

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

JOSIANE PEREIRA FONSECA CHINÁGLIA

**A RELAÇÃO DE ALUNOS DE UM CURSO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA COM O ENSINO DE LÍNGUAS**

**POUSO ALEGRE – MG
2014**

JOSIANE PEREIRA FONSECA CHINÁGLIA

**A RELAÇÃO DE ALUNOS DE UM CURSO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA COM O ENSINO DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de pesquisa: Língua e Ensino

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Santana Cavallari

**POUSO ALEGRE – MG
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA

Chináglia, Josiane Pereira Fonseca.

A relação de alunos de um Curso Técnico em Agropecuária com o ensino de línguas / Josiane Pereira Fonseca Chináglia. 2014.

120f.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2014.

Orientação: Prof^a Dr^a. Juliana Santana Cavallari.

Língua materna; língua estrangeira; ensino-aprendizagem; Análise do Discurso; Ensino técnico.

JOSIANE PEREIRA FONSECA CHINÁGLIA

**A RELAÇÃO DE ALUNOS DE UM CURSO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA COM O ENSINO DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Juliana Santana Cavallari

Instituição: UNIVÁS

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Maria Onice Payer

Instituição: UNIVÁS

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Claudete Moreno Ghiraldelo

Instituição: ITA - UNITAU

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Suplente:

Prof^a. Dr^a. Joelma Pereira de Faria

Instituição: UNIVÁS

Julgamento: _____

Assinatura: _____

**POUSO ALEGRE – MG
2014**

Dedico este trabalho a Deus, por fortalecer a minha fé na persistência em concluir este sonho acadêmico.

A minha mãe Ana Mercês por seu amor incondicional em todos os momentos.

Em especial, a minha Orientadora e Professora Dr^a Juliana Santana Cavallari pelo louvável exemplo de força, dedicação e altruísmo durante toda a nossa caminhada.

AGRADECIMENTOS

À minha querida Orientadora e Professora, Dr.^a Juliana Santana Cavallari, por todos os seus valiosos ensinamentos e por sua completa dedicação, paciência e carinho durante todo o nosso trabalho.

À querida Professora Dr.^a Maria Onice Payer, por seus valiosos ensinamentos em Análise do Discurso, por seu apoio e carinho durante o meu trajeto acadêmico e pelas valiosas contribuições na qualificação.

À querida Professora Dr.^a Joelma Pereira de Faria, pelas excelentes contribuições em minha qualificação.

À Coordenadora do mestrado em Ciências da Linguagem, professora Eni Puccinelli Orlandi, por me oportunizar de uma forma muito leve e sábia, um contato apaixonante com a Análise de Discurso.

À Prof.^a Dr.^a Claudete Moreno Ghiraldelo por sua disponibilidade para compor minha banca de defesa.

A todas as minhas queridas professoras da UNIVÁS, que de forma tão prazerosa contribuíram muito para a minha formação no curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem.

A todos os funcionários da UNIVÁS, pela atenção e disponibilidade dispensados a mim durante o curso.

A todos os amigos de jornada acadêmica, pessoas que me apoiaram e contribuíram muito para que esta caminhada tivesse momentos tão prazerosos.

Aos meus pais José Carlos e Ana Mercês e a minha irmã Eliane, pelo apoio incondicional em todos os momentos de dificuldade.

Ao meu esposo George, por sua paciência e apoio.

Aos meus amigos e familiares que sempre me apoiaram e incentivaram.

Ao apoio da direção do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho e a todos os alunos da AGRO A do Campus Muzambinho, que tão prontamente contribuíram para a minha pesquisa.

“Eu me interesso pela linguagem porque ela me fere ou me seduz”
(BARTHES, Roland, 1987).

RESUMO

CHINÁGLIA, Josiane Pereira Fonseca. **A relação de alunos de um Curso Técnico em Agropecuária com o ensino de línguas.** 2014. 121 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre – MG, 2014.

Este trabalho prioriza a relação que alunos do primeiro ano do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho (IFSULDEMINAS) estabelecem com a língua portuguesa e com a língua inglesa no processo de ensino-aprendizagem de línguas, tendo em vista que a língua portuguesa parece adquirir outras formas e textualizações na escola regular, se apresentando como língua portuguesa, institucionalizada e até mesmo, estranha, o que aproximaria o ensino da língua portuguesa ao ensino da língua inglesa. Partindo do pressuposto de que os alunos dessa modalidade de curso possuem uma relação conflituosa com o ensino de línguas portuguesa e inglesa, levantamos a hipótese de que o insucesso em relação à aprendizagem de Inglês como língua estrangeira está diretamente atrelado à relação do sujeito aprendiz com o ensino formal da língua portuguesa. Pretendemos, portanto, apontar marcas discursivas que sugerem que a não familiarização ou resistência diante da língua portuguesa, enquanto disciplina regular do curso em questão, se reflete no posicionamento dos alunos do referido curso diante da aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso: da língua inglesa. Como material de pesquisa foram utilizados alguns questionários escritos, respondidos por alunos do primeiro ano do curso técnico, no horário da aula de inglês. Posteriormente, também foram realizadas atividades com textos escritos em inglês e português, cujas respostas fornecidas pelos mesmos alunos foram analisadas e contrapostas ao que havia sido dito sobre a importância de se saber a língua inglesa na atualidade. As análises empreendidas no corpus discursivo se ancoram nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa e salientam que a relação que o sujeito de pesquisa estabelece com a língua portuguesa enquanto língua institucionalizada em sua forma escrita ou conteúdo a ser apreendido se assemelha à relação de estranhamento e distanciamento que este sujeito estabelece com a língua inglesa.

Palavras-chave: Língua Materna; Língua Estrangeira; Ensino-Aprendizagem; Análise do Discurso; Ensino técnico.

ABSTRACT

CHINÁGLIA, Josiane Pereira Fonseca. **The relationship of students of a technical course in agriculture with language teaching.** 2014. 121f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre – MG, 2014.

This paper emphasizes the relationship that students in the first year of the technical course in agriculture, integrated into the high school, of the Federal Institute of the Southern Minas Gerais - Campus Muzambinho (IFSULDEMINAS) lay with the Portuguese Language and the English language in the teaching-learning language process, considering that the Portuguese Language seems to acquire other forms and textualizations in regular school, performing as Portuguese language, institutionalized and even, odd, which would approach the teaching of Portuguese language to teaching English language. Assuming that in this type of course students have an adversarial relationship with the teaching of Portuguese and English languages, we hypothesized that failure in relation to learning English as a foreign language is directly linked to the relation of the subject apprentice with the formal teaching of the Portuguese language. We intend to point discursive marks that suggest non-familiarization or resistance towards Portuguese language, while regular discipline of the course in question is directly reflected in the placement of students on that course of learning a foreign language, in the case: the English language. As research material some written questionnaires answered by students in the first year of the technical course, in the schedule of English classes. Subsequently also activities with texts written in English and Portuguese were held, the answers provided by the students themselves were analyzed and contrasted to what had been said about the importance of knowing the English language today. The analyzes undertaken in the discursive corpus are anchored in the theoretical and methodological assumptions of Discourse Analysis of the French line and suggest that the relationship that the subject of research establishes with the Portuguese language as an institutionalized language in its written form or content to be apprehended resembles to the relationship of estrangement and distance that this guy has with the English language.

Keywords: Mother tongue, Foreign language; Teaching and Learning; Discourse Analysis; Technical education.

LISTA DE ABREVIações

AD	Análise do Discurso
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
EAT	Escola Agrotécnica Federal
CEL	Centro de Ensino de Línguas
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas
IFET	Instituto Federal de Educação, Cultura e Tecnologia
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MG	Minas Gerais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RJ	Rio de Janeiro
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONCEITOS ORIUNDOS DA ANÁLISE DO DISCURSO (AD)	18
2 LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA INSTITUCIONALIZADA	26
3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	37
3.1 Histórico da instituição.....	37
3.2 Grade curricular e planos de ensino.....	44
3.3 Aspectos socioeconômicos	56
4 PRIMEIRO MOVIMENTO DE ANÁLISE.....	59
5 SEGUNDO MOVIMENTO DE ANÁLISE	75
5.1 Primeira atividade prática	76
5.2 Segunda atividade prática	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	110

INTRODUÇÃO

Trabalhando desde 2000 com o ensino de Língua Inglesa (doravante LI) em todos os níveis de aprendizagem, da Educação Infantil à Graduação, em instituições públicas e privadas, adquiri uma experiência, que me permitiu conhecer vários perfis de alunos de Língua Estrangeira (doravante LE). Tal vivência provocou certo estranhamento diante dos alunos do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho (IFSULDEMINAS) e de sua relação com a aprendizagem de línguas.

A percepção sobre esses alunos se pauta no fato de que, desde 2010, atuando como professora de LI no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho percebi que o posicionamento deste sujeito-aluno diante da aprendizagem deste idioma, sobretudo por parte dos alunos ingressantes na 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária era sempre a mesma: apresentavam certa apatia e indiferença, diante não só da norma padrão da Língua Portuguesa (doravante LP), mas também da LI, apesar de seu status de língua franca, universal e dos negócios.

Trata-se de discentes que, em grande parte, se identificam especialmente com as disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária e parecem não atribuir importância à aprendizagem das Línguas Portuguesa e Inglesa, em sua forma institucionalizada. Pareceu-nos interessante investigar mais a fundo a relação deste sujeito-aluno com as Línguas Portuguesa e Inglesa, que são praticadas na escola, sobretudo nesta modalidade técnica de ensino, que será nosso foco de estudo e análise, ao longo desta pesquisa.

A aparente falta de engajamento desses alunos com o ensino de línguas me mobilizou a tentar compreender alguns impasses e resistências deste público específico. A apatia em relação à disciplina de Língua Portuguesa e o não engajamento diante da Língua Inglesa, um conteúdo obrigatório na grade curricular, a princípio, me pareceu estar interligado ou relacionado. A LP, em sua forma oralizada e informal costuma ser privilegiada por esses alunos, possivelmente em função do trabalho técnico que desenvolvem e do interesse por atividades práticas, privilegiadas nesta modalidade de ensino.

O curso em questão, por sua vez, parece oferecer situações de aprendizagem, que não solicitam o emprego formal da LP, em especial em sua modalidade escrita. Assim sendo, os aspectos formais e gramaticais da LP são vistos como complexos e desnecessários, o que parece refletir diretamente no desinteresse na aprendizagem de línguas, uma vez que mesmo a LP, enquanto disciplina, se apresenta como distante da prática profissional para alguns desses alunos, pois não teria uma aplicação imediata e/ou funcional.

Com esta pesquisa buscamos, dentre outras coisas, atribuir relevância ao ensino de línguas, em especial a LI, durante o Ensino Médio, levando-se em conta este formato de curso integrado ao Ensino Técnico na área de Agropecuária.

Interessa-nos, portanto, identificar questões, impasses, formas de resistência, que permitam entrever a aparente indiferença destes alunos em relação ao ensino-aprendizagem do ensino formal da LP, que parece se reproduzir na relação destes alunos com os estudos em LI, considerando que ambas as línguas são apresentadas pelos professores do ensino médio como conteúdos a serem aprendidos.

Em última instância, pretendemos trazer estas considerações e problematizações para (re)pensar esta modalidade de curso, Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico e o modo como o ensino de línguas vem sendo praticado, posto que a falta de implicação parece se dar em ambas as Línguas Portuguesa e Inglesa.

Buscaremos ainda, analisar alguns aspectos que se materializam no material de pesquisa e contribuam para a compreensão do posicionamento destes alunos em relação à LI e a LP, a fim de tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo aos discentes desta modalidade de curso.

De modo geral, o presente estudo pretende contribuir para um ensino de línguas mais significativo no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, sem perder as especificidades desta modalidade de curso. Viabilizar ações pedagógicas que relacionem o fazer docente ao aprendiz frente à aprendizagem de línguas seria um modo de tentar deixar o ensino mais significativo para esta modalidade de curso. Talvez, um ensino que propicie outra relação dos alunos com

o ensino formal da língua, para tanto seria preciso compreender e revisitar a relação do sujeito-aluno com as línguas, ao longo do seu processo ensino-aprendizagem.

Orlandi (2006) ressalta:

(...) Cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial da divisão de trabalho: propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso (ORLANDI, 2006, p. 82-83).

Mais estritamente, este estudo busca compreender por que os alunos do Ensino Médio técnico parecem se 'auto excluírem' da aprendizagem de línguas. Com base em Cavallari (2011a), entendemos *autoexclusão* como sendo um mecanismo de controle e poder, que parece impedir o acesso ao saber, fixando o sujeito em uma posição à margem dos que têm um saber socioeconômico historicamente legitimado. Segundo Cavallari (2011a), estes mecanismos de autoexclusão, discursivamente construídos e socialmente compartilhados, não os "autorizam" a saber a língua, que aparentemente lhes falta para desfrutar das possibilidades que a LI proporcionaria, em especial, no mercado de trabalho.

Para avançarmos na compreensão deste posicionamento de aparente autoexclusão diante da língua do outro, outras análises e problematizações se mostram relevantes, quais sejam:

Compreender e problematizar a tendência e preferência dos alunos de transporem blocos de informações já identificadas e codificadas, durante a aprendizagem de línguas, sem se lançarem a novas significações e elaborações.

Compreender a relação de apatia e aparente falta de engajamento que os alunos pesquisados possuem em relação à LI e que parece refletir e derivar da falta de engajamento com o ensino formal da LP.

Apontar alguns fatores sociais, culturais e econômicos, que incidem na aprendizagem da LI.

Identificar fatores institucionais que ajudam a manter a LI e a LP como disciplinas irrelevantes ou marginais no ensino regular.

Partindo do pressuposto de que os alunos da modalidade de curso aqui abordado possuem uma relação particular e aparentemente conflituosa com o

ensino formal das Línguas Portuguesa e Inglesa, levantamos a hipótese de que o insucesso e não engajamento em relação à aprendizagem do Inglês como LE está atrelado à relação do sujeito aprendiz com o ensino formal da LP, enquanto língua institucionalizada, que parece se distanciar da língua materna ou primeira do aprendiz.

Em Veras (2008):

A relação entre língua materna e língua estrangeira, embora pouco problematizada é algo que inquieta e desperta curiosidade entre profissionais que mostram sua preocupação com o impacto da língua estrangeira sobre a língua materna; a mistura de línguas; o amor ou aversão das crianças e adolescentes pela língua estrangeira (VERAS, 2008, p. 111).

Sem perder de vista os objetivos deste estudo e as hipóteses aqui levantadas, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa, que direcionaram este estudo e as análises dos registros:

Quais são as representações dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio em relação ao ensino formal da LP e da LI?

Por que esses alunos parecem se autoexcluir do processo de aprendizagem de línguas?

De que modo os aspectos socioeconômicos ou as condições de produção estritas do discurso afetam o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos de pesquisa?

Este estudo sobre a relação dos alunos de um Curso Técnico em Agropecuária com o estudo formal das Línguas Portuguesa e Inglesa se fundamenta em pesquisas já realizadas, cuja temática e pressupostos teóricos se relacionam, direta ou indiretamente ao ensino-aprendizagem de um segundo idioma e a relação do sujeito com a LM.

Cavallari (2001) aborda as relações de identificação e/ou apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino/aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. Seu estudo analisa como o sujeito-aluno de LI se posiciona em seu dizer em relação a LI, contraposta à LM e a outras línguas estrangeiras e, como se constitui o desejo de saber a língua do outro (no caso a LI), frente às condições de produção que atuam em nosso meio.

Os estudos de Cavallari (2001) contribuíram para esta pesquisa ao nos ajudar a refletir sobre o posicionamento discursivo do sujeito-aluno frente aos estudos em Língua Inglesa, em uma modalidade de Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Contribuíram também para considerarmos qual seria a materialidade desta linguagem e como esta língua materna significa para um sujeito-aluno que parece se identificar com a LM, mas não com os estudos em LP e LI.

Cavallari (2001) se apóia em Pennycook (1994) para mencionar que a LI e o ensino da LI adquiriram um importante papel mundial em escalas globais, políticas e também pessoais. A referida autora menciona que há um discurso dominante da LI, enquanto língua internacional globalizada ou globalizadora, que tende a ignorar questões políticas, econômicas, culturais e ideológicas. Essas colocações de Cavallari (2001) dialogam com a nossa pesquisa ao buscarmos compreender a relação deste sujeito-aluno frente aos estudos da LI, em sua forma institucionalizada, disciplina que reflete um discurso dominante e globalizado.

Nos estudos realizados por Payer (1999) a autora considera a memória da imigração, tomada como memória discursiva, onde se encontra incluída a língua praticada pelos sujeitos provenientes da imigração italiana para o Brasil no período republicano. Pesquisar essa memória implica, mais especificamente, considerar elementos da língua e do discurso, que se encontram inscritos no imaginário social, sob o registro da chamada memória oral. Estudando-a enquanto memória discursiva, isto é, como formação discursiva, o que encontramos inscrito nesse registro não se encontra separado da escritura, pela capacidade endógena que esta tem de produzir estruturalmente o que se estabelece na história como pertencente ao domínio da "oralidade". Os estudos de Payer (1999) possibilitaram uma maior compreensão da noção de memória discursiva e de questões pertinentes à oralidade da Língua, que carregam traços inerentes da LM e, que apontamos nas análises que se seguem neste trabalho.

Celada (2002) menciona a necessidade de analisar a relação do brasileiro com sua língua materna, declinada esta nos vários sentidos, que implica em uma língua nacional dentro da história de colonização e formação do Brasil. A autora (2002) considera que em uma formação social, as línguas estrangeiras aparecem vinculadas a filiações de memória e, neste mapa organizam-se entre si e com relação ao que, de forma genérica, se denomina "língua materna".

Assim, no imaginário social certa língua se associa à ilusão de que aquele que conseguir conhecê-la e dominá-la terá acesso garantido ao sucesso profissional, enquanto outra terá de transformá-lo em pessoa culta e refinada. Essas considerações se materializaram nas formulações dos nossos sujeitos de pesquisa, em especial no primeiro momento de análise. Os estudos de Celada (2002) contribuíram para elucidar conceitos sobre a língua materna e a língua nacional, sendo a LM a língua estruturante do sujeito, na/pela qual o sujeito–aluno parece vincular, através de uma memória discursiva, todas as demais línguas. Consideramos, também, o imaginário social nos estudos da LP e da LI.

Gasparini (2010) discute as ressignificações dos conceitos tradicionais de língua materna e língua estrangeira, analisando a língua materna como exterioridade adquirida em primeiro lugar, falada pela mãe ou responsável, pela unificação de uma nação e, esta como exterioridade aprendida, a partir de investimentos racionais e conscientes. Para a autora (2010), tais investimentos racionais e inconscientes aparecem depois de um razoável conhecimento da língua materna, como elemento organizador da relação entre as línguas, bem como elemento que reverbera (propaga) seus afetos e seus efeitos em toda tentativa de aprendizagem de qualquer novo item do campo simbólico, tal como uma língua estrangeira.

O trabalho de Gasparini (2010) que apresenta a LM como língua da mãe ou primeira, a LM como exterioridade, fruto de um investimento racional e consciente do sujeito são de grande valia para este estudo e suas problematizações posteriores. O trabalho de Gasparini (2010) dialoga com o nosso trabalho ao buscarmos compreender esta relação primeira do nosso sujeito-aluno com a Língua Materna e, como esta se relaciona com as demais línguas praticadas na escola e, que representam o saber formal a ser adquirido. Neste trabalho buscamos observar como funciona esta relação que se dá, inicialmente e inevitavelmente pela Língua Materna e acaba incidindo na aprendizagem da LP e LI.

Oliveira (2010) propõe um olhar mais atento à relação que estabelecemos, mais especificamente com nossa língua materna, salientando que é através desta língua que primeiro tateamos o mundo, recebemos e interpretamos as balizas deste jogo no qual somos e estamos. Os estudos de Oliveira (2010) contribuíram para o entendimento do modo como a LM significa ou produz significações para nosso sujeito de pesquisa, a fim de vislumbrarmos sua relação com as demais línguas.

Garcia (2009) considera muito importante a relação entre língua materna e língua estrangeira na aprendizagem desta última e busca refletir sobre o que se coloca em movimento para um dado sujeito, ao ser confrontado com o aprendizado de uma língua estrangeira.

Acreditamos que a relação que o aluno estabelece com a língua estrangeira revela traços de sua inscrição na língua materna, articulada com aquilo que ela carrega de decisivo para o funcionamento do sujeito. Os estudos de Garcia (2009) nos ancoram em nossa busca da compreensão de até que ponto a língua materna incide ou se reflete na aprendizagem de uma língua estrangeira, neste estudo, a Língua Inglesa.

Este trabalho se dividirá em cinco capítulos. Abordamos, inicialmente, alguns conceitos oriundos da Análise de Discurso de Linha Francesa (AD), perspectiva teórico-metodológica que embasa as análises realizadas neste trabalho. No segundo capítulo foram abordadas algumas noções cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa e temática, tais como as noções de língua materna, língua institucional e língua estrangeira. No capítulo três, trouxemos as condições de produção estritas do discurso como fator relevante para as análises propostas e para os sentidos produzidos, a partir da materialidade posta pelos sujeitos pesquisados. Nos capítulos quatro e cinco apresentamos os dois movimentos de análise propostos neste trabalho. No quarto capítulo, mais especificamente, tomamos inicialmente, como material de análise os depoimentos escritos dos alunos sobre a relevância da aprendizagem de LI. Em um segundo momento, buscamos contrapor esses enunciados, ou seja, contrapor o que é dito pelo aluno, ao seu fazer em sala de aula, no momento em que se deparam com a aprendizagem formal, institucionalizada das Línguas Portuguesa e Inglesa. Considerando que não há uma relação direta entre as palavras e as coisas, pois tudo se dá via linguagem, inclusive o ensino-aprendizagem de línguas acreditamos que, muito provavelmente, ao ser convocado a empregar e a falar da LI, a relação que o sujeito-aluno desta pesquisa possui com a LP institucionalizada também surgirá, sobretudo no segundo movimento de análise, que conta com uma versão de um texto em português.

1 CONCEITOS ORIUNDOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Neste capítulo abordamos alguns conceitos oriundos da AD, que se mostraram essenciais para o desenvolvimento deste estudo. Começamos nos apoiando nos postulados de Henry (1997), Orlandi (2010), Althusser (1985) e Pêcheux (1997) para salientar as noções de linguagem, ideologia, forma-sujeito, formação discursiva, interdiscurso, formações imaginárias, esquecimentos um e dois e memória discursiva. Noções estas, que se mostraram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo e das análises que seguem.

Iniciamos pela definição de linguagem para que, posteriormente, possamos compreender como esta se representa para o sujeito-aluno desta pesquisa. Além disso, sem perder de vista a área de concentração deste estudo, Linguagem e Sociedade, é significativo abordarmos como estamos compreendendo o conceito de linguagem e como este conceito incide em nosso trabalho.

