



O DISCURSO DO ALUNO SOBRE A LÍNGUA INGLESA E SEU ENSINO EM ESCOLAS REGULARES: um percurso teórico

Elaine Pereira Daróz¹

1 PALAVRAS INICIAIS

A partir do trabalho iniciado em meio à pesquisa de doutoramento em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense, centrado na compreensão dos modos de subjetivação do aluno à língua inglesa, procuramos apresentar neste trabalho uma reflexão teórica acerca do movimento simbólico na passagem da língua materna para a língua estrangeira, bem como suas implicações para o ensino de língua inglesa na contemporaneidade, buscando compreender os modos de subjetivação que envolvem a relação do sujeito com a língua em aprendizagem, tendo em vista o movimento simbólico na passagem entre língua materna e língua estrangeira, assim como analisar os efeitos sentidos que reverberam no discurso do aluno acerca da língua inglesa e seu ensino em situações formais de aprendizagem, expresso no discurso do aluno.

Diversos são os discursos que circulam na sociedade acerca da língua inglesa na contemporaneidade que, em geral, é significada sob a perspectiva de uma língua comercial, a qual temos de adquiri-la a fim de inserirmo-nos em uma dita “aldeia global”. Na consideração de que é a ideologia que subjaz a essas diferentes formas de dizer, fornecendo ao sujeito um efeito de realidade via inconsciente, buscamos apresentar algumas considerações a partir de uma abordagem discursiva que, acreditamos, nos possibilitam pensar a língua e seu ensino, tendo em vista um sujeito concebido como efeito de linguagem (LACAN, 1999) e a opacidade da língua que, ao mesmo tempo em que se mostra, oculta determinados sentidos.

Para tanto, o diálogo entre Análise de Discurso e Psicanálise, já iniciado por Pêcheux na França, e desenvolvido por alguns estudiosos no Brasil, torna-se

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Profa Dra. Silmara Dela Silva (lainedaroz@gmail.com).

indispensável para a nossa questão, em especial no que tange à relação do sujeito com a língua, tendo em vista a imbricação cultura/ideologia/inconsciente, compreendidos como elementos constitutivos do sujeito.

Nessa perspectiva, discorreremos sobre a discursividade acerca da língua inglesa na contemporaneidade, na consideração da cultura enquanto espaço de identificação do sujeito com a língua que o constitui, e concebida como espaço de representatividade no mundo “globalizado”. Procuraremos, ainda, discutir o papel do ensino da língua inglesa em escolas regulares, levando em consideração o movimento simbólico na passagem da língua materna para a língua estrangeira. Por fim, apresentaremos algumas conclusões, ainda que provisórias, acerca do objeto em estudo.

2 A LÍNGUA INGLESA E A SOCIEDADE TECNOLÓGICA

Concomitante à profusão dos recursos digitais decorrentes do avanço tecnológico, em especial com o advento da internet no século XX, o fenômeno da mundialização² (ORLANDI, 2011) foi difundido em meados do século XX, e compreendido como um conjunto de transformações de ordem política/econômica na esfera mundial a partir da criação de pontos em comum no âmbito cultural, social, econômico e político entre os países (CASTELLS, 2003). Como um dos efeitos da mundialização, podemos observar a convergência de informações afinada com a produção industrial e aplicações comerciais, diretamente relacionadas ao espaço geográfico.

Na contemporaneidade, diversas são as discursividades em circulação acerca das chamadas novas tecnologias, e inúmeras são as interpelações ao uso dos aparatos digitais, cujos sentidos nos remetem à instituição de novas formas de pensar, novos comportamentos. Contudo, compreendemos que esse é um efeito ideológico, conferindo ao sujeito uma ilusão de transparência e obviedade desses sentidos.

A partir da tese altusseriana sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (1970), compreendemos que a ideologia subjaz a essas diferentes formas de dizer.

² Uma vez filiados à abordagem discursiva de linha pecheutiana, tomamos aqui o termo mundialização, cunhado por Eni Orlandi (2011), uma vez que, a nosso pensar, o termo globalização, naturalizado atualmente, traz em si sentidos inerentes a uma homogeneização de povos e culturas, concepção da qual buscamos certo distanciamento.

