua inglesa na escola⁵ como, por um lado, mais divertido, lúdico, e até interessante e, por outro lado, de certa forma menos aprofundado ou menos eficaz.

\ Mas como essa reflexão pode ser importante para as discussões em torno do (du)elo entre as línguas portuguesa e inglesa? Para responder a tal questionamento, destacamos, conforme já pontuado, que as vivências do sujeito-estudante durante o processo de escolarização das línguas podem interferir na maneira através da qual se relaciona com as línguas, aproximando-o ou distanciando-o tanto de uma, quanto de outra.

É por isso que ressaltamos, ainda apoiados em Coracini que

é necessário repensar a escola, em especial, as aulas de línguas [...] para garantir ao aluno momentos de significação e de re-significação, de apropriação e de observação do outro para melhor se observar e se reconhecer na heterogeneidade e no estranhamento, já que o outro nos constitui. (CORACINI, 2003a, p. 157)

Essa melhoria almejada no ensino de línguas vem ao encontro do posicionamento que busca deslocar a visão de língua como mero código externo ao sujeito para a visão de língua como constitutiva da subjetividade que possibilita significar e significar-se através do discurso. É com essa visão que trazemos à baila a última sequência discursiva escolhida para a presente discussão na qual o sujeito-estudante corrobora o discutido até

⁵ É importante destacar que as formulações dos SEs nas SDs 5 e 6 fazem referência especificamente ao trabalho com a língua inglesa na escola. Portanto, não se aplicam aos processos de ensino/aprendizagem dessa língua em cursos especializados como, por exemplo, em escolas de idiomas. Refletiremos, mais adiante, em torno da imagem de língua sob a ótica da língua-mercadoria amplamente constitutiva do discurso em torno desse outro espaço de contato com a língua inglesa.

aqui à medida que discursiviza seu desejo de melhorias no ensino/aprendizagem de língua portuguesa:

(SD7) ...eu acredito que deveria *melhorar as aulas nas escolas, fazendo o português se tornar uma língua mais fácil e mais gostosa de aprender*. (SE5)

Ou seja, o desejo de “*melhorar as aulas nas escolas*”, conforme destacado na SD7, reflete a necessidade de se tratar a língua de uma maneira diferente, mais próxima da língua fluida utilizada em nosso dia a dia, que não seja abordada com tanta artificialidade, evitando um imaginário de língua difícil e distante do sujeito-estudante. Evitar o afastamento da língua por meio de abordagens mais atentas às subjetividades do que às regras e normas da língua enquanto código, é um caminho que pode ocasionar as melhorias desejadas na SD7, “*fazendo o português se tornar uma língua mais fácil e mais gostosa de aprender*”, conforme discursiviza o SE5.

Discutir a escolarização das línguas, em busca de melhorias, ocasiona, conforme foi possível observar nos recortes aqui analisados, comparações entre as línguas portuguesa e inglesa inevitavelmente. Portanto, destacamos aqui um estudo de Ghiraldelo (2003) também centrado nos elos e duelos entre as línguas materna e estrangeira e que pode impulsionar reflexões de relevância para a presente análise.

No referido estudo, a autora pede a seus sujeitos de pesquisa que imaginem a possibilidade de trocar de língua materna e, sendo isso possível, questiona-os a fim de saber se eles gostariam de trocar ou não. Os resultados da pesquisa mostram que 29 de 90 pessoas entrevistadas gostariam de trocar de língua materna e, segundo a pesquisadora,

as justificativas que sustentam a posição enunciativa que materializa o desejo de trocar de língua recaem em duas características atribuídas à LP: (1) não é uma língua internacional; (2) é uma língua “difícil” de ser aprendida, característica que ressoa também nos adjetivos: complicada, complexa, imprecisa, prolixa, rebuscada, ambígua, ilógica, minuciosa, confusa” (GHIRALDELO, 2003, p. 65)

A primeira característica faz circular um imaginário da língua portuguesa sem utilidade em se tratando do espaço internacional e a coloca em uma posição de menor prestígio que, por exemplo, a língua inglesa, parte do nosso objeto de pesquisa. O fato de essa língua estrangeira ser utilizada mundialmente, em diversos âmbitos, confere-lhe uma

característica utilitária que permite acesso mais amplo a várias esferas do mundo globalizado, tais como no comércio, no entretenimento, nas produções acadêmicas, etc. Apesar da importância da circulação desses sentidos, não nos deteremos, agora, refletindo sobre a funcionalidade da língua, pois essa discussão é apresentada no quarto capítulo.

O que nos interessa, neste ponto, em relação a essa primeira justificativa para os sujeitos participantes do referido estudo desejarem mudar de língua é o fato de que a língua portuguesa pode passar a ser vista pelo sujeito-estudante, como uma língua de menor prestígio, ou de menor importância, pois não dá acesso a um âmbito tão amplo quanto a língua inglesa. O mais relevante nessa discussão, portanto, é como o imaginário da língua portuguesa é construído pelo sujeito, conforme destaca Ghiraldelo (2003), ancorando-se no imaginário de língua inglesa. Temos, então, a língua outra como uma forma de parâmetro para “avaliar” ou, melhor, construir o imaginário do que é nosso.

As comparações que emergem nas SDs destacadas e analisadas neste capítulo, exemplificam como o imaginário de língua portuguesa dos sujeitos-estudantes está intrinsecamente ligado ao imaginário de língua inglesa. Isso acontece à medida em que os SEs descrevem e comparam os processos de ensino/aprendizagem das duas línguas, bem como, no momento em que formulam as dificuldades ou facilidades que acreditam ser constitutivas dessas línguas.

Respaldados por Coracini (2003b), podemos afirmar que toda a imagem “se constrói a partir de experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos.” (CORACINI, 2003b, p. 219). É assim que o contato com a língua estrangeira faz emergir identificações e revela nossa relação com a língua materna.

Esse (du)elo também é referenciado na segunda característica da língua portuguesa apresentada por Ghiraldelo (2003) como justificativa para o desejo de trocar de língua materna. Quando Ghiraldelo afirma, nos resultados de sua pesquisa, ter observado que a língua portuguesa é vista como uma língua difícil de ser aprendida, e elenca os seguintes adjetivos utilizados pelos sujeitos para descrevê-la: “complicada, complexa, imprecisa, prolixa, rebuscada, ambígua, ilógica, minuciosa, confusa” (GHIRALDELO, 2003, p. 65), a autora aponta para o imaginário de língua difícil, ou até

mesmo, língua = gramática, fazendo referência ao distanciamento entre a língua fluida e a língua imaginária característico da escolarização da língua portuguesa conforme destacamos anteriormente.

Essas reflexões desenvolvidas pela autora corroboram o sentido produzido no *corpus* da presente pesquisa, como pode ser observado nas SDs destacadas neste capítulo. Nos dois estudos é possível observar que o imaginário da língua portuguesa como língua difícil que circula no discurso do brasileiro toma como parâmetro para essa designação o imaginário de língua estrangeira. Essa constatação aponta, mais uma vez, para os elos e duelos referenciados neste texto a fim de demonstrar a complexidade do espaço onde se coloca o sujeito-estudante diante dos processos de ensino/aprendizagem, ou de escolarização, das duas línguas, portuguesa e inglesa.

Segundo Ghiraldelo (2003), ademais, outro aspecto a ser destacado é que “a dificuldade em se aprender a LP é atribuída ao número excessivo de regras e, especialmente, às exceções às regras” (GHIRALDELO, 2003, p.68). Essa significação também circula em nosso *corpus* de análise e pode ser observada se retomarmos os seguintes excertos das SDs analisadas: a. “*esses métodos muitas vezes eram através de memorização de regras no qual, eu geralmente decorava para realizar as provas e logo em seguida já esquecia*” em que o SE discursiviza sua experiência durante o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa na escola; b. “*percebi que a língua inglesa é de certa forma mais fácil por ter regras mais simples e de melhor compreensão*” no qual o SE compara a língua portuguesa à língua inglesa ancorando essa comparação no imaginário de língua = gramática, produzindo sentidos que tomam a língua portuguesa como um conjunto de regras complexas a serem aprendidas e utilizadas corretamente.

Note-se que, associada a esse imaginário de “língua difícil” está o de “língua como sinônimo de gramática”. Assim, alinhados a essa visão apresentada pelo estudo de Ghiraldelo ao qual nos apoiamos, a referida associação de concepções, que aproxima língua e gramática em uma relação sinonímia, e nos remete novamente à noção de língua imaginária, é o ponto no qual nos colocamos para desenvolver o próximo capítulo.

4. OS (DES)NÍVEIS DA LÍNGUA: ENTRE A CORREÇÃO E A COMPLEXIDADE.

A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.
(Manifesto da Poesia Pau-Brasil, de Oswald de Andrade)

Ao iniciarmos a escritura deste capítulo que trata, principalmente, do imaginário de língua como código cujo aprendizado e uso são atravessados pela necessidade de correção, questionamo-nos em torno da concepção de “erro”, termo empregado na passagem acima citada e imagem recorrente na constituição das narrativas escritas coletadas para este estudo. A fim de compreendermos tal concepção, buscamos respaldo no Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2008) que, dentre outras explicações para esse termo, elucida-o como “ideia ou conceito que não condiz com a realidade; engano, desacerto, equívoco”.

Com base nessa explicação apresentada pelo dicionário consultado, levantamos outros questionamentos: (a) O que significa errar quando estamos tratando de língua, sujeito e significação historicamente localizados?; (b) O que significa errar dentro do processo de ensino/aprendizagem de línguas? Se errar é não condizer com a realidade, conforme aponta o dicionário, compreendemos que a língua, se tomada com base no imaginário da correção, é homogênea, fechada e completa, apresentando a “realidade” da qual não podemos nos distanciar a fim de não cometermos nenhum erro.

Como se pode compreender da análise feita com base em nossa abordagem ao *corpus* da presente pesquisa, ao discursivizar sobre suas vivências na escolarização das línguas, é este o sentido que os sujeitos-estudantes tendem a fazer circular através de seu discurso. Ao mesmo tempo que fazem circular a ideia de língua “correta” com base no imaginário de língua padrão, escolarizada, a “realidade” com a qual devemos condizer, os sujeitos-estudantes marcadamente avaliam ou nivelam seu aprendizado das línguas em questão. Essa regularidade será abordada no presente capítulo com base nas SDs destacadas a seguir:

Quadro 3 – Língua da correção e seu processo de ensino/aprendizagem.

SD1	<i>A minha vivência escolar com ambas as línguas foi mediana. (SE1)</i>
SD2	<i>Tocante à língua inglesa, o processo de aprendizagem escolar foi ineficaz. (SE1)</i>
SD3	<i>Acredito que meu aprendizado de português tenha sido bom. (SE4)</i>
SD4	<i>Meu inglês foi muito fraco tive apenas no ensino médio uma vez por semana dois períodos. (SE2)</i>
SD5	<i>O aprendizado que eu tive da língua portuguesa na escola básica foi de certo modo bem forte (tinha em média 5 períodos de 45 min por semana), com bastante gramática e compreensão de textos. (SE5)</i>
SD6	<i>Sempre tínhamos os chamados “ditados” que ajudavam muito na correção da ortografia [...] assuntos relacionados a língua portuguesa como classes gramaticais, gêneros textuais, entre outros ficaram muitas dúvidas. (SE2)</i>
SD7	<i>Quanto a língua inglesa, senti que era mais tranquila, com menos períodos e pouco aprofundamento na gramática em virtude disso. (SE3)</i>
SD8	<i>Durante meus estudos eu sempre achei o português algo chato, tanto a parte gramatical como na de interpretação de textos. (SE4)</i>
SD9	<i>Utilizá-la de forma correta gera de certa forma uma melhor aceitação da pessoa que está se comunicando. (SE4)</i>
SD10	<i>A língua portuguesa, quando escrita ou até mesmo quando falada incorretamente pode gerar grande ambiguidade, geralmente ocasionando problemas para as pessoas e até um certo constrangimento. (SE5)</i>
SD11	<i>Por conta de a minha mãe ser professora de português e inglês e, posteriormente, minha irmã se formar na graduação de letras, havia pressão interna para ter o entendimento dessa complexa língua. (SE1)</i>

Atentando ao foco da presente pesquisa, o imaginário de língua, em se tratando da língua portuguesa como língua materna e da língua inglesa como língua estrangeira, que circula no discurso do sujeito-estudante no atual contexto brasileiro, o gesto de leitura inicial que constituiu nosso *corpus* de análise e possibilitou, assim, destacar as SDs apresentadas no quadro, levou-nos a encontrar uma regularidade relevante: a circulação

de adjetivos que qualificam o processo de ensino/aprendizagem das línguas e, de certa forma, nivelam-no, avaliam-no.