Henry (1997) postula que ao tentarmos definir o que é linguagem, podemos nos valer da definição dada por Lacan, Foucault e Derrida. A linguagem (ou jogo, ou a ordem do signo ou do discurso) não é entendida como uma origem ou algo que encobre uma verdade existente, independente dela própria, mas sim um exterior a qualquer falante, o que define, precisamente, a posição do sujeito, de todo sujeito possível.

Isso aponta para o sujeito como posição e não como uma coisa em si mesma, como uma substância. Neste trabalho, a linguagem posta em funcionamento pelo sujeito-aluno nos permitirá vislumbrar sua posição sujeito no acontecimento discursivo em que está inserido.

Silva (2005) menciona:

A Análise do Discurso considera que a linguagem não é transparente e procura detectar, então, num texto, como ele significa. Ela o vê como detentor de uma materialidade simbólica própria e significativa. Portanto, com o estudo do discurso, pretende-se apreender a prática da linguagem, ou seja, o homem falando, além de procurar compreender a língua enquanto trabalho simbólico que faz e dá sentido, constitui o homem e sua história (SILVA, 2005, p.17).

Para que possamos compreender a linguagem em um trabalho simbólico, que se faz e dá sentido dentro do discurso em que os nossos alunos se apresentam e,

nas formulações postas nas análises que seguem neste trabalho, nos apoiamos em Orlandi (2010), que aborda a noção do discurso, distanciando-se do esquema elementar, que a teoria da comunicação propõe.

Segundo Orlandi (2010) para a Análise de Discurso, o discurso não se presta apenas para transmissão de informação; o discurso é definido como efeitos de sentido entre locutores. O discurso tem sua regularidade e funcionamento, que é possível de se apreender se não opusermos o social e o histórico; o sistema e a realização; o subjetivo e o objetivo e o processo e o produto. Segundo a autora (2010), os discursos não se originam em nós mesmos, mas se realizam em nós, na maneira como a língua e a história nos afetam.

Podemos considerar que o sujeito se significa no discurso em que está inserido pelo simbólico da história, quando interpelado pela ideologia. Em Orlandi (2010), a ideologia é definida como parte ou a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O sujeito é interpelado pela ideologia para que se produza o dizer. A referida autora menciona que a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e, este se submete à língua significando e significando-se pelo simbólico na história. Há, portanto, um princípio discursivo, que diz que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2012). Tais conceitos sobre a ideologia nos fornecem subsídios para considerar o sujeito-aluno desta pesquisa, como um sujeito interpelado pela ideologia em sua posição de aluno e, pela maneira com a língua se representa em suas formulações

Buscamos compreender o sujeito-aluno desta pesquisa e sua forma-sujeito no espaço escolar onde está inserido e que também está sujeito a um jogo ou funcionamento discursivo. Althusser (1985 apud PÊCHEUX, 1997) nos diz que todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se estiver revestido da forma-sujeito.

A forma-sujeito, de fato, é a forma da existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. Pêcheux (1969/1997), que retoma os postulados althusserianos, salienta que não podemos pensar o sujeito como origem de si. Aí se estabelece o teatro da consciência, segundo o qual o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, pelo simbólico.

Segundo Althusser (1985 apud PÊCHEUX, 1997), é tendo como referência a ideologia que Pêcheux introduz o sujeito enquanto efeito ideológico elementar. É enquanto sujeito que a pessoa é “interpelada” a ocupar um lugar determinado no sistema de produção. Pêcheux (1969/1997) postula que o sujeito não é o centro do seu dizer; o controle total do que dizemos é uma ilusão necessária, pois somos marcados pela heterogeneidade. A esse respeito, Althusser (1985, apud Pêcheux, 1997) enfatiza:

Como todas as evidências, incluindo aquela segundo a qual uma palavra designa uma coisa ou possuía uma significação, ou seja, incluindo a evidência da transparência da linguagem, esta evidência de que eu e você somos sujeitos – e que este fato não constitui nenhum problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar (ALTHUSSER, 1985, apud PÊCHEUX, 1997, p.30).

Retomando as palavras de Althusser: “A ideologia não existe senão por e para os sujeitos” (ALTHUSSER, 1985, apud PÊCHEUX, 1997, p.30) e, acrescenta que não existe prática discursiva senão sob uma ideologia. Em outras palavras, todo sujeito humano, isto é social, só pode ser agente de uma prática social enquanto sujeito.

Orlandi (2010) aborda que a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso resulta em uma forma-sujeito histórica, acrescentando que essa interpelação se efetua pela identificação com a formação discursiva que o domina.

As considerações anteriores nos levaram a compreender que o nosso sujeito-aluno ao se inserir em uma prática social discursiva, se encontra sob uma formação ideológica, que se efetua em uma dada formação discursiva.

Orlandi (2010), com base em Pêcheux (1969/1997), aborda a noção de formação discursiva como um sentido que não existe em si, mas que é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico e socioeconômico em que as palavras são produzidas. Segundo a autora (2010), chamamos de formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito. Sendo assim, as palavras, proposições, expressões recebem seu sentido da formação discursiva em que estão inseridas.

As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem portanto um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos (ORLANDI, 2010, p. 43).

Assim sendo, podemos afirmar que os nossos sujeitos desta pesquisa estão inseridos em uma dada formação discursiva, que determinará o que dizem e como dizem, ao responderem os questionários formulados para coleta do corpus utilizado no primeiro movimento de análise. Apoiados em Pechêux (1988/1995) ao afirmar que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes, em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam na linguagem e as formações ideológicas que lhe são correspondentes.

Ainda em Pechêux (1988/1995):

A formação discursiva é definida como: Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (PECHÊUX, 1995, p. 160).

O conceito de formação discursiva é um conceito-chave desta pesquisa, uma vez que nos conduziu para que pudéssemos compreender de que modo as formulações do sujeito-aluno abordadas em nossas análises funcionam no contexto histórico-social em que estão inseridos; e como estas formulações significam e se constituem discursivamente diante dos estudos em LP e LI em um Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Outro conceito relevante na Análise do Discurso e, que nos forneceu subsídios para que pudéssemos compreender as formulações do nosso sujeito de pesquisa nos dois movimentos de análise e que foram contemplados neste trabalho é o conceito de interdiscurso.

Para Orlandi (2010), o interdiscurso é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo, que torna possível todo dizer e retorna sob a forma do pré-construído, o já dito, que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

O interdiscurso - representado como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos e esquecidos em uma estratificação de enunciados que, em seu

conjunto, representa o dizível - disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. Sendo assim, as formulações do sujeito aluno desta pesquisa devem ser analisadas, considerando-se a memória discursiva, o pré-construído, que o constitui e o afeta.

Em nossas análises a presença do interdiscurso se materializa nas formulações abordadas, principalmente no primeiro movimento de análise. Nelas o sujeito-aluno, em suas formulações, representa a Língua Inglesa como língua importante dos negócios, essencial para o mercado de trabalho, sem se dar conta de estar reproduzindo já-ditos sobre a importância de saber inglês na atualidade.

Retomando Pêcheux (1969/1997) essa identificação fundadora da unidade imaginária do sujeito, se apóia no fato de que os elementos do interdiscurso, que constituem o discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito à sua revelia. Tais considerações são relevantes para as análises propostas neste trabalho, que se ancoram na noção de sujeito-aluno interpelado pela ideologia e por já-ditos, que remetem à memória discursiva para produzir sentidos.

Tendo em vista que o material de pesquisa foi coletado pela professora-pesquisadora deste estudo, faz-se necessário abordarmos a noção de formações imaginárias, sob a perspectiva da AD.

De acordo com Orlandi (2010), que se fundamenta nos estudos *pecheutianos*, em uma perspectiva discursiva, as antecipações ou formações imaginárias são mecanismos em que o sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se, assim, a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras venham a produzir. Segundo Orlandi (2010), este mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como absoluto.

No mecanismo da antecipação, o sujeito coloca-se no lugar do destinatário” e, dessa maneira, pode prever o efeito de suas palavras. O locutor regula seu discurso conforme os efeitos que tenciona reproduzir no interlocutor (ORLANDI, apud FERNANDES, 2005, p.2).

Observamos que o sujeito-aluno desta pesquisa se vale do mecanismo da antecipação, principalmente no primeiro movimento de análise, ao formular respostas para um questionário semi-estruturado sobre a disciplina de Língua Inglesa, na aula de Língua Inglesa. Sabendo que o questionário aplicado foi elaborado pela professora pesquisadora, o sujeito-aluno se antecipa em suas formulações, direcionando o seu discurso pela representação que faz de sua professora e da disciplina ministrada.

Orlandi apud Fernandes (2005) menciona:

A partir dos mecanismos de funcionamento da linguagem, pode-se concluir que não são os lugares empíricos, ocupados pelos sujeitos, que determinam os dizeres, mas a representação que o sujeito faz de si, do outro, do outro em relação a si e do referente. Portanto, o sujeito, quando enuncia, mobiliza um funcionamento discursivo, que remete às formações imaginárias. A representação que o sujeito faz desse interlocutor direciona a produção de seu discurso (ORLANDI, apud FERNANDES, 2005, p.2).

Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação, visando seus efeitos sobre o interlocutor. Apoiaremos-nos neste conceito de antecipação para pensar este sujeito-aluno em sua relação com o seu interlocutor, ou seja, com o professor-pesquisador. Observamos a posição-sujeito ocupada pelo aluno, sem perder de vista o mecanismo de antecipação que está em funcionamento, sobretudo no primeiro movimento de análise, quando o aluno responde ao questionário formulado pela professora-pesquisadora e busca corresponder ao que acredita que esta espera deles.

Para compreendermos melhor este sujeito-aluno, considerando os implícitos e pré-construídos, que se apresentam em suas formulações, faz-se necessário recorrermos ao conceito de memória discursiva, uma vez que este conceito nos permite compreender a presença do interdiscurso na aparente linearidade do dizer de nosso sujeito de pesquisa.

Para que possamos compreender o conceito de memória discursiva como algo distinto de lembrança, faz-se necessário retomar os esquecimentos um e dois postulados por Pêcheux (1969/1997). Para o autor, o esquecimento número um, também chamado de esquecimento ideológico é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. O esquecimento número dois é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de

outra e, ao longo do nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas, que indicam que o dizer sempre poderia ser outro. Os esquecimentos postulados por Pêcheux (1969/1997) contribuem para o desvelamento de dizeres parafrásticos e polissêmicos, que atribuem sentidos à materialidade posta.

Tais conceitos de esquecimentos, ditos pelo autor como entrecruzados, nos levam a compreensão da memória, em uma perspectiva discursiva. A memória discursiva como sendo a estruturação da materialidade discursiva, complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização. Segundo Pêcheux (1969/1997), a memória discursiva seria aquilo que, face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos e etc.) de que sua leitura necessita; a condição do legível em relação ao próprio legível.

Para Pêcheux (1969/1997) o efeito de opacidade existente na memória (corresponde ao ponto de divisão do mesmo e da metáfora), que marca o momento em que os “implícitos” não são mais reconstruíveis. É provavelmente o que compete cada vez mais à análise da proposição, da frase e das estabilidades parafrásticas, nos levando a interrogar os efeitos materiais e de montagens de sequência, sem buscar a princípio e, antes de tudo, sua significação ou suas condições implícitas de interpretação. Assim como disse Pêcheux (apud ACHARD et al, 2007):

A memória não poderia ser compreendida como uma esfera plena cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamento e de retomadas, de conflitos e de regularização; um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (PECHÊUX apud ACHARD et al, 2007, p.56).

Pêcheux (apud ACHARD et al, 2007) diz que a noção de memória:

Deve ser entendida não no sentido psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, social inscrita em práticas (...). A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto, surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos”, quer dizer, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PECHÊUX apud ACHARD, 2007, p.51-52).

De acordo com Orlandi (2010), a memória também faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona” faz parte das condições de produção do discurso. Para a referida autora (2010), o dizer não tem dono, pois as palavras não nos pertencem, elas só têm sentido se inseridas na/pela linguagem em um dado acontecimento discursivo.

O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle absoluto sobre o modo pelo qual os dizeres se constituem nele e, seguem produzindo efeitos de sentido para além do que ele intencionou dizer. Segundo a autora (2010) a memória tem suas características, quando pensada em relação ao discurso, e nessa perspectiva discursiva, trata-se de observar o funcionamento do interdiscurso no intradiscurso.

Estas colocações sobre o funcionamento do interdiscurso no intradiscurso nos direcionarão no movimento de análise das formulações postas pelo sujeito-aluno, como resposta ao questionário de pesquisa; também nas formulações fornecidas a partir da atividade prática com textos em LP e LI, uma vez que o funcionamento do interdiscurso no intradiscurso se dá em todo e qualquer acontecimento discursivo. A AD postula que, apesar da aparente linearidade ou unidade no dizer, todo enunciado, quando analisado sob a perspectiva discursiva, se mostra constitutivamente heterogêneo, pois no intradiscurso conseguimos visualizar marcas do interdiscurso, isto é, de já-ditos, da memória discursiva, pré-construídos que atribuem sentidos ao que é dito. Daí vem o efeito de evidência discursiva.

Segundo Machado (2009):

Podemos, assim, compreender a memória discursiva como o efeito da presença do interdiscurso no acontecimento do dizer, já que se trata de uma memória concebida como um espaço móvel de disjunções, deslocamentos, retomadas, conflitos de regularização, enfim, um espaço polêmico, esburacado, contudo, produzindo/comportando o jogo de efeitos de regularidade (MACHADO, 2009).

Os conceitos de linguagem, ideologia, forma-sujeito, formação discursiva, interdiscurso, formações imaginárias, esquecimentos e memória discursiva são conceitos-chave, uma vez que incidem nesta pesquisa como norteadores para a realização das análises que serão propostas mais adiante e que estão ancoradas nos pressupostos da Análise de Discurso de Linha Francesa (AD).

2 LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA INSTITUCIONALIZADA

Neste capítulo adentraremos as noções de língua materna, nacional institucionalizada e estrangeira, sem perder de vista a relevância dessas noções para a temática abordada neste estudo e, o fato dessas noções se imbricarem e se afetarem mutuamente. Partimos da definição de língua, segundo a perspectiva discursiva que embasa este estudo.

De acordo com Orlandi (2008):

(...) a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membro de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2008, p.16).

Interessou-nos, portanto, partir da língua, de sua forma material para compreender o posicionamento discursivo do sujeito-aluno desta pesquisa, no espaço em que está inserido, em que há condições específicas, que afetam a produção dos sentidos produzidos em um dado acontecimento discursivo.

Segundo Serrani-Infante (1997):

Não se entende a língua enquanto código (códigos são explícitos), mas enquanto estrutura verbal simbólica, cujas marcas formais ganham sentido ao se realizarem em processos discursivos, historicamente determinados, e determinantes na constituição do sujeito (SERANI-INFANTE, 1997).

Lançamos-nos na compreensão da historicidade presente na língua e suas representações, partindo de sua materialidade, seja em sua forma materna, nacional/institucionalizada ou estrangeira e, no modo como afetam o sujeito-aluno de um Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Sobre a materialidade da língua, Orlandi (1996) menciona:

A língua, portanto, é tomada não só como sistema significante material, mas também como materialidade simbólica, ou seja, há uma relação entre duas ordens: a da língua e a da história, o que faz intervir um real da língua e um real da história. Cabe ao analista compreender a relação entre essas duas ordens do real, procurando ultrapassar o “nível da organização (regra, sistematicidade) para chegar à ordem (funcionamento, falha) da língua e da história (equivoco, interpretação) (ORLANDI, 1996, p.47).

Para compreendermos como cada língua, em sua materialidade, significa para o nosso sujeito-aluno e incidem em sua subjetividade, iniciaremos pela noção de língua materna ou língua primeira. Segundo Revuz (1998), tem função estruturante no sujeito, como instrumento e como matéria desta estruturação.

“Nossa língua primeira é um dado ineludível, uma língua tão onipresente na vida do sujeito que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido” (REVUZ, 1998, p. 215). A referida autora (1998) menciona que a língua, ao mesmo tempo em que é totalmente investida pela subjetividade, constitui, pela existência de um sistema linguístico (isto é, de um código exterior às pessoas), um espaço terceiro com respeito à relação adulto/criança, espaço no qual um e outro são confrontados com uma lei social que os supera.

A língua materna, tal como a entendemos neste estudo e nas formulações postas por nossos sujeitos de pesquisa não é a mesma língua que aprendemos na escola. Após já estarmos estruturados como ser de linguagem, mas sim a língua que nos constitui como sujeito de linguagem e que nos insere na ordem simbólica. A língua materna é estruturante do sujeito desde a infância (REVUZ, 1998). Payer (e Celada 2011) menciona que a língua materna apagada, guarda, entretanto, um lugar no sujeito.

Nessa perspectiva, Serrani-Infante (1997b apud PAYER, 1999) ressalta que a língua materna não é (necessariamente) *aquela falada pela mãe*. Trata-se de uma linguagem, “essa língua chamada materna”.

Payer (2003) aborda que é importante enfatizar essa possibilidade da função de língua materna enquanto “instrumento da estruturação simbólica”, não a tomando simplesmente como a língua falada pela mãe, mas, como a matéria dessa estruturação.

Segundo Cavallari (2011b) que retoma Milner (1987), a língua materna (doravante LM) é sempre posta como estatuto de uma língua particular, pois o sujeito se constitui na e pela LM.

Pereira de Castro (1988 apud CAVALLARI, 2011b) argumenta na mesma direção e acrescenta que a aquisição da LM é uma experiência inaugural e definitiva, considerando que é pela língua materna que um corpo não falante (infans) passa a ser um sujeito falante ou de linguagem. Trata-se da língua que é transmitida

e que se presentifica na/pela mãe enquanto agente primeiro de linguagem, mas que não é a língua da mãe, mas a língua que constitui o psiquismo do sujeito e o insere na ordem simbólica.

Pereira de Castro menciona (2010):

De fato, a palavra “infância”, como se sabe, vem do latim *infantia*, que significa tanto ainda não falar como infância, o que é novo, novidade; do latim *infans*, que não fala, criança. A aquisição da linguagem é, portanto, a passagem ou mudança do *infans* para sujeito falante. A aquisição da linguagem é, portanto, a passagem ou mudança do *infans* para sujeito falante (PEREIRA DE CASTRO, 2010 apud CAVALLARI, 2011, p.91).

Cavallari (2011b) salienta que a LM não é a língua que aprendemos na escola, mas a língua que nos constitui como sujeitos de linguagem, como sujeitos falantes de uma língua. Na mesma direção, Revuz (1998) enfatiza que é a LM constitui a base psíquica do ser, sugerindo que a língua materna jamais se separará dessa sedimentação afetiva, para tornar-se um instrumento de designação objetivo das coisas do mundo, no sentido em que pode sê-lo a linguagem científica.

Nas análises dos dados que serão apresentados posteriormente, a relação do sujeito-aluno com a língua materna nos pareceu muito significativa, uma vez que no segundo movimento de análise, cuja atividade proposta parece evocar uma noção de língua, como instrumento de um saber ou como designação das coisas do mundo, pudemos perceber que a sedimentação afetiva que possuem com a língua materna, que lhes soa familiar, produziu certo distanciamento da língua em sua forma nacional/institucionalizada, como texto acadêmico apresentado em Língua Portuguesa.

O sujeito-aluno desta pesquisa ao realizar o trabalho de leitura de um texto científico pareceu não conseguir transitar da língua materna para a língua nacional.

Segundo Payer (2005):

A língua nacional e a língua materna não se recobrem, nem em termos empíricos, nem em termos de seu estatuto na prática de linguagem, de tal modo que se torna impossível ao sujeito transitar do estatuto de língua materna ao de língua nacional sem ter de mudar de estrutura de língua (PAYER, 2005, p. 04).

Ao nos referimos à língua nacional em sua forma institucionalizada, enfatizamos os estudos sistemáticos da Língua Portuguesa como a língua

constituente de uma nação, tendo em vista que neste estudo, que busca compreender a relação de apatia e falta de engajamento que os alunos pesquisados possuem em relação à Língua Inglesa e, que parece derivar da falta de engajamento com o ensino formal da Língua Portuguesa, buscaremos problematizar o efeito que a aprendizagem de línguas produz no aprendiz como uma língua institucionalizada, constituente de um sujeito escolarizado.

Acerca da Língua Portuguesa como a língua de uma nação, compreendida como uma língua normatizada, que nos é ensinada em um dado contexto histórico e socioeconômico dentro do ambiente escolar, Orlandi (2014) propõe a definição de língua nacional como língua institucionalizada, que é padronizada gramaticamente e aprendida formalmente nos contextos escolares. Os estudos em Língua Portuguesa como língua nacional imprimem um caráter particular de soberania e autonomia na grade curricular e na sociedade brasileira. Sabemos que para que o conhecimento da Língua Portuguesa se torne relevante, o sujeito aluno deverá ser capaz de empregá-la na forma escrita ou falada, seguindo os padrões formais deste idioma, aplicando todas as regras e composições ortográficas que a diferem do Português coloquial.

A valorização da Língua Portuguesa como língua nacional ou institucionalizada transcende o espaço físico escolar. Segundo Gadet e Pechêux (1981) a língua nacional se constitui como um elemento central, através do qual o Estado Nacional realiza seu ideal de unidade jurídica. A aplicação da Língua Portuguesa normatizada dentro de instituições educacionais tem a função de padronizar, organizar e representar juridicamente a legitimidade de uma Nação.

Uma vez que todos se tornem detentores de um mesmo saber institucionalizado sobre a Língua Portuguesa, o Estado se permitirá empregar esta língua nacional de forma institucionalizada para garantir que todo e qualquer documento escrito neste idioma seja compreensível e executável por todos os falantes da Língua Portuguesa, como língua oficial do território brasileiro e, também como ferramenta para suprimir conflitos que venham a ser apontados pelos detentores deste saber.

Segundo Ghiraldelo (2003):

A língua oficial é uma língua imaginada porque ela não existe enquanto manifestação concreta de um enunciador; ainda que uma ou outra regra de uso de língua prescrita nas gramáticas normativas seja materializada nas formulações de um determinado enunciador, isso não garante que ele se materialize sempre em uma determinada regra e, menos ainda que se materialize a totalidade das regras (GHIRALDELO, 2003).

O Estado também se valerá desta língua institucionalizada para se impor e obliterar sua presença enquanto Nação. Segundo Guimarães (2002), a língua nacional é a língua a partir da qual o Estado regula a presença de uma língua oficial dentro do território brasileiro. Uma Nação que não possui uma língua oficial não se representa como Nação. Uma língua nacional confere ao país uma identidade política e social de Nação, além de representá-lo frente às demais Nações. Esta representação reguladora possibilita uma unidade nas relações interpessoais dentro do país e em sua apresentação oficial aos demais países. Esta representação reguladora também blinda o território nacional para que nenhuma língua, senão a Língua Portuguesa se legitime frente à nação brasileira.

Todas as representações dadas à língua nacional refletem na apresentação e constituição da identidade nacional. Guimarães (2007) define a língua nacional como a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo, ou seja, a língua nacional como condição de existência e familiarização da população brasileira.