Responsável por designar, através do hábito e do uso, o que é e o que deve ser, a ideologia fornece ao sujeito, via inconsciente, um efeito de realidade a partir da ilusão tanto da evidência dos sentidos – num imaginário de transparência da linguagem – assim como de origem do dizer.

Segundo Althusser (1970), leitor atento de Lacan (MARIANI, 2010), a ideologia, enquanto representação imaginária da realidade – concebida a partir das imagens, mitos, ideias ou conceitos regularizados na organização social – opera como estruturas, impondo-se à maioria dos homens sem passar pela consciência. Compreendida como o “cimento da sociedade”, a ideologia tem como função ordenar, a partir de regras, os lugares dos sujeitos, suas posições, na formação social.

Atualmente vivemos a instituição do sujeito-de-direito – constituído a partir de uma forma-sujeito histórica capitalista (PÊCHEUX, 1975) – imaginariamente livre, determinador do que diz e responsável por suas ações, com seus direitos e deveres atribuídos, mas que é também determinado pela exterioridade (ORLANDI, 2011).

Para tanto, segundo Lagazzi (1987), o Estado atua como articulador tanto no nível simbólico – na interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia que o constitui em sua forma-sujeito histórica – quanto no nível político – pelo processo de individuação do sujeito pelo Estado e suas instituições, a partir dos discursos circulantes que, numa relação hierárquica de autoridade, visa assujeitá-lo a esse poder, buscando eliminar as contradições pela instituição do senso comum.

O sujeito-de-direito, inserido no cotidiano das relações sociais orientadas pelo senso comum, é marcado pela passividade e intercambialidade, em oposição ao sujeito que resiste (LAGAZZI, 1987). Nessa perspectiva, sujeitos e discursos não estão dissociados de uma concretude histórica, determinada pelas relações de produção/dominação da sociedade capitalista, intrinsecamente ligadas às formações ideológicas vigentes condizentes condições sócio-histórica-ideológicas de produção condizentes com o seu tempo.

Nesse ponto, vale ressaltar o caráter ideológico da mundialização, bem como da profusão dos recursos tecnológicos, visto que não estão dissociados de questões políticas e sociais, e vão ao encontro dos interesses e “demandas” das formações ideológicas vigentes, cujas bases estão firmadas nos princípios capitalistas. Compreendemos que o avanço das tecnologias seja propício para o desenvolvimento e integração das nações, contudo o discurso acerca da exacerbação das tecnologias não só estimula o consumismo exacerbado, lucrativo para o mundo mercadológico, como cria no sujeito o imaginário da necessidade de acompanhar a evolução dos aparatos digitais com vistas à sua uma inclusão na sociedade tecnológica.

Tomando como alguns dos pressupostos teórico-analíticos da Análise de Discurso a concepção althusseriana de interpelação ideológica (ALTHUSSER, 1970), de acordo com Pêcheux (2010, p.161), “os indivíduos são interpelados em sujeitos de seus discursos, pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. A ideologia, sempre-lá, se materializa no discurso, incitando o sujeito a significar-se³, a subjetivar-se, identificando-se a sentidos inscritos historicamente por meio de processos de interpelação/dissimulação/incorporação. Assim, a ideologia não é abstrata nem tampouco neutra, mas se materializa na linguagem – no registro simbólico, portanto – operando uma reprodução de sentidos pela transmissão de valores, crenças, hábitos que, relativamente estabilizados ao longo dos tempos, constituem os traços característicos de uma determinada sociedade, de uma determinada cultura.

A partir do efeito de naturalização dos recursos tecnológicos, emerge nos efeitos de sentidos acerca da necessidade de inserirmo-nos numa dita “aldeia global”. Compreendemos que tais sentidos nos remetem ao senso comum de um imaginário de uma sociedade homogênea, uníssona, contribuindo para o apagamento das heterogeneidades constitutivas, tendo em vista à homogeneização do sujeito, bem como da cultura de cada povo, num movimento de sujeição à ideologia dominante

³ A partir de uma releitura de Saussure, Pêcheux (1990) considera que a significação está diretamente ligada à relação que se estabelece entre trabalho simbólico da língua e a posição que o sujeito ocupa no discurso. Assim, o sentido não é dado *a priori*, inerente a uma palavra ou uma expressão, mas é resultante das relações que se estabelecem no interior de uma formação discursiva, diretamente relacionada a formação ideológica que a determina.

pela via da alienação/assujeitamento às convenções culturais, geralmente relacionadas a um ideal de civilização e progresso⁴.