Como vemos, o que está em jogo nessa regularidade, é uma noção ou imaginário de língua como conteúdo escolar a ser aprendido que se entrelaça ao imaginário de língua da correção a qual pode ser dominada em sua completude. Portanto, tomemos como base dessa reflexão as seguintes sequências discursivas:

(SD1) *A minha vivência escolar com ambas as línguas foi **mediana**.* (SE1)

(SD2) *Tocante à língua inglesa, o processo de aprendizagem escolar foi **ineficaz**.* (SE1)

(SD3) *Acredito que meu aprendizado de português tenha sido **bom**.* (SE4)

Na formulação das sequências destacadas, podemos observar como a vivência escolar ou o processo de ensino/aprendizagem das línguas é qualificado através do emprego dos adjetivos: “*mediana*”, “*ineficaz*” e “*bom*”. Diante desse acontecimento, se atentarmos ao interdiscurso, somos remetidos a um imaginário tipicamente escolar de que a língua pode ser transmitida e assimilada em sua totalidade da mesma forma que outros tantos conteúdos das disciplinas escolares e, portanto, seu aprendizado pode ser avaliado e qualificado de tal maneira.

Segundo Andrade (2013), o que influencia esta produção de sentidos é a circulação do discurso da ciência que tem conquistado cada vez mais espaço na instituição escola e difundido o imaginário de que ela, a ciência, e sua pretensão universalizante são responsáveis pela “formalização” dos sujeitos, pela possibilidade ilimitada de “transmitir” conhecimentos (que assumem o formato de produtos) e de que estes venham a constituir os sujeitos a partir de um “exterior” (ANDRADE, 2013, p.217).

Não podemos deixar de comentar que essa visão do processo de ensino/aprendizagem das línguas é a mesma que estabelece os conteúdos a serem aprendidos ou melhor, transmitidos, e posteriormente, avaliados em provas e trabalhos. Dessa forma, compreendemos que a avaliação que os sujeitos-estudantes fazem de seu desempenho e de suas vivências no decorrer dos processos de ensino/aprendizagem em

questão e discursivizam nas SDs destacadas tendem ao apagamento da ideia de que “aprender língua é tornar-se leitor e produtor de textos, saber utilizar a linguagem nas diferentes situações da vida social” (GREGOLIN, 2007, p. 68), e focam na questão e nos conteúdos gramaticais.

Se buscarmos apoio em Grigoletto (2003), no estudo em que a autora discute a questão das representações e da identidade na aprendizagem de língua estrangeira, temos um outro posicionamento que corrobora esse gesto de leitura dos recortes SD1, SD2, e SD3. Segundo a autora, a produção de sentidos é ancorada em uma memória discursiva que reduz a formação escolar a conteúdos que devem ser aprendidos ou memorizados e que são cobrados em avaliações formais às quais os sujeitos-estudantes são submetidos.

Para a autora, “o aprendizado de língua estrangeira na escola iguala-se, no imaginário dos alunos, ao aprendizado de qualquer outra disciplina escolar: deve-se assimilar determinados conteúdos que serão cobrados nas avaliações” (GRIGOLETTO, 2003, p.226). Destacamos que esse imaginário, que a autora relaciona ao aprendizado de língua estrangeira, também circula em discursos sobre a aprendizagem de língua materna. Na presente pesquisa, os recortes consolidam esse fato, à medida que a SD1 se refere à aprendizagem de ambas as línguas, a SD2 ao processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira e, por sua vez, a SD3 ao aprendizado da língua materna.

Tomamos, nesse ponto, um estudo de Coracini (2003c) em torno da constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso da sala de aula de línguas através do saber científico que reforça o que foi discutido até aqui. A autora explica que o funcionamento discursivo da sala de aula entrelaça vários discursos na sua heterogeneidade constitutiva e destaca o discurso científico como objetivo e imparcial, levando à recorrente ocorrência de enunciados assertivos na fala do professor.

Diante do fato, destacamos que em se tratando do discurso de sala de aula “poucos são os enunciados que expressam dúvida, incerteza, probabilidade, possibilidade” (CORACINI, 2003c, p. 325). Segundo a autora, há uma tendência à homogeneização e à inquestionabilidade que nos leva a ver a escola como um espaço de transmissão de conhecimentos formais e científicos incontestáveis chegando até mesmo a manifestar uma espécie de bloqueio no sujeito-estudante denominado por Coracini (2003c) de “ausência de curiosidade”.

Aproximando o que diz a autora à análise que estamos tecendo no presente capítulo, compreendemos que o sujeito-estudante passa a aceitar o que lhe é transmitido na aula de língua como conteúdo inquestionável. Nessa conjuntura, atravessada pelo discurso científico, o sujeito-professor é visto como alguém que “graças ao uso de técnicas e recursos metodológicos eficientes seja capaz de tornar possível a aprendizagem: afinal, é preciso tornar o objeto (científico) a ser ensinado acessível a quem não o conhece” (CORACINI, 2003c, p.321). A língua, o objeto de ensino da aula de português ou da aula de inglês, passa a ser, dessa forma, mero conteúdo a ser aprendido e, o que nos chama mais atenção: que o sujeito-estudante desconhece, o que é discursivizado pela autora na materialidade “acessível a quem não o conhece” conforme citado acima.

Nessa mesma direção, consideramos pertinente destacar o que nos diz Scherer (2007) ao discorrer sobre a constituição do eu e do outro através das línguas. Para a autora, “se pensarmos no caso da escola, por exemplo, veremos como ela consegue despovoar a língua. Purificando-a. Descarnando-a. Não deixando mais nada do que seus ossos” (SCHERER, 2007, p.352). Ou seja, a língua acaba se tornando apenas mais um conteúdo escolar, e disso decorre o fato de que, no imaginário do sujeito-estudante, circula a possibilidade do total domínio das línguas, como se elas fossem sistemas fechados e homogêneos.

Nessa perspectiva, destacamos mais duas SDs que marcam a forma pela qual o imaginário de língua como conteúdo escolar a ser aprendido é uma discursividade recorrente em nosso *corpus* de análise:

(SD4) *Meu inglês foi muito fraco tive apenas no ensino médio uma vez por semana dois períodos.* (SE2)

(SD5) *O aprendizado que eu tive da língua portuguesa na escola básica foi de certo modo bem forte (tinha em média 5 períodos de 45 min por semana), com bastante gramática e compreensão de textos.* (SE5)

A análise intradiscursiva dos recortes nos permite compreender que os sujeitos-estudantes avaliam o quanto aprenderam das línguas com base no número de períodos semanais. Se tomarmos as formulações “*muito fraco*” e “*bem forte*” e relacionarmos respectivamente ao que segue em cada recorte “*uma vez por semana dois períodos*” e “*tinha em média 5 períodos de 45 min por semana*”, compreendemos que no imaginário dos sujeitos-estudantes, o fato de um processo de ensino/aprendizagem ser “forte” ou “fraco” está intrinsecamente ligado ao número de períodos dessa língua enquanto disciplina escolar, ou seja, ao tempo de exposição do sujeito ao estudo dela.

Entendemos que a proposta de narrativa escrita apresentada aos sujeitos-estudantes tinha como foco principal os processos de ensino/aprendizagem das línguas e isso pode ter influenciado as escolhas discursivas apresentadas nos recortes. Por outro lado, analisar a produção de sentidos que emerge do discurso dos sujeitos-estudantes nos leva a reconhecer, mais uma vez, que no imaginário de língua que nele circula não há espaço para a concepção de que “muito antes de ser um objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1998, p. 217).

É como se houvesse um apagamento do fato de que é por meio da língua que acontecem as interações no meio escolar e na vida em geral. Os sujeitos-estudantes acabam por apagar a língua como uso em detrimento a um imaginário de língua que precisa ser aprendida. Conseqüentemente, o fato de não entendê-la como constitutiva do sujeito, como via pela qual se materializam discursos e se produzem sentidos, torna-a exterior ao sujeito e faz com que, muitas vezes, o sujeito-estudante se distancie ou, melhor, não se identifique com a língua.

Esse distanciamento, já discutido no capítulo anterior, vale ressaltar, tem origem em saberes acadêmicos e escolares que tomam a língua como um sistema de regras a serem seguidas e que precisam ser ensinadas na escola. À medida que o sujeito-estudante é interpelado e se identifica com esses saberes, eles estão presentes no interdiscurso e atravessam as formulações (re)produzindo sentidos. Observemos, portanto, as seguintes sequências discursivas a fim de tentar depreender os sentidos que se produzem e o imaginário de língua que delas emerge:

(SD6) *Sempre tínhamos os chamados “ditados” que ajudavam muito na correção da ortografia [...] assuntos relacionados a língua portuguesa como classes gramaticais, gêneros textuais, entre outros ficaram muitas dúvidas.* (SE2)

(SD7) *Quanto a língua inglesa, senti que era mais tranquila, com menos períodos e pouco aprofundamento na gramática em virtude disso.* (SE3)

Na SD6, o SE2 discursiviza o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa destacando uma prática constante desse processo: os “ditados”. Segundo ele, essa prática ajudava na “correção da ortografia” o que demonstra, ou seja, faz emergir uma preocupação do sujeito-estudante com a correção da língua. Essa questão fica ainda mais marcada quando o sujeito-estudante elenca “assuntos relacionados à língua portuguesa” tomando como exemplos “classes gramaticais” e “gêneros textuais”, dos quais afirma ter muitas dúvidas.

Já na SD7, o SE3 se refere ao processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, mas, da mesma forma, destaca a questão gramatical sempre tão forte quando se discute o aprendizado de línguas. Para ele, a aula de língua inglesa era “mais tranquila”, pois se dava “pouco aprofundamento em gramática”, levando-nos a compreender interdiscursivamente que o processo de ensino/aprendizagem de línguas é visto como mais sério e exigente se for pautado no ensino de gramática.

Outra questão que emerge da SD7, mas que não discutiremos aqui pois já foi objeto de reflexão deste capítulo, é a avaliação do processo de ensino/aprendizagem através do número de períodos. O SE3 formula “mais tranquila, com menos períodos” e produz sentidos que gostaríamos de apontar novamente, demonstrando como a questão da avaliação do processo de ensino/aprendizagem com base no número de períodos disponibilizados para essa disciplina escolar é recorrente, representando uma forte regularidade no *corpus*.

Feito esse apontamento, voltamos a nos deter aos outros sentidos produzidos pelas formulações destacadas em cada sequência conforme segue. As SDs 6 e 7 fazem circular, mais uma vez, um imaginário de língua amplamente presente no contexto escolar: o imaginário de língua difícil. Conforme já discutido, a escolarização das línguas toma

como objeto de ensino uma língua imaginária muito distante da língua fluida presente nas interações reais em que o sujeito-estudante se engaja. O imaginário de língua a que nos referimos aqui é a que julga possível atingir a competência total, o total domínio da língua e difunde a ideia de erro.

Essa preocupação com a correção da língua é também discutida por Grigoletto (2003) ao apresentar o imaginário dos sujeitos-estudantes em torno do que significa saber bem uma língua estrangeira e que, aqui, com base em nossos recortes, transferimos também para a língua materna. Segundo a autora, no discurso sobre saber bem uma língua

encontra-se pressuposta uma concepção de língua como código e, por conseguinte, de aquisição de uma língua como aquisição de um código. Supõe-se que esse código possa ser traduzido em frases, vocábulos ou expressões para a comunicação e possa, também, ser adquirido em sua totalidade. (GRIGOLETTO, 2003, p.231)

Para compreendermos tal fato, a formulação do SE4 se mostra pertinente:

(SD8) *Durante meus estudos eu sempre achei o português algo chato, tanto a parte gramatical como na de interpretação de textos.* (SE4)

Nessa passagem, a língua portuguesa se mostra como divisível. Ao formular “*tanto a parte gramatical como na de interpretação de textos*”, o SE4 faz circular a ideia de que saber gramática e saber interpretar textos são habilidades distintas, como se uma não atravessasse a outra. Estamos diante de mais um indício de que o dizer sobre a língua, na instituição escola, tende à objetividade, como se o discurso fosse sobre algo que precisa ser fragmentado em partes e transmitido ao sujeito-estudante.

Conforme destaca Coracini (2003c), é a relação entre o discurso da escola e o discurso científico que, de forma inquestionável, molda as práticas pedagógicas e, por consequência, as vivências do sujeito-estudante, “buscando a estabilização ou o congelamento, para não dizer a morte, daquilo que, por sua própria natureza, está em constante movimento, transformando o ser vivo, o sujeito, enfim, tudo o que é humano em objeto do conhecimento” (CORACINI, 2003c, p. 333). Portanto, a língua, tomada por esse viés, enquanto objeto do conhecimento, é a língua padrão, a da norma culta e não a língua

viva, em uso nos meios sociais em que o sujeito-estudante está inserido. Destacamos duas passagens das narrativas escritas em que há a circulação desses sentidos:

(SD9) *Utilizá-la de forma correta gera de certa forma uma melhor aceitação da pessoa que está se comunicando.* (SE4)

(SD10) *A língua portuguesa, quando escrita ou até mesmo quando falada incorretamente pode gerar grande ambiguidade, geralmente ocasionando problemas para as pessoas e até um certo constrangimento.* (SE5)

Com base nas materialidades discursivas apresentadas, compreendemos que a língua padrão tomada como objeto do conhecimento nas práticas escolares acaba legitimada de tal forma que ultrapassa os muros da escola. Mais uma vez, o imaginário de língua da correção se mostra intradiscursivamente à medida em que o sujeito-estudante estabelece a relação: “*utilizá-la de forma correta*” = “*melhor aceitação*”; “*escrita ou ...falada incorretamente*” = “*problemas*”, “*constrangimento*”.