Payer e Celada (2011) concebem a língua nacional enquanto língua difundida e cultivada pelo Estado, que mesmo se pressionada em sua “forma material”, pela presença de outras línguas, permanece política e imaginariamente una. Conforme Orlandi (2002), una em sua imagem de unitária em um território e também una na imagem de “sistema” fixo, ou seja, a língua nacional em seu caráter de individualidade.

Payer e Celada (2011) também abordam a língua nacional, tal como elaborada na história do Estado e das ideias linguísticas. A língua elevada a esta categoria pelo Estado Nacional, formadora dele, minuciosamente cuidada e difundida. Portanto, na construção de uma Nação alfabetizada (dos estrangeiros, mas também de outros) e na escrita difundida através da escola e da língua gramatizada, uma língua de difícil acesso para alguns sujeitos é difundida, língua na qual muitos deveriam (ou talvez gostariam) de se dizer, mas não podem.

A não identificação com esta língua normatizada ou gramatizada se materializa em nosso corpus de pesquisa, quando o sujeito-aluno apresenta traços, em sua escrita, que remetem à modalidade oral da língua, que lhe soa familiar, bem como traços que parecem remeter à fase de alfabetização, nos lançando à dimensão afetiva vivenciada na LM.

A língua nacional se apresenta como língua utilizada dentro do território brasileiro, sobrepondo-se a outros idiomas, que representam nações não brasileiras; firma-se historicamente como a língua do povo brasileiro, que através dela poderia representar-se na história, ética e política do país. Apesar desta representação de língua nacional como língua do povo, parece-nos que esta língua, que se pretende difundir e reforçar na/pela escola e que se apresenta, muitas vezes, como língua gramatizada, produz pouco ou nenhum sentido para o aluno.

Segundo Orlandi e Guimarães (2002) a construção do imaginário social e a história da constituição da língua nacional estão estruturalmente ligadas à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico. Define-se na relação com a formação do país, da nação, do Estado, ou seja, tem-se a língua nacional como estruturante do sujeito em suas relações sociais e políticas, dentro da nação e na constituição pátria da identidade brasileira.

Payer (2003) defende que o sujeito falante seria constituído não só pelo Português, mas pela língua “apagada” ou por elementos dela, de tal modo que esta última funciona ainda discursivamente na atualidade em sua forma de língua apagada. Para Payer (2005) se torna impossível ao sujeito transitar do estatuto de língua materna ao de língua nacional, sem ter de mudar a estrutura da sua língua. Trata-se da língua que se pretende que seja ensinada e aprendida na escola: a língua correta, normatizada.

O discurso dominante sobre a língua na sociedade capitalista é o da língua institucionalizada, a que tem correção, regularidade e unidade: a unidade imaginária da língua nacional. Desse modo, identifica-se o aluno bem formado com aquele que fala a língua institucionalizada, reconhecida na sociedade como a língua legítima, segundo a norma padrão para compreender a língua nacional como a língua que se aprende na escola – instituição do Estado que individua o sujeito como alfabetizado, escolarizado, o que sabe a língua que fala ou fala de acordo com a norma se

distancia da familiaridade e efeito de pertença que a LM provoca no sujeito-aprendiz. Essas considerações são de grande valia para pensarmos a relação do nosso sujeito de pesquisa com as línguas que são ensinadas e praticadas no espaço escolar. Segundo Orlandi (2012, p.20) “Entre as instituições está a escola e nela se pratica a língua institucionalizada, a legítima.”

Em nossas análises buscamos compreender como esta língua nacional/institucionalizada se representa para um sujeito-aluno, que parece trazer traços da língua materna, que o distanciam da língua em sua forma institucionalizada, seja enquanto Língua Portuguesa, como língua nacional de um Estado ou como língua estrangeira.

Payer (2003) retoma os conceitos da Análise do Discurso para considerar que o sujeito e o sentido – pela língua – se constituem mutuamente. Segundo a autora (2003), diversos trabalhos nas áreas da aquisição de linguagem e ensino de línguas estrangeiras vêm considerando a língua materna contraposta a segunda língua ou língua estrangeira a ser adquirida pelo aluno, tendo uma função (diferente da língua a ser aprendida) de estruturação simbólica fundamental do sujeito, sendo “convocada” de um modo específico na aprendizagem da segunda língua.

Valendo-nos dessas contribuições teóricas, podemos afirmar que a língua nacional, enquanto língua institucionalizada formaliza e padroniza o aprendizado institucional da língua portuguesa, garantindo ao sujeito que a conhece em sua forma padronizada, não apenas condições de acesso ao conhecimento formal da Língua Portuguesa, mas possibilidades de representar-se e ser representado, enquanto membro de uma nação, ainda que imaginariamente. Dessa maneira, a língua nacional praticada institucionalmente se firma enquanto idioma que consolida e une uma nação, impedindo influências linguísticas e, conseqüentemente, políticas de outras nações dentro do território brasileiro.

Para Payer (2007):

Consideramos esta tensão entre o nacional e o materno-familiar como uma questão teórica e prática bem delicada, que coloca a necessidade de, a cada contexto, pensar sobre o estatuto e o funcionamento de cada uma das línguas, e em seus efeitos no sujeito e na sociedade. Em linhas gerais, participam desta tensão, do lado da nacionalidade, as imagens e valores ligados à lei jurídica, ao Estado, à escola e à norma. E por outro lado, imagens e valores ligados ao familiar, à maternalidade, ao comunitário, ao cultural e ao doméstico, no sentido de que a língua inicial é fundante de um

sujeito, pela apresentação do mundo a esse sujeito através de uma língua. (PAYER, 2007, p.118).

Essas considerações de Payer (2007) nos ajudam a compreender a tensão que se materializa no nosso corpus de pesquisa e denuncia a relação que o sujeito-aluno estabelece com as línguas: de um lado, tem-se a língua materna, inicial, familiar e significativa para o sujeito; de outro se tem a língua institucionalizada, que nos remete à suposta unidade nacional, à norma e ao saber praticado na escola. Tal tensão aparece ainda mais evidente em um dos recortes do primeiro movimento de análise, quando o sujeito-aluno diz ficar *cego e louco*, ao se deparar com uma situação, em que lhe foi solicitado o uso da Língua Portuguesa na forma escrita, ou seja, o uso da língua institucionalizada, para as formulações de respostas do questionário semiestruturado formulado pela professora pesquisadora.

Na sequência, trazemos a noção de língua estrangeira, tendo em vista a temática deste estudo e a coleta dos registros, a partir do contato com textos em LP e em LI. Cavallari (2011b) se refere à língua estrangeira como um lugar em que, imaginariamente, tudo é permitido e pode ser dito e, acrescenta que a subjetividade na LE não é a mesma na LM.

Em Revuz (1998), a língua estrangeira é concebida como objeto do saber, objeto de uma aprendizagem racionada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. A referida autora (1998) acrescenta que começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retomar ao estágio do *infans*, do neném que ainda não fala, (re) fazer a experiência da impotência de não se fazer entender.

Ao longo de nossas análises pudemos observar que o nosso sujeito-aluno parece não conseguir se relacionar com uma segunda língua, seja ela a Língua Inglesa ou a Língua Portuguesa em sua forma institucionalizada, normatizada. A resistência em relação às atividades propostas em Língua Inglesa e, posteriormente, em Língua Portuguesa aparece em ambos os movimentos de análise, que apresentamos e destacamos a seguir.

Em Coracini (2007):

Essa língua prometida é sempre desejada, como se deseja o outro, na esperança de perceber, de suprir a falta constitutiva; por isso, porque não a

tenho, por ela anseio, pois “ela é a monolíngua do outro” (CORACINI, 2007, p.142).

Muitas vezes, a LP que se apresenta imaginariamente para o aprendiz como sinônimo de LM, do modo como é apresentada e praticada na escola acaba se constituindo como uma língua estranha, exterior, próxima ao estatuto de língua estrangeira. Já a LE, em certos casos, pode ser um lugar que acolhe o sujeito e mobiliza o seu desejo de ocupar um outro lugar, ainda que imaginariamente.

Motta (2010) salienta:

Quando consideramos um sujeito que “fala uma língua estrangeira”, podemos considerar que esta língua estrangeira abre espaço para uma (re)significação subjetiva. Em outras palavras, ao falar de língua estrangeira este sujeito se (re)significa e se (re)posiciona como sujeito, se (re)inscreve na língua/ na linguagem e nesses movimentos, outras formações discursivas são convocadas e outras filiações de memória são (re)produzidas (MOTTA, 2010, p.35).

Sobre as mudanças subjetivas que o contato com uma LE pode produzir no aprendiz, Revuz (1998) menciona que o contato com uma LE toca em 3 dimensões do sujeito: a dimensão corporal, cognitiva e a dimensão do EU (subjetiva). Neste estudo iremos abordar, sobretudo, a dimensão do EU (subjetiva) afetada pelas línguas Portuguesa e Inglesa, tal como são praticadas e apresentadas na escola.

Retomando Revuz (1998):

Abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e a língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber (REVUZ, 1998, p. 220).

Em nossa pesquisa pudemos perceber que a relação de tensão e conflito, que o sujeito pesquisado estabelece com a língua institucionalizada, seja ela Portuguesa ou Inglesa, é constitutiva da relação que este aluno tem com o saber formal que se dá via linguagem.

Revuz acrescenta (1998):

Seria um grande desatino emitir interpretações sobre as dificuldades encontradas pelo aprendiz, mas poder-se-ia ajudá-lo a superá-las analisando seu funcionamento e remetendo-as não a um estado de fato (“eu não compreendo nada de gramática”, “eu não tenho nada de memória”, “eu não posso pronunciar esse som”), mas a um sentido, a uma história singular com a língua (REVUZ, 1998, p. 220).

Ao abordar o contato-confronto entre línguas, Revuz (1998) postula que toda tentativa de aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.

Ao entrar em contato com o ensino da LI o aluno se vê convocado a mexer na relação estabelecida com a LM e com a LP, enquanto língua institucionalizada, que se difere tanto da LE como da LM ou primeira do aprendiz.

Para Ghiraldelo (2002), por ser a base de sua estruturação psíquica, a língua materna do sujeito será sempre mobilizado no aprendizado de uma língua estrangeira e, o confronto entre primeira e segunda língua nunca é insignificante para ele.

Para Coracini (2007), apoiada em Derrida, torna-se impossível a existência de monolinguismo, bilinguismo ou plurilinguismo, assim como não existe língua materna e língua estrangeira enquanto línguas estanques, totalmente separadas umas das outras, uma vez que a nossa língua é a do outro e a do outro é nossa, ou seja, toda língua é ao mesmo tempo, “materna-estrangeira” e “estrangeira-materna” (CORACINI, 2007).

O que há, sobretudo no espaço escolar, é um desejo de homogeneização, uma busca por uma língua completa, una e transparente e a contingência de sua impossibilidade, afinal a língua constitui o eu do sujeito (múltiplo e clivado) e não pode ser pensada fora dessa realidade. A não transparência da linguagem impede esta tentativa de homogeneização da língua que seria una e completa.

A citação abaixo reforça o fato de que a aprendizagem de uma LE, ainda que aconteça de forma incipiente, irá se refletir na relação que o aprendiz tem com sua língua primeira.

A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida meramente como utilitarista, ela traz sempre consigo conseqüências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outras maneiras de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito (CORACINI, 2007, p.152).

Apoiar-nos-emos nas noções aqui abordadas sobre língua materna, nacional/institucionalizada e estrangeira, bem como na relação de contato-conflito existente entre as línguas, suas formas e representações para realizar, em um espaço discursivo, a análise do nosso corpus. Esses conceitos nos permitiram adentrar a relação do sujeito-aluno com a língua que o constituiu e com as línguas que se pretende ensinar na escola. De modo geral, pudemos observar que este sujeito-aluno carrega traços que marcam a presença da língua materna, de sua estruturação na/pela linguagem, que parece distanciá-lo da discursividade de uma LE ou institucionalizada.

Nas formulações postas por nosso sujeito de pesquisa, a língua portuguesa institucionalizada e a língua estrangeira parecem causar estranhamento para este aprendiz. Ambas se apresentam como línguas institucionalizadas ou como conteúdo a ser aprendido, ou seja, exteriores e distantes da vivência do aluno desta modalidade de curso. Procuraremos ancorar essas afirmações nas análises que se seguem.

3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

3.1 Histórico da instituição

Neste capítulo, abordaremos as condições de produção do discurso sobre o qual nos debruçamos neste estudo. Em uma perspectiva discursiva, entendemos por condições de produção a maneira com que o sujeito e a situação de enunciação afetam os efeitos de sentido produzidos em um dado acontecimento discursivo.

Consideraremos as condições de produção em seu sentido estrito e amplo. No sentido estrito trazemos o contexto imediato que se refere ao sujeito de pesquisa e a instituição em que o mesmo está inserido. No sentido amplo traremos os efeitos de sentido em um contexto histórico, socioeconômico e ideológico, em que os acontecimentos discursivos se significam e nas relações de sentidos existentes nos discursos.

Pêcheux (1969 apud Rodrigues, 2004):

Define as Condições de Produção do discurso a partir de normas que os interlocutores estabelecem entre si e dos lugares determinados que ocupam na estrutura de uma formação social. No processo discursivo, funciona uma série de formações imaginárias que indicam os lugares que os interlocutores conferem a si mesmos e ao outro (PÊCHEUX, 1969, apud RODRIGUES, 2004, p.2)

Segundo Orlandi (2010) as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação de enunciação. A autora (2010) ainda aborda que devemos considerar a memória. Em um sentido estrito podemos considerar as circunstâncias da enunciação; em um sentido amplo, o contexto histórico, socioeconômico, e ideológico.

A importância de trazer essas condições de produção para o estudo é para que possamos assim elucidar em que condições esta pesquisa foi realizada e, quais sentidos podem ser produzidos a partir das condições de sua enunciação.

Trazemos, a seguir, uma descrição do local onde os registros desta pesquisa foram coletados, bem como o perfil dos pesquisados e curso em que as formulações proferidas foram registradas.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, uma instituição com tradição no Ensino Técnico em Agropecuária. Com mais de 60 anos de existência, começou sua história com a promulgação da Constituição Federal de 1946, quando através do Parágrafo 3º do Artigo 18, foram criadas escolas agrícolas para formarem técnicos agrícolas, entre os filhos de pequenos produtores rurais.

Eurico Gaspar Dutra era o presidente da República (1946 a 1951) e através do Decreto Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 e dos artigos 2º e 4º do Decreto Federal nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947, foram delineados os mecanismos para desenvolver tais escolas.

Em dezembro de 1948, a comunidade muzambinhense entregou à União a gleba de terra necessária para a instalação da Escola, obedecendo ao acordo firmado entre as partes em 22 de outubro de 1948. A partir de então, com o Governo Federal e o apoio do governo do Estado de Minas Gerais, iniciou-se o processo para a construção da Escola Agrotécnica de Muzambinho.

Em 22 de novembro de 1953 chegaram a Muzambinho o presidente Getúlio Vargas, o Governador de Minas Gerais Juscelino Kubitschek de Oliveira, o Ministro da Justiça Tancredo de Almeida Neves, o Ministro da Agricultura João Kleófas, o Senador da República Assis Chateaubriand e o Deputado Federal muzambinhense Dr. Licurgo Leite Filho para inaugurar a Escola Agrotécnica de Muzambinho.

Nos primeiros anos de funcionamento a Instituição era mantida com o apoio do Estado de Minas Gerais, conforme o acordo firmado em 1948. Naquela época a escola ofertava o Curso Técnico Ginásial e o Curso de Técnico Agrícola.

Em 1958, devido a questões políticas e problemas financeiros, pelos quais o país vinha passando, o diretor da Instituição Dr. Paulo Azevedo Berutti foi levado a suprimir o Curso de Técnico Agrícola, dispensando 57 alunos regularmente matriculados.

Em 1964, a escola voltaria a ofertar o Curso Técnico Agrícola com 42 alunos na primeira série. Através do Decreto n.º 53.558, de 13 de fevereiro de 1964 a Escola Agrotécnica passou a denominar-se Colégio Agrícola de Muzambinho. Neste mesmo ano o acordo firmado com o Estado de Minas Gerais foi rescindido por falta

de depósito das cotas para a manutenção do colégio. Naquele momento o Colégio Agrícola passou a ser de responsabilidade apenas do Ministério da Agricultura.

Em maio de 1967, de acordo com o Decreto n.º 60.731, do dia 19, o Colégio Agrícola de Muzambinho foi transferido do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura com todo seu material e pessoal.

Em 1977 iniciaram obras de ampliação do Colégio Agrícola de Muzambinho e, posteriormente, pelo Decreto n.º 83.935 de 4 de setembro de 1979 o Colégio Agrícola de Muzambinho passou a ser denominado Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho. A partir de então, a Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho foi se desenvolvendo e passou a ofertar além do Curso Técnico em Agropecuária outros cursos técnicos como o Curso Técnico em Informática e Curso Técnico em Alimentos, juntamente com o Ensino Médio. Ofertavam Cursos Técnicos em Informática e em Agropecuária subsequentes ao Ensino Médio, cursos técnicos profissionalizantes para jovens e adultos nas áreas de edificações e alimentos e um Curso Superior em Tecnologia em Cafeicultura também foram ofertados.

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n.º 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano. A mencionada Lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Lei 11.892/08, art. 1º).

Os Institutos Federais são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais. Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam.

Cada grupo reagiu de forma diferente à proposta governamental de mudança, divulgada inicialmente pelo Decreto nº 6.095/2007, que traçou as primeiras diretrizes e fundamentos dos IFETs, por esse motivo optou-se por uma análise diferenciada das Escolas Agrotécnicas, CEFETs e Escolas vinculadas às Universidades Federais.

As Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) quando tomaram conhecimento do Decreto nº 6.095/07, que apresentou a proposta de criação dos IFETs, foram surpreendidas. O maior objetivo de cada uma delas era a transformação em CEFET, visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior. A proposta de agregação a outras instituições para alcançar este mesmo objetivo, foi vista com desconfiança e gerou de início, reações contrárias na maioria delas.

Os principais argumentos contrários à transformação em IFET estavam ligados a questões como: **a)** tempo de criação de cada instituição e sua história; **b)** a finalidade da formação profissional; **c)** a necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais. Havia o temor da perda de identidade das escolas que sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal.

Foi destacado, também, o papel estratégico das EAFs no desenvolvimento rural dos diferentes estados da federação, que se dedicam a oferecer educação agrícola em um país com área territorial tão extensa e vocação para a agricultura. Em alguns Estados a agricultura é a principal atividade produtiva e a escola ocupa papel de destaque no desenvolvimento da região, com grande procura por vagas de nível médio, o que demanda a ampliação de cursos, quadro docente, quadro técnico, laboratórios, etc.

Esta postura contrária das escolas agrotécnicas sobre a formação do IFs se ancorava na preocupação de não poderem mais atender aos jovens das comunidades locais e cidades próximas às escolas agrotécnicas, oferecendo uma Educação Técnica Agrícola e de Nível Médio. A insegurança também existia por serem instituições renomadas na oferta de Cursos Técnicos e Ensino Médio, com a mudança de caráter institucional poderiam perder a credibilidade ou serem desmoralizadas.

Podemos considerar que o papel das Escolas Agrotécnicas era relevante para as cidades em que estavam localizadas e para as regiões rurais e urbanas próximas

a elas. Apresentavam um caráter referencial de ensino, que refletia na formação social dos jovens.

Nas palavras de Orlandi (2014) ao comentar a ideia de que a educação deve ser para todos:

(...) “A melhor herança é o diploma”. Quem não o tem é segregado do “desenvolvimento social”, ou seja fica fora da formação social. Em uma sociedade do conhecimento, do saber, sociedade da escrita como ícone do desenvolvimento e da divisão, a existência da Escola não só se significa no seu interior, mas a formação social em sua natureza e estrutura, ou seja, afeta também quem está fora dela, da Escola. Isto é o sujeito de uma sociedade que tem a escola mesmo não estando nela é por ela significado, no caso, pela ausência, pela falta, você é escolarizado ou não escolarizado e isso define as relações sociais em que você se enreda (ORLANDI, 2014, p. 144)

Estas Escolas Agrotécnicas eram centros educacionais que possibilitavam a muitas famílias da região a oportunidade de deixarem uma formação escolar para seus filhos, detinham o legado de possibilitar a muitos jovens a oportunidade de receber um diploma de um Curso Técnico em Agropecuária.

Com tanta responsabilidade para com os jovens e famílias das regiões onde estavam localizadas, existia uma preocupação de muitas Instituições de Ensino com a possível extinção do Ensino Médio e do profissional técnico. Avaliando que a intenção do governo era transformar as Escolas Técnicas Federais em Faculdades, passando a responsabilidade da oferta do Ensino Médio e Técnico para os Estados. Mas, dentre todos os argumentos apresentados, o mais destacado em todas as Escolas Agrotécnicas que fizeram parte da amostra foi a perda de identidade dessas instituições.

Os gestores das Escolas Agrotécnicas além de se preocuparem com as modificações estruturais e pedagógicas, que deveriam ser feitas para que pudessem atender ao novo formato da instituição, existia também a preocupação das Escolas Agrotécnicas com questões financeiras. Ao cogitarem a possibilidade de estadualizarem o Ensino Médio e passarem a ofertar apenas cursos superiores, correriam o risco de não obterem o mesmo interesse dos jovens, que costumavam buscar por um Curso Técnico integrado ao Ensino Médio. Tal mudança poderia acarretar diminuição da ajuda financeira *per-capta* recebida do Governo Federal, o que ocasionaria, conseqüentemente, a diminuição de recursos para a manutenção das instituições.

Com essas mudanças, as Escolas Agrotécnicas Federais passaram a denominar-se IFETs ou IFs, totalizando atualmente 39 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil, sendo que alguns destes Institutos são constituídos por mais de um Instituto, denominados Campus.

Vale ressaltar que tais mudanças institucionais não prejudicaram o objetivo inicial destas Escolas Agrotécnicas ao se tornarem Institutos Federais. O perfil institucional atual ainda prima pela educação e qualificação de jovens para o trabalho rural, ainda que agora exista um perfil mais abrangente na oferta de cursos.

A Instituição onde esta pesquisa foi realizada faz parte do IFSULDEMINAS – Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, que é composto pelos Campus de Muzambinho, Inconfidentes, Machado, Passos, Poços de Caldas e pelos Campus Avançados de Carmo de Minas e Três Corações.

O IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, oferta atualmente além dos cursos técnicos de nível médio em Agropecuária, Alimentos e Informática; cursos de nível técnico na modalidade pós-médio em Agropecuária e Informática; Ensino Médio profissionalizante em Alimentos e Edificações na modalidade PROEJA; Curso Técnico em Enfermagem e Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Meio Ambiente; Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), Ciências Biológicas, Engenharia Agrônoma, Ciências da Computação, Tecnologia em Cafeicultura e Licenciatura para Graduados.

O IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho também oferece cursos técnicos na modalidade EAD em Alimentos, Informática, Cafeicultura, Análises Clínicas, Meio Ambiente e Vigilância da Saúde.