De acordo com Tylor (1920)⁵, a representação da realidade social pela via do assujeitamento na cultura – vivenciada pelos sujeitos a partir de costumes, padrões, moral, direito – é o que torna possível que a dominação. Dessa forma, uma vez transmitida por uma reprodução de sentidos, a cultura é portadora de ideologias, diretamente relacionada a uma forma-sujeito dominante que, no e pelo discurso, veicula sentidos regularizados, sejam eles valores e crenças acerca de padrões de comportamento historicamente herdados, geralmente associados à elite de uma sociedade. Tais sentidos ecoam no discurso do sujeito pelo viés da reprodução/reiteração – por meio de pré-construídos – dizeres cristalizados pelas práticas discursivas (COURTINE, 1999) – fazendo circular na memória social, se materializam na prática dos sujeitos em determinada formação social. Nesse ponto, há uma íntima relação entre cultura e ideologia que, via inconsciente, regulariza os sentidos que se apresentam ao sujeito como evidentes.

Para De Nardi (2007), ideologia e cultura são estruturas-funcionamentos semelhantes, compreendidas como lugar de produção/interpretação de sentidos, interpelando os sujeitos discursivos a partir de um efeito de evidência e verdade. Para a autora (DE NARDI, 2007, p. 63) “por esse funcionamento mascaram as condições de produção que estão na base dos processos discursivos e culturais, fazendo com que alguns sentidos sejam legitimados, e outros sufocados”. Compreendemos que os discursos circulantes concernentes ao imaginário de língua inglesa numa perspectiva utilitarista é regularizada na memória social e, muitas vezes, legitimada pela instituição escolar.

Segundo Althusser (1970), dentre os aparelhos ideológicos do Estado, a escola é o que assumiu posição dominante, encarregando-se da criança desde a tenra idade, de todas as classes sociais, legitimando e reproduzindo saberes contidos na ideologia dominante. A escola, tendo como uma de suas principais atribuições transmitir os saberes pré-determinados a partir de condições de produção

⁵ Antropólogo da vertente evolucionista, um dos pioneiros da Antropologia enquanto ciência.

específicas, é (re)produtora de sentidos por ela legitimados e regularizados na formação social, ocupando papel fundamental na relação entre sujeito e sentido.

Na sociedade tecnológica, como portadora das formações ideológicas vigentes (ALTHUSSER, 1970), a escola não ficou alheia à interpelação do uso das tecnologias. A instituição de laboratórios de informática, assim como distribuição de *tablets* aos professores, e notebooks aos alunos são marcas dessa discursividade sobre as tecnologias no ambiente escolar, resignificando os processos ensino-aprendizagem, com implicações diretas nas posições do aluno e professor, bem como a forma de lidar com o ensino das diferentes habilidades.

O aluno chega à sala de aula com um currículo pré-estabelecido a cumprir, um conjunto de coisas-a-saber, sob formas de disciplinas, pré-determinadas histórica e ideologicamente, as quais seu “sucesso”, compreendido muitas vezes pela aprovação, é condição natural para prosseguir em sua vida profissional.

A língua inglesa não foge à regra, tornando-se a única possibilidade de aprendizagem de uma língua estrangeira moderna em muitos estabelecimentos de ensino regular. No entanto, qual o imaginário de língua inglesa no ambiente escolar? Quais os efeitos desses sentidos regularizados sobre a língua inglesa e seu ensino à aprendizagem do aluno?

Considerando que a organização do espaço – concebido como uma forma que se constitui historicamente – ocupa papel determinante na formulação dos sentidos, contribuindo para o imaginário de língua (FEDATTO, 2013), compreendemos que os modos de dizer a e sobre a língua no ambiente escolar contribuem para um imaginário de língua inglesa que, diretamente relacionado à relação do sujeito com a língua, interferem em sua aprendizagem.