A legitimidade da língua padrão enquanto disciplina escolar, e, da mesma forma, objeto científico a ser ensinado, conforme já pontuamos com base em Coracini (2003c), é difundida na maioria dos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas em geral. O professor de línguas, por sua vez, acredita-se neutro “já que corresponderia ao ponto de vista do livro didático na clara defesa da linguagem “cultura”: afinal, é objetivo da escola tornar o aluno culto e isso só é possível se ele aprender a falar ou escrever corretamente” (CORACINI, 2003c, p.332).

É dessa perspectiva apontada por Coracini (2003c) que emerge o imaginário de que, muitas vezes, a língua que veicula os discursos na comunidade onde o sujeito-estudante está inserido é errada. A busca pela “melhor aceitação”, difundida no meio escolar, pode ocasionar distanciamentos ou rupturas na identificação que o sujeito-estudante sempre teve com a língua portuguesa. E ela passa a ser difícil, distante, externa e não constitutiva do sujeito-estudante.

Se tomarmos Signorini (1998), compreendemos que esse mito da transparência e da universalidade da língua escolarizada está marcadamente relacionado com a intelectualização e/ou racionalização da língua padrão. Segundo a autora,

Essas ideologias, incorporadas e veiculadas pelos padrões hegemônicos de uso da língua, garantem a relação estrutura-função em práticas comunicativas da vida pública e, reflexivamente, servem de parâmetro para aferições tanto de grau de inteligibilidade e correção de ações discursivas, quanto do grau de racionalidade dos indivíduos (SIGNORINI, 1998, p. 145).

Como podemos perceber, o posicionamento da autora denota o imaginário de que quando a fala ou a escrita não correspondem aos modelos ensinados e difundidos no meio escolar, ou seja, não seguem os padrões estabelecidos para a língua pois mostram regionalismos ou marcas linguísticas particulares a determinados grupos, o grau de inteligibilidade ou racionalidade dos sujeitos daquele discurso é questionável. De forma simplificada, é como se pudéssemos medir o quão inteligente ou erudito o sujeito que materializa seu discurso é com base na proximidade que a materialidade linguística por ele produzida tem com a forma padrão escolarizada.

Grande parte desse fato se deve à hegemonia da sistematização dos conteúdos trabalhados na aula de línguas através das vias da gramática tradicional. Se tomarmos Surdi da Luz (2010), destacamos que “à gramática tradicional/normativa é atribuída a função de prescrever normas, de ditar regras para o uso correto da linguagem” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 265) e corroboramos a significação que emerge do *corpus* de análise da presente pesquisa, particularmente nas SDs 9 e 10: a língua é um código que pode ser utilizado “*de forma correta*” ou “*escrita ou ...falada incorretamente*” dependendo da medida em que o sujeito do discurso em questão segue as normas ou regras prescritas pela gramática tradicional/normativa e, conseqüentemente, pela escola.

Essa forma de escolarização da língua que difunde a versão da língua portuguesa como língua construída por esquemas gramaticais, portanto, língua imaginária, ocasiona a circulação de discursos que apontam para uma certa complexidade do processo de ensino/aprendizagem de um objeto que, na realidade, já é do conhecimento do sujeito-estudante, mas em uma outra versão, a da língua fluida, em uso, que pode ser próxima ou distante do que a escola julga correto.

A complexidade a que nos referimos não se limita ao processo de ensino/aprendizagem somente. Tomemos a passagem a seguir a fim de observar como o sujeito-estudante expande a referida complexidade à língua, objeto de ensino do processo em questão:

*(SD11) Por conta de a minha mãe ser professora de português e inglês e, posteriormente, minha irmã se formar na graduação de letras, havia pressão interna para ter o entendimento dessa **complexa língua**. (SE1)*

Se tomarmos a construção nominal “*complexa língua*”, empregada pelo SE1 na SD11 na formulação destacada, e buscarmos compreender como esse gesto de designação promove a significação, sabendo que “o gesto de designar algo, alguém ou a si mesmo, instaura uma marca, que apaga outros sentidos” (STÜBE NETTO, 2008, p.166), temos uma série de discursos encontrando-se, entrecruzando-se e ecoando nessas palavras.

O nível interdiscursivo no qual essa formulação se constitui remete às possibilidades de dizer em torno da língua portuguesa, objeto do discurso materializado na SD11. A relação entre o substantivo e o adjetivo no âmbito da marca linguística destacada, confere ao adjetivo um papel que, de certa maneira, determina o domínio referencial que distingue sentidos nessa formulação. Ao nos valeremos do termo domínio referencial, estamos nos respaldando em Foucault (2008), quando explica que a formulação de um enunciado não pode ser entendida por seu nível gramatical, ou, ainda, por seu nível lógico, mas está ligada a

um "referencial" que não é constituído de "coisas", de "fatos", de "realidades", ou de "seres", mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. (FOUCAULT, 2008, p.103)

Com isso, compreendemos que adjetivar a língua portuguesa como “*complexa*”, termo que carrega em si o sentido de algo que não é simples ou que não é facilmente entendido, produz, novamente, efeitos de sentido que apontam para o imaginário de

língua difícil ou de língua da correção. Ressaltamos que essa adjetivação faz ressoar as possibilidades de dizer da memória discursiva, caracterizando um eco de todos os discursos já produzidos a esse respeito e nos lembrando da historicidade em torno da disciplinarização da língua portuguesa já abordada neste texto.

A presente pesquisa dialoga com o estudo de Grigoletto (2003) em torno das representações e da identidade no espaço de aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme já mencionado. Portanto, destacar mais uma importante reflexão da autora como consideração final de nossas discussões neste capítulo se faz pertinente:

o discurso sobre a homogeneidade das línguas engendra dois tipos de exclusão: em primeiro lugar, não admite que a competência em uma língua – mesmo na língua materna – seja entendida como um conjunto de competências que varia de indivíduo para indivíduo e nunca atinge um estágio de totalidade; e, em segundo lugar, pelo viés instrumentalista sobre as línguas, contrapõe-se à concepção de língua como matéria estruturante do psiquismo humano (GRIGOLETTO, 2003, p.230)

Neste capítulo, buscamos atentar ao primeiro tipo de exclusão elencado pela autora, demonstrando que, no imaginário dos sujeitos-estudantes, a língua é vista como homogênea e passível de aprendizado total, como qualquer disciplina escolar. Além disso, por ser vista como homogênea e carregar em si a normatização da forma culta de seu uso, vemos circular o imaginário de língua correta e, por consequência, de erro que passam, de certa forma, a afastar o sujeito-estudante dessa língua e/ou fazer com que ele a considere difícil. No próximo capítulo, atentamos ao segundo tipo de exclusão apresentado por Grigoletto (2003). Tratamos, portanto, do viés instrumentalista que toma a língua como ferramenta.

5. A (IN)UTILIDADE DA LÍNGUA: UM GESTO DE LEITURA SOBRE SUAS FUNÇÕES NO MUNDO GLOBALIZADO.

O que quero dizer é que deporto e desarrumo minha língua, não elaborando sínteses, mas sim através de aberturas linguísticas que me permitem conceber as relações das línguas entre si em nossos dias, na superfície da terra – relações de dominação, de convivência, de absorção, de opressão, de erosão, de tangência, etc. –, como um imenso drama, em uma imensa tragédia que minha própria língua não pode ficar isenta e salva. (GLISSANT, 2005, p.50)

Ao discursivizarem sobre a importância das línguas portuguesa e inglesa em suas vidas, os sujeitos-estudantes participantes da presente pesquisa produziram sentidos diversos, mas fizeram circular, principalmente, o quão predominante o imaginário de língua como ferramenta ou instrumento é. Este capítulo, portanto, discute principalmente o imaginário de língua pautado em uma concepção instrumentalista. Destacamos aqui, ademais, como a língua inglesa caracteriza uma ferramenta ainda mais poderosa em se tratando do mundo globalizado contemporâneo. Tomamos como base para as análises as sequências discursivas apresentadas no quadro a seguir

Quadro 4 – A concepção instrumentalista de língua.

SD1	<i>Hoje eu faço o curso de graduação em ciência da computação, tanto o português como o inglês são linguagens muito utilizadas, o português nas questões envolvendo trabalhos acadêmicos e o inglês na parte de programação que é toda feita em inglês. (SE2)</i>
SD2	<i>No meu caso a língua portuguesa demonstrou-se importante a partir do momento que iniciei minha graduação, pois nela comecei a praticar a escrita por meio de trabalhos e artigos acadêmicos. (SE4)</i>
SD3	<i>A busca por um novo curso de inglês se deu pelas seguintes razões: necessidade de ler artigos e livros em inglês, pois são as fontes que têm maior acesso aos conteúdos</i>

	<i>da minha área profissional; entender as letras das músicas que eu escuto; entender as séries que eu assisto; e viajar para outros países conseguindo me comunicar com as pessoas. (SE1)</i>
SD4	<i>Decidi fazer o curso de inglês por que além de auxiliar na minha graduação, hoje em dia é um requisito importante em determinadas áreas de atuação. (SE2)</i>
SD5	<i>Além disso eu tenho certeza de que ao saber inglês vou conseguir me destacar ainda mais no mercado profissional. (SE5)</i>
SD6	<i>...um diferencial necessário para ter melhores oportunidades no mercado de trabalho. (SE4)</i>
SD7	<i>Na área acadêmica, a disseminação do conhecimento se dá através da comunicação e, para isso, o inglês é a língua predominante, pelo menos no curso de Engenharia Civil. (SE3)</i>
SD8	<i>Sabendo dela para o crescimento profissional, pessoal e social, eu me sentia na “obrigação” de proporcionar nova chance de aprendizagem para excluir a vivência decepcionante experimentada anteriormente. (SE1)</i>
SD9	<i>...é de suma importância que estejamos aptos a compreender o mundo que nos cerca e nos sentirmos mais próximos uns dos outros. (SE3)</i>
SD10	<i>O inglês é uma língua mundial e de extrema importância no dia-a-dia. (SE5)</i>
SD11	<i>Comecei a aprender inglês realmente quando entrei em um curso particular. (SE4)</i>

Dentro de cada formação discursiva, circulam elementos do já-dito que se articulam no momento da reformulação-paráfrase - momento em que o sujeito do discurso produz sentidos ao materializar o seu através das suas escolhas diante da língua e das condições de produção. Esses elementos são saberes colocados na memória do dizível e retomados intradiscursivamente, pois estão presentes no interdiscurso como já-ditos constitutivos dos novos discursos.

Assim, abrimos as discussões deste capítulo tendo certeza de que “todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito (e de seu dizer) em uma posição ideológica, configurando uma região particular no interdiscurso, na memória do dizer” (ORLANDI, 2004, p. 100). Ou seja, ao abordarmos o viés instrumentalista da língua, que é o que pretendemos na escritura do presente capítulo, julgamos ser importante

problematizar o espaço discursivo que regula os dizeres destacados nos recortes.

Estamos diante de condições de produção que podem significar muito dentro da regularidade que discutimos neste capítulo. Os sujeitos-estudantes participantes da pesquisa que deu base a esta dissertação são acadêmicos de cursos diversos da universidade onde a presente pesquisa foi desenvolvida, conforme foi possível observar no capítulo 2. Com isso, sabemos que estão se preparando para a vida profissional ou, até mesmo, acadêmica, na pós-graduação. Compreendemos que esse fato também produz sentidos no momento em que os sujeitos-estudantes são questionados em torno da importância das línguas portuguesa e inglesa em suas vidas.

Considerando que o sujeito do discurso ocupa um lugar em uma formação social que o constitui e o assujeita ideologicamente, julgamos pertinente salientar que o espaço discursivo que opera no discurso e as posições tomadas pelo sujeito-estudante enquanto parte desse processo são projetados com base na sua situação, no seu lugar no mundo, empiricamente falando. Portanto, conforme aponta Grigoletto (2007), “o lugar que o sujeito ocupa na sociedade é determinante do/no seu dizer” (GRIGOLETTO, 2007, p. 126). O lugar social empírico impõe a sua inscrição no lugar discursivo que, por sua vez, é construído pelo sujeito do discurso na relação que ele tem com a língua e com a história.