A pesquisa foi realizada em 2013 no IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, onde 35 (trinta e cinco) alunos responderam ao questionário escrito, elaborado pela professora-pesquisadora e realizaram a atividade que nos forneceu nosso material de pesquisa.

Esses alunos possuem uma renda familiar que varia de 2 (dois) a 6 (seis) salários mínimos e estudam na turma de 1º ano do Ensino Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, denominada institucionalmente como AGRO A.

Destes 35 (trinta e cinco) alunos, 22 (vinte e dois) são do sexo masculino e 13 (treze) do sexo feminino, que se encontram em idades que variam de 14 (quatorze)

a 16 (dezesesseis) anos: 5 (cinco) alunos com 14 (quatorze) anos, 23 (vinte e três) alunos com 15 (quinze) anos e 7 (sete) alunos com 16 (dezesesseis) anos. São alunos que residem na cidade de Muzambinho ou cidades próximas à Instituição, na zona rural ou urbana, sendo estas cidades: Monte Belo, Guaxupé, Areado, Alterosa, Juruáia, Nova Resende, Cabo Verde, Poços de Caldas, Guaranésia, Arceburgo, São Sebastião do Paraíso e Caconde.

Até o ano de 2010 era nomeado de Curso Técnico em Agropecuária, uma vez que os cursos funcionavam de forma concomitante ao Ensino Médio, ou seja, o aluno poderia realizar seus estudos no Curso Técnico em Agropecuária, independentemente dos estudos do Ensino Médio ser realizados dentro do IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho.

A partir de 2011, o Ensino Médio e o Curso Técnico em Agropecuária, assim como os demais Cursos Técnicos desta instituição passaram a funcionar de forma integrada. Atualmente, o aluno só pode receber sua certificação de Técnico em Agropecuária se for aprovado no Ensino Médio desta instituição e, só receberá o certificado de conclusão do Ensino Médio se tiver sido aprovado no Curso Técnico em Agropecuária.

Com a integração do Ensino Médio ao Ensino Técnico, a realização do Ensino Médio ficou condicionada à conclusão do Curso Técnico em Agropecuária e vice-versa. Sendo assim, alunos que se interessam apenas pelo Ensino Médio são levados a concluir, também, um curso de capacitação, o de Técnico em Agropecuária.

Neste espaço de coleta de nossos registros de pesquisa, o curso de capacitação, ou seja, o Curso Técnico que capacita o aluno em pouco tempo para o mercado de trabalho da região parece ter mais peso do que o curso de formação em nível médio e superior.

Segundo Orlandi (2014):

(...) houve um momento, em nossa história, em que se dizia: “quando você se forma?”. Mas atualmente, a pergunta é “quando você termina?”.; Questão de tempo, de oportunidade, de emprego, de mercado de trabalho qualificado. Questão de “capacitação” para ser empresário. Não de “formação” (ORLANDI, 2014, p. 146).

Os Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio ofertados pelo IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho oferecem aulas no período integral. Neles as aulas do Ensino Médio são oferecidas em período diferente ao período de aulas do Ensino Técnico.

As aulas são distribuídas no período matutino das 07h00min às 11h00min horas e no período vespertino das 13h00min às 17h00min. Com um intervalo de 2 (duas) horas, em que os alunos podem realizar suas refeições no refeitório do IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho ou no restaurante que também está localizado dentro do Campus.

3.2 Grade curricular e planos de ensino

A grade curricular para os alunos matriculados no primeiro ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio totaliza uma carga-horária de 1.477 horas/ anuais, considerando a carga-horária destinada às disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária e a carga-horária destinada às disciplinas do Ensino Médio.

Considerando separadamente a carga-horária destinada às disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária totalizam 667 horas/aula anuais e a carga-horária destinada às disciplinas do Ensino Médio totalizam 840 horas/ aula anuais. O total de horas/aula não coincide com o total de horas do curso, uma vez que são oferecidas aulas de 50 (cinquenta) minutos no período de estudos do Ensino Técnico e de 45 (quarenta e cinco) minutos no período de estudos do Ensino Médio.

No Curso Técnico são oferecidas 9 (nove) disciplinas, com carga-horária anual que variam de 33 a 134 horas e no Ensino Médio são oferecidas 12 (doze) disciplinas, com carga-horária anual que variam de 30 a 150 horas.

Se compararmos a carga-horária das disciplinas do Curso Técnico com as disciplinas do Ensino Médio, perceberemos que o número de disciplinas no Ensino Técnico é menor e a carga-horária das disciplinas é, em geral, superior à carga-horária das disciplinas do Ensino Médio. Tal distribuição de carga-horária parece favorecer as disciplinas do Curso Técnico em relação às disciplinas do Ensino Médio, uma vez que os professores contarão com mais tempo para desenvolverem

os conteúdos programados e os alunos mais tempo para assimilá-los. Além disso, o Curso Técnico, diferentemente do ensino propedêutico, tem uma natureza mais prática do que as disciplinas teóricas do Ensino Médio.

Para que estas disciplinas sejam discriminadas apresentaremos aqui a grade curricular do 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio:

TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA		ENSINO MÉDIO	
DISCIPLINAS	CARGA-HORÁRIA	DISCIPLINAS	CARGA-HORÁRIA
Apicultura	33 h.	Arte I	30 h.
Avicultura e corte de postura	134 h.	Biologia I	90 h.
Cunicultura	67 h.	Educação Física I	60 h.
Informática I	33 h.	Filosofia	30 h.
Jardinagem e paisagismo	58 h.	Física I	60 h.
Manejo de doenças, pragas e plantas daninhas	50 h.	Geografia I	60 h.
Projetos Arquitetônicos	50 h.	Língua Estrangeira – Inglês I	60 h.
Sistema convencional de produção de hortaliças	121 h.	Língua Portuguesa, Redação e Literatura I	150 h.
Sistema de produção de hortaliças e ambiente protegido	121 h.	Matemática I	120 h.
		História I	60 h.
		Química I	60 h.
		Sociologia I	30 h.

Observando as disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária e as disciplinas do Ensino Médio, percebemos que estas não dialogam muito entre si. Cada curso apresenta em sua grade curricular disciplinas muito específicas, que não apresentam uma relação interdisciplinar entre o que é oferecido no Ensino Médio e o que se pratica no Ensino Técnico.

Mais especificamente sobre as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, a disciplina de LI possui uma carga-horária anual de 60 horas e a de LP uma carga-horária anual de 150 horas, dividida com a de Literatura e Redação. Esta divisão da carga-horária de LP acaba comprometendo a apresentação de alguns conteúdos programáticos, conforme veremos mais a frente no plano de curso do 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Sobre essas disciplinas, também devemos considerar uma mudança relevante do PPC (Projeto Pedagógico do Curso) do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. As aulas que eram de 45 (quarenta e cinco) minutos cada para o Ensino Médio no ano de 2013 (ano em que esta pesquisa foi realizada), passaram a ter em 2014 a duração de 55 (cinquenta e cinco) minutos cada. Com isso, algumas disciplinas perderam parte da carga-horária para que os alunos continuassem com quatro horas de estudos no período de aulas no Ensino Médio.

A disciplina de Língua Inglesa, que contava com duas aulas semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos passou a ter em 2014 apenas uma aula de 55 (cinquenta e cinco) minutos por semana nos 1ºs e 2ºs anos. Totalizando em todo o Ensino Médio apenas 120 horas de estudos em Língua Inglesa, uma vez que nos 3ºs anos a disciplina foi suprimida, para que fosse oferecida a disciplina de Língua Espanhola.

Lopes (apud Pfeiffer, 2010):

Identifica que a valorização da cultura comum é potencializada pela valorização das tradições acadêmicas das disciplinas escolares, pois de forma geral, é em nome da legitimidade conferida aos saberes das disciplinas científicas que são sustentadas as posições que valorizam um conjunto de saberes entendido como necessário a toda e qualquer pessoa (LOPES apud PFEIFFER, 2010, p. 90).

Apoiamo-nos na citação anterior para afirmar que as disciplinas de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa não são valorizadas institucionalmente na modalidade de curso abordada, que parece valorizar a capacitação do aluno para o exercício de uma profissão e não sua formação de forma mais ampla. A redução de carga-horária de Língua Inglesa e a divisão da carga-horária de Língua Portuguesa com a disciplina de Literatura e com a prática de Redação são indícios da desvalorização e não legitimação do saber que essas disciplinas representam.

A carga-horária institucionalmente reduzida e destinada às aulas de Língua Inglesa só foi modificada devido à intervenção das professoras de Língua Inglesa do IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho. Após argumentarem sobre os prejuízos em relação ao ensino de LI, lhes foi dada a opção de ministrarem a aula suprimida de Língua Inglesa dos 1ºs e 2ºs anos, em períodos vagos no horário de aulas do Curso Técnico.

Para que esta mudança fosse possível, foi realizada uma redistribuição de alunos e professores para que estas aulas de Língua Inglesa fossem ministradas no período do Curso Técnico. Vale ressaltar que as mudanças realizadas foram apenas físicas, ou seja, sala de aula, distribuição das aulas e mobilidade do professor, uma vez que a disciplina de LI continua constando na grade curricular do Ensino Médio e tais mudanças ainda não foram atualizadas no PPC da Instituição.

Face a essas mudanças na grade curricular e considerações anteriores nota-se que o ensino formal de línguas no IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho não se mostra tão relevante como as demais disciplinas privilegiadas no curso e por consequência, por nosso sujeito-aluno.

Para que possamos ancorar nossas considerações em documentos que direcionam procedimentos institucionais, apresentaremos, abaixo, o plano de ensino referente às disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do primeiro ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

GRADE CURRICULAR – LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E REDAÇÃO

CURSO: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio		Série: 1º ano
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	Carga-horária: 150 h	
OBJETIVOS		
LÍNGUA PORTUGUESA - REDAÇÃO:		
⇒ Desenvolver no aluno a capacidade de pensar a linguagem, por meio do reconhecimento e do uso de diferentes formas de comunicação e de <u>estudo de normas gramaticais</u> ¹ .		
⇒ Reconhecer a influência de outras linguagens na linguagem verbal		

¹ Todos os grifos e negritos são nossos.

contemporânea.

⇒ Observar o significado das palavras e as relações de semelhança, diferença e oposição que se estabelece entre elas.

⇒ Refletir sobre situações do uso da língua, observando particularidades específicas da linguagem oral e da linguagem escrita.

⇒ **Aprender a relação dos sons com a grafia da língua, desenvolvendo a escrita e acentuação correta das palavras.**

⇒ Desenvolver a **capacidade** da escrita da narrativa, além de observar quando e como esse tipo de texto é e poder ser usado.

LITERATURA BRASILEIRA:

⇒ Conceituar literatura

⇒ Oferecer ao aluno oportunidade para levantar hipóteses, dúvidas, questões a respeito do texto, resgatando-as para a sua realidade.

⇒ Identificar texto literário e texto não literário.

⇒ **Desenvolver a capacidade de concentração necessária à leitura.**

⇒ Identificar os gêneros literários.

⇒ **Incentivar o hábito de leitura.**

⇒ Identificar o início da literatura brasileira no Quinhentismo.

⇒ Reconhecer, através de textos, a expressão do Barroco no Brasil.

⇒ Contextualizar termos e expressões, compreendendo-os como característica de uma época ou de uma comunidade lingüística, como por exemplo, no Barroco e no Arcadismo.

⇒ **Desenvolver hábitos como: ouvir com atenção e respeitar opiniões alheias.**

⇒ Reconhecer nos textos Arcades o primeiro esforço de criação de uma literatura efetivamente brasileira, identificando nos poetas arcades sinais da paisagem e do homem brasileiro.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

LÍNGUA PORTUGUESA & LITERATURA

Fevereiro/Março/Abril:

⇒ Linguagem, língua e fala

⇒ Linguagem verbal e não-verbal

⇒ Níveis de linguagem (variantes) / interlocutores

⇒ Elementos da comunicação

⇒ O signo lingüístico (significante e significado)

⇒ Sinônimos e antônimos

- ⇒ Homônimos e parônimos
- ⇒ Fonologia / sílaba tônica
- ⇒ Texto literário e não literário
- ⇒ Gêneros literários
- ⇒ Funções da linguagem
- ⇒ Tipos de texto
- ⇒ Leitura e resumos
- ⇒ Acentuação das palavras
- ⇒ Estrutura das palavras
- ⇒ Processos de formação das palavras
- ⇒ Quinhentismo brasileiro
- ⇒ Leitura de obras
- ⇒ Narração (elementos da narrativa)
- ⇒ Leitura e resumos
- ⇒ Classes de palavras
- ⇒ Substantivo
- ⇒ Artigo
- ⇒ Barroco
- ⇒ Gêneros textuais que fazem uso da narração
- ⇒ Leitura e resumos
- ⇒ Adjetivo
- ⇒ Numeral
- ⇒ Arcadismo
- ⇒ Revisão Geral

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS

- ⇒ Aulas expositivas e participativas
- ⇒ Dinâmicas
- ⇒ Pesquisas, coleta e análise de artigos diversos e filmes
- ⇒ Leituras extra-classe de obras literárias
- ⇒ Leitura e interpretação de textos diversificados
- ⇒ Representações teatrais
- ⇒ Falar o texto
- ⇒ Resolução de exercícios propostos individualmente, em duplas ou em grupos
- ⇒ Atividades em grupos
- ⇒ Apresentações orais
- ⇒ Leitura silenciosa
- ⇒ Leitura oral do professor com ênfase na entonação
- ⇒ Produção de textos diversificados
- ⇒ Exposição de trabalhos
- ⇒ Redações de narrativas (contos, lendas, histórias)

- ⇒ Resumos de noticiários
- ⇒ Discussões temáticas

AVALIAÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA:

- ⇒ Participação e colaboração em aula
- ⇒ Pesquisas sobre a linguagem
- ⇒ Trabalhos individuais ou em grupo
- ⇒ Seminários
- ⇒ Avaliação escrita

LITERATURA BRASILEIRA:

- ⇒ Participação e colaboração em aula
- ⇒ Análise e interpretação de obras
- ⇒ Trabalhos individuais ou em grupo
- ⇒ Seminários
- ⇒ Avaliação escrita

BIBLIOGRAFIA

Referência Básica

LÍNGUA PORTUGUESA:

AMARAL, Emília et al. Novas palavras: Literatura, Gramática e Redação. Vol Único. São Paulo: FTD, 2000

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática portuguesa. 37.ed.rev. e ampl. 14ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CAVALLETE, F. T., NICOLA, J. de & TERRA, E. Português para o ensino médio: Língua, Literatura e Produção de textos: Vol. Único. São Paulo: Scipione, 2002.

FARACO, C. & MOURA, F Língua e Literatura. Vol. Único. São Paulo: Ática, 1999

PELACHIN, M. M. & PEREIRA, H. B. Português: na trama do texto. São Paulo: FTD, 2004.

TERRA, Ernani. Curso prático de gramática. São Paulo: Scipione, 2002

www.portrasdasletras.com.br

www.portalsaofrancisco.com.br

www.wikipedia.org

www.brasilecola.com.br

LITERATURA BRASILEIRA:

NICOLA, José de. Português: Ensino Médio. Vol 1. São Paulo: Scipione, 2008.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T.C. Português: Linguagens (literatura, gramática e redação). São Paulo: Atual, 1994.

Referência Complementar

Literatura Brasileira:

CAVALLETE, F. T., NICOLA, J. de & TERRA, E. Português para o ensino médio: Língua, Literatura e Produção de textos: Vol. Único. São Paulo: Scipione, 2002.

FARACO, C. & MOURA, F. Língua e Literatura. Vol. Único. São Paulo: Ática, 1999

OLIVEIRA, C. B. A arte literária brasileira. São Paulo: Moderna, 2000

PELACHIN, M. M. & PEREIRA, H. B. Português: na trama do texto. São Paulo: FTD, 2004.

GRADE CURRICULAR – LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS

CURSO: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Série: 1º ano
DISCIPLINA: Língua Estrangeira - Inglês	Carga-horária: 60 h
EMENTA	
Proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer o funcionamento da língua Inglesa; assim como a cultura dos falantes dessa língua. Além de levá-lo a desenvolver as habilidades oral, escrita, auditiva e de leitura nessa língua estrangeira moderna.	
OBJETIVOS	
<p>⇒ Ampliar a compreensão da língua Inglesa, <u>através da leitura de textos.</u></p> <p>⇒ Ampliar a produção oral do aluno na língua estrangeira, através do uso de estruturas simples.</p> <p>⇒ Ler e entender textos de natureza diversa, aumentando seu universo cultural.</p> <p>⇒ Redigir pequenos textos, conforme estruturas aprendidas.</p> <p>⇒ Desenvolver as habilidades de leitura, fala, escuta e escrita em língua Inglesa.</p> <p>⇒ Compreender a importância da Língua Inglesa em seu cotidiano.</p> <p>⇒ Observar que a língua Inglesa faz parte de uma cultura, descobrindo os costumes dos países falantes dessa língua.</p>	
BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)	
<p>⇒ Introdução à Língua Inglesa</p> <p>⇒ Greetings</p> <p>⇒ Vocabulary (days of the week, months of the year, seasons, etc...)</p> <p>⇒ Personal Pronouns</p> <p>⇒ Verb TO BE - Present Form</p> <p>⇒ Nouns</p> <p>⇒ Plural of Nouns</p> <p>⇒ Adjectives</p>	

- ⇒ Definite and Indefinite Articles
- ⇒ Cardinal Numbers
- ⇒ Ordinal Numbers
- ⇒ Hours
- ⇒ Simple Present Tense
- ⇒ Regular and Irregular Verbs
- ⇒ Adverbs
- ⇒ Demonstrative Pronouns
- ⇒ Possessive Adjectives
- ⇒ Possessive Pronouns
- ⇒ Modal Verb (Can)
- ⇒ Prepositions
- ⇒ Question Words
- ⇒ There To Be (Present)
- ⇒ Adjectives
- ⇒ Present Participle (ING FORM)
- ⇒ Present Continuons
- ⇒ Indefinite Pronouns
- ⇒ Present Perfect Tense

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS

- ⇒ Ouvir diálogos na língua nativa
- ⇒ Dinâmicas
- ⇒ Jogos de vocabulário
- ⇒ Apresentações teatrais
- ⇒ Leitura e interpretação de textos em Língua Inglesa
- ⇒ Exercícios de fixação
- ⇒ Pesquisas sobre a Língua Inglesa
- ⇒ Trabalhos com músicas / seriados / filmes de Língua Inglesa

AVALIAÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA:

- ⇒ Participação e colaboração em aula
- ⇒ Seminários
- ⇒ Trabalhos individuais ou em grupo
- ⇒ Avaliação escrita e oral

BIBLIOGRAFIA
Dicionário Michaelis (Português/ Inglês) - Ed. Melhoramentos
New English File. Elementary. Clive Oxenden & Christina Latham-Koenig. Editora Oxford.
Fundamentals of English Grammar. Bety Azar. Editora Pearson Longman.

Tendo como referência os planos de ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa apresentados anteriormente, podemos fazer algumas considerações sobre o lugar que o ensino de línguas ocupa na instituição pesquisada: IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho e na grade curricular de modo geral.

Destacamos, a seguir, alguns trechos do plano de ensino de Língua Portuguesa, que nos pareceram relevantes para identificar outros fatores institucionais, que parecem ajudar a manter a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa como disciplinas menos relevantes ou importantes no ensino regular, em especial nesta modalidade de curso.

Primeiramente, faremos algumas considerações sobre o plano de ensino de Língua Portuguesa, que se divide entre os conteúdos de Redação e Literatura. A carga-horária total destinada à disciplina de LP é de 150 h., na prática, entretanto, cerca de 50 h. anuais, apenas são empregadas para ministrar os conteúdos de LP elencados acima.

Outro item que nos chamou a atenção foram os objetivos que constam no plano de ensino de LP. Alguns trechos destacados por nós se mostram relevantes para entrever a relação da Instituição com o ensino de línguas que parece se refletir na relação que o sujeito-aluno estabelece com essas disciplinas.

No plano de ensino de LP, um dos objetivos em destaque é: “Desenvolver no aluno a capacidade de pensar a linguagem, por meio do reconhecimento e do uso de diferentes formas de comunicação e de estudo de normas gramaticais.” O emprego do vocábulo “capacidade” parece relacionar-se à capacitação destacada por Orlandi (2014) e que prepara o aluno para o mercado de trabalho e não para a formação propedêutica que o Ensino Médio deveria propor. Além disso, o emprego deste vocábulo também produz um efeito de sentido pejorativo, como se o aluno

desta modalidade de curso não tivesse, por si só, a capacidade de refletir sobre a linguagem ou não fosse capaz de fazê-lo. No mesmo item, ao mencionarem o “estudo das normas gramaticais”, podemos perceber o traço marcante do ensino da língua em sua forma normatizada, gramatizada.

Quando destacam habilidades que, de acordo com a faixa etária do aluno do curso em Nível Médio já deveriam ter sido desenvolvidas como: “Aprender a relação dos sons com a grafia da língua, desenvolvendo a escrita e acentuação correta das palavras” e “Desenvolver a capacidade de concentração necessária à leitura”, pressupõe-se que este sujeito-aluno ainda não tenha concluído devidamente seu processo de alfabetização, uma vez que aprender a relacionar os sons, a grafia das palavras é algo bastante inicial no processo de alfabetização.

Ao mencionarem “Desenvolver a capacidade de concentração necessária à leitura”, buscam que estes alunos desenvolvam uma capacidade que alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio já deveriam ter desenvolvido nos primeiros anos de escolaridade.

Esta falta de concentração necessária à leitura se ratifica no item “Incentivar o hábito de leitura”, pressupõe-se, aqui, que estes alunos ingressantes ainda não tenham desenvolvido esta familiaridade com a leitura.

Outro objetivo que salta aos olhos é: “Desenvolver hábitos como: ouvir com atenção e respeitar opiniões alheias”. Percebe-se, aqui, além de um retorno ao processo de alfabetização em que professores e alunos geralmente formulam regras de boa convivência que devem ser respeitadas, uma certa infantilização deste sujeito-aluno.

Ainda sobre o plano de ensino de Língua Portuguesa, vale acrescentar que não há uma ementa que contemple a apresentação da disciplina dentro do curso em questão, talvez pelo fato de abranger três disciplinas, este item não seria possível de ser devidamente elaborado pelo professor.

Ressaltamos que uma pendência como esta no plano de ensino (falta da ementa da qual partiriam os objetivos da disciplina) costuma ser sinalizada pela secretaria da Instituição, o que não ocorreu, talvez pelo fato desta disciplina não ter grande peso para o curso em questão.

Sobre o plano de ensino de Língua Inglesa, retomamos as considerações sobre a mudança na carga-horária proposta pela instituição. Se aceita, a disciplina contaria com, apenas, 30 h. anuais para que fossem ministrados todos os conteúdos descritos no plano de ensino. Essa aparente falta de comprometimento da instituição em relação ao ensino de uma língua estrangeira reflete questões político-educacionais, que incidem no ensino de LE, sobretudo em escolas da rede pública.