Dessa forma, apresentaremos a seguir algumas considerações acerca da língua inglesa e seu ensino em escolares regulares.

3 ENTRE A LÍNGUA DO DESEJO E O DESEJO DA LÍNGUA: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE DE DISCURSO

A língua inglesa, difundida mundialmente para atender a fins militares, consolidou-se com a emergência dos Estados Unidos da América como superpotência (CASTELLS, 2003).

A partir do século XX, com o surgimento da internet e a expansão das fronteiras em virtude do fenômeno da mundialização, O idioma anglo-saxão é considerado “língua franca” na contemporaneidade, largamente utilizada em convenções mundiais e, segundo Lévy (LÉVY, 1999), a língua-padrão da internet. Em decorrência dos avanços tecnológicos e do fenômeno da mundialização (ORLANDI, 2001), inúmeras são as interpelações ao aprendizado do idioma, a fim de atender às necessidades de um mundo imaginariamente unívoco.

Imersos numa verdadeira “torre de babel” em meio à diversidade cultural e linguística proveniente da sociedade tecnológica, segundo Lévy (1999), a língua inglesa é a língua-padrão no ciberespaço, utilizado em grande escala pelos nativos digitais⁶ (PRENSKY, 2004) que podem encontrar uma variedade de tradutores (Google Translate, Babylon, dentre outros), além de cursos (Verbling, Englishtown dentre outros) gratuitos, inclusive, disponíveis na rede mundial de computadores para aquisição do idioma por meio de aplicativos de computador – *online* ou *off-line*, na concepção de uma língua transparente, e um “sujeito vazio, oco” que se pode/deve preencher com o que “for útil no momento”.

A escola não está alheia a essa discursividade que circula na sociedade e, por sua vez, legitima-a, reproduzindo no ambiente escolar tais sentidos. Nos bancos escolares, a língua inglesa é frequentemente vista sob a perspectiva de uma língua comercial, a qual temos que apreendê-la, adquiri-la, a fim de alcançarmos inserirmo-nos no mundo dito globalizado. A exacerbação da utilização dos aparatos digitais e os diversos recursos para o aprendizado do idioma via internet – a velocidade com que as informações são veiculadas e o ritmo acelerado de mudanças possibilitou o

⁶ De acordo com Prensky (2004), são nativos digitais os sujeitos nascidos na era digital, mais especificamente as gerações Y e Z, possuindo como uma das características a utilização, em larga escala, de recursos tecnológicos.

imaginário do aprendizado de uma língua totalmente acessível e pretensamente acessível a distância de um clique de computador. Nessa perspectiva, seu ensino é, de um modo geral, concebido a partir de um automatismo de atividades com vistas tão somente aos elementos estruturais da língua, desconsiderando o sujeito que nela e por ela se constitui. Compreendemos que essa exclusão – ou negação – do sujeito, produz efeitos relevantes no processo de subjetivação do aluno à língua, uma vez que fazem ressoar sentidos tidos como evidentes, que, a nosso pensar, afetam diretamente os modos de subjetivação do aluno à língua em aprendizagem.

De acordo com Althusser (1970), a interpelação ideológica é a condição para ser sujeito, que se realiza a partir de processos de identificação do sujeito a determinados sentidos, e não outros. A identificação, assim, é indissociável ao processo de subjetivação, isto é, se realiza na forma como o sujeito lida com os saberes/sentidos inerentes à forma-sujeito universal que o constitui (PÊCHEUX, 2010), que são atualizados ao longo dos tempos, ressignificando tanto sentidos quanto sujeitos em seus lugares sociais, compreendidos como posições-sujeito.

No ambiente escolar, compreendemos que nem sempre o aluno se encontra identificado com os saberes/sentidos ali pré-determinados, sendo essa uma das responsabilidades daqueles que se encontram legitimados pela institucionalização do saber (AUROUX, 1992.) em suas posições de professor, da equipe pedagógica e demais agentes do conhecimento (BRASIL, 1996). No entanto, no que tange ao ensino aprendizagem da língua inglesa, observamos um cenário diverso.