Partindo, portanto, da especificação do lugar social de sujeitos-estudantes inseridos em uma universidade que, dessa forma, tomam posições específicas no lugar discursivo em que as narrativas escritas aqui analisadas foram produzidas, trazemos o recorte que segue a fim de guiar nossas discussões:

(SD1) Hoje eu faço o curso de graduação em ciência da computação, tanto o português como o inglês são linguagens muito utilizadas, o português nas questões envolvendo trabalhos acadêmicos e o inglês na parte de programação que é toda feita em inglês.

(SE2)

Nessa SD, salientamos primeiramente duas marcas linguísticas, o emprego dos termos “*linguagens*” e “*muito utilizadas*”. Ao discursivizar o quanto as línguas portuguesa e inglesa são utilizadas em seu meio acadêmico, o SE2 faz uso do termo

“*linguagens*” ao se referir às línguas. O emprego desse substantivo nos faz saltar aos olhos o fato de que na memória discursiva existe uma relação sinonímia entre os termos linguagem e língua.

Remontamos, nesse ponto, a Saussure e seu Curso de Linguística Geral para refletir em torno das concepções em jogo na suposta relação sinonímia destacada. Para o autor, a linguagem é uma faculdade humana que funciona física, fisiológica e psíquicamente e tem um lado individual e um lado social. A língua, por outro lado, é “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p.41).

Se buscarmos as ancoragens da formulação da SD1 no interdiscurso, percebemos que as concepções de língua e linguagem elucidadas por Saussure, e posteriormente tomadas como referência nos desdobramentos dos estudos linguísticos em geral, não estão presentes na memória discursiva do dizer em questão. Pelo contrário, os já-ditos que circulam na formação discursiva que domina o SE2 e que regula o que é dito na SD1 aqui destacada nos remetem a um imaginário de “*linguagem*” como código “*muito utilizado*”, e não como faculdade humana.

Atravessando esse impasse da relação sinonímia entre os termos “*linguagem*” e “*língua*”, também está em jogo, a noção de língua do viés instrumentalista, que concebe a língua, nesse caso específico, a “*linguagem*”, como código ou instrumento a ser utilizado. Nesse viés, consideramos a circulação de já-ditos provenientes da teoria da comunicação que influenciou o ensino de línguas no Brasil principalmente na década de 70. Segundo Soares (2002), os objetivos do estudo da língua pelas vias da teoria da comunicação foram pragmáticos e utilitários buscando “desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais” (SOARES, 2002, p. 169).

Para a autora, quando o processo de ensino/aprendizagem se desenvolve por esse caminho, não se trata mais do “estudo sobre” ou do “estudo da” língua, mas do desenvolvimento do uso da língua em prol do desenvolvimento sócioeconômico almejado no contexto político e ideológico da época em questão. A forma como o ensino/aprendizagem de línguas foi tomado nesse período afeta a historicidade do

processo e, como podemos observar, respinga ainda na atualidade impulsionando a circulação do imaginário de língua como ferramenta dominada e utilizada a serviço do desenvolvimento e do discurso do sucesso.

Destacamos, além disso, o fato de o SE2 formular ainda na SD1 sobre o uso específico de cada uma das línguas: “*o português nas questões envolvendo trabalhos acadêmicos*” e “*o inglês na parte de programação*”. Entendemos que nessas formas linguísticas está em funcionamento um imaginário que sustenta a língua como ferramenta para determinadas ações, como código que possibilita a execução de determinadas tarefas do cotidiano acadêmico e, da mesma forma, profissional. Temos então, nessas formulações, tanto a língua portuguesa, quanto a inglesa funcionando como instrumento para respectivamente fazer trabalhos acadêmicos e trabalhar na programação de softwares, atividade frequente de quem cursa Ciência da Computação.

Esse sentido fica também marcado se tomarmos a SD2:

(SD2) *No meu caso a língua portuguesa demonstrou-se importante a partir do momento que iniciei minha graduação, pois nela comecei a praticar a escrita por meio de trabalhos e artigos acadêmicos.* (SE4)

Iniciamos as reflexões em torno dessa formulação, conforme já problematizamos, destacando a produção de sentidos promovida pelo imaginário instrumentalista da língua. Da mesma forma que na SD1, na SD2 também se marca a importância da língua se referindo a sua utilidade na prática da escrita em trabalhos acadêmicos.

Entretanto, o que nos parece mais importante salientar aqui é o modo pelo qual o SE4 discursiviza a utilidade, especificamente, da língua portuguesa, sua língua materna. Por isso, tomamos a formulação “*a língua portuguesa demonstrou-se importante a partir do momento que iniciei minha graduação*” enfatizando a marca linguística “*a partir*”. Se levarmos em consideração que os sujeitos-estudantes ingressam em cursos de graduação, normalmente, no início de sua vida adulta, formular que a língua portuguesa passou a ser importante “*a partir*”, ou seja, apenas após o início da vida acadêmica, levanta vários questionamentos.

Eis que chegamos ao cerne da questão do presente capítulo e, da mesma forma, à inspiração para seu título “A (in)utilidade da língua”. Se a importância, ou seja, a utilidade da língua portuguesa veio com a graduação quando “*comecei a praticar a escrita*”, conforme discursiviza o SE4, perguntamo-nos: (a) A utilidade da língua está apenas na escrita? (b) Como se deram todas as interações sociais do sujeito-estudante na infância e na adolescência se não através da língua? (c) Essa língua não era importante enquanto constitutiva do sujeito antes do ingresso no curso de graduação? Esses questionamentos, que servem de alavanca para as reflexões que seguem, apontam para sentidos produzidos pela marca do termo “*a partir*” no intradiscorso que acabam por nos remeter a um imaginário de que antes do início da vida acadêmica do sujeito-estudante a língua era inútil ou pouco importante.

Com base nisso, julgamos relevante fazer referência, novamente, ao distanciamento entre a língua fluida e a língua imaginária, muitas vezes referido no presente estudo. É possível, nessa perspectiva, refletir a maneira pela qual, no imaginário do aluno, o português é “afetado (transformado) pela nossa relação com a língua imaginária que passa pela sistematização, pelos nossos modelos de gramática e da escrita” (ORLANDI; SOUZA, 1988, P.35). Ou seja, nesse imaginário circula a ideia de que a língua portuguesa é aquela escolarizada, a das normas e regras, que deve ser utilizada na escrita acadêmica e não aquela através da qual discursivizo meus pensamentos e sentimentos no dia a dia da minha vida em sociedade.

Destacamos, no mesmo viés, outra base teórica que nos ajuda a buscar na memória discursiva, o “porquê” ou o “como” da produção de sentidos à qual lançamos nosso gesto de leitura neste momento. Tomamos, dessa forma, o que nos diz Revuz (1998):

A ideia de que a língua é um instrumento que a criança novinha aprende progressivamente a manipular até um grau de “domínio” mais ou menos elevado é comumente admitida. Estabelece-se assim um percurso que parece seguir o esquema das gramáticas: primeiras vocalizações, primeiros fonemas, grupos de fonemas nas primeiras palavras, que logo se combinarão para formar pouco a pouco frases, depois enunciados de sintaxe complexa. A criança aprenderia pouco a pouco a se “servir” da língua como aprende a se servir de suas mãos, de seus brinquedos, das maçanetas de portas etc. (REVUZ, 1998, p.218)

A consideração dessa passagem nos ajuda a compreender a ampla circulação do imaginário instrumentalista da língua na memória discursiva. Tanto no discurso sobre a

aquisição da língua portuguesa nos primeiros anos do indivíduo, quanto no discurso sobre a escolarização das línguas portuguesa e inglesa circula o imaginário de que o indivíduo está aprendendo “pouco a pouco a se “servir” da língua”, conforme destacado na citação de Revuz (1998).

Em se tratando de língua estrangeira, em nosso caso, especificamente da língua inglesa, esse imaginário toma proporções ainda maiores. A língua inglesa é destacada por ser útil em vários âmbitos da vida dos sujeitos-estudantes: no meio acadêmico, no meio profissional, no entretenimento, no turismo, entre outros. Tomemos a SD3, apresentada a seguir, a fim de compreendermos esse fato.

(SD3) *A busca por um novo curso de inglês se deu pelas seguintes razões: **necessidade de ler artigos e livros em inglês**, pois são as fontes que têm maior acesso aos conteúdos da minha área profissional; **entender as letras das músicas que eu escuto**; **entender as séries que eu assisto**; e **viajar para outros países conseguindo me comunicar com as pessoas**. (SE1)*

No discurso sobre a língua inglesa materializado na SD3, o aprendizado dessa língua é relacionado a habilidades em diferentes aspectos da vida do sujeito: fala-se do âmbito acadêmico, como em “*necessidade de ler artigos e livros em inglês*”; da indústria musical em “*entender as músicas que eu escuto*”, da televisão em “*entender as séries que eu assisto*” e do turismo como em “*viajar para outros países conseguindo me comunicar com as pessoas*”. Nessa perspectiva, a necessidade de desenvolver essas habilidades é apresentada na formulação como a razão para a busca de um curso de inglês. A circulação de sentidos promovida por este fato aponta para a imagem utilitária dessa língua no contexto contemporâneo, em que é vista como um instrumento que torna possível o consumo do que é produzido massivamente, tanto no meio acadêmico e profissional, quanto no entretenimento.

A referida aquisição de habilidades, que no imaginário do sujeito-estudante é constitutiva do ensino/aprendizagem de língua inglesa, viria suprir uma falta decorrente das demandas sociais. Conforme aponta Andrade (2013), é como se essas habilidades

fossem mercadorias oferecidas ao consumidor sujeito-estudante no decorrer do processo em que está inserido com o intuito de adquirir o que é exigido dele socialmente.

Nesse sentido, compreendemos que “o desejo do sujeito em relação às línguas estrangeiras é agenciado dentro da lógica capitalista, a qual sugere necessidades para os indivíduos, moldando sua subjetividade a um perfil socioeconômico” (ANDRADE, 2013, p. 234). Alinhado a essa visão, Siqueira (2008) também ressalta que devido ao prestígio angariado pela língua inglesa, qualquer pessoa com um razoável nível de educação formal, acaba por se sentir em grande desvantagem se não souber se comunicar nessa língua.

Conforme aponta Payer (2005), o sujeito se encontra exposto a demandas de conhecimento e habilidades em relação a múltiplas linguagens, dentre elas a linguagem virtual, a das tecnologias, a das técnicas e, da mesma forma, o domínio de línguas, que caracteriza nosso objeto de estudo. Segundo a autora, o sujeito-estudante precisa se valer dessas competências comunicativas para inserir-se no novo mercado global e essa configuração da sociedade tem origem, principalmente, através da circulação de enunciados na mídia⁶ que tem grande poder de interpelação.

Ao propor essa reflexão, Payer (2005) destaca uma discursividade que circula não só na mídia, mas de diversos outros modos e através de inúmeros textos: o discurso do sucesso. Os efeitos de sentido produzidos por esse discurso, conforme aponta a autora, fazem emergir a ilusão de completude, o imaginário de que um dia chegarei lá, um dia atingirei o sucesso em plenitude. Em se tratando do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, o sujeito-estudante, imerso na produção de sentidos do discurso do sucesso na mídia e na vida em sociedade, embarca em suas evidências ilusórias e acredita que pode controlar a língua de fora e dominá-la em sua completude, atingindo, assim, o almejado sucesso, pois adquiriu este “instrumento” tão solicitado pelo mercado em geral.

Compreendemos, portanto, que

sem sombra de dúvida, é a motivação instrumental por parte dos aprendizes que sustenta uma boa parte da indústria do ensino de inglês em quase todas as

6 Ao nos valermos do termo mídia estamos trabalhando com a concepção apresentada pela autora: “trata-se de um texto por natureza disperso, isto é, empiricamente disperso, já que ora ele se propaga por lugares materiais da cidade – faixas, placas, *outdoors* -, ora o seu lugar é ainda mais fugaz: virtual, imagético, sonoro” (PAYER, 2005, p.19).

partes do mundo. Ou seja, muitos querem adquirir uma competência razoável em inglês para usá-lo na sua vida profissional” (SIQUEIRA, 2008, p. 181).

Ao considerarmos tal fato, voltamo-nos ao *corpus* de análise mais uma vez e destacamos três SDs que demonstram o prestígio da língua inglesa no momento em que os sujeitos-estudantes discursivizam sobre o mercado, o ambiente profissional que almejam ao findar o curso de graduação que frequentam atualmente:

(SD4) *Decidi fazer o curso de inglês por que além de auxiliar na minha graduação, hoje em dia é um requisito importante em determinadas áreas de atuação.* (SE2)

(SD5) *Além disso eu tenho certeza de que ao saber inglês vou conseguir me destacar ainda mais no mercado profissional.* (SE5)

(SD6) *...um diferencial necessário para ter melhores oportunidades no mercado de trabalho.* (SE4)

A relação entre o desejo de aprender a língua inglesa como língua estrangeira e as aspirações profissionais dos sujeitos-estudantes se mostra nas três SDs que trazemos para análise. Primeiramente, tomemos as marcas linguísticas: “*áreas de atuação*” na SD4, “*mercado profissional*” na SD5 e “*mercado de trabalho*” na SD6. É importante atentar para como o emprego desses termos no intradiscorso faz circular o imaginário de que o aprendizado da referida língua repercute no ambiente profissional.