Nos ancoramos nos estudos de Cavallari (2010) sobre as escolas públicas do estado de São Paulo que terceirizam o ensino de LI, com base no artigo primeiro da Resolução 33/2010.

Artigo 1º - O ensino de língua estrangeira moderna - Inglês, Espanhol ou Francês aos alunos do Ensino Médio da rede pública estadual, poderá ser ministrado por instituição credenciada para esse fim, desde que esgotadas as possibilidades de atendimento da demanda pelos Centros de Estudos de Línguas – CELS (SÃO PAULO, 2010).

Para a autora (2010):

O artigo disposto abre brechas para a terceirização do ensino de línguas estrangeiras modernas (doravante LE), uma vez que ratifica a possibilidade de o ensino de LE ser ministrado por instituições especializadas e credenciadas para esse fim ou pelos Centros de Estudos de Línguas. Em outras palavras, o que, a princípio, nos parece uma oportunidade de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem de LE, acaba por legitimar o insucesso do ensino de LE oferecido nas escolas regulares, que, a despeito da obrigatoriedade da oferta dessas disciplinas, a partir da quinta série do ensino fundamental (LDB, nº 9394, promulgada em 1996), ainda não estão preparadas para esse fim (CAVALLARI, 2010, p. 672).

Ainda com base nos objetivos dispostos no plano de ensino de LI, podemos afirmar que se prima pela leitura de textos, mas este objetivo não é contemplado nos conteúdos metodológicos, se relacionando apenas aos procedimentos didáticos. Sendo assim, os alunos não aumentam seu repertório linguístico, mais especificamente o vocabulário em LI, e não trabalham com o funcionamento e entendimento da estrutura gramatical da língua para que de fato pudessem desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de textos.

Nota-se, também, que os conteúdos sugeridos no plano de ensino são para iniciantes em Língua Inglesa, muito semelhante aos conteúdos ensinados para um aluno de 6º ano do ensino fundamental II. Pressupõe-se, portanto, que este sujeito-

aluno, ao ingressar nesta instituição, nunca tenha estudado a Língua Inglesa ou se o fez terá que recomeçar desde o nível básico de conhecimento da língua, como geralmente ocorre na maioria das escolas de ensino regular onde, a cada ano que passa, os alunos iniciam o ano letivo estudando o verbo *To Be*.

De modo geral, os conteúdos apresentados no plano de ensino de LI não dialogam com os procedimentos metodológicos, uma vez que para que os procedimentos sugeridos pudessem ser realizados, o sujeito-aluno deveria apresentar certo conhecimento da Língua Inglesa.

Tais apontamentos sobre o histórico da instituição e a grade curricular nos forneceram apontamentos para que pudéssemos compreender o lugar ocupado pelo ensino de línguas na instituição pesquisada e, como isso se reflete no modo como o aluno se relaciona com essas disciplinas do Ensino Médio integrado a um Curso Técnico, ou seja, com suas especificidades aqui descritas.

3.3 Condições socioeconômicas

Conforme dados coletados através do questionário socioeconômico (anexo A) aplicado pela professora-pesquisadora, o sujeito-aluno de nossa pesquisa, como já foi dito anteriormente são oriundos de Muzambinho e cidades próximas ao Campus Muzambinho em setores rurais e urbanos.

São alunos cujo pai e/ou mãe possuem pouca escolaridade: dos 35 (trinta e cinco) entrevistados, apenas 1 (um) tem pai e/ou mãe que tenha concluído um Curso Superior; 8 (oito) dos entrevistados relataram que o pai e/ou mãe concluíram o Ensino Fundamental II (9º ano) e 7 (sete) dos entrevistados relataram que o pai e/ou mãe não concluíram o Ensino Fundamental II; 9 (nove) relataram que o pai e/ou mãe concluíram o Ensino Médio e 5 (cinco) relataram ter pai e/ou mãe que não concluíram o Ensino Médio; 3 (três) destes alunos relataram ter pai e/ou mãe que cursaram até a 4ª série do Ensino fundamental I e 2 (dois) disseram não saber sobre o grau de escolaridade de seu pai e/ou mãe.

Partindo dos dados sobre a escolaridade dos pais do sujeito-aluno de nossa pesquisa, observa-se que dos 35 (trinta e cinco) alunos que participaram das atividades propostas, apenas 15 (quinze) possuem pai e/ou mãe com grau de

escolaridade, que tenha contemplado o estudo da Língua Inglesa. Situações de pais com baixa escolaridade, embora não seja algo decisivo para o sucesso ou insucesso da vida escolar dos filhos, nos ajudam a compreender algumas questões sociais que permeiam a falta de incentivo e distanciamento dos alunos, em especial em relação ao ensino formal da LP e da LI.

Dos sujeitos entrevistados, grande parte mencionou ser de regiões que não possuem indústrias, sendo o agronegócio a principal fonte de renda. Daí a importância do Curso Técnico em Agropecuária para eles, tanto na vida pessoal, quanto na vida profissional.

Ao serem questionados sobre a nomenclatura anterior e atual da instituição, muitos disseram não perceber qualquer diferença entre estudar em um Instituto Federal ou em uma Escola Agrotécnica Federal e, que a escolha pelo Curso Técnico foi pela significativa relevância deste curso para o mercado de trabalho.

Este interesse do sujeito-aluno pelo Curso Técnico em Agropecuária é bastante significativo, uma vez que 23 (vinte e três) dos 35 (trinta e cinco) alunos escolheram este curso, segundo eles, por gostarem de atividades agrícolas e/ou pela importância do curso no mercado de trabalho; 8 (oito) dos entrevistados disseram que a escolha pelo Curso Técnico em Agropecuária se deu por se tratar de um curso que se relaciona com seus estudos futuros em Engenharia Agrônoma ou Medicina Veterinária e, apenas 4 (quatro) disseram que a escolha foi apenas para cursar um Ensino Médio de qualidade.

Dos entrevistados, 19 (dezenove) são filhos de proprietários de terras, apenas 11 (onze) destes filhos de proprietários de terras vivem na zona rural; 24 (vinte e quatro) alunos da mesma turma residem na zona urbana. Dos 24 (vinte e quatro) alunos residentes na zona urbana, 8 (oito) destes alunos tem pai e/ou mãe que trabalham para proprietários de terras, nasceram na zona rural, mas residem na cidade e 16 (dezesesseis) destes alunos disseram ter pai e/ou mãe que exercem outra profissão, mas em concordância com o restante da sala, disseram possuir familiares que residem na zona rural.

Com estes dados podemos perceber que grande parte dos pesquisados escolheu este curso por se relacionar com as características socioeconômicas de

suas famílias e pela relevância que o Curso Técnico em Agropecuária possui na região em que residem, bem como para o mercado de trabalho da região.

4 PRIMEIRO MOVIMENTO DE ANÁLISE

Para realizar este estudo tomamos como *corpus* de pesquisa algumas entrevistas e atividades de leitura e compreensão de texto realizadas com alunos da 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho (IFSULDEMINAS) no horário da aula de Língua Inglesa.

Neste capítulo, mais especificamente, apresentamos o primeiro movimento de análise com base nos pressupostos teóricos abordados anteriormente, de modo que o recorte e análise realizados no material de pesquisa permitam um apontamento do pesquisador quanto ao posicionamento discursivo do enunciador e dos sentidos que seu dizer produz. O corpus que compõe este capítulo inicial de análise foi coletado a partir de entrevistas realizadas com os sujeitos pesquisados, que se pautou em um questionário escrito, com perguntas abertas sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI na instituição em questão (Anexo B).

Para realizar o recorte do corpus que compõe este 1º movimento de análise, buscamos selecionar as formulações que mais dialogavam entre si sobre a importância da língua Inglesa na atualidade e para a vida profissional destes alunos. Em outras palavras, abordamos as regularidades enunciativas ou já-ditos, que se materializaram nas formulações postas, bem como alguns equívocos e contradições que apontavam para a relação do sujeito-aluno com o ensino de LI e de LP e para suas representações acerca dessas línguas. Também levamos em conta, ao realizarmos o recorte das formulações coletadas, nossos objetivos específicos e perguntas de pesquisa.

A coleta do material de pesquisa, que possibilitou este primeiro movimento de análise ocorreu durante a aula de LI por mim ministrada. Assumi, junto à turma, uma dupla função: a de professora e pesquisadora. Primeiramente, todos os alunos da turma foram avisados sobre os questionários que seriam aplicados e de que estes faziam parte de um projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós - Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, na cidade de Pouso Alegre, MG.

Os alunos da turma também foram informados sobre os procedimentos que seriam realizados para a execução da pesquisa e que não seria necessário que escrevessem seus nomes na folha do questionário, uma vez que seus nomes não seriam divulgados de forma alguma.

As respostas fornecidas ao questionário se mostraram muito relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que neste primeiro momento já se pôde perceber certo conflito desses alunos em relação à disciplina de LI. Percebemos que estes alunos não se inseriam na discursividade da Língua Inglesa ao se posicionarem em suas formulações, pois evocavam já-ditos, dizeres que circulam no senso comum e não condiziam com suas posturas em sala de aula.

Como já mencionado anteriormente, para a coleta do corpus que possibilitou o primeiro movimento de análise, foram elaboradas perguntas abertas, semiestruturadas (Anexo B), de modo a entrever a relação deste aluno com a Língua Inglesa em sua vida pessoal, profissional e em suas aulas de LI. Um total de 35 (trinta e cinco) alunos responderam ao questionário escrito. Posteriormente, algumas respostas ou recortes discursivos foram selecionados para análise. A escolha desses recortes discursivos não aconteceu de forma aleatória, mas motivada pelas perguntas de pesquisa, objetivo e hipóteses que compõem este trabalho, bem como o referencial teórico que o ancora. Também buscamos observar e destacar as regularidades e dispersões enunciativas presentes nos recortes discursivos coletados.

Acredito que aqui vale destacar que não se trata de uma pesquisa quantitativa, mas de uma pesquisa que realiza gestos de interpretação ancorada nos pressupostos da AD. Segundo esta perspectiva, não se trata de observar quem está falando, nem de individualizar o sujeito, mas de observar qual seria sua posição sujeito no discurso, em quais formações discursivas o enunciador se insere para que suas palavras produzam efeitos de sentido. Por isso, de acordo com a AD, não necessitamos de respostas provenientes de muitos alunos diferentes ou de sujeitos de pesquisa variados para realizar a coleta e análise dos registros.

Este primeiro movimento de análise se refere às respostas escritas formuladas por 6 (seis) alunos da turma do 1º AGRO A, na qual a coleta do material desta pesquisa foi realizada. As perguntas que se seguem compõem o questionário

semiestruturado, elaborado e aplicado pela professora-pesquisadora, durante uma aula de Língua Inglesa, que tem a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos. Os procedimentos iniciais de organização da sala e explicação sobre a proposta do questionário durou 15 (quinze) minutos e, em seguida, a professora-pesquisadora os solicitou para que não escrevessem seus nomes na folha a ser entregue e que todas as respostas deveriam ser formuladas diretamente na folha do questionário. A professora também os informou de que não iria fazer qualquer intervenção enquanto estivessem formulando as respostas e assim que terminassem poderiam entregá-lo a ela.

Compunham o questionário semiestruturado as perguntas que seguem, por ocasião da coleta dos primeiros registros escritos:

1. *Qual a importância da Língua Inglesa na sua vida pessoal?*
2. *Qual a importância da Língua Inglesa na sua vida profissional?*
3. *Como você gostaria que fossem suas aulas de Língua Inglesa?*

As respostas que seguem parecem dialogar entre si, já que evocam as mesmas representações e discursos. Foram formuladas por dois alunos do curso em questão e partiram da pergunta número 1: Qual a importância da Língua Inglesa na sua vida pessoal?

Aluno 1 [RD1]² – O inglês é muito importante tanto na vida pessoal como na profissional É uma língua muito difícil, mas que não é impossível de ser apreendida ela é uma das línguas mais faladas no mundo.

Aluno 2 [RD2] - Atualmente o inglês se mostra uma língua universal e muito bem aceita em vários países. Na minha pessoal eu acho interessante saber parte dessa língua também pelo fato de adquirir conhecimento sobre outro idioma, e também pelo gosto, é muito gostoso saber falar inglês é importante para a pessoa saber o inglês e no meu ponto de vista o inglês me faz muito bem.

² [RD1, 2, 3...] é o símbolo utilizado para representar os recortes discursivos abordados. Todas as formulações dos entrevistados foram transcritas do mesmo modo como foram escritas pelos pesquisados.

Partindo das respostas mencionadas pode-se observar inicialmente que há um consenso sobre a importância da Língua Inglesa, quando mencionam “O inglês é muito importante” e “Atualmente o inglês se mostra uma língua universal”. Nota-se que as formulações sobre a importância da Língua Inglesa reproduzem um discurso que já se fez memória ou um já-dito, um dizer recorrente na atualidade, nos remete às questões políticas e econômicas, conferem importância e lugar de destaque à Língua Inglesa em um mundo globalizado.

Acreditamos que “as vantagens de se saber Inglês no mundo globalizado e para inserção no mercado de trabalho”, tão recorrente na fala dos alunos, foi algo construído discursivamente e produz um efeito de verdade, pois é socioeconômico, historicamente compartilhado e legitimado.

Cavallari (2001) retoma o estudo de Phillipson (1992 apud Pennycook) no qual o autor salienta que

Há uma política governamental originada na Inglaterra e nos estados Unidos , onde a LI é falada oficialmente, com o objetivo de promover e difundir a LI, graças a interesses políticos e econômicos. Segundo o mesmo, ensinar o inglês como LE, não é apenas um bom negócio, mas é também uma boa política. Assim, a difusão da LI no mundo pode trazer vantagens políticas e econômicas para aqueles que a promoveram (CAVALLARI, 2001, p.42).

Nas afirmações feitas sobre a LI, por parte dos alunos 1 e 2, percebemos a manifestação ou a presença de uma memória discursiva, que atribui importância e universalidade à Língua Inglesa, uma vez que evocam interdiscursos tais como o Inglês como língua global, universal e dos negócios na atualidade. Para Ghiraldelo (2003), o desejo de ter uma língua internacional revela um desejo – caro a humanidade – de todos falarem uma única língua, uma língua universal, que ilusoriamente, permitiria a comunicação e a interação de todos, sem falhas, o que se mostra impossível, segundo o referencial teórico que adotamos.

O aluno 1 refere-se à Língua Inglesa como “muito difícil” e, em seguida, menciona que não é impossível de ser “apreendida” ao invés de aprendida. Ao mesmo tempo em que este sujeito-aluno caracteriza e representa a Língua Inglesa como difícil, ele deixa escapar um desejo em aprendê-la ou apreendê-la, apropriando-se dela. Esta apropriação de uma língua, conforme afirma Coracini (2007) advém da ideia de uma língua prometida, sempre desejada, como se deseja

o outro, ou seja, um desejo por uma língua que não o constitui enquanto sujeito falante. O exemplo anterior, sobre a língua universal, materializa, por sua vez, uma regularidade enunciativa observada nos questionários.

O emprego da palavra “apreendida” poderia ser tomado, simplesmente, como um erro ortográfico; na perspectiva discursiva, porém, esta *apreensão* pode significar o desejo de apropriação deste idioma por parte do enunciador, bem como seu desejo de ocupar outro lugar social a partir da suposta apropriação ou dominação desta língua estrangeira.

Observa-se, na resposta fornecida pelo aluno 1, sua dificuldade em relação à ortografia padrão do Português, quando escreve “proficional” e na estruturação da resposta quando conclui: *mas que não é impossível de ser “apreendida” ela é uma das línguas mais faladas no mundo.*

Pela maneira como o aluno 1 redigiu sua conclusão, parece que não há nem poderia haver dificuldades ao longo do processo de aprendizagem da Língua Inglesa, uma vez que é uma das línguas mais faladas no mundo e já pode ser aprendida, pelo menos imaginariamente, por muitos. É como se a universalidade da LI a tornasse mais simples e possível de ser ensinada e aprendida.

Na resposta fornecida pelo aluno 2, percebemos que ele se refere ao idioma como se este pudesse ser dividido em blocos, quando diz *saber parte dessa língua*. Ao mencionar sobre o “saber” o sujeito-aluno parece estar se referindo ao saber formal, institucionalizado e disseminado pela escola que, alegando fins didáticos, costuma apresentar o conteúdo programático das disciplinas, de modo geral, em blocos, capítulos, unidades, como se não houvesse relação entre esses conteúdos. No recorte discursivo analisado, o aluno supõe imaginariamente, que ao deter todos os fragmentos e conhecer todas as “partes” da Língua Inglesa ele poderá dominar ou atingir sua totalidade, apropriando-se da língua. Também nos chama a atenção quando o mesmo aluno diz *também pelo gosto, é muito gostoso*. Neste fragmento, o aluno 2 relata um gosto pelo sabor ou saber, o saborear o saber que esta língua lhe proporcionaria. Em seguida, relata uma satisfação inconsciente ao dizer *me faz muito bem*. Satisfação por algo que lhe é desconhecido e pertence ao Outro, tendo em vista que o aluno em questão não apresenta fluência na LI e está iniciando seus estudos do idioma.

O mesmo enunciador usa a expressão “no meu ponto de vista”, para se referir ao seu ponto de vista sobre este idioma. Em uma perspectiva discursiva, esse ponto de vista não tem origem no próprio sujeito-aluno, já que nos remete a uma formação discursiva sobre a importância dos estudos em Língua Inglesa, provocando identificação no enunciador.

Nas respostas fornecidas pelos sujeitos-alunos 1 e 2, observamos o funcionamento dos esquecimentos 1 e 2, postulados por Pêcheux (1969/1997), uma vez que esses sujeitos enunciam na ilusão de que suas respostas não poderiam ser outras, senão as que foram dadas. Neste espaço de sala de aula em que está inserido, o sujeito-aluno busca se adequar ao discurso pedagógico.

Os entrevistados também se valeram do mecanismo da antecipação, momento em que o sujeito antecipa-se ao interlocutor quanto ao sentido que suas palavras podem produzir nele, tal como foi discutido no capítulo teórico inicial.

Os sujeitos-alunos 1 e 2 se posicionaram pensando no efeito de sentido que estas respostas produziram em seu leitor, no caso, a professora. Ao responderem um questionário sobre a disciplina de Língua Inglesa para a professora de Língua Inglesa, os mesmos não poderiam apresentar uma postura de indiferença ou aversão por este idioma.

Percebemos que se valeram, na maioria das vezes, de palavras e expressões que enalteciam e os aproximavam deste idioma. Posicionaram-se de tal forma que o professor ou outrem que viesse a ler tais respostas, mesmo sendo anônimas, não os colocassem ou os associassem à situação de aparente passividade, em que se encontram frente ao processo de aprendizagem deste idioma. O fato de ser um questionário aplicado em sala de aula sobre uma determinada disciplina os leva, por meio da antecipação e das formações imaginárias, a se defenderem de cobranças que poderiam ser feitas após a entrega do mesmo.

De modo geral, as afirmações que enaltecem a disciplina de LI não condizem com a postura desses alunos em sala de aula, uma vez que se mostram desinteressados pelos conteúdos ministrados e revelam certa dificuldade na prática das atividades propostas em sala de aula. Para melhor ancorar essas considerações, traremos, mais adiante, trechos de uma atividade de leitura e

compreensão de textos em LP e em LI, realizada pelos mesmos alunos que responderam ao questionário escrito.

As respostas que se seguem, formuladas por outros dois alunos do curso em questão, partiram da pergunta número 2: “Qual a importância da Língua Inglesa na sua vida profissional”?

Aluno 3 [RD3] *Vida profissional, já uma coisa que me confunde, me cega, me deixa louca. Gosto muito de falar sobre meu futuro, ainda mais que profissão gostaria de seguir. Hoje em dia é se necessário muitos meios para ter um bom serviço principalmente um inglês bom. Será útil e você aprendendo não esquece-rá mais. Bem hoje você fazendo uma prova qualquer uma entrevista de trabalho é necessário um inglês por isso pratique e aprenda um inglês.*

Aluno 4 [RD4] *O inglês na minha vida profissional é e será muito útil pois muitos empregos hoje em dia pede se a pessoa sabe falar em inglês, e se algum dia eu quiser fazer um intercâmbio para os EUA eu possa entender o que as pessoas falam para mim.*

Já nas primeiras linhas formuladas pelo sujeito-aluno 3 podemos perceber uma confusão de ideias ao tentar falar sobre sua vida profissional. O sujeito em questão inicia sua resposta retomando o termo “vida profissional”. Nesse momento, ele parece evocar algo que está apagado ou silenciado em sua vida atual. O silenciamento, segundo Orlandi (2010), é uma noção que nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados, que nos faz entender uma dimensão do não dito. Ao formular sua resposta, o sujeito-aluno 3 fala sobre sua vida profissional como algo distante, que pertence a outro, ou ainda, como algo que o confunde “já uma coisa que me confunde” e o deixa cego e louco “me cega, me deixa louca”.

Na formulação do sujeito-aluno 3, percebemos certo conflito diante do saber formal institucionalizado necessário à sua formação ou mesmo capacitação. O aluno parece se referir a vida profissional como algo que exige uma passagem conflituosa pela educação formal, para obtenção do tão sonhado diploma, conforme já mencionado, com base em Orlandi (2014). No trecho: *Vida profissional, já uma coisa*

que me confunde, me cega, me deixa louca, percebemos a relação de tensão e conflito que o sujeito pesquisado vivencia ao se referir à vida profissional que passaria, necessariamente, pela língua institucionalizada para se atingir a suposta obtenção de um saber formal legitimado.

Tanto a Língua Portuguesa como a Inglesa, enquanto línguas institucionalizadas, praticadas na escola, são constitutivas da relação que o sujeito-aluno estabelece com o saber formal, que se dá via linguagem. Desse modo, a sua relação com uma segunda língua está atrelada a relação com a língua que o constitui como sujeito de linguagem e à LP em sua forma normatizada, nacional.

O silenciamento do sujeito-aluno 3 sobre sua vida profissional faz-se notório quando retoma sua resposta, silenciando a palavra profissional, materializando, assim, o “peso” que a palavra profissional representa. Para Orlandi (2007) “o silêncio não é vazio, ou sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa” (2007, p.68).

O sujeito-aluno 3 relata “gosto muito de falar do meu futuro, ainda mais que profissão gostaria de seguir”, o que sugere uma contradição em relação ao que havia enunciado anteriormente. Quando formula “ainda mais”, procura aproximar-se, ainda que superficialmente, do tema que o incomoda. Na mesma resposta, ao se referir, mais diretamente, sobre a Língua Inglesa e a vida profissional, o mesmo enunciador diz: “Hoje em dia é se necessário muitos meios para ter um bom serviço principalmente um inglês bom”.

Na formulação do sujeito-aluno 3, quando menciona “Hoje em dia é se necessário muitos meios para ter um bom serviço principalmente um inglês bom”, nota-se uma tentativa de empregar a norma padrão do Português, sobretudo ao tentar empregar a partícula *SE* como índice de indeterminação do sujeito, mas acaba fugindo à norma ou regra estabelecida pela LP em sua forma normatizada. O uso do *SE* produz um efeito de generalização, inserindo o sujeito em uma mesma formação discursiva sobre a necessidade de se saber Inglês para o mercado de trabalho. Podemos considerar que o enunciador, ao reproduzir já-ditos, não se implica nem muda seu posicionamento diante da LI, nem do ensino formal.