Na contemporaneidade, diante da profusão de recursos voltados para o aprendizado da língua inglesa na rede virtual, de um modo geral os alunos chegam ao universo escolar naturalizados com o idioma, ainda que por um vocabulário limitado decorrente da presença do idioma em seu cotidiano – quer via celulares, mídia, computadores. Nesse cenário, firmados na concepção de língua transparente veiculada pela mídia e demais setores da sociedade, são seduzidos pela aprendizagem do idioma sob uma ilusão de deslizar por ele de forma rápida e sem qualquer obstáculo. Sob esse imaginário de língua, o aluno tem como oferta para o aprendizado da língua inglesa um ensino pautado numa abordagem skinneriana por

meio de métodos e técnicas (SKINNER, 1993), com vistas a atividades que primam por repetições de vocabulário e compreensão dos elementos estruturais da língua.

Todavia, como nos afirma Pêcheux (2010), “não há ritual sem falhas”, na medida em que todo enunciado é passível de se tornar outro. Concomitante ao caráter dominador da língua(gem), por ela o sujeito também tem a possibilidade de contraidentificar-se, ou até mesmo desidentificando-se com sentidos estabilizados, numa relação tensa entre dominação/resistência (LAGAZZI, 1987). Assim, como uma das consequências de uma perspectiva de ensino comportamentalista está a alta taxa de insucesso ao aprendizado da língua inglesa (REVUZ, 2006), uma vez que a sedução e o encantamento de deslizar pelo idioma de forma rápida e segura dão lugar à frustração do aluno para com o aprendizado da língua.

De acordo com Revuz (2006), isso ocorre porque nem todos estão preparados para a experiência com a língua estrangeira e os alunos, frequentemente marcados pelo medo, criam estratégias ainda que inconscientes para evitá-la. Para a autora (REVUZ, 2006, p. 17), “toda tentativa de tentar aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”, afetando nossa ilusão de ponto de vista único, de uma tradução para tudo e de completude da nossa língua, culminando no imaginário de que a tomada de distância em relação à língua materna, que resulta de falar “corretamente” uma língua estrangeira, fosse impossível, na medida em que está relacionada à ruptura e ao exílio. Nesse ponto, a aprendizagem de uma língua estrangeira não é um processo simples, uma vez que a passagem da língua materna para a língua estrangeira não se processa sem marcas para o sujeito.

Discursivamente compreende-se que o sujeito, ao produzir seu discurso, é antes tomado pela língua “como se fosse recebido por essa outra língua, passa a falar dela, a encontrá-la como um lugar a partir do qual se pode dizer” (DE NARDI, 2007, p. 90), numa relação de identificação com os sentidos/saberes a ela inerentes. Compreendemos que o sujeito, ao produzir seu discurso, é assujeitado à ordem própria da língua e, assim, a compreensão dos elementos linguísticos que estruturam a língua são necessários à comunicação. No entanto, consideramos que o ensino-aprendizado focalizado tão somente na compreensão de tais elementos

não são suficientes para o processo de identificação/subjetivação à língua em aprendizagem, nem tampouco possibilita que a autonomia relativa do aluno para que seja autor de seu discurso (ORLANDI, 2003), condição necessária para atender às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 1998).

A partir de uma abordagem discursiva, compreende-se que, havendo a ordem própria inerente a toda língua, o sujeito é também afetado pelo real da língua que, inacessível ao sujeito, o assujeita (MILNER, 1987). Uma vez assujeitado pelo real da língua, o sujeito é afetado ainda pelo real da história, compreendido pela historicidade intrínseca à formação de cada língua, que o atravessa na produção do dizer, fazendo os e o sujeito não tenha o total controle dos sentidos que ecoam em suas palavras (ibid).

De acordo com Orlandi (2003), não basta falar para ser autor, uma vez que a autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no cenário histórico-social. Para a autora (op. cit., p. 25), “o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz [...] os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais”. Sendo assim, é na consideração de um sujeito sócio-histórico que podemos compreender a relação do sujeito com a língua estrangeira, tendo como ponto de partida a língua materna que o constitui.