Pelo que podemos compreender nessas formulações, o discurso do sucesso se mostra interdiscursivamente e leva os sujeitos estudantes a contemplar a língua inglesa como instrumento para o sucesso profissional. Ora a língua é tida como “*requisito importante*”, cuja significação aponta em direção a uma condição necessária para se alcançar determinado fim. Ora como “*diferencial necessário para ter melhores oportunidades*”, ou seja, não mais uma condição primária, mas algo extra, um diferencial, uma habilidade que diferencia o sujeito-estudante que a possui de tantos outros que não a adquiriram e que, por consequência, não terão as “*melhores oportunidades*”. Além disso, na SD5, a formulação “*ao saber inglês vou conseguir me destacar ainda mais*”,

corroborar a posição de prestígio dessa língua no contexto do mercado contemporâneo e demonstra, mais uma vez, a imagem da língua inglesa como ferramenta para o caminho em direção ao sucesso profissional.

Analisando as condições de produção do discurso materializado nas SDs destacadas, concordamos com Rajagopalan que, já em 2003, afirmava que “estamos vivendo a era da informação – hoje somos o que sabemos. E a linguagem está no epicentro desse verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e as nossas identidades” (RAJAGOPALAN, 2003, p.59). Apoderar-se de uma ferramenta tão valiosa em direção ao sucesso profissional, na conjuntura atual do mundo globalizado que continua podendo ser referenciado pelas palavras de Rajagopalan (2003), caracteriza, portanto, um grande e importante passo no imaginário do sujeito-estudante.

Diante do exposto, compreendemos que

estamos tratando, na sala de aula, com um sujeito cada vez mais atravessado [...] por um imaginário de que não dominar uma língua estrangeira, em particular a inglesa, pode significar a produção de fracasso na vida profissional, entendido como exclusão do mercado (MOTTA; PAYER, 2013, p.246).

Ademais, destacamos que essa exclusão não se limita somente ao mercado profissional, mas atravessa também o ser/estar no contexto acadêmico como é possível perceber no recorte a seguir:

(SD7) Na área acadêmica, a disseminação do conhecimento se dá através da comunicação e, para isso, o inglês é a língua predominante, pelo menos no curso de Engenharia Civil. (SE3)

O SE3, que cursa Engenharia Civil, destaca que a produção e a circulação do conhecimento na sua área acontece predominantemente através da língua inglesa. Diante disso, questionamo-nos, como efetuar as leituras necessárias em uma língua outra, da qual não tenho conhecimento suficiente? Ao formular “o inglês é a língua predominante”, portanto, o sujeito-estudante faz circular o imaginário de que seria difícil ser bem-sucedido nessa esfera de sua vida, sem antes ter adquirido as competências necessárias na língua em questão. Novamente, é possível remeter o aprendizado da língua

inglesa ao sucesso do sujeito-estudante, mas dessa vez, no âmbito acadêmico e, como consequência, ratificar como o processo de ensino/aprendizagem é atravessado pelo imaginário instrumentalista da língua.

No que diz respeito ao sujeito-estudante e suas escolhas discursivas, que não são conscientes e que se alicerçam no imaginário instrumentalista da língua inglesa na formulação destacada, lembramos que diante da memória cristalizada na imersão em todos os já-ditos que o constituem, o sujeito-estudante faz suas escolhas pela via da interpelação ideológica, esquecendo as outras possibilidades do dizer. Portanto, ressaltamos que o sujeito do discurso

se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo, dentre os quais o discurso da ciência, do colonizado e da mídia. Sabemos que uma das características fundamentais do discurso jornalístico é atuar na institucionalização social dos sentidos, contribuindo para a cristalização da memória do passado, bem como para a construção da memória do futuro. (CORACINI, 2007, p.61)

Mais uma vez, asseveramos o papel da mídia e, nesse caso, do discurso jornalístico, conforme aponta Coracini (2007), na forma pela qual a significação é promovida socialmente. Segundo a autora, a mídia e o jornalismo trabalham na manutenção da memória discursiva, mantendo certos discursos vivos na ordem do repetível. Além da mídia, a autora também destaca dois outros discursos que se imbricam e atravessam o discurso sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa: o da ciência e o do colonizado.

Em se tratando do discurso da ciência, na perspectiva em que nos inserimos, Andrade (2013) destaca o espaço privilegiado na formação da subjetividade por ele ocupado na contemporaneidade. Para a autora, existe uma hegemonia desse discurso que acaba delineando um modo de ensinar, “a partir da construção de um imaginário comum sobre a aprendizagem de línguas, muito voltado à comunicação e à língua como produto de consumo” (ANDRADE, 2013, p.215). A educação vinculada ao discurso científico, nesse caso, especialmente o sistema de ensino/aprendizagem de línguas, valoriza o tecnológico e, segundo a autora, tende a desconsiderar o papel constitutivo da linguagem no sujeito, reduzindo-a a um papel instrumental.

No que concerne ao discurso do colonizado, diante da situação do inglês no mundo, funcionando como língua que possibilita o contato internacional na

contemporaneidade, julgamos necessário destacar que “uma língua alcança tal status por uma razão principal: o poder político de seu povo, atrelado a seu poderio militar” (SIQUEIRA, 2008, p. 169). Como se vê, ao tratarmos do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a relação entre língua, sujeito e identidade tem implicações muito mais abrangentes que as que podemos observar no ambiente escolar. Essa prática precisa ser tratada com a devida importância política e social, levando em conta toda a historicidade dos povos e o componente ideológico do processo em questão hoje.

Caminhando nessa direção, lançamos mão da SD8 a fim de demonstrar a circulação de sentidos que articulam os mesmos saberes no interdiscurso:

(SD8) *Sabendo dela para o crescimento profissional, pessoal e social, eu me sentia na “obrigação” de proporcionar nova chance de aprendizagem para excluir a vivência decepcionante experimentada anteriormente.* (SE1)

Imersos no discurso da mídia, do jornalismo, da ciência e da colonização e diante da demanda de domínio das múltiplas linguagens do novo mercado global, os sujeitos-estudantes se sentem na obrigação de estudar a língua inglesa. Ao formular “*eu me sentia na “obrigação” de proporcionar nova chance de aprendizagem*”, o SE1, corroborando o apresentado em outras SDs destacadas, também faz circular sentidos que apontam para a exigência constitutiva do imaginário em torno do ensino/aprendizagem da língua inglesa no mundo atual.

Podemos estender esse gesto de leitura também ao emprego das aspas em sinal de destaque ao termo “*obrigação*”. A marca linguística “manifesta um questionamento do caráter apropriado da palavra ao discurso no qual é utilizada [...], correspondente a uma glosa, implícita, remetendo a um discurso-outro” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.219). É como se a utilização das aspas significasse: mesmo que não convenha dizer isso ou empregar esse termo, estou dizendo e o estou empregando. Essa marca linguística, portanto, demonstra uma atitude de reflexão sobre o dizer e, segundo a autora, revela um tipo de heterogeneidade enunciativa, como se retirasse da palavra sua evidência de adequação.

Tal acepção nos leva a compreender que o emprego do termo “*obrigação*” entre aspas remete ao fato de que a escolha de aprender ou não a língua inglesa é do sujeito-estudante, mas ao mesmo tempo, diante da realidade social em que está inserido, não tem escolha, precisa da língua para atingir o tão esperado prestígio do discurso do sucesso. Trata-se, pois, de uma obrigação enrustida, que mesmo não sendo legitimada por qualquer instituição social ou política, está amplamente presente no mercado global atual.

Nesse contexto, a SD8 destaca a língua inglesa como importante “*para o crescimento profissional, pessoal e social*”. Continuamos ainda tocando no âmbito profissional e na significativa ferramenta que a língua inglesa representa no imaginário do sujeito-estudante. Mas, além disso, o SE1 faz referência à importância do aprendizado em questão para o crescimento “*pessoal e social*”, o que nos remete aos estudos do discurso, nos quais o linguístico e o social caminham sempre juntos, um constitutivo do outro.

Para a AD, a linguagem é “tomada como prática: mediação, trabalho simbólico, e não instrumento de comunicação. É ação que transforma, que constitui identidades. Ao falar, ao significar, eu me significo” (ORLANDI, 2004, p. 28). Portanto, sim, o aprendizado de uma língua estrangeira acarreta mudanças pessoais e sociais conforme discursiviza o SE1. Entretanto, destacamos que não se tratam de questões sociais empíricas – profissão, classe social, sexo – são mudanças nas formações imaginárias constituídas a partir das relações sociais que funcionam como mecanismos de projeções da posição dos sujeitos e das condições de produção dos discursos.

O crescimento “*pessoal e social*”, portanto, remete à questão das novas possibilidades de se significar trazidas pelo aprendizado da língua estrangeira à medida que proporciona mais contatos com outros povos ou indivíduos de outras culturas. Tomemos a SD a seguir como forma de elucidar o fato:

(SD9) ...é de suma importância que estejamos aptos a *compreender o mundo que nos cerca e nos sentirmos mais próximos uns dos outros.* (SE3)

Da mesma forma que na SD8, a SD9 ressalta a importância do aprendizado da língua inglesa não só no meio acadêmico ou profissional, mas também em outros âmbitos

da vida do sujeito-estudante. No caso, o SE3 aponta como consequências do referido aprendizado: “*compreender o mundo que nos cerca*” e “*nos sentirmos mais próximos uns dos outros*”, o que faz emergir a concepção de que a língua, além de ser objeto de ensino/aprendizagem, é também, objeto de uma prática. Nas palavras de Revuz (1998), “prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo” (REVUZ, 1998, p.216-217). Ou seja, antes ainda de ser objeto de conhecimento, a língua é o que funda nosso psiquismo e nossa vida relacional.

O aprendizado de uma língua estrangeira, portanto, abre um novo espaço potencial para a expressão do sujeito-estudante que passa a compreender o mundo por outras vias e, da mesma forma, a se aproximar de outros sujeitos falantes dessa mesma língua, que a tenham como língua materna ou língua estrangeira indiferentemente. Mas, além de tudo isso, compreendemos que na esteira do discurso da globalização, a língua estrangeira significa muito mais que a oportunidade de melhores empregos, de sucesso profissional, de interação com o outro, de abertura de fronteiras. Pelo contrário, “ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito” (CORACINI, 2007, p.152). Compreender e interagir com o mundo pelas vias da língua estrangeira é, de certa forma, perturbador, pois esse rearranjo coloca em jogo um antigo modo de ver o mundo e de se relacionar.

Temos clareza de que “é justamente por que a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento” que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas” (REVUZ, 1998, p. 217). Desse modo, sabemos que a formulação “*nos sentirmos mais próximos uns dos outros*”, destacada na SD9, traz à tona novamente uma questão delicada que é a do discurso da colonização. Um questionamento que emerge dessa discussão é: que proximidade é essa que parece nos igualar, mas que tem o poder de nos diferenciar tanto? Sabendo da atual situação da língua inglesa no mundo, sentimo-nos instigados a refletir em torno dessa proximidade referida pelo SE3 e dos sentidos que circulam com base no imaginário de língua inglesa como língua mundial. Para tal, apresentamos a seguir mais uma SD que julgamos relevante:

(SD10) *O inglês é uma língua mundial e de extrema importância no dia-a-dia.* (SE5)

A significação que emerge da formulação apresentada na SD10 caracteriza o *status* conferido ao inglês no atual contexto brasileiro. Diante do imaginário de língua inglesa como língua mundial, cresce o imaginário de que há uma necessidade dessa outra língua para que se possa ser e estar no mundo globalizado e de que, sem ela, o sujeito-estudante não atinge a ilusória completude.

Segundo Motta e Payer (2013), nas atuais condições de produção, o modo de ser sujeito de linguagem é constituído pelo engendramento de discursos sobre a demanda de domínio de línguas estrangeiras. É como se estivéssemos seguindo um modo de comunicação e seus requisitos inquestionáveis que apontam principalmente para a necessidade de se aprender a língua inglesa e fazem com que o sujeito-estudante deseje esse aprendizado.

Abordar a discussão em torno da imprescindibilidade de domínio do inglês no tempo presente, remete-nos a outra discussão de grande relevância para este trabalho e referenciada pelo SE5 na SD10 destacada: o processo de mundialização da língua inglesa. Compreendemos que se no eixo da formulação temos “*o inglês é uma língua mundial*”, no eixo da constituição, no interdiscurso, temos todo um arcabouço discursivo em torno do que essa língua representa na atualidade e que merece ser destacado nesse ponto de nossa escritura. A esse respeito, Rajagopalan (2005) ressalta que a expansão da língua inglesa mundialmente não é uma questão do ponto de vista das teorias linguísticas somente, pelo contrário, é um assunto de natureza política que instiga reações e enfrentamentos diferenciados.