Nota-se a presença do equívoco constitutivo da enunciação na formulação do sujeito-aluno 3, uma vez que ao concluir sua resposta ele parece ter desistido do

tema e da reflexão sobre sua vida profissional, já que encerra sua resposta trazendo um discurso pronto ou recorrente sobre a importância de saber falar Inglês para inserção no mercado de trabalho.

Interessante destacar, neste recorte, alguns dizeres que são típicos do discurso publicitário sobre as escolas de inglês, como, por exemplo: “*Pratique e aprenda*” ou “*O inglês que você nunca esquece*”. Mais uma vez, o sujeito-aluno 3 parece apenas reproduzir esses dizeres, que não chegam a produzir consequências ou mudanças significativas na sua relação com a LI.

No trecho destacado, o enunciador retoma e incorpora, em seu dizer, um discurso corrente sobre a importância de se falar inglês para obtenção de um bom emprego, ainda que esse discurso não produza consequências, nem altere sua relação com a LI.

Na formulação do sujeito-aluno 3 “*Hoje em dia é se necessário muitos meios para ter um bom serviço principalmente um inglês bom*” a substituição do vocábulo *serviço* por *trabalho* nos remete à situação socioeconômica em que este sujeito está inserido. Muitos alunos que fazem um curso técnico procuram se inserir, mais rapidamente, no mercado de trabalho, ou seja, buscam um *serviço* a partir de uma rápida capacitação e não uma profissão ou vida profissional (como destacado no recorte anterior), o que exigiria uma formação mais consistente e demandaria mais tempo para obtenção do diploma. Segundo Orlandi (2014), é preciso formação para que os sujeitos ingressem no trabalho e saibam se posicionar nas relações sociais em que estão concernidos.

Este sujeito-aluno 3 também emprega o adjetivo após o substantivo, isto é, “*inglês bom*” ao invés de “*bom inglês*”. Esta formulação pode refletir a ajuda que espera conseguir, a partir do momento em que souber este idioma; deseja que o inglês seja bom com ele e não ele ter um bom inglês. Percebemos que o sujeito-aluno 3 espera que a Língua o ajude, quando menciona “*Será útil e você aprendendo não esquece-rá mais.*” O enunciador representa a Língua Inglesa como útil, algo que o ajudará e poderá ser descartado quando não houver mais utilidade.

Percebemos pelo modo como a palavra foi grafada, quando escreve *esquecerá*, pretendia, inicialmente, escrever *esquece*, mas, se valendo da antecipação e das formações imaginárias, talvez tenha achado que tal vocábulo

evidenciaria este imediatismo do que lhe é útil agora, no presente, mas que poderia ser futuramente esquecido ou descartado. Então, acrescentou o sufixo *rá*, de forma gramaticalmente incorreta, para supor um certo contato futuro com a Língua Inglesa. Neste recorte também percebemos certo distanciamento deste sujeito aluno com a Língua Portuguesa normatizada, que se materializa através do uso incorreto do sufixo *rá*, como indicador de futuro, seguido de hífen.

Ainda na resposta fornecida pelo aluno 3, percebemos algumas marcas que indicam distanciamento deste sujeito em relação à Língua Inglesa e até uma depreciação da Língua quando afirma: “Bem hoje você fazendo uma prova qualquer uma entrevista de trabalho é necessário um inglês por isso pratique e aprenda um inglês”. Neste trecho de sua resposta, o aluno emprega o termo “qualquer”, atribuindo certa insignificância em relação ao idioma, que é reforçada ao mencionar “*um inglês*”.

O emprego do artigo indefinido “um” pode representar um conhecimento superficial ou desconhecimento da Língua Inglesa por parte deste sujeito-aluno. Ao concluir sua resposta, o mesmo aluno diz: “pratique e aprenda um inglês”, se valendo de uma formação discursiva ideologicamente aceita na sociedade atual, relacionada à necessidade de estudar e praticar para se tornar fluente em uma LE. Essas generalizações presentes no discurso do sujeito-aluno indicam que ele não singulariza seu processo de aprendizagem de LI.

A formulação do sujeito-aluno 3 “pratique e aprenda um inglês.” parece remeter a um texto de natureza panfletária. O aluno parece apenas reproduzir um discurso publicitário e apelativo sobre a importância de se saber inglês na atualidade, mas parece não sentir isso ou não ser afetado por essa prescrição mercadológica. Este imperativo “pratique e aprenda” também é recorrente no discurso pedagógico e soa como uma receita a ser seguida, caso o aluno queira se tornar fluente em qualquer idioma e, não necessariamente na LI.

Ainda em relação à pergunta 2 do questionário, nas respostas fornecidas pelo sujeito-aluno 4, que tem em parte de sua formulação de resposta “que *na minha vida profissional é e será muito útil*”, neste trecho o sujeito-aluno 4 materializa, mais uma vez, a possibilidade de a Língua Inglesa estar se significando apenas no momento atual de estudos deste aluno ou quando relacionada ao mercado de trabalho ou à

sua vida profissional, mas ele se contradiz ao adiar a importância de se saber inglês para um tempo futuro e, aparentemente, inatingível: “e será muito útil pois muitos empregos hoje em dia pede se a pessoa sabe falar em inglês”.

Também podemos analisar o uso do substantivo “pessoa”, no trecho anterior, como um modo de se distanciar e não se incluir no que está sendo dito. O sujeito-aluno 4 não se vê como um profissional, uma vez que relaciona este profissional ou ser profissional ao emprego formal. A concepção de profissional para este sujeito-aluno 4 advém de uma formação discursiva, segundo a qual o estudo técnico não seria suficiente para habilitá-lo para uma profissão.

Ainda neste recorte discursivo o sujeito-aluno 4 apresenta uma relação com a LI como sendo algo para um futuro profissional e de natureza utilitária, quando menciona a utilidade da Língua Inglesa para empregos e uma futura mobilidade para um país de Língua Inglesa. Podemos perceber que a aprendizagem da Língua Inglesa está sempre sendo adiada para um futuro que nunca se realiza. Além disso, nos apoiando em Cavallari (2010), podemos considerar que o ensino da Língua Inglesa parece só ganhar significação se houver a possibilidade de uma visita ao exterior.

Nesse caso, o inglês só faz sentido se for usado como segunda língua, ou seja, em um país cujos habitantes falam o inglês como língua nativa e não o inglês como língua estrangeira, que seria praticado no país de origem do sujeito pesquisado. A mesma utilidade da Língua Inglesa se faz entrever na conclusão de sua resposta: “e se algum dia eu quiser fazer um intercâmbio para os EUA eu possa entender o que as pessoas falam para mim”. Ao usar “e se”, o aluno evoca ou atribui uma possibilidade remota para justificar uma utilidade para que venha a aprender a Língua Inglesa. Com esta afirmação, o sujeito-aluno contradiz as formulações anteriores de que a LI é essencial para conquistar qualquer emprego. Neste último recorte abordado, no entanto, a LI parece só ganhar força se, o aluno tiver a oportunidade de empregá-la em um país que fala a LI como língua nativa.

As respostas que se seguem, formuladas por outros dois alunos do curso em questão, partiram da pergunta 3: Como você gostaria que fossem suas aulas de Língua Inglesa?

Aluno 5 [RD5] Um bebê aprende a falar papai e mamãe quando criança, mas ela fala papai e mamãe sem saber que eles são seus pais ele não aprende o significado da coisa mais sim o nome por isso que eu queria que o inglês fosse assim menasse as palavras em vez dos significados, pois uma criança pode aprender falar com até 3 anos e meio.

Aluno 6 [RD6] Há meu ver as professoras deveria escrever na lousa não só a Língua Inglesa mas também a sua tradução porque quando formos estudar ficará mais fácil quando sabemos o que estamos lendo.

A resposta formulada pelo sujeito-aluno 5 parece ressoar nossa hipótese de pesquisa: de que o insucesso e o não engajamento em relação à aprendizagem de Inglês como LE estão atrelados à relação do sujeito aprendiz com o ensino formal da LP, enquanto língua institucionalizada, que parece se distanciar da língua materna ou primeira do aprendiz. Em outras palavras, nesta formulação, o sujeito nos permite entrever a relação que possui com ambas as línguas: materna e estrangeira. Nota-se que há uma ilusão de naturalidade em relação à aquisição da primeira língua: como se o sujeito a aprendesse naturalmente, sem qualquer esforço e sem precisar fazer um trabalho que remeteria a palavra à coisa. “A língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância” (REVUZ, 1998, p. 215).

Muitos métodos voltados para o ensino de línguas estrangeiras parecem não levar em conta a relação singular e estruturante que o sujeito tem com a LM e que difere de sua relação com a LE. Tentam repetir ou reproduzir no ensino de LE o processo de aquisição da primeira língua, buscando essa suposta naturalidade que, na verdade, não existe, pois a inserção na linguagem, na ordem simbólica não é nunca tranquila e neutra, uma vez que deixa marcas, traços no sujeito que surge como efeito do assujeitamento ao simbólico, à linguagem.

O encontro de duas línguas (materna e estrangeira) estabelece uma “relação de conflito” (CORACINI, 2003, p. 139). “A didática da língua estrangeira não tem se interessado nesse confronto e não tem procurado analisá-lo nem trabalhá-lo” (REVUZ, 1998, p. 215). Acreditamos que investigar como ocorre esse confronto

pode contribuir para o entendimento dos (in)sucessos vivenciados na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ainda na formulação do sujeito - aluno 5 quando responde: “Um bebê aprende a falar papai e mamãe quando criança, mas ela fala papai e mamãe sem saber que eles são seus pais ele não aprende o significado da coisa mais sim o nome”. O enunciador procura aproximar o ensino de palavras ou vocábulos em Língua Inglesa aos mesmos mecanismos segundo os quais acredita ter adquirido sua Língua Materna que, neste caso, parece nos remeter à língua da mãe ou de sua primeira inserção na linguagem e não da Língua Portuguesa institucionalizada ou praticada na escola. Segundo Revuz apud Gasparini (2010) destaca:

(...) uma dimensão afetiva envolvida no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, a qual é atrelada obrigatoriamente à língua materna do sujeito, que, inscrita de modo a constituir esse sujeito, estende para a língua estrangeira os efeitos de seu registro original (REVUZ, 1998, apud GASPARINI, 2010, p.12).

A citação e o recorte anterior nos permitem observar que o contato com uma LE faz ressurgir a relação singular que o aluno tem com sua língua materna ou primeira e é frequentemente revisitada e remexida ao entrar em contato com uma LE.

Retomamos Payer (2005) quando menciona que se torna impossível para o sujeito transitar do estatuto de língua materna ao de língua nacional sem ter de mudar a estrutura da sua língua³.

O sujeito-aluno 5 chega a acreditar numa suposta relação natural e inequívoca entre palavra e coisa, entre significante e significado, como se a arbitrariedade do signo linguístico, postulada por Saussure, não existisse na LM, como se o bebê apenas repetisse tais palavras sem saber o que significam e a que estas palavras se relacionam, ao formular “ele não aprende o significado da coisa mais sim o nome”. Segundo Revuz (1998), a língua estrangeira, objeto do saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua.

³ O sujeito de pesquisa com o qual Payer (2005) trabalha no estudo citado são os descendentes de imigrantes italianos.

O sujeito-aluno 5 se distancia da Língua Inglesa e do processo que sua aprendizagem requer; deseja que as palavras em Língua Inglesa sejam meras repetições e complementa: “pois uma criança pode aprender falar com até 3 anos e meio”, sugerindo que o tempo para se aprender a língua materna é de alguns anos na tenra infância, ao passo que um adulto passaria anos, já na idade adulta, para aprender uma segunda língua.

Ainda nas formulações do sujeito-aluno 5 podemos salientar além do não engajamento com a língua inglesa, uma não familiaridade com a Língua Portuguesa em sua forma institucionalizada, padrão, ao mencionar “assim menasse as palavras em vez dos significados”. Nesta proposição, a palavra “menasse” poderia ser considerada apenas como um erro gramatical ou de ortografia (junção indevida das palavras), mas em uma perspectiva discursiva produz outros efeitos de sentido. Esta formulação “menasse”, que pode ser interpretada como “me ensinasse”, nos remete a uma fala infantil, à lalação típica de lalanguê.

Pereira de Castro (1998) retoma a obra de Milner (1987) e salienta que este estudioso da linguagem:

Não quer marcar com designações unívocas o próprio lugar de equivocidade. O nome escolhido ele toma de Lacan - lalanguê (a língua) – para designar em toda língua o registro que a destina ao equívoco: desestratificando, confundindo som e sentido, menção e uso, escritura e representado; “impedindo por este fato que um estrato possa servir de apoio para desembaraçar um outro” (PEREIRA DE CASTRO, 1998, p.22).

Sobre esse registro acrescenta Pereira de Castro (1998):

É nada mais nada menos do que aquilo que distingue absolutamente uma língua de qualquer outra; um modo particular de fazer equívoco; é isso o que é uma língua entre as outras. Em nossas palavras, lalanguê (alingua) é aquilo que se faz com que a língua não seja comparável a nenhuma outra, na medida em que justamente ela não tem outra, na medida em que também o que a torna incomparável não poderia se dizer (PEREIRA DE CASTRO, 1998, p. 252).

Podemos considerar que o sujeito-aluno 5 parece se equivocar ao escrever “menasse” ao invés de *me ensinasse*. Essa escrita que funde o som à escrita dos significantes parece evocar traços da lalanguê, o que nos remete à entrada primeira deste sujeito na ordem simbólica.

Na resposta formulada pelo sujeito-aluno 6, podemos perceber uma grande dificuldade ao tentar fazer uso da norma padrão, o que aponta para falhas no processo de aprendizagem de LP e para a relação do sujeito com a língua institucionalizada e distante do seu dia a dia. Sua dificuldade com a forma normatizada da língua aparece logo nas primeiras linhas, quando menciona “Há meu ver as professoras deveria escrever”. Inicia a frase com o verbo haver, querendo dizer “A meu ver ou na minha opinião”, em seguida, generaliza usando a palavra professora no plural já remetendo a uma memória discursiva, que supõe que todos os professores de Língua Inglesa trabalhem da mesma maneira. Quando o sujeito-aluno 6 formula “escrever na lousa, não só a Língua Inglesa, mas também a sua tradução” ele busca uma aproximação da LI pela língua materna, a língua que o constitui.

Procura na tradução da Língua Inglesa para sua língua primeira evocar conhecimentos adquiridos na língua materna, para ajudá-lo na aquisição de uma segunda língua. Segundo Revuz (1998), esse estar já aí da primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido.

O sujeito-aluno 6 emprega o verbo *sabemos* no lugar de *soubermos*, o que mais uma vez aponta para sua dificuldade com a Língua Portuguesa institucionalizada, língua que supõe anteriormente em sua formulação como sendo facilitadora em sua aprendizagem da Língua Inglesa. Isso indica que a LM do aprendiz e a LP, em sua forma normatizada, não são a mesma coisa para este aprendiz. No segundo movimento de análise, mesmo tendo contato com o mesmo texto trabalhado em LI, também em LP padrão/normatizada, isso parece não ter auxiliado na compreensão mais profunda do texto trabalhado em sala de aula, que será apresentado no capítulo seguinte.

Na formulação do sujeito-aluno 6 também percebemos a concepção do aluno acerca de um ensino ideal de Língua Inglesa, que só se tornaria significativo se fosse associado à tradução para o português. O sujeito-aluno 6 ao formular “*as professoras deveria escrever na lousa não só a língua inglesa mas também a sua tradução*”, encontra dificuldade para dissociar uma língua da outra. No entanto, alguns dos métodos voltados para o ensino de línguas e considerados como ideais

pregam o apagamento total da língua materna em sala de aula de língua estrangeira.

Apoiando-nos em dizeres de REVUZ (1998) citados anteriormente, percebemos que o apagamento da língua materna não seria possível, uma vez que a língua materna é constitutiva deste sujeito-aluno; então a aprendizagem de uma segunda língua só lhe será permitida porque antes já teve acesso à linguagem através da língua materna.

Na formulação acima, o sujeito-aluno 6 parece buscar uma alternativa para se inserir na discursividade da Língua Inglesa. Busca, por meio da “tradução”, aproximar sua aprendizagem de LE à familiaridade vivenciada em sua LM, que o constitui como sujeito de linguagem e não pode ser apagada, uma vez que serviu de base e de matéria para sua constituição psíquica e subjetiva na/pela linguagem.

Percebemos nas análises deste primeiro movimento que os sujeitos-alunos desta pesquisa materializam, em algumas de suas formulações certo distanciamento tanto em relação à aprendizagem da Língua Inglesa como em relação à Língua Portuguesa em sua forma normatizada, como costuma ser praticada e ensinada na escola regular. Nota-se que ao falar de sua relação com a LE o aluno acaba deixando entrever sua relação com a LM (familiar, estruturante) e com a LP (nacional, institucionalizada).

5 SEGUNDO MOVIMENTO DE ANÁLISE

Neste capítulo apresentamos nosso segundo movimento de análise, que ocorreu oito meses após termos realizado nosso primeiro movimento de análise, cujos registros foram analisados no capítulo anterior. Este tempo de oito meses se fez necessário, para que pudéssemos contrapor o discurso deste aluno sobre a Língua Inglesa - que também nos deu indícios de sua relação com a LP - com o seu fazer discente em sala de aula, através de uma atividade prática de leitura e compreensão de textos tanto em LI como em LP.

Em novembro de 2013⁴, com a mesma turma de alunos da 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho foram realizadas duas experiências práticas no horário da aula de Língua Inglesa por mim ministrada, para que pudéssemos contrapor o fazer do aluno no espaço de sala de aula, que exigiu o contato com as Línguas Inglesa e Portuguesa, com o seu dizer sobre a importância de se aprender línguas, já abordado no capítulo anterior.

Para que realizássemos as experiências em sala de aula, os alunos deveriam responder a dois questionários, que foram entregues a eles após a leitura de 04 (quatro) textos, cujos temas se relacionavam com a área de estudo destes alunos. Foram usados textos com conteúdos distintos, sendo dois textos em Língua Portuguesa e outros dois textos em Língua Inglesa. As atividades foram aplicadas nas aulas de Língua Inglesa, que tinham a duração de 45 minutos, mas não foi estipulado pela professora-pesquisadora um tempo mínimo ou máximo para os alunos responderem aos questionários. Eles apenas foram orientados de que deveriam responder as perguntas dos questionários com base nos textos lidos.

Os alunos responderam a nove perguntas, sendo quatro referentes à primeira experiência e outras cinco perguntas referentes à segunda experiência. As quatro perguntas iniciais na 1ª e na 2ª experiência, acerca dos textos em Língua Inglesa e Língua Portuguesa eram as mesmas nos dois questionários:

⁴ Agradecemos a professora Onice Payer por ter nos sugerido esta atividade prática que nos permitiu adentrar a relação do aluno com o ensino de línguas.

1. *O que você compreendeu do texto em LP? Qual trecho te interessou mais?*
2. *O que você entendeu do texto em LI? Qual trecho te interessou mais?*
3. *Qual dos dois textos você se interessou mais? Por quê?*
4. *Qual (ais) dificuldade(s) você encontrou na leitura dos textos. Ao segundo questionário foi acrescentada uma quinta pergunta específica para a experiência proposta.*
5. *Ler o texto em Língua Portuguesa o ajudou a compreendê-lo em Língua Inglesa?*

As perguntas anteriores foram elaboradas para que pudéssemos analisar como algumas práticas em Língua Inglesa eram de fato vivenciadas por este grupo de alunos; como eles se posicionavam diante de uma atividade prática em Língua Inglesa, de modo que pudéssemos contrapor as formulações dos alunos a partir da atividade prática proposta em sala de aula ao que foi dito por eles anteriormente, sobre a importância de saber a LI.

A proposta de realizar estas experiências usando textos nas Línguas Portuguesa e Inglesa ocorreu para que não perdêssemos de vista a nossa hipótese, de que o insucesso e o não engajamento em relação à aprendizagem de Inglês como língua estrangeira (LE) estão diretamente atrelados à relação do sujeito aprendiz com o ensino formal da Língua Portuguesa. Além disso, serviu também para nos aproximar de um de nossos objetivos específicos, que busca compreender quais são as representações dos alunos do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em relação à Língua Portuguesa e à Língua Inglesa como língua estrangeira.

5.1 Primeira atividade prática

No dia 20 de novembro de 2013 foi realizada durante a aula de Língua Inglesa a primeira atividade prática, que se relacionava aos textos propostos, cujos temas dialogavam com os estudos do Curso Técnico em Agropecuária. Foram oferecidos um texto em Língua Portuguesa intitulado “*A importância da agropecuária*

no Brasil” (anexo C) e outro em Língua Inglesa, intitulado “*The miracle of cerrado*” (anexo D). Após a leitura desses textos, os alunos deveriam responder às seguintes perguntas:

1. *O que você compreendeu do texto em LP? Qual trecho te interessou mais?*
2. *O que você entendeu do texto em LI? Qual trecho te interessou mais?*
3. *Por qual dos dois textos você se interessou mais? Por quê?*
4. *Qual (ais) dificuldade(s) você encontrou na leitura dos textos?*

Para realizar o recorte do corpus, neste 2º movimento de análise, buscamos considerar as formulações que mais mostravam a Língua Inglesa como língua estranha e também formulações que demonstrassem a relação conflituosa deste sujeito-aluno com a Língua Portuguesa, em sua forma institucionalizada.

Antes de iniciar a experiência, no início da aula os alunos foram orientados pela professora-pesquisadora de que seria feito um novo trabalho de pesquisa com eles, diferentemente do que já haviam realizado anteriormente e que durante todo o tempo de realização da atividade proposta, um gravador de voz seria utilizado. Também foram orientados pela professora-pesquisadora de que receberiam dois textos, para que fizessem uma leitura atenta dos mesmos, sem um tempo pré-estabelecido.

Deveriam apenas realizar uma leitura silenciosa dos textos sem a utilização de qualquer recurso para a tradução dos mesmos ou ajuda da professora. Assim que terminassem a leitura do primeiro texto, deveriam levantar a mão para receber o segundo texto a ser lido. Ao terminarem a leitura dos textos, os alunos não precisariam devolvê-los, apenas informar a professora de que as leituras já haviam sido concluídas.

Neste momento, receberiam o questionário, mas a orientação sobre as perguntas que deveriam ser respondidas só seria fornecida pela professora-pesquisadora, após todos os alunos da turma já terem finalizado a leitura de ambos os textos.