Em uma relação entre língua materna e língua estrangeira, Melman (1992) nos afirma que a língua materna nos introduziu na linguagem, o processo pelo qual o vivo é chamado à subjetividade a partir da interdição – realizada na castração simbólica representada por Lacan (1999) pela metáfora do “Nome-do-Pai” – a falta que advém o desejo de completude do sujeito. Segundo Melman (ibid), toda relação com a língua materna, com o saber que ela possibilita, é uma experiência inaugural e definitiva, visto que a língua materna é a língua do desejo, tecida a partir de uma falta, de uma privação. Para o autor, enquanto a língua materna teceu nosso inconsciente, na medida em que somos falados por ela desde o nascimento, ou até mesmo anteriormente a ele, a língua estrangeira aparece como resultado de estudos e, por isso, exige esforço e flexibilidade dos aprendizes. Nesse sentido, falar uma língua estrangeira implica em uma despersonificação, pois se quer leal diante da

língua de adaptação, dar-se à outra mãe, e um outro pai, na medida em que requer do sujeito que sofra uma nova castração (MELMAN, 1992).

Tal consideração nos introduz nas categorias do real e do simbólico – elementos estruturantes do sujeito (LACAN, 1999) – e, embora o ensino de língua estrangeira permaneça pautado na ilusão de transparência da língua(gem) – discurso disseminado pelas publicidades acerca do ensino da língua inglesa como “fórmula para o sucesso”, a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma experiência (des)estruturante que exige que o sujeito se desterritorialize de sua língua materna para se reterritorializar numa língua outra.

De um modo geral afinados com a velocidade das informações e a exacerbação da utilização dos aparatos tecnológicos na sociedade capitalista, atualmente enfrentamos a língua como um conjunto de coisas-a-saber, objeto do conhecimento, com vistas à necessidade de aprender a língua inglesa para atender às necessidades do mercado, tendo a mídia como sua principal aliada na projeção de demandas de consumo.

Nesse ponto, a Imprensa como instituição, concebida como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1970) – responsável por naturalizar os sentidos inerentes ao saber universal que o constitui, por meio de reprodução de sentidos, via propagação dos valores e hábitos a serem regularizados na memória social – adquire relevância no espaço de circulação e estabilização de sentidos na atualidade, a partir de uma seleção valorativa com base nos processos ideológicos específicos ao momento histórico vigente, regulando e determinando o que (não) pode ou (não) deve ser veiculado nos meios de comunicação. E, assim, fomentado pelo desejo de consumo em decorrência da demanda criada pelo mundo mercadológico e propagado pelas mídias, institui-se uma nova posição-sujeito, o sujeito consumidor (DELA-SILVA, 2011) tanto dos recursos digitais quanto da língua concebida como passaporte de ascensão na sociedade; sentidos esses muitas vezes reiterados pela instituição escolar, produzindo seus efeitos.

Na escola se constitui um saber sobre a língua, legitimado pela institucionalização desse saber e construído a partir de uma base histórico-ideológica específica,

proporcionando ao aluno conhecer a língua. Todavia, de acordo com Melman (1992), saber a língua não é o mesmo que conhecê-la. Para o autor (op.cit, p. 17), “saber uma língua quer dizer ser falado por ela, o que ela fala em você se enuncia em sua boca. Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece”. Dessa forma, não se deve ignorar que a entrada do sujeito numa língua estrangeira está diretamente ligada à sua relação com a língua materna e os sentidos que advém dessa língua. Na concepção de língua como captura, em consideração ao trabalho simbólico da língua, compreendemos que o aprendizado de uma língua, em especial uma língua estrangeira, não é um processo simples, uma vez que envolve fatores extralinguísticos e se realiza por processos de interpelação/identificação do sujeito com a língua em aquisição. Para tanto, faz-se necessário que o sujeito experimente esse contato com a língua, tome parte nela, lançando-se num vazio para reinscrever-se na e pela língua(gem) do outro; despir-se de si e transvestir-se do outro, motivado pelo desejo da língua do outro – discursivamente compreendido como a interdiscursividade⁷ intrinsecamente ligada à relação língua-sujeito-sociedade (PÊCHEUX, 2010) – e do Outro da língua – compreendido por Lacan (1999) como elemento-guia na estruturação dos significantes, o tesouro dos significantes⁸.