Segundo o autor, uma das formas de reagir à entrada dessa língua na vida do sujeito que a tem como língua estrangeira é a rejeição. Para Rajagopalan (2005), algumas pessoas acabam por criar uma barreira de desconfiança em relação à língua devido à forma pela qual os países onde é falada como língua materna conduzem sua política externa. Esse tipo de reação pode ser individual ou coletiva, conforme exemplos citados pelo autor.

A outra forma de reagir à internacionalização da língua inglesa citada por Rajagopalan (2005), que compreendemos ser a mais comum nos dias atuais, é a aceitação pura e simples da língua. De acordo com o autor, isso acontece “sob o argumento de que não há o que fazer diante de sua expansão no mundo, acoplada ao poderio econômico, político, militar e cultural do mundo anglófono após a Segunda Guerra Mundial” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 141).

Diante do gesto de leitura das SDs que constituem o *corpus* de análise deste trabalho e dos apontamentos de Rajagopalan (2005), podemos destacar a predominância da segunda forma de reagir à forte presença da língua estrangeira que nos atravessa e marcadamente influencia nossa subjetividade. A aceitação pura e simples da língua em questão vem, ainda, acompanhada do sentimento de “obrigação”, conforme pudemos evidenciar nas reflexões em torno da SD8. Em se tratando dos efeitos políticos dessa aceitação, salientamos que “o lugar do inglês no mundo pode ser visto como uma “faca de dois gumes”: quer dizer, se para alguns, é tido como forma de opressão e sustentabilidade de poder, para outros, é instrumento de acesso a bens culturais, econômicos e sociais” (SANTOS, 2008, p.143).

Convergindo com esse pensamento, julgamos pertinente destacar que, de uma forma geral, para o sujeito-estudante brasileiro, conforme exemplificado através da análise do imaginário dos sujeitos da presente pesquisa, o aprendizado da língua inglesa representa a obtenção do instrumento de acesso a bens culturais, econômicos e sociais referenciado por Santos (2008). O que nos leva a uma certa reflexão, entretanto, é a possibilidade de desconhecimento do outro lado desse impasse.

Lançando um olhar cuidadoso a nosso objeto discursivo, é possível afirmar que a questão política constitutiva da expansão da língua inglesa mundialmente não caracteriza uma regularidade. Em outras palavras, os sujeitos-estudantes participantes da presente pesquisa não fizeram circular sentidos que denotassem filiações ao discurso do colonizado, apontado por Coracini (2007) e referenciado anteriormente neste capítulo. Ao nosso ver, sabendo que os sujeitos reproduzem sentidos que lhes preexistam, isso demonstra que a historicidade do processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa no Brasil coloca essa língua em uma posição de prestígio despreziosa em que acaba vista como uma necessidade, uma ferramenta poderosa de sucesso, sem que o sujeito-estudante

se dê conta da possibilidade de ela ser também uma forma de opressão e sustentabilidade do poder, conforme explicado por Santos (2008).

De acordo com a autora, “para se compreender a mundialização de LI, a língua deve ser entendida não somente como sistema linguístico, mas também como postura ideológica, social e cultural em uso. O que está em jogo são as relações de poder entre os sujeitos.” (SANTOS, 2008, p. 142). E para asseverar o fato, buscamos o que nos diz Rajagopalan (2003) quando ressalta que a língua inglesa é impregnada da ideologia da colonização. Para o autor, muitos sujeitos-estudantes acabam por se envergonhar da sua própria condição de falante de outra língua e parte de outra cultura que não a do “imperialismo linguístico”.

Segundo Rajagopalan (2003), quem aprende uma nova língua está se redefinindo como pessoa, e isso tem reflexos na vida em sociedade e na relação do sujeito-estudante com a língua materna conforme destacado na passagem: “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” (RAJAGOPALAN, 2003, p.61). Com base nisso, referimo-nos, novamente, ao (du)elo que acreditamos existir entre as línguas materna e estrangeira já citado no decorrer do texto. Aprender uma língua estrangeira, nesse caso o inglês que, como podemos observar, carrega marcadamente a ideologia da colonização, acarreta mudanças nas identificações dos sujeitos-estudantes e, conseqüentemente, pode aproximá-los ou afastá-los de sua língua, sua cultura.

O processo de ensino/aprendizagem de línguas, portanto, envolve muito mais que o aprendizado de formas linguísticas. É uma atividade política, que precisa ser vista como tal, tanto por professores quanto por estudantes. Conforme destaca Celada (2013),

a língua – nas práticas vinculadas ao ensino dela como estrangeira – não deveria ser encarada ou tratada como uma esfera fixa e plena, atingível em suas bordas, por mais que em muitos momentos o imaginário dos sujeitos envolvidos nesse processo dê asas à ilusão segundo a qual a língua é projetada como sistema e como totalidade (CELADA, 2013, p.57).

Grande parte dessa realidade se deve ao comércio que se estabeleceu diante da necessidade da ilusória completude proporcionada pelo “domínio” da língua inglesa. A mídia e o discurso da propaganda tendem a fazer circular o imaginário de língua como sistema ou como ferramenta a ser adquirida em sua totalidade e, assim, alavancam a

venda dos cursos de língua para sujeitos-estudantes cada vez mais dominados pelo discurso do sucesso.

Alinhados a essa visão, trazemos à baila a SD a seguir. A passagem demonstra como o SE4 discursiviza a eficácia do curso particular que frequenta atualmente em detrimento à ineficiência do processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa na escola básica.

(SD11) *Comecei a aprender inglês realmente quando entrei em um curso particular.*
(SE4)

Segundo Souza (2008), existem dois cenários distintos em se tratando do comércio do ensino/aprendizagem de língua inglesa. Para a autora, por mais que o processo seja oferecido na escola pública, o que estendemos nesse trabalho para a escola básica no geral, incluindo as instituições privadas, são os cursos livres de idiomas que têm o maior prestígio. Esse segundo cenário oferece, de uma forma mais eficiente, essa mercadoria de alto valor para o mercado globalizado. Segundo a autora, “observa-se uma verdadeira indústria de ensino de LI oferecido pelas escolas livres de línguas, geralmente avaliado pela população como ensino de ótima qualidade.” (SOUZA, 2008, p.145).

Ao nosso ver, é a trama entre as demandas do mercado capitalista atual, o discurso da mídia, o discurso da ciência e a crescente ascensão da língua inglesa como língua das interações internacionais que alavanca o comércio cada vez mais lucrativo do ensino/aprendizagem de língua inglesa no Brasil. Esse fato promove o imaginário de língua como instrumento e faz com que o sujeito-estudante esqueça de olhar a língua como constitutiva de seu discurso e de si.

Após tecer essas reflexões respaldadas por vários estudos em torno do ensino/aprendizagem de línguas e do papel do inglês no mundo contemporâneo, voltamos às ideias que motivaram a escritura do presente capítulo. Buscamos novamente refletir sobre a (in)utilidade da língua nesse imbricamento de significações que circulam nos e sobre os processos de ensino/aprendizagem. Dessa forma, compreendemos a situação da língua portuguesa no mundo globalizado enquanto língua que, no geral, não possibilita

grandes interações internacionais e, assim, compreendemos a crescente busca pelo aprendizado da língua inglesa no Brasil.

Julgamos pertinente destacar que, conhecendo as questões políticas, sociais e culturais envolvidas no ensino dessa língua estrangeira, entendemos que

o avanço do inglês como a língua global consolida-se a cada dia, e à medida que o tempo passa, a língua vai moldando-se às experiências daqueles que dela se apoderam. Tal fenômeno, desde que abordado de forma crítica, seja dentro e fora das salas de aula de LE, não precisa ser visto como algo necessariamente negativo. (SIQUEIRA, 2008, p. 189)

Portanto, encerramos este capítulo, ressaltando que a relação dos sujeitos-estudantes com as línguas é estruturante. Além de serem instrumentos para que atinjam o tão estimado sucesso em diversos âmbitos da vida social, as línguas atravessam e constituem os sujeitos-estudantes e, por esse motivo, o aprendizado de um língua estrangeira precisa ser tomado com a devida importância, atentando às significações políticas que a prática carrega.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, conforme destacado já na introdução do texto, partiu de inquietações constitutivas da prática docente da pesquisadora enquanto professora de língua inglesa. A fascinação de uns e a repulsa de outros, enquanto sujeitos-estudantes do inglês como língua estrangeira faz emergir questionamentos no interior desse processo e faz com que o sujeito-professor também se questione face a sua prática.

O que significa ensinar inglês como uma língua estrangeira nos dias atuais? Como isso influencia na relação dos sujeitos-estudantes com sua língua materna? Como os sujeitos-estudantes se posicionam neste entre-lugar de elos e duelos entre a língua portuguesa e a língua inglesa? A esse ponto do gesto de leitura das narrativas escritas coletadas no desenvolvimento da presente pesquisa, já conseguimos articular ideias e compreender melhor as respostas a esses questionamentos, mesmo que cientes da impossível completude de significação, pois os sentidos são sempre outros e dependem das condições de produção para delinear os seus efeitos.

Ao se tratar de condições de produção, no caso desta pesquisa, destacamos que no *corpus* de análise, a construção das narrativas revela o contato do sujeito com as línguas, principalmente através do processo de ensino/aprendizagem. Estamos diante de sujeitos-estudantes adultos e acadêmicos de diferentes cursos de graduação. Assim, compreendemos que todos já vivenciaram os processos de ensino/aprendizagem da língua portuguesa e da língua inglesa no ambiente escolar enquanto crianças e adolescentes. Falam, dessa forma, das memórias dessas vivências e as relacionam com as vivências do presente momento no qual, por opção, fazem parte de um curso livre de língua inglesa.

No decorrer deste texto, problematizamos a produção de sentidos que constitui o discurso dos sujeitos-estudantes tendo em mente três objetivos específicos: (a) analisar como o processo de ensino/aprendizagem das línguas portuguesa e inglesa é discursivizado através da escrita pelos sujeitos-estudantes; (b) compreender qual imaginário de língua portuguesa e língua inglesa emerge nas materialidades discursivas analisadas; e (c) investigar como esse imaginário marca o processo de constituição identitária do sujeito-estudante de línguas.

Por conseguinte, no intuito de atingir os objetivos estabelecidos para o presente estudo, no primeiro capítulo aqui apresentado, buscamos deixar o leitor a par de qual perspectiva teórica partimos e para onde estávamos indo. Com tal propósito, esclarecemos concepções relevantes da AD franco-brasileira que embasam nossas discussões e elucidamos o caminho a ser seguido a partir da apresentação de como se constitui nosso dispositivo analítico. O referencial apresentado neste capítulo foi retomado no restante do percurso, pois permeamos a análise com retornos à teoria, conforme aponta a metáfora, aqui já apresentada, do movimento pendular característico das análises discursivas.

Nas idas e vindas características desse tipo de análise, destacamos uma série de sequências discursivas recortadas das narrativas escritas que coletamos, pois as julgamos importantes e propulsoras para as reflexões que tecemos. No decorrer dos capítulos, promovemos o diálogo entre as discussões a respeito do *corpus* da presente pesquisa e outros estudos em torno de temáticas semelhantes a fim de enriquecer nosso gesto de leitura. Em síntese, essa movimentação analítica nos guiou e nos permitiu atingir os objetivos da pesquisa em direção à compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos-estudantes em suas narrativas escritas.

Apresentamos, portanto, nesse ponto, o resultado do percurso de análise que desenvolvemos, elencando as diferentes imagens que a língua, seja ela a língua portuguesa ou a inglesa, e seus respectivos processos de ensino/aprendizagem passam a ter no imaginário dos sujeitos-estudantes participantes do presente estudo. Inicialmente, em consonância com o primeiro objetivo de pesquisa aqui elencado, trataremos, especificamente, da questão dos processos de ensino/aprendizagem das línguas e dos sentidos que circulam em torno deles no discurso dos sujeito-estudantes.

Partimos da compreensão de que a escolarização da língua portuguesa enquanto língua materna marca a instituição de um saber a ser ensinado e aprendido sem, muitas vezes, considerar a pré-existência de todo um conhecimento, um já-aí constitutivo do sujeito da linguagem. Como se pode inferir da análise feita, à medida que essa língua vai se tornando objeto de ensino, outra mudança acontece paralelamente, a língua pode

também ir se tornando mais distante do sujeito-estudante, e as duas mudanças são atravessadas, entrecruzam-se.