Após as orientações fornecidas pela professora-pesquisadora foi primeiramente entregue, para todos os alunos, o texto em língua inglesa “*The*

miracle of cerrado”. Assim que todos os alunos receberam o texto, o gravador foi ligado. A atividade se inicia com o mais absoluto silêncio: não se pode ouvir nada nos primeiros quinze minutos do início da atividade; os alunos estavam em absoluto silêncio e imóveis em suas carteiras. Cinco minutos mais tarde, ou seja, por volta de vinte minutos após iniciarem a atividade, alguns alunos começaram a solicitar algumas traduções do texto.

O primeiro aluno a se manifestar perguntou: “professora, qual a tradução do título do texto?”. A professora fez um gesto para que o mesmo fizesse silêncio e não interrompesse a leitura dos demais colegas. Em seguida, outro aluno pergunta “o que é *remote*?” e um terceiro pergunta: “O que é *native*?” A professora então responde: “pessoal, leiam apenas o que vocês compreenderem; eu não posso ajudá-los no momento”.

Durante as atividades propostas, procurei não interagir com os alunos e ficar em minha mesa, em silêncio, para que os mesmos não fossem influenciados por qualquer resposta ou atitude da professora, no momento da experiência. O objetivo da aplicação desta atividade era adentrar a relação do aluno com o ensino de línguas, sobretudo com o ensino de LI, que foi tão enaltecido no primeiro questionário de coleta, o que parecia se distanciar do posicionamento do aluno em sala de aula.

Quase meia hora depois, o silêncio permanecia na sala até que alguns alunos começassem a levantar as mãos para indicar que já haviam realizado a leitura do primeiro texto. Seguidamente, os demais alunos da turma também foram levantando as mãos para sinalizar que já haviam terminado a leitura do texto em Língua Inglesa. Ao observar que todos os alunos já haviam realizado a leitura do texto a professora-pesquisadora prossegue a atividade, fazendo a entrega do segundo texto em Língua Portuguesa, intitulado “*A importância da agropecuária no Brasil*”.

A professora, mais uma vez, os orienta para que seja feita uma leitura atenta e silenciosa do texto em Língua Portuguesa, que haviam acabado de receber. Por volta de 10 minutos após receberem o texto em Língua Portuguesa, os alunos começam a entregá-los para a professora. No áudio do gravador são nítidas as perguntas que se repetem por várias vezes “*posso ir ao banheiro?*”, até que a

professora responde: *“Pessoal, tenham um pouco de paciência, a experiência ainda não acabou. Eu preciso que agora vocês respondam algumas perguntas para mim.”*

No momento em que a professora-pesquisadora busca conduzir a turma, de modo imparcial, para as atividades propostas serem realizadas, é interessante observar o quanto o trabalho com textos que empregam a norma padrão (a linguagem mais formal), mesmo sendo em Língua Portuguesa, não desperta o interesse dos alunos e os deixa inquietos e aflitos; mesmo quando o texto apresenta um tema que supostamente lhes é familiar e lhes agradaria. Isso já é um indício de como eles lidam com as línguas e com o saber formal que se busca transmitir na escola através delas.

Assim que o foco na atividade é retomado, a professora comunica que agora os alunos deveriam responder a um questionário relacionado com as leituras realizadas. É entregue, pela professora-pesquisadora, os questionários (anexo B) com as seguintes perguntas

1. *O que você compreendeu do texto em LP? Qual trecho te interessou mais?*
2. *O que você compreendeu do texto em LI? Qual trecho te interessou mais?*
3. *Por qual dos dois textos você se interessou mais? Por quê?*
4. *Qual(ais) dificuldade(s) você encontrou na leitura dos textos?*

Neste segundo movimento, as análises empreendidas partiram, mais especificamente, das respostas formuladas por oito alunos da 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, que realizaram a atividade proposta em sala de aula.

As respostas que se seguem, formuladas por dois alunos do curso em questão, partiram da pergunta número 1: *O que você compreendeu do texto em LP? Qual o trecho te interessou mais?*

Aluno 7 [RD7] *R= Eu comPrendi que as atividades rural e de grande importancia, tanto Para gerar empregos como tambem Para nós alimentar. O trecho que mi interessou mais voi:*

“A atividade agropecuária no Brasil rePresenta 8% do PIB e gera emPrego para pelos menos 10% da população economicamente ativa do país.

Aluno 8 [RD8] *Que a agropecuária se destacou na economia do Brasil exportando alimentos e derivados do campo. Em que o café esta, em uns dos primeiro alimentos mais exportado pelo Brazil.*

Vale destacar que, neste segundo movimento de análise, foram analisadas as formulações dos mesmos alunos que já responderam a um questionário semiestruturado, elaborado pela pesquisadora sobre o ensino de LI. O objetivo era para que pudéssemos entrever alguns equívocos e contradições, que denunciasses o posicionamento discursivo do sujeito-aluno pesquisado, bem como indícios de sua relação com as línguas que se busca ensinar na escola regular: a LP e a LI.

Por meio da resposta formulada pelo sujeito-aluno 7 pudemos observar que a relação deste sujeito com a modalidade escrita, portanto formal, normatizada, da LP é bastante conflituosa, no sentido de lhe causar estranhamento, distanciamento e não familiaridade. Já no início da resposta fornecida, observam-se problemas ortográficos: o enunciador usa letras maiúsculas no meio de frase, somente ao grafar a letra P “*Eu comPrendi”, “tanto Para gerar empregos”.*

Segundo Ghiraldelo (2011), a aprendizagem da escrita pode passar por detalhes sobre o desenho das letras, detalhes que para um adulto já alfabetizado não chamariam sua atenção. Aproximando-nos das considerações de Ghiraldelo (2011), podemos considerar que a escrita deste sujeito-aluno 7 pode indicar a tentativa de reproduzir uma letra exatamente como a viu escrita em algum lugar, nos primeiros anos de sua alfabetização.

É relevante destacar que o nosso objetivo com este trabalho e, em especial, neste segundo movimento de análise, não é apontar os erros gramaticais, avaliá-los ou julgá-los, mas sim procurar entender um pouco mais da subjetividade do nosso sujeito de pesquisa e de sua relação com as línguas, a partir desses erros que se distanciam da norma padrão. Cavallari (2011b) sugere que o erro pode ser mais produtivo do que parece, já que aponta para contradições frequentemente experienciadas pelo sujeito-aluno de línguas, desde o início do processo de ensino-aprendizagem. A referida autora (2011b, p.319) menciona:

Essa (con) fusão de/entre línguas materna e estrangeira- que muitas vezes se apresenta na forma de erros gramaticais e/ou semânticos – mobiliza diferentes modos de subjetivação, já que provoca impasses subjetivos e

questionamentos acerca da LM, da LE e das bases psíquicas do sujeito-aluno (CAVALLARI, 2011b, p. 319).

Observa-se que o sujeito em questão ainda apresenta traços da escrita na fase de alfabetização em que é comum a troca de letras, além do uso indiscriminado de letras maiúsculas e minúsculas ao longo do texto. Na resposta por ele formulada, há troca de letras como, por exemplo, da letra **E** pela **I** e da letra **F** pela **V**, ao formular *“mi interessou mais voi”*. A troca do **E** pelo **I** denuncia uma forte presença da oralidade, ou seja, da língua coloquial, tal como ela é falada e ouvida, que se materializa na grafia incorreta das palavras. Interessante destacar que o sujeito-aluno parece corresponder à representação de aluno disposta no Projeto Pedagógico do Curso, no qual alguns objetivos dispostos parecem se referir e retomar o processo inicial de alfabetização como no caso da correspondência entre sons e letras, por exemplo. No plano de curso: “Aprender a relação dos sons com a grafia da língua, desenvolvendo a escrita e acentuação correta das palavras”.

A troca das letras **v** e **f** é considerada uma disgrafia, que provavelmente se iniciou na alfabetização deste sujeito e ainda se faz presente em suas formulações escritas em Língua Portuguesa. Também é interessante observar que o sujeito-aluno 7 erra na grafia das palavras *“me”* e *“foi”*, mesmo que ambas aparecem corretamente grafadas na pergunta do questionário. O fato de o aluno grafar à sua maneira, sem se preocupar com o que está posto no texto de modo formal ou normatizado, parece o aproximar da informalidade que experiência em sua LM, ao passo que o distancia da língua em sua forma institucionalizada.

O sujeito-aluno 7 também apresenta dificuldade com acentuação ortográfica. Todas as palavras em sua formulação que, segundo a norma padrão, deveriam estar acentuadas e, em sua resposta estão sem acento como *“e”*, *“importancia”* e *“tambem”*. O pronome oblíquo aparece acentuado *“Para nós alimentar”*, o que muda sua classificação e uso, de pronome oblíquo para o pronome pessoal nós. Isso sugere que a falta de acento não se deve apenas a um esquecimento do aluno, mas à falta de familiaridade com a norma padrão da Língua Portuguesa.

Percebemos que a relação do sujeito-aluno 7 com a Língua Portuguesa é primária por trazer marcas de uma alfabetização, que parece ter sido cristalizada. De acordo com Ghiraldelo (2011), alfabetizar-se provoca um efeito no sujeito semelhante – mas não idêntico – ao de se apre(ender) um segundo idioma. O

sujeito em questão também apresenta traços que evocam o processo de alfabetização e o trabalho inicial com leitura e interpretação de textos, ao começar sua formulação com um indicador de resposta *R= Eu comPrendi*". O indicador *R=* também reflete uma memória deste aluno que se constituiu na fase de sua alfabetização: muitos professores, nos anos iniciais de alfabetização, fazem uso desse recurso ortográfico para que o aluno tenha uma referência de onde iniciar sua resposta.

Coracini (2007) postula que a memória é composta daquilo que trouxe marcas – boas ou más – e daquilo que ficou “apagado”, recalcado, silenciado tanto pelo que diz, como pelo que deixa de dizer, dadas as escolhas sintáticas e semânticas das formulações.

O sujeito–aluno 7 também tem dificuldades no que se refere à compreensão do texto, ao formular: *“Eu comPrendi que as atividades rural e de grande importância”*. Nesta afirmação ele entende a agropecuária como atividade rural, mas, segundo o texto, a agropecuária é uma atividade desenvolvida no espaço rural. Podemos observar que o aluno tentou reproduzir em sua resposta as primeiras linhas do texto ao invés de reformular sua resposta por meio de paráfrase ou de pontos que traziam as ideias principais.

O que estamos discutindo até aqui nos ajuda a entender as dificuldades que o aluno encontra ao ser solicitado a empregar e a lidar com as Línguas Portuguesa e Inglesa, sobretudo na modalidade escrita, e, isso em última instância, pode comprometer a formação do aluno. Como é possível transmitir um saber formal senão através da língua institucionalizada, que parece não fazer muito sentido para este aluno? O que se mostra em nosso estudo, a partir das formulações postas, parece estar aquém e além da aplicação de métodos que se dizem eficazes, pois remonta a história e relação singular que o aluno tem com as línguas, o ensino, o ensino de línguas e o ensino por meio das línguas.

Na formulação do sujeito-aluno 7, para relatar o trecho que mais lhe interessou, o mesmo retoma o trecho seguinte, retirado do texto: *“A atividade agroPecuaría no Brasil rePresenta 8% do PIB e gera empPrego para pelos menos 10% da população economicamente ativa do país”*. Observa-se que mesmo se tratando de um trecho retirado do texto, o aluno mantém a grafia da letra **P**

maiúscula, no meio de palavras, em frases como em “*agroPecuaria*”, “*rePresenta*” e “*empPrego*” um forte traço que insiste em se manter e, possivelmente materializa uma memória do seu processo de alfabetização, de seu primeiro contato com a LP institucionalizada; algo que aparece às suas leituras e percepções ortográficas da LP.

Na resposta formulada pelo sujeito-aluno 8, este se refere à agropecuária de uma maneira generalizada e não retoma informações mais específicas ou detalhadas, que foram expostas no texto. Parece indicar uma leitura mais superficial e baseada, mais especificamente, em seu conhecimento de mundo e não necessariamente no que o texto tem para apresentar e ensinar. O sujeito-aluno 8 parece mobilizar uma memória da nossa cultura de produtores de café ao mencionar o café como um dos alimentos mais exportados do Brasil. no trecho: “*Em que o café esta, em uns dos primeiro alimentos mais exportado pelo Brazil*”.

A redação confusa e a concordância incorreta na frase “*em uns dos primeiro alimentos*” nos permite entrever, além de pouca familiarização com a forma escrita padrão da Língua Portuguesa, uma resposta que se distancia das informações contidas no texto. Podemos considerar que o sujeito-aluno não leu ou não compreendeu o texto e recorreu a um tema recorrente no Curso Técnico em Agropecuária, para não se excluir e deixar de responder ao questionário proposto pela professora.

Na mesma formulação, o sujeito-aluno escreve a palavra “Brazil” com a letra **Z**, tal como é escrita em Língua Inglesa. Possivelmente, este sujeito-aluno 8 troca o S pelo Z como uma marca da oralidade, denunciando pouca familiaridade com a Língua Portuguesa padrão e com a modalidade escrita. Sabe-se que crianças em fase de alfabetização, por exemplo, costumam cometer erros de ortografia pelo fato de reproduzirem em suas escritas as letras tais como elas são pronunciadas, já que não têm muita familiaridade com as regras gramaticais que regem a ortografia.

Ao formular a resposta “*Que a agropecuária se destacou na economia do Brasil exportando alimentos e derivados do campo. Em que o café esta, em uns dos primeiro alimentos mais exportado pelo Brazil*”, o sujeito-aluno 8 se vale de já-ditos sobre os estudos em agropecuária e não de uma compreensão aprofundada do texto proposto para realização desta atividade, o que exigiria uma relação mais

próxima e significativa com a LP em sua forma padrão, tal como é praticada no texto. Veja que o não entendimento e distanciamento da LP na forma institucionalizada pode vir a prejudicar a formação do aluno e, conseqüentemente, sua inserção no mercado de trabalho.

Percebe-se, também na formulação do sujeito-aluno 8, de modo geral, o tom de oralidade empregado em sua resposta escrita, o que sugere um distanciamento da Língua Portuguesa padrão, e uma maior aproximação da língua materna, isto é, da língua é falada no dia-a-dia do aluno e que lhe soa familiar. Podemos considerar, também, que o sujeito-aluno 8 se distancia da língua imaginária.

É a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações: são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário do sujeito na sua relação com a língua (ORLANDI, 2009, p. 11).

As respostas que se seguem, partiram da pergunta 2: *“O que você compreendeu do texto em LI? Qual trecho te interessou mais?”*

Aluno 9 [RD9] – Não deu a entender praticamente nada, pois o texto estar em inglês.

“Next season this farm at Jatobá will plant and harvest cotton, soyabeans and maize on 24.000 hectares , 200 times the size of an average farm in Iowa”.

Aluno 10 [RD10] – *No texto the miracle of cerrado, não compriendi nada pois meu conhecimento pelo língua e pouca e por isso não tive compreensão total, mais sim por algumas palavras parecida com o português.*

A resposta fornecida pelo sujeito-aluno 9 é truncada, revelando uma escrita que se distancia da norma padrão da Língua Portuguesa, ensinada e praticada na escola, ao escrever *“Não deu a entender”* e *“pois o texto estar em inglês”*.

Os enunciados anteriores, se pronunciados em voz alta, nos remetem a um estrangeiro tentando se comunicar em uma língua que não é sua. O distanciamento do aluno em relação à LP parece indicar uma tentativa de resistência. Segundo

Pêcheux (1969/1997) os “mecanismos de resistência” também são decorrentes da interpelação ideológica.

A formulação do sujeito-aluno 9 é ainda mais curiosa ao considerarmos sua afirmação de que não entendeu praticamente nada, uma vez que o texto estava em Língua Inglesa. No entanto, logo após tal afirmação e na mesma resposta, o sujeito-aluno 9 transcreve do texto um trecho extenso em Língua Inglesa, o que contradiz sua total incompreensão em Língua Inglesa. Podemos considerar que o sujeito-aluno 9 se valeu da antecipação ao querer contribuir com a atividade proposta pela professora, se contradizendo em relação as suas formulações anteriores.

No início da resposta do sujeito-aluno 10, quando este diz: “*não comprendi nada*”, poderíamos considerar que não houve qualquer tipo de compreensão do texto proposto, mas este mesmo enunciador se contradiz ao formular, “*pois meu conhecimento pelo língua e pouca e por isso não tive compreensão total*”. O aluno se justifica por ter pouco conhecimento da Língua Inglesa, relata que a compreensão não foi total. Interessante observarmos que se a compreensão não foi total, pressupõe-se que foi uma compreensão parcial, diferente de uma total incompreensão ou da afirmação de que não entendeu nada. Este sujeito-aluno 10 parece se valer de um já-dito, que circula no espaço escolar e reforça a ideia de que qualquer coisa escrita em LI é impossível de ser lida.

O sujeito-aluno 10 não se sente confortável para sustentar, diante da professora de Língua Inglesa a sua posição de dificuldade e distanciamento dos estudos neste idioma. Ele busca se justificar através da possibilidade de uma compreensão parcial do texto em Língua Inglesa, ao formular “mais sim por algumas palavras parecida com o português”. Neste momento, o sujeito-aluno 10 recorre ao seu conhecimento em Língua Portuguesa, que o aproximaria do texto em inglês, buscando as palavras cognatas que apareceram no texto. Percebemos, neste caso, que o conhecimento e uso do Português o aproxima de uma possível compreensão do texto em LI e não o contrário, como geralmente se prega nas escolas de idioma, por exemplo, onde o uso da LP nas aulas de LI é visto como algo danoso e prejudicial à fluência do aluno na língua-alvo.

Motta (2010) destaca que:

Em se tratando do aprendizado de uma língua estrangeira, afirmamos que nos níveis iniciais deste processo, o sujeito não tem memória discursiva suficiente para se significar nessa língua. Suas memórias discursivas são todas constituídas a partir da Língua materna, e para que ele se signifique, ele passa por um processo de aprendizagem que nesse caso é racionada, racionalmente apresentada, e o que funciona então é um tipo de memória que é da ordem do que Payer (2006) denominou de “memória representada”, justamente porque as formas linguísticas são expostas como “saberes” para e pelo sujeito. (MOTTA, 2010, p.50).

A citação acima é muito relevante para o nosso estudo, uma vez que o nosso sujeito-aluno parece apresentar uma resistência no ponto em que as formas linguísticas são expostas e, se impõem ao sujeito como um saber a ser adquirido, mas que parece não ressoar no aluno, por se distanciar de sua LM.

Payer (2006) postula que:

Em ambos os casos, língua nacional e língua materna, língua é lugar de subjetivação e de constituição de processos identificatórios e, também, de lugar onde a memória discursiva se faz presente: “(...) a memória trabalha e é trabalhada, pois, na própria construção da língua”, “(...) há memória discursiva já na língua, não em uma dimensão suposta como ulterior a ela” (PAYER, 2006, p. 39).

O sujeito-aluno 10 se vale de seu conhecimento em Língua Portuguesa para se justificar diante das possíveis avaliações da professora-pesquisadora sobre a resposta fornecida; mobiliza suas formações imaginárias na tentativa de evitar qualquer tipo de sanção, que pudesse lhe ser aplicada pela professora-pesquisadora. Ao redigir sua resposta a seguir: “*No texto the miracle of cerrado, não compriendi nada pois meu conhecimento pelo língua e pouca e por isso não tive compreensão total, mais sim por algumas palavras parecida com o português*”. Percebemos, nesta formulação, que este sujeito-aluno 10 busca semelhanças, em sua língua materna, para que possa compreender ou pelo menos se lançar na tentativa de compreensão da língua inglesa. Segundo Motta (2010)

esse movimento não pode ser considerado uma simples transferência direta do modo de dizer da língua materna para a língua estrangeira, mas um movimento que indica um sujeito no trabalho dos sentidos. Que envolve a memória que é da ordem do raciocínio, a memória representada da construção da língua estrangeira que para ele se vai construindo para tornar-se a memória constitutiva das estruturas desta língua estrangeira (MOTTA, 2010, p.51)

Neste recorte podemos considerar que as formulações do sujeito-aluno 10 vão além dos erros de grafia, pois materializa traços constitutivos da subjetividade

do aprendiz e a relação que estabelece com o ensino de línguas. Parece-me, neste caso, haver uma aproximação do aluno em relação à sua língua materna, que lhe é familiar e próxima da modalidade oral e um distanciamento em relação à Língua Portuguesa padrão, sobretudo na modalidade escrita. Na formulação do sujeito-aluno 10 é importante observar esta ilusão de se chegar a ter uma compreensão total, plena da língua, quando enuncia: *conhecimento pelo língua*. Percebemos que, de algum modo, o aluno sugere que o conhecimento passa pela língua estrangeira e pela língua padrão e, por isso, ele não compreendeu quase nada.

As respostas que se seguem, partiram da pergunta de número 3: “Qual dos dois textos você se interessou mais? Por quê?”

Aluno 11 [RD11] – *Mi interessei mais pelo texto em português, pois acho ele mais interessante pelo fato de falar sobre a agropecuária, que pra mim é uma coisa muito importante e que miinteressa muito.*

Aluno 12 [RD12] – *O texto em língua Inglesa. Mesmo não tenho pelo conhecimento sobre a língua Inglesa o texto em inglês pelo o que foi falado do meu entendimento acho que pressa um conteúdo mais interessante.*

Na resposta formulada pelo sujeito-aluno 11 ele justifica a escolha do texto em Língua Portuguesa por ser um texto sobre o tema de agropecuária. No entanto, sua resposta é muito superficial para um tema que ele afirma ser “muito importante”. O sujeito-aluno 11 não justifica sua resposta e também não aponta o trecho que mais lhe interessou. Percebe-se na formulação do sujeito-aluno 11 uma compreensão superficial, que pode ter sido amparada no título do texto “A importância da agropecuária no Brasil”. Mais uma vez, o sujeito parece ter se valido, ainda que não tenha se dado conta disso, da antecipação. Já que está cursando um Curso Técnico em Agropecuária, espera-se dele, portanto, um interesse quase que natural por assuntos da área.

A resposta formulada pelo sujeito-aluno 12 traz nas primeiras linhas traços de uma relação conflituosa com a Língua Inglesa, uma vez que ao formular “*mesmo não tenho pelo conhecimento sobre a língua Inglesa o texto em inglês pelo o que foi falado do meu entendimento acho que pressa um conteúdo mais interessante*”. Vemos que não há um conhecimento formal da Língua Inglesa, mas o sujeito se vale

de uma formação ideológica sobre a importância dela, ao relatar “que foi falado do meu entendimento”, evocando o já-dito sobre a Língua Inglesa ou a memória discursiva sobre a importância desta língua.

A desorganização na estrutura da resposta formulada em Língua Portuguesa nos leva a perceber seu conflito com a Língua Portuguesa institucionalizada, quando escreve “*pressa*” onde supostamente deveria ter escrito *parecia* ou *parece*. Tal palavra revela o desejo do aluno de terminar o mais rápido possível uma atividade em uma língua, na qual ele não se sente familiarizado para falar de outra língua que desconhece. É como se nessa atividade as duas línguas ganhassem estatuto de língua estrangeira ou língua estranha ao enunciador.