A língua(gem), um dos elementos fundamentais na constituição do sujeito, é concebida como a forma na e pela qual ele se significa na sociedade (BENVENISTE, 1995 [1963]). Sendo assim, compreendemos que para que o aluno seja tomado pela língua inglesa é, assim, possa se (re)significar, é preciso que ele tenha – ou seja levado a – uma experiência com a língua, pressupondo também com ela a presença de um sujeito constitutivamente faltoso que, afetado pelo real da língua e pelo real da história, possui também um real que habita o inconsciente – elemento estrutural do sujeito – deixando suas marcas no dizer.

⁷ De acordo com Pêcheux (1995), ao dizer o sujeito é atravessado pelo interdiscurso, já-ditos, compreendido como elemento constituinte do discurso. O dito significa, pois, em relação a um já-dito, histórico e inconsciente, anteriormente, em outro lugar e independentemente.

⁸ Para Lacan (1999), a linguagem é condição do inconsciente, linguagem articulada em algo que está estruturado, havendo o que não há sentido (o significante) e o que há sentido, o significado. O processo de identificação do sujeito se dá, assim, no fato de que um significante represente um sujeito para outro significante, sendo o sujeito compreendido como um processo, a partir de pontos de deriva.

O ensino de uma língua estrangeira em situações formais de aprendizagem assemelha-se “a passagem do bastão” (PIERRON, 2010) que, ao fazê-lo, transmite-se, na e pela linguagem – e, portanto, no registro simbólico – o desejo e a falta constitutiva que se marca na língua, uma vez que não se pode abarcá-la como um todo (SAUSSURE, 2002); da história, pela qual os sentidos re(significados) ao longo dos tempos, fazendo com que não haja um sentido literal e o sujeito não tenha o completo acesso aos sentidos que dela emanam; e do sujeito, errante em sua busca (in)consciente na ilusão de completude.

Na abordagem psicanalítica, tal qual o pensamento laciano (LACAN, 1999), o sujeito na Análise de Discurso é compreendido como representação imaginária, em que estão implícitas tanto a imagem que o sujeito faz de si quanto do objeto e do interlocutor, implicando diretamente na sua posição no discurso (PÊCHEUX, 1969). Diretamente relacionado aos processos de identificação do sujeito ao saber universal que o constitui (PÊCHEUX, 2010), compreende-se que não somente a metodologia de ensino, mas, sobretudo, o professor ocupa papel relevante na construção do imaginário de língua e, por conseguinte, no processo de identificação/subjetivação do aluno à língua em aprendizagem, uma vez que ao ensinar a língua, transmite também o desejo de um sujeito constitutivamente faltoso que busca se significar na e pela linguagem e, portanto, no discurso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas discursividades/interpelações ao aprendizado da língua inglesa na contemporaneidade, constituindo diferentes discursividades sobre a língua, conferindo-lhe um lugar para ela na contemporaneidade.

Na consideração de que a partir da compreensão do funcionamento ideológico no fio do discurso (PÊCHEUX, 2010) é que podemos perceber os efeitos de sentidos regularizados na sociedade acerca da língua inglesa e seu ensino nas escolas regulares – que constituem o imaginário de língua totalmente acessível, conferindo um lugar para ela na contemporaneidade – buscamos apresentar algumas considerações que nos possibilitam pensar discursivamente a língua e seu ensino, tendo em vista um sujeito efeito de linguagem e a opacidade da língua.

Através dos estudos empreendidos por Fedatto (2013) acerca do espaço citadino e seu papel central na identificação do sujeito que se significa na e pela linguagem, podemos compreender a íntima relação entre o espaço urbano – como uma forma que se constitui historicamente – aos modos de subjetivação do sujeito à língua, ocupando papel determinante na formulação dos sentidos, uma vez que contribui para a construção de um imaginário de língua que, a nosso pensar, interfere no processo de interpelação/identificação do aluno à língua em aprendizagem e, por conseguinte, sua aprendizagem.

A partir da profusão das tecnologias digitais de informação e comunicação e a exacerbação no uso desses recursos, temos uma relação tensa entre um “eu” volatizado, onipresente e senhor de todas as coisas, e um imaginário de língua (pré)fixada pelo discurso legitimado da instituição escolar.