Com base no gesto de leitura das narrativas escritas coletadas, foi possível compreender os conceitos de língua fluida e língua imaginária, cunhados por Orlandi e Souza (1998). Ao discursivizar sobre suas vivências durante o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa na escola, os sujeitos-estudantes fizeram circular sentidos que apontam para o distanciamento que a língua imaginária, da qual o ambiente escolar se ocupa, acaba por promover. É como se um fosso fosse escavado entre a língua fluida que se fala em casa, constituída por seus regionalismos, por suas marcas linguísticas particulares e a língua desprovida de sentidos, como se fosse um mero sistema de formas a se encaixar, apresentada na escola.

Nossas reflexões sugerem uma espécie de (du)elo entre a língua de casa e a língua da escola. As competências esperadas do sujeito-estudante no ambiente escolar diferem das competências que ele utiliza no seu dia a dia enquanto falante da língua portuguesa, constituído por ela em seu discurso. A artificialidade do processo de ensino/aprendizagem tende a despovoar a língua e isso gera um sentimento de não-pertencimento que faz com que o sujeito-estudante passe a achar que a língua, até então confortável e “materna”, tornou-se difícil, complexa.

Outro aspecto relevante que pudemos apreender no decorrer das análises e que ratifica o distanciamento apontado até aqui é o imaginário de que a língua portuguesa pode ser divisível, apresentando partes distintas, tais como gramática, interpretação de textos, acentuação, entre outras, sem a clareza de que tudo isso faz parte de um todo heterogêneo e vivo que nos constitui enquanto sujeitos.

Na tentativa de compreensão dessa significação produzida em nosso *corpus* de análise, observamos ancoragens interdiscursivas no discurso sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil. A historicidade da institucionalização do português como disciplina escolar demonstra que o objeto de ensino da prática pedagógica passou por diversas mudanças em decorrência de diferentes políticas públicas e novas descobertas com base em pesquisas científicas.

Essas reformulações, marcadas por deslocamentos e permanências, foram responsáveis pela configuração das disciplinas escolares que tomam a língua portuguesa

como objeto nos dias atuais. O fracionamento desse objeto que, ora foi tomado como sinônimo de gramática e difundiu suas prescrições, ora como instrumento de comunicação que devia proporcionar a emissão e a recepção de mensagens, entre outros viéses, constitui a memória discursiva na forma de já-ditos repetíveis que puderam, também, ser apreendidos no discurso dos sujeitos-estudantes participantes da presente pesquisa.

Ao discorrer sobre tal questão, um impasse entre o ensino/aprendizagem de língua materna e o ensino/aprendizagem de língua estrangeira nos salta aos olhos. O primeiro tem como objeto algo que já faz parte do mundo do sujeito-estudante, já o constitui enquanto cidadão e participante de uma sociedade com sua própria cultura, suas próprias condições de produção de discursos. O segundo toma como objeto de ensino algo que, já no início do contato com o sujeito-estudante, é visto como objeto de ensino, sem promover tantas comparações com o estar-já-aí característico da língua materna.

Outra questão relevante dessa comparação é o acontecimento observado nas materialidades discursivas aqui analisadas de a língua portuguesa ser vista como “mais exigida” enquanto objeto de ensino e a língua inglesa, por sua vez, como um objeto de ensino tomado de forma “mais tranquila”. Foi possível compreender, com base nas análises e em estudos que dialogam com o que estamos desenvolvendo aqui, que outro imaginário que circula no ambiente escolar e ressoa nos discursos sobre o ensino/aprendizagem das línguas é o de que as línguas estrangeiras caracterizam apenas um acréscimo aos conhecimentos que o sujeito/estudante precisa adquirir na escola. Dessa forma, esse objeto de ensino passa a ser tomado como complemento dispensável e a aula de língua estrangeira da escola básica tende a ser mais lúdica e despreocupada, não apresentando maiores exigências e sendo avaliada como fácil se tomada em comparação à aula de língua portuguesa.

Emerge dessa comparação entre os processos de ensino/aprendizagem das duas línguas, o fato de que o processo que toma a língua do outro como objeto serve de parâmetro para avaliar o processo que se desenvolve em torno da língua materna. A relação entre as línguas preconizada pelas diferentes abordagens na escola denota um imaginário de códigos distintos a serem aprendidos, não levando em consideração o fato

de que as duas constituem o sujeito e promovem diferentes identificações que interferem marcadamente na subjetividade.

Esse imaginário, tipicamente escolar, é atravessado pela ilusória ideia de que a língua é algo a ser transmitido e que, dessa forma, pode ser assimilada em sua totalidade e avaliada através das avaliações formais institucionalizadas pela escola como qualquer outro conteúdo escolar. Decorre disso, o acontecimento apreendido no discurso dos sujeitos-estudantes que se valeram de adjetivos na tentativa de autoavaliar seu desempenho no decorrer dos processos de ensino/aprendizagem. Ademais, destacamos outro acontecimento relevante: a avaliação da eficácia do processo com base no número de períodos disponibilizados para tal prática pedagógica.

Podemos inferir mais uma vez, com base nos efeitos de sentido desses acontecimentos, que a imagem de língua que precisa ser aprendida, conteúdo ou disciplina escolar, quantificada ou qualificada com base em provas, trabalhos ou número de períodos, tende a apagar a língua como uso, como constitutiva do sujeito em suas interações diárias. Compreendemos que é, entre outros fatores, principalmente o funcionamento discursivo da sala de aula que viabiliza a dispersão desses sentidos. Pelas vias do discurso da ciência que molda os posicionamentos da escola, o sujeito-professor é visto como responsável por transmitir conteúdos com base em conhecimentos científicos inquestionáveis e, dessa forma, não expressa dúvidas ou incertezas em sua prática, fazendo com que o sujeito-estudante passe a aceitar passivamente o que lhe é transmitido na escola.

Ainda em se tratando dos processos de ensino/aprendizagem das línguas, apreendemos a circulação do desejo de melhorias nas materialidades discursivas analisadas. Essas melhorias, acreditamos, são relacionadas à forma através da qual as imagens das línguas circulam no interior desses processos. A abordagem atual remete a um valor prático da língua, à aquisição de habilidades, aos procedimentos metodológicos e à variedade de recursos técnicos para ensinar. O que ocasionaria melhorias, em nosso ponto de vista, seria uma mudança de abordagem, fazendo com que a prática do ensino/aprendizagem das línguas tenha como horizonte a filiação do sujeito-estudante a determinada rede de significantes e de sentidos que faça a língua acontecer no sujeito e que esse, por sua vez, inscreva-se nela.

Cientes da relevância dessas melhorias, retomemos, agora, o segundo objetivo de pesquisa estabelecido para o presente trabalho: compreender qual imaginário de língua portuguesa e língua inglesa emerge no discurso do sujeito-estudante. Nos motivamos para tal, pois reconhecemos que, no que concerne à questão da qualidade e da eficácia dos processos de ensino/aprendizagem, eles são notoriamente atravessados pelas imagens de seu objeto de ensino que circulam no meio escolar e que são difundidas pelos sujeitos nele inseridos no momento da materialização de seus discursos.

Conforme já compreendido em meio às discussões sobre os processos de ensino/aprendizagem das línguas nessas considerações finais, uma das imagens que marcadamente atravessa a memória discursiva dos sujeitos-estudantes é a imagem de língua enquanto conteúdo ou disciplina escolar. Esse imaginário se constitui carregando em si outra ideia, a de completude, como se a língua pudesse ser fechada em um arcabouço homogêneo e estável e, ainda, assimilada totalmente por meio de processos de ensino/aprendizagem.

Alinhados a essa questão, conseguimos apreender, ainda, outra face do imaginário de língua que constitui as práticas escolares. Ressaltamos, assim, que, ao longo deste trabalho, deparamo-nos em diversos momentos com uma preocupação recorrente no discurso dos sujeitos-estudantes, a necessidade de utilizar a língua - um “código passível de aprendizado total” - corretamente. Temos, dessa forma, o imaginário de língua da correção que dissemina ou propaga a norma padrão, a norma culta, como única possibilidade em se tratando de uso da língua.

Conforme discursivizado no *corpus*, à medida que o sujeito se vale das formas tidas como corretas pelos meios escolar ou acadêmico para enunciar seus discursos, ele promove uma maior aceitação de si mesmo. A viabilização de discursos por meio da norma padrão é marcadamente política e está relacionada a questões de aceitação e de avaliação da inteligência ou da racionalidade do sujeito.

É importante salientar que o imaginário de língua da correção apreendido durante as análises, e a conseqüente imagem de erro no uso da língua caracterizam uma certa marginalização dos sujeitos que, em suas comunidades, veiculam seus discursos através de outras variantes da língua atravessadas por diferenças devido a regionalismos ou questões de grupos étnicos, sociais, etários, entre outros. É assim que a língua passa a ser

vista como difícil ou complexa, como podemos observar a partir das SDs destacadas no decorrer do texto. É por ser distante do que flui nas interações sociais reais nas quais o sujeito-estudante se engaja, e não aceitar essa forma fluida como possível, que o ensino/aprendizagem da língua materna faz circular um imaginário de língua difícil.

A aparente dificuldade constitutiva da língua escolarizada perpassa também o imaginário de língua como sinônimo de gramática, outra regularidade recorrente no *corpus* analisado. Ao materializar suas vivências inseridos nos processos de ensino/aprendizagem, os sujeitos-estudantes formulam discursos que se constituem com base nessa relação sinonímia, pois se referem à gramática e às suas prescrições repetidamente ao avaliar seu desempenho e expressar suas dificuldades.

No entanto, diante desse levantamento de imagens que a língua assume no discurso do sujeito-estudante, podemos afirmar, com o respaldo dos recortes feitos nas narrativas escritas, que o imaginário mais recorrente em nosso *corpus* é o de língua como instrumento ou ferramenta. Sabemos que essa ideia de língua se liga de certa forma com as outras imagens aqui apresentadas, pois, à medida em que o sujeito-estudante busca adquirir essa ferramenta poderosa no mundo contemporâneo, automaticamente a entende como código, como conteúdo a ser aprendido, como emaranhado de regras e exceções às quais se dá o nome de gramática, que pode ser assimilado em sua totalidade.

O viés instrumentalista da língua vê o ensino/aprendizagem como uma forma de promover o uso da língua em prol do desenvolvimento político e econômico e, por sua vez, o sujeito-estudante vê aí uma estratégia que o ajuda a seguir em busca do sucesso. Observamos que a língua é marcada, no discurso analisado, como ferramenta para determinadas ações. Tanto a língua portuguesa, quanto a língua inglesa são tomadas como importantes para tarefas específicas nos âmbitos acadêmico e/ou profissional.

No que tange ao ensino/aprendizagem da língua inglesa especificamente, os efeitos de sentido apontam para um imaginário ainda mais marcado pelo discurso do sucesso. É como se, para que o sujeito-estudante possa ser bem-sucedido, o “domínio” da língua inglesa fosse essencial. Essa necessidade social imposta por uma série de discursos imbricados no mundo atual, impulsiona a busca por cursos livres de língua e a vontade de aprender essa língua tomada como mundial que supre as faltas que a língua materna ocasiona por não ter o mesmo prestígio no âmbito internacional.

A legitimidade da importância e/ou necessidade de aprender a língua inglesa é impulsionada por uma imbricação de discursos. Algumas das influências marcantes nessa circulação de sentidos que podemos retomar aqui são: o discurso da ciência, que, de forma hegemônica, molda o ensino e determina o que deve ser aprendido; o discurso da mídia, que, com sua abrangência quase que onipresente, mantém os discursos vivos na ordem do repetível; e o discurso do colonizado, que articula toda a questão política e social do contato internacional e do poderio de determinadas nações.

Em reflexão sobre esses discursos atravessados um pelo outro, colocamo-nos diante do imaginário de língua inglesa como língua mundial que também se apresenta no *corpus* de nosso estudo. Sabemos que, à medida que essa marca se faz presente no discurso do sujeito-estudante, o imaginário de que há uma obrigação ou uma necessidade desse aprendizado também vai tomando proporções cada vez maiores. A aceitação pura e simples da língua do outro como necessária para que seja possível atingir a ilusória completude que a minha língua não possibilita, faz com que o sujeito-estudante e todos os sujeitos inseridos no processo de ensino/aprendizagem dessa língua estrangeira não percebam ou não deem a devida importância para o fundo político de determinada prática pedagógica.

Esse fato nos remete a considerações importantes em torno da ideia central da presente pesquisa: o (du)elo entre as duas línguas aqui abordadas. Referimo-nos aos diferentes tipos de imaginário que se entrecruzam, enredam-se, ocasionando complementações e contradições devido à natureza heterogênea das línguas. E, assim, destacamos nosso terceiro objetivo de pesquisa: investigar como o imaginário de língua marca o processo de constituição identitária do sujeito-estudante de línguas.

Com base na longa caminhada que desenvolvemos no percurso teórico-analítico, compreendemos que o processo de constituição identitária dos sujeitos-estudantes é um processo delimitado com base em uma série de identificações, ou seja, conforme nos respalda Celada (2013), capturas imaginárias e simbólicas. A subjetividade que qualifica o sujeito do discurso através de sua relação constitutiva com o simbólico é atravessada por cada língua através das quais, ele, o sujeito, materializa seus discursos. Os laços travados entre essas línguas provocam deslocamentos e reconfigurações na constituição

identitária desse sujeito. E é a esses laços que nos referimos quando nos valemos do termo (du)elo ao intitular a presente pesquisa.

Portanto, compreendemos que sim, o imaginário de língua marca fortemente o processo de constituição identitária do sujeito-estudante de línguas. E, com isso, apresentamos, nesse ponto, o resultado de nossas reflexões em torno do complexo processo.

Primeiramente, abordamos a questão da escolarização da língua portuguesa enquanto língua materna. Com efeito, o sujeito do discurso é, de certa forma, enraizado no interior de um grupo. Desde seus primeiros passos na vida, é iniciado na linguagem por essa comunidade linguística. A língua que, no interior do processo de iniciação, passa a ser materna para o sujeito, tem características particulares do grupo. Estamos falando de falares, regionalismos, marcas linguísticas que podem diferir da língua padrão que vem a ser a da escola.

A naturalidade com que o sujeito materializa seu discurso pelas vias da língua diante das condições de produção de sua comunidade linguística é, portanto, ameaçada pela abordagem que a escola toma no processo de ensino/aprendizagem de algo que já está aí em uso. A imposição da norma culta ou da forma padrão da língua materna promove a ideia de que a forma de falar que aquele sujeito sempre utilizou e o fazia sentir-se confortável não é correta. Essa ideia de erro imposta pelo ensino/aprendizagem da escrita na escola acarreta uma mudança de postura do sujeito diante da língua materna e, conseqüentemente, respinga na questão identitária.

O processo de escolarização da língua materna faz com que o sujeito-estudante passe por aproximações e distanciamentos em relação à língua e isso atravessa sua subjetividade. Retomamos aqui a questão do espaço impreciso do entre-línguas dentro de uma mesma língua que faz com que a língua fluida de uso no dia a dia do sujeito-estudante trave duelos com a imaginária e distante apresentada pela escola, deixando fortes marcas na constituição identitária desse sujeito.

Além desse entrave inerente ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua materna que marca fortemente a questão identitária, também abordamos, no decorrer das análises, as implicações do contato com a língua estrangeira. Apresentamos

a partir deste ponto, algumas reflexões nesse sentido resultantes do gesto de leitura desenvolvido.

Sabemos, com base nas discussões que empreendemos, que a língua constitui o sujeito à medida que nela ele se inscreve. Ao falarmos de ensino/aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, portanto, estamos falando da inscrição do sujeito na ordem de uma língua outra. Compreendemos que o movimento funciona como se o sujeito se submetesse a uma nova ordem do dizer que interfere na sua relação com o que aí havia de regular.

Em termos linguísticos, apreendemos comparações entre as duas línguas que têm ancoragens nas diferentes abordagens pedagógicas. Observamos uma tendência de estabelecimento de parâmetros para avaliar a língua materna com base na língua estrangeira. Pelas vias desses parâmetros, vimos circular o imaginário de língua portuguesa difícil em comparação às “facilidades” da língua inglesa. Tal imaginário, de certa forma, também promove o distanciamento do sujeito-estudante da língua materna interferindo na subjetividade.

Além disso, destacamos que aprender essa língua estrangeira significa entrar em contato com ela não somente como sistema linguístico, mas também na forma de postura social, cultural e ideológica intrinsecamente. Estamos tratando de relações de poder e de uma posição de prestígio díspar que a língua inglesa tomou para si na contemporaneidade. O aprendizado desta língua, como podemos observar, é marcado pela ideologia da colonização e, por consequência, engloba sérios movimentos de mudança nas identificações dos sujeitos-estudantes.

No que diz respeito ao fundo social e político da busca pelo aprendizado da língua inglesa, destacamos que seu grande avanço enquanto principal meio de comunicação internacional confere a outras línguas, entre elas a língua portuguesa, nosso objeto de estudo, uma posição de menor prestígio. Julgamos relevante retomar, dessa forma, o fato de que, muitas vezes, o sujeito-estudante acaba tendo sentimentos de rejeição ou de vergonha por pertencer a uma comunidade que o impôs a condição de falante de uma língua que não tem o mesmo prestígio da língua da globalização, do imperialismo linguístico.

É importante ressaltar que quem aprende uma nova língua está se redefinindo enquanto pessoa. Desse modo, isso tem reflexos na vida em sociedade e na relação do sujeito-estudante com a língua materna. Compreendemos, com base em nossas reflexões, que as marcas desse movimento interferem na constituição identitária do sujeito-estudante, acarretando elos ou duelos entre a língua materna e a língua estrangeira e afetando vigorosamente a subjetividade.

À medida que reconhecemos que as línguas não são vivenciadas como meros sistemas a serem aprendidos, instrumentos para a comunicação, e que concordamos com a ideia de que “nossas relações com as línguas são profundas e estruturantes” (GRIGOLETTO, 2003, p.229), estamos dando um novo rumo a nosso fazer pedagógico. Nos últimos passos desse percurso, portanto, julgamos pertinente ressaltar que, da posição de professora de língua inglesa, as reflexões aqui tecidas e as compreensões que delas emergem trazem grandes contribuições para meu próprio crescimento profissional enquanto docente.

Sabemos, apesar de tudo o que foi dito até aqui, que “são sempre vários, desde a sua “origem”, os textos possíveis num “mesmo” texto” (ORLANDI, 2004, p.14) e, com essa certeza, ressaltamos nossa consciência de que o gesto de leitura aqui apresentado é passível de equívoco e nunca fechado. Ao se trabalhar com sentidos, é preciso compreender que essa questão não se fecha, pois o sentido está sempre em curso, possibilitando novas leituras, novos gestos interpretativos e demonstrando, assim, a incompletude constitutiva da significação.

É assim, portanto, que, depois de percorrermos este caminho de pesquisa a que nos comprometemos, ficam postas as questões de imaginário em (du)elo em se tratando do entre-lugar de língua portuguesa e de língua inglesa que aqui abordamos. Sem um fechamento. Apenas uma das possibilidades. Com o efeito de reticências. Em aberto.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. **Memória e produção discursiva do sentido**. IN: Papel da memória. ACHARD, Pierre [et al]. 4a ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. (p. 11-20)
- ANDRADE, Eliane R. de. **Algumas implicações sobre o desejo e a necessidade de aprender línguas**. IN: CARMAGNANI, Anna M. G. GRIGOLETTO, MARISA (Orgs). Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade. São Paulo: Humanitas, 2013. (p. 209-242)
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso**. IN: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. (p.11-80)
- BUNZEN, Clécio. **A fabricação da disciplina escolar Português**. IN: Revista Diálogo Educacional. Curitiba. v. 11. n. 34. set./dez. 2011. (p.885-911)
- CORACINI, Maria J. **Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade**. IN: CORACINI, Maria J. Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a. (p.139-160)
- CORACINI, Maria J. **A celebração do outro**. IN: CORACINI, Maria J. Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b. (p. 197-222)
- CORACINI, Maria J. **As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula**. IN: CORACINI, Maria J. Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003c. (p. 319-336)
- CORACINI, Maria J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira) plurilingüismo e tradução**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- ECKERT-HOFF, Beatriz M. **Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GHIRALDELO, Claudete M. **As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação**. IN: CORACINI, Maria J. Identidade e Discurso: (des)construindo

subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Uiversitária, 2003. (p. 57-82).

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF. (2005)

GREGOLIN, Maria do R. V. **O que quer, o que pode esta língua: teoria linguística, ensino de língua e relevância social**. IN: CORREA, D. A. (Org.). A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola, 2007. (p. 52-77).

GREGOLIN, Maria do R. V. **Formação Discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades**. IN: BARONAS, Roberto L. (Org.). Análise de Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. (p. 161-176)

GRIGOLETTO, Marisa. **Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira**. IN: CORACINI, Maria J. Identidade e discurso. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Uiversitária, 2003. (p.223-237)

GRIGOLETTO, Evandra. **Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito**. IN: INDURSKY, Freda. FERREIRA, Maria C. L. (Orgs.) Análise do discurso no Brasil: Mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. (p. 123-134)

GUIMARÃES, Eduardo. **Espaço de enunciação e política de línguas no Brasil**. IN: OLIVEIRA, Sheila E. SANTOS, Josalba F. (Orgs) Mosaico de Linguagens. Campinas : Pontes Editores, 2006. (p.11-27)

INDURSKY, Freda. **O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites**. IN: ORLANDI, Eni P. RODRIGUES, Suzy L. Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade. Campinas: Pontes Editores, 2006. (p. 33-80)

LACOSTE, Yves. KANAVILLIL, Rajagopalan. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTTA, Valéria R. A. PAYER, Maria O. **O papel da memória na processo de aprendizagem de língua estrangeira (inglês)**. IN: CARMAGNANI, Anna M. G. GRIGOLETTO, MARISA (Orgs). Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade. São Paulo: Humanitas, 2013. (p. 243-272)

NARDI, Fabiele S. de. **A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade**. IN: MITTMANN, Solange. [et al]. Práticas discursivas e identitárias: Sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova Editora, 2008. (p. 124-136)

ORLANDI, Eni P. SOUZA, Tania C. C. de. **A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem**. IN: ORLANDI, Eni P. Política Linguística na

América Latina. Campinas: Pontes, 1988. (p. 27-40)

ORLANDI, Eni P. **Linguistas: questões e controversias**. Uberaba: Finbe, 1984.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Identidade Linguística Escolar**. IN: SIGNORINI, Inês. *Lingua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. (p. 203-212)

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Maió de 1968: os silêncios da memória**. IN: *Papel da memória*. ACHARD, Pierre [et al]. 4a ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. (p. 53-61)

PAYER, Maria O. **Língua e sociedade contemporânea: Sujeito , Mídia e Mercado**. IN: *Revista Rua*. v.11. nº 1. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640774/8311> Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Ler o arquivo hoje**. IN: ORLANDI, Eni P. (Org.) *Gestos de leitura*. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. (p.49-60)

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. 5a ed. Tradução de Eni P. Orlandi [et al]. Campinas, Unicamp, 2014.

PETRI, Verli. **O ensino de Língua Estrangeira: uma perspectiva discursiva**. In: CAZARIN, Ercília; RASIA, Gesualda (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Línguas: língua portuguesa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. (p. 37-49)

PETRI, Verli. **Contribuições da análise de discurso para o ensino de línguas: em busca da desconstrução da unidade imaginária**. In: SCHONS, Carme; CAZARIN, Ercília (Org.). *Língua, escola e mídia: en(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011. (p.25-33)

PETRI, Verli. **O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise de discurso**. IN: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Org.) *Análise de Discurso em Perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. (p. 39-48)

PETRI, Verli; SCHERER, Amanda E.; OLIVEIRA, Simone de M. de.; PAIM, Zélia M. V. **Arquivo, memória e acontecimento em uma política de Fundos Documentais**.

Gragoatá: Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói: EdUFF, n. 34, 2013. Disponível em: <http://www.uff.br/revistagragoata/revistas/gragoata34web.pdf> Acesso em: 08 de abril de 2018.

RAJAGOPALAN, Kanvillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVUZ, Christine. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.** IN: SIGNORINI, Inês (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. (p. 213-230)

SANTOS, Leandra I. S. **Ensino de língua inglesa e importância do conhecimento das crenças que o envolvem.** IN: ASSIS-PETERSON, Ana A. de. Línguas estrangeiras: para além do método. São Carlos: Pedro & João Editores/ Cuiabá: EdUFMT, 2008. (p. 139-162)

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral** .28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHERER, Amanda E. MORALES, Gladys. LECLERQ, Hélène. **Palavras de intervalo no decorrer da vida por uma política imaginária da identidade e da linguagem.** IN: CORACINI, Maria J. Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. (p. 23-36)

SCHERER, Amanda E. **A constituição do eu e do outro pela interpelação da língua pela língua na história do sujeito.** IN: INDURSKY, Freda. FERREIRA, Maria Cristina L. (Orgs.) Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. (p. 347-356)

SIGNORINI, Inês. **(Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social.** IN: SIGNORINI, Inês. Língua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 2006. (p. 139-171)

SIQUEIRA, Sávio. **O ensino de inglês como língua internacional no Brasil e o lugar da cultura.** IN: ASSIS-PETERSON, Ana A. de. Línguas estrangeiras: para além do método. São Carlos: Pedro & João Editores/ Cuiabá: EdUFMT, 2008. (p. 165-195)

SOARES, Magda. **Português na escola – História de uma disciplina curricular.** IN: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.

STÜBE NETTO, Angela Derlise. **Tramas da subjetividade no espaço *entre-línguas*: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração.** Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e Ensino: O discurso de entremeio na formação de professors.** Tese de Doutorado. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.