A Escola, aparelho ideológico do Estado (1970), se filia a determinados sentidos que concernentes às formações ideológicas vigentes, são reproduzidos, por isso são estabilizados, no seio da formação social, e legitimados na medida em que estão amparados pela institucionalização do saber, sob a forma de leis da educação, de livros didáticos, orientações curriculares e até mesmo pela posição do professor, identificado à esse saber institucionalizado via escola, reproduzido em sala de aula. Firmados na evidência dos sentidos, a língua é concebida no discurso pedagógico – seja pela formulação e representação das leis, seja pela prática docente - como ferramenta de comunicação, transparente, a que todos podem ter o livre acesso a partir de métodos e técnicas de ensino.

Compreendemos que tal perspectiva de ensino, voltada tão somente para a compreensão da estrutura da língua com vistas ao automatismo, tem-se mostrado equivocada, polarizando apenas um aspecto da língua e, assim, está de encontro à necessidade do cenário mundial que prima pela autonomia do sujeito em relação ao conhecimento adquirido (BRASIL, 1998).

Na consideração de que uma das funções da escola é despertar o pensamento crítico e liberdade de expressão (BRASIL, 1996), acreditamos que se faz necessário

um repensar das tecnologias com vistas à desnaturalização desses sentidos regularizados na sociedade, e propagado pelas mídias, acerca dos aparatos digitais frequentemente compreendidos como fórmula mágica para os problemas de aprendizagem.

No que tange ao ensino de língua estrangeira no país, dentre outros autores, De Nardi (2007), nos aponta um caminho possível para a ressignificação do ensino de línguas, levando em conta a língua na dimensão simbólica, com vistas às relações imaginárias e sociais inerentes a todo discurso, em contrapartida ao privilégio das estruturas mentais, sem ignorar o assujeitamento do sujeito à estrutura da língua e sua ordem própria.

Mais do que dispor de máquinas e dominar as tecnologias, o que seria difícil, uma vez que se aperfeiçoam de forma acelerada, é preciso um olhar em direção ao sujeito efeito de linguagem que produz seu discurso a partir de condições sócio-histórico-ideológicas condizentes com seu tempo, para que possamos trilhar um caminho rumo ao ensino-aprendizado da língua inglesa de forma significativa.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- AUROUX, S. A revolução tecnológica da gramatização. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BENVENISTE, E. Natureza do signo linguístico. In: **Problemas da linguística geral**. Campinas: Pontes, 1995 [1963].
- BRASIL. **LDB**: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.(Orgs). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.
- DELA-SILVA, S.C. Em tempos de televisão digital: o discurso sobre as novas tecnologias e o sujeito na atualidade. In: **Discursos em rede**: práticas de

(re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife: EDUFPE, 2011.

DE NARDI, F.S. de. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade:** reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

FEDATTO, M.C. **Um saber nas ruas:** o discurso histórico sobre a cidade brasileira. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LACAN, J. **O seminário livro 5:** As formações do inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LAGAZZI, S. M. **O Juridismo marcando as palavras:** uma análise do discurso cotidiano. Dissertação de Mestrado. Editora da Unicamp, 1987.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MELMAN, C. **Imigrantes:** incidências subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo: Escuta, 1992

MILNER, J.C.L. **O amor da língua.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

ORLANDI, E. P. Língua, comunidade e relações sociais no espaço digital. In: DIAS, C. (Org.). **E-urbano:** sentidos do espaço urbano/digital. 2011.. Acesso em: 28 jan.2015.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 2010.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.;HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PIERRON, J.J. **Transmissão** - uma filosofia do testemunho. São Paulo: Loyola, 2010.

PRENSKY, M. **The emerging online life of the digital native.** 2004. Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf. Acesso em 28 jan. 2015.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I.(Org). **Linguagem e Identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

SAUSSURE, F. de. **Escritos de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2002.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo.** São Paulo: Cultrix, 1993.

SOBRINHO, H.F.S. Redes de sentidos e raciocínios antagonistas: a internet na interface do discurso. In: **Discursos em rede:** práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife: EDUFPE, 2011.

TYLOR, E. B. **Primitive Culture:** researches into the development of the mythology, philosophy, religion. London: John Murray, 1920.