As respostas que se seguem, partiram da pergunta: “*Qual(ais) dificuldade(s) você encontrou na leitura dos textos?*”

Aluno 13 [RD13] – *No de lingua portuguesa nem um mais de lingua Inglesa encontrei varias dificuldades*

Aluno 14 [RD14] – *No texto Inglês – Pois a minha Língua Falada é Português, por isso tenho dificuldade em “Inglês”.*

Na resposta do sujeito-aluno 13 quando menciona: “*no de língua português nem um*” parece não haver referência à modalidade escrita e mais formal da língua, mas simplesmente à mensagem passada pelo texto na língua que ele, ilusoriamente julga conhecer bem, apesar dos inúmeros erros gramaticais que comete. O sujeito-aluno 13 também escreve o advérbio *nenhum* separadamente e no masculino “nem um”, o que diz muito de um sujeito que fragmenta sua resposta e possivelmente a sua compreensão em Língua Portuguesa. Ao materializar em sua frase a adversidade “*mais de língua inglesa*” o enunciador também escreve a conjunção *mas*, que indica adversidade, como *mais* que indicaria soma, o que pode indicar o peso que o idioma possui para este sujeito e toda a carga de informações e dificuldades associadas à Língua Inglesa.

Na formulação do sujeito-aluno 14, mais uma vez, percebe-se a relação conflituosa com a Língua Portuguesa se refletindo nos estudos em Língua Inglesa. O sujeito-aluno 14 inicia a resposta fragmentando a sua formulação “*No texto Inglês*”,

de uma forma solta e incisiva, escrevendo a primeira letra da palavra Inglês em letra de forma, depois continua sua formulação com um suposto hífen e inicia sua justificativa sobre o Inglês: “*Pois a minha Língua Falada é Português*”. Este sujeito denuncia, neste fragmento, a não identificação com a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Ao justificar sua facilidade com a Língua Portuguesa falada, ele se distancia da Língua Portuguesa em sua forma escrita, uma vez que o texto e as perguntas não abordaram ou proporcionaram a este sujeito a prática da Língua Portuguesa em sua oralidade. Após justificar sua dificuldade em inglês por não ser sua língua falada, o enunciador conclui: “*por isso tenho dificuldade em “IGlês*”. Novamente, a palavra Inglês aparece de forma destacada, com letras maiúsculas e minúsculas e escrita incorretamente “IGlês”, sugerindo uma falta de identificação deste sujeito-aluno 14 com a Língua Portuguesa.

Nas análises apresentadas neste primeiro movimento, de modo geral, foram destacados alguns erros gramaticais de diversas naturezas, que se distanciam da Língua Portuguesa em sua forma padrão. A fim de adentrarmos a relação que esses alunos possuem não só com as Línguas Portuguesa e Inglesa, mas com o saber formal, institucionalizado que se busca transmitir através da língua. Os traços da língua materna, daquela que o constituiu como sujeito de linguagem e que o estrutura, se mostraram constitutivos deste aluno, que se distancia e parece não compreender o funcionamento da língua em sua forma institucionalizada.

Nesta pesquisa, a relação conflituosa deste sujeito-aluno com as Línguas Portuguesa e Inglesa aparecem, em especial na modalidade escrita. E, em última instância, isto pode comprometer a formação do aluno, uma vez que a transmissão de um saber formal passa necessariamente pela língua institucionalizada e requer uma inserção mínima do aprendiz nessa discursividade ou funcionamento discursivo.

5.2 Segunda atividade prática

No dia 25 de novembro de 2013, quase uma semana após a realização da primeira experiência com a turma de 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária

integrado ao Ensino Médio foi realizada a segunda parte da coleta de dados. Muito parecida com a primeira, foram usados também dois textos para leitura, sendo que, desta vez, os dois textos apresentavam o mesmo título e o mesmo conteúdo, estando um em Língua Portuguesa *Mudanças nos estoques de carbono orgânico do solo em agricultura no Brasil (anexo F)* e o outro em Língua Inglesa: *Changes in soil organic carbon stocks under agriculture in Brazil (anexo G)*.

Antes de iniciar a atividade, logo no início da aula, os alunos foram informados pela professora de que seria feito um novo trabalho de pesquisa com as respostas deles, muito parecido com o que já haviam feito na semana anterior. Foram orientados de que receberiam dois textos para fazerem uma leitura atenta dos mesmos e após a leitura do primeiro texto, deveriam levantar a mão para que pudessem entregar o texto que haviam lido e receber o segundo texto para leitura.

Os procedimentos seguidos para realizar esta segunda atividade prática de leitura e compreensão em sala de aula foram quase os mesmos da primeira experiência, mas com abordagens diferentes. Na segunda experiência o primeiro texto, em Língua Portuguesa, foi recolhido pela professora-pesquisadora antes que fossem entregues o segundo texto, em Língua Inglesa. Apenas após o término da leitura do segundo texto e após a entrega do mesmo para a professora os alunos receberam o questionário (anexo H).

Os alunos também foram informados pela professora-pesquisadora de que desta vez não seria utilizado o gravador de voz durante a experiência. O procedimento de utilizar o gravador durante a atividade foi suspenso com a intenção de se obter um novo momento nesta etapa de análise e coleta dos registros

Diferentemente da primeira experiência, os alunos receberam como primeira leitura o texto em Língua Portuguesa "*Mudanças nos estoques de carbono orgânico do solo em agricultura no Brasil*". Nos primeiros cinco minutos, os alunos já diziam haver lido o texto e começaram a levantar a mão para entregá-lo. A professora, desta vez, esperou que todos terminassem de entregar o texto em Língua Portuguesa, antes de entregar o texto em Língua Inglesa "*Changes in soil organic carbon stocks under agriculture in Brazil*".

A reação foi geral, já nos primeiros minutos com o texto, alguns alunos logo ao ler o título já diziam: "é o mesmo texto", "não vou ler não, é o mesmo", "é o

mesmo, pode pegar de volta". Outros, em um gesto ainda mais indiferente, não chegavam a confirmar a informação de que realmente era o mesmo texto, já viravam a folha na mesa, em um gesto de conclusão do que foi proposto, sem nem ao menos terem realizado uma breve leitura do texto em inglês.

Pode-se perceber com esta atitude gestos de indiferença em relação ao texto em Língua Inglesa, que contradizem o que estes mesmos alunos afirmaram no questionário escrito sobre a importância de se saber inglês, no primeiro movimento de análise, sobretudo para o futuro profissional deles. Apesar de se tratar de um texto da área deles, o desinteresse foi total.

Ainda que se tratasse do mesmo texto, comparações, vocabulários poderiam ser explorados para que obtivessem um maior entendimento do texto em Língua Inglesa, o que nos sugere que o texto em LP também não despertou o interesse do aluno e nem ampliou seu saber formal, mesmo dentro de uma temática que é familiar para este aluno.

Assim que se passaram cerca de vinte minutos, a professora perguntou quem havia terminado a atividade e como todos ergueram a mão, a professora começou a recolher os textos, antes de distribuir o questionário com as perguntas a serem respondidas. Assim que todos haviam entregado os textos em Língua Inglesa, a professora os orientou sobre as perguntas que deveriam responder sobre os textos lidos anteriormente.

Nesta segunda parte da experiência, nossa análise parte de algumas respostas formuladas por outros alunos da mesma turma às perguntas abaixo:

1. *O que você compreendeu do texto em LP? Qual trecho te interessou mais?*
2. *O que você entendeu do texto em LI? Qual trecho te interessou mais?*
3. *Por qual dos dois textos você se interessou mais? Por quê?*
4. *Qual (ais) dificuldade(s) você encontrou na leitura dos textos?*
5. *Ler o texto em Língua Portuguesa o ajudou a compreendê-lo em Língua Inglesa?*

As respostas que se seguem, partiram da pergunta 1: *O que você compreendeu do texto em LP? Qual trecho te interessou mais?*

Aluno 15 [RD15] – *O texto fala a respeito do agricultura no ecossistema, devido carbono. O trecho que mais me interessou foi a parte dito pela quantidade de argila no solo*

Aluno 16 [RD16] – *Que falou sobre alterações de coisa (escrita ilegível) de carbono orgânico do solo no Brazil. Da magnetude e das chances de estoque de mantimentos do carbono no Brazil.*

Partindo das formulações acima, pudemos observar a língua nacional institucionalizada como algo estanque, ou seja, uma barreira para um sujeito- aluno, que se utiliza da oralidade como um recurso mais do que suficiente para se comunicar. Nesta formulação e em outras formulações de nossas análises, há uma regularidade nas respostas dos alunos, que nos remetem à oralidade e a pouca familiaridade com a forma padrão da LP: o início das respostas, utilizando-se do conector QUE indevidamente.

O sujeito-aluno 15 mal consegue expressar sua compreensão do texto em Língua Portuguesa e escreve, em sua resposta, “interessou” ao invés de “interessou”; uma grafia que pode ser pensada como um lapso que, nos remete a palavra “*estressou*”. Interessante salientar que esses erros materializam equívocos sobre a relação destes alunos com o ensino formal das línguas. Também pudemos observar que o sujeito-aluno 15 é muito vago em suas formulações sobre o que compreendeu do texto em Língua Portuguesa e sobre o trecho que mais lhe interessou. Ele se vale de um trecho do texto em que as referências aparecem destacadas. Assim, podemos perceber que a formulação dessa resposta não exigiu, necessariamente, uma leitura atenta do texto em Língua Portuguesa, mas uma busca superficial de temas apresentados e já destacados no texto.

Na resposta do sujeito-aluno 16, a dificuldade de compreensão do texto em Língua Portuguesa é ainda mais latente. O enunciador inicia sua formulação com o pronome relativo “que” e o verbo em terceira pessoa do singular, trazendo marcas da oralidade informal para o seu texto escrito, distanciando-o da modalidade escrita formal da língua ou da noção de língua institucionalizada já abordada no capítulo teórico. O sujeito-aluno 16 também escreve a palavra Brasil com a letra **Z**, forma ortográfica usada em língua inglesa. Esse mesmo erro ortográfico também aparece na formulação do sujeito-aluno **8** [RD8].

Percebemos nas formulações dos sujeitos-alunos 15 e 16, que não parece fazer muita diferença se o texto foi apresentado em LP ou em LI, pois o aluno continua escrevendo pouco, cometendo erros básicos e apenas reproduzindo trechos do texto, sem realizar de fato, um gesto de interpretação mais aprofundado. Isso nos sugere que tanto a LP como a LI, que se apresentam como estruturas linguísticas a serem adquiridas, parecem estranhas a ele. É nesse sentido que ambas adquirem um estatuto de língua estrangeira, no sentido de estranha e distante de sua realidade e significações.

Para esses sujeitos parece existir um ponto comum ou de semelhança entre a Língua Portuguesa institucionalizada e a Língua Inglesa que ocupam por vezes, o mesmo lugar de língua estrangeira, no sentido de parecer estranha ou nada familiar ao enunciador.

As respostas que se seguem, partiram da segunda pergunta proposta: *O que você entendeu do texto em LI? Qual o trecho te interessou mais?*

Aluno 17 [RD17] – *Bom eu não compreendi nada! mais o que me interessou foi.*

“Land use conversion from natural to agricultural ecosystems affects and storage of soil organic carbon ”

Aluno 18 [RD18] – *Eu compriendi menos coisas mais si que os textos são iguais e gostei da mesma coisa.*

A formulação do sujeito-aluno 17 é muito contraditória, pois inicia sua resposta dizendo que não entendeu nada do texto em Língua Inglesa e, em seguida, traz uma formulação extensa em Língua Inglesa para exemplificar o trecho que mais lhe interessou no texto. Essa formulação materializa a não familiarização e a não compreensão do texto em Língua Inglesa e, também a não familiarização e a não compreensão do texto em Língua Portuguesa. Inicia sua resposta, dizendo *“Bom eu não compreendi nada”* Se assim o fosse este aluno não conseguiria citar qualquer exemplo de compreensão, sobretudo em LI, mas cita um exemplo do trecho que lhe interessou em Língua Inglesa, trocando a conjunção adversativa “mas” por “mais”, ao mencionar o trecho que mais lhe interessou.

Em uma perspectiva discursiva, o uso da preposição “mais” produz o efeito de sentido de soma por parte deste aluno que se antecipa à correção do professor-pesquisador e busca, embora não se dê conta disso, se inserir, mesmo que superficialmente, no que estava sendo proposto pelo professor-pesquisador.

A seguinte formulação do sujeito-aluno 18 também é bastante contraditória: “*Eu compriendi menos coisas mais si que os textos são iguais e gostei da mesma coisa*”. Podemos considerar que não houve engajamento deste sujeito-aluno 18 com o texto proposto em Língua Portuguesa nem com o texto proposto em Língua Inglesa, uma vez que formulou entender menos coisas e depois diz ter gostado da mesma coisa, embora não tenha dito do que de fato gostou. Isso parece nos indicar que o aluno não consegue adentrar essa discursividade, esse funcionamento discursivo particular, que se apresenta nos textos escritos em ambas as línguas, visando transmitir um saber formal, legitimado. O emprego da palavra “*coisa*” que aparece duas vezes em um trecho tão curto pode ser interpretado como uma não identificação deste aluno com ambos os textos propostos, indicando uma ausência de palavras e expressões significativas, que pudessem se referir aos textos e sua temática.

Uma vez que a palavra *coisa* é usada em Língua Portuguesa para tudo que não é nomeado, o enunciador parece empregar tal palavra para não se comprometer, se distanciando dos textos propostos. O sujeito-aluno 18 também se distancia da Língua Portuguesa Institucionalizada ou padrão, ao redigir “*compriendi*”, “*mais*” e ao escrever o verbo *ser* na 1ª pessoa do singular no presente do Indicativo como “*si*”. Trata-se de uma escrita incorreta que pode refletir um lapso deste aluno ao escrever “*sei*”, tendo consciência de que não sabia. Essa afirmação pode se ancorada no último trecho de sua resposta: “*gostei da mesma coisa*”. O sujeito-aluno 18, mais uma vez, se vale da palavra *coisa* para se referir ao que gostou, ou seja, utiliza uma palavra neutra que não o implica com nenhum dos textos propostos.

As respostas que se seguem, partiram da pergunta 3: *Qual dos dois textos você se interessou mais? Por quê?*

Aluno 19 [RD19] – *Nenhum dos dois me interessou a não ser estar falando sobre agricultura.*

Aluno 20 [RD20] – *Em português, Por que era mais fácil de comprender as letras.*

Na formulação: “*Nenhum dos dois me interessou a não ser estar falando sobre agricultura*”, o sujeito-aluno 19 afirma não ter gostado de ambos os textos e depois se contradiz, buscando apresentar uma possível identificação com o tema relacionado à agricultura. Ao usar o termo “*nenhum*”, podemos considerar que este aluno não se identifica com a Língua Portuguesa institucionalizada nem com a Língua Inglesa que aparecem nos textos, embora tente se justificar, dizendo: “*a não ser estar falando sobre agricultura.*” A identificação do sujeito-aluno 18 não se dá com os textos lidos, mas pelo fato de o texto se relacionar à sua área de atuação.

Segundo Cavallari (2010), a partir do texto de Hall (2000, p.62), “as identificações são os mecanismos pelos quais são construídas as identidades que, fragmentadas, estão em constante movimento”.

Na formulação do sujeito-aluno 20 “*Em português, Por que era mais fácil de compreender as letras*”, podemos ressaltar o quanto o texto, mesmo em LP, se apresenta fragmentado, pois tudo o que o aluno consegue compreender e identificar são as letras e não as palavras, frases, mensagem geral e específica. Também podemos observar que embora as letras utilizadas nos idiomas sejam as mesmas letras do alfabeto, essas parecem se apresentar radicalmente diferentes para o sujeito de uma língua para outra.

Os erros ortográficos e a falta de coesão na resposta do sujeito-aluno 20 sugerem uma não identificação com a Língua Portuguesa Institucionalizada, que se diferencia radicalmente da língua materna do aluno, isto é, da língua sem regras ortográficas, próxima da oralidade e que lhe parece familiar e compreensível. Quando o sujeito-aluno 20 formula “*comprender as letras*” podemos entrever sua relação com a língua materna e a presença de traços que nos remetem aos primeiros contatos deste sujeito-aluno com a Língua Portuguesa; uma retomada aos anos escolares iniciais em que a Língua Portuguesa, até então verbalizada, passa a ser lida, escrita e estruturada por meio de formas e letras até então desconhecidas.

As respostas que se seguem, partiram da pergunta 4: *Qual(ais) dificuldade(s) você encontrou na leitura dos textos?*

Aluno 21 [RD21] – *Eu tenho mais dificuldade no textos em Ingles pois são mais fáceis de compreender, doque o Ingles.*

Aluno 22 [RD22] – *A dificuldade é que o texto foi dividido a um publico mais específico e que tem um entendimento maior sobre o assunto.*

Na resposta do sujeito-aluno 21 “*Eu tenho mais dificuldade no textos em Ingles pois são mais faceis de compreender, doque o Ingles*” . Há um apagamento da língua portuguesa, pois o aluno usa apenas a palavra *Inglês*, mesmo quando parece ter a intenção de se referir à língua portuguesa. Essa formulação indica uma indiferenciação entre a LP e a LI. Ambas se apresentam como incompreensíveis ao enunciador e parecem ganhar estatuto de língua estrangeira ou estranha.

Percebemos o fato de o sujeito-aluno 21 não ter usado o vocábulo Português (mais dificuldade no textos em Inglês) para se contrapor ao Inglês que aparece no final da frase, indica um total estranhamento dos textos, independentemente da língua na qual foram escritos e apresentados para o aluno. Tudo soa como se fosse inglês, uma língua estranha.

Ao formular “*Eu tenho mais dificuldade no textos em Ingles pois são mais faceis de compreender, doque o Ingles*”, o aluno supostamente pretendia ter formulado “eu tenho mais facilidade nos textos em Português, pois são mais fáceis de se compreender do que o texto em Inglês”. A formulação posta sugere uma não identificação deste aluno com a Língua Portuguesa e com a Língua Inglesa, uma vez que se refere a ambas as línguas como se fossem a mesma. Podemos interpretar que para o sujeito-aluno 21 não faz muita diferença estar em uma língua ou outra, pois a falta de entendimento e engajamento parece ser o mesmo em ambas as línguas.

No trecho “*Eu tenho mais dificuldade no textos em Ingles pois são mais faceis de compreender*”, há outro equívoco na troca da palavra “facilidade “por “dificuldade” e ao escrever “Inglês” ao invés de Português. Esta não familiarização ou identificação com ambos os idiomas reforça a indistinção entre a Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira, já ambas, adquirem o estatuto de estrangeira.

Na resposta do sujeito- aluno 22 “*A dificuldade é que o texto foi dividido a um publico mais específico e que tem um entendimento maior sobre o assunto*”, ele se

exime de qualquer tipo de compreensão, justificando uma vez que o texto proposto não foi dirigido a ele. Esta formulação mostra a não identificação do sujeito-aluno 22 com a atividade de leitura e compreensão de um texto em Língua Portuguesa. Ele se antecipa a qualquer cobrança que possa vir por parte do professor-pesquisador, ao formular “*a um publico mais específico e que tem um entendimento maior sobre o assunto.*”

O sujeito-aluno 22 nesta formulação parece não fazer parte e se distanciar deste público específico, por julgar não ter um entendimento maior do assunto. Nesta resposta, também podemos perceber a não familiarização deste aluno com a Língua Portuguesa padrão, quando comete vários erros de acentuação e ortografia.. Na mesma resposta, ele menciona “*um entendimento maior sobre o assunto*”, o que nos permite entrever que este sujeito-aluno 22 detém um conhecimento menor, embora não tenha feito qualquer tipo de menção ao texto que demonstre ter ocorrido uma compreensão mínima do assunto abordado.

As respostas que se seguem, partiram da pergunta número 5: *Ler o texto em Língua Portuguesa o ajudou a compreendê-lo em Língua Inglesa?*

Aluno 17 [RD23] – *Ajudou mais a única coisa que não compreendi foi em Ingles e Potugues, porque o texto não faz muito sentido.*

Aluno 16 [RD24] – *Sim pois se tivesse lido só em ligua inglesa não tinha entendido nada, já em Português deu par entender por ser em Português.*

Podemos observar, na formulação do sujeito-aluno 17, mais uma vez, que as línguas ensinadas na escola aparecem de forma indistinta, já que ambas parecem não ser significativas para o sujeito-aluno. Há, no dizer do sujeito-aluno 17, outra contradição, que aponta para a sua relação de distanciamento e não identificação com a LP e com a LI praticadas na escola, ao relatar “*Ajudou mais a única coisa que não compreendi foi em Ingles e Potugues.*” Ao formular que não compreendeu em Inglês e Português, percebe-se que não houve qualquer compreensão do texto, pois tanto a Língua Portuguesa quanto a Língua Inglesa parecem perturbar e até mesmo impedir a compreensão deste sujeito aluno, já que ambas ganham estatuto de língua estrangeira ou estranha ao enunciador.

Ao retomarmos o recorte discursivo 17 [RD17] reproduzido a seguir, formulado por este mesmo sujeito-aluno 17, podemos confirmar esta relação conflituosa com a Língua Inglesa: *“Bom eu não compreendi nada!”* e depois copia um trecho do texto em Língua Inglesa, da suposta parte que mais lhe interessou: *“Land use conversion from natural to agricultural ecosystems affects and storage of soil organic carbono”*. Por meio desta resposta, observa-se uma indiferença do aluno em relação ao que lhe foi proposto, ainda que tenha tentado formular uma resposta que o aproximasse do que foi proposto pela professora-pesquisadora.

No [RD23] o sujeito-aluno 17 conclui sua resposta, justificando *“porque o texto não faz muito sentido.”* Podemos considerar esta justificativa do sujeito-aluno 17 como uma incompreensão da língua portuguesa em sua forma padrão.

Para este sujeito-aluno, independentemente de sua forma material ou da língua empregada no texto, esta não faz sentido para o aluno. Percebemos que a modalidade escrita, o texto como recurso didático parece muito distante do que faz sentido para os alunos dessa modalidade de curso.

Sobre a compreensão do texto em Língua Portuguesa, o sujeito-aluno 16 formula: *“Sim pois se tivesse lido só em língua inglesa não tinha entendido nada, já em Português deu para entender por ser em Português.”* Nesta formulação, podemos perceber que este aluno não se relaciona com língua inglesa, afirma não ter havido nenhuma compreensão do texto em LI *“não tinha entendido nada”* e que o que pode compreender do texto se deve à leitura do texto em língua portuguesa *“já em Português deu para entender por ser em Português.”* Nesta formulação do sujeito-aluno 16, ao repetir em Português deu para entender por ser em Português, o enunciador parece se referir a duas línguas distintas, ou seja, ao Português como língua institucionalizada e praticada no texto lido e ao Português como LM que faria algum sentido para ele.

Com esta formulação, o enunciador justifica qualquer dúvida sobre sua falta de compreensão em língua portuguesa, pois se ampara em sua língua materna para alcançar uma compreensão significativa do que lê. O sujeito-aluno, neste mesmo recorte, escreve *“língua inglesa”*. Ao retomarmos sua formulação, podemos observar que sua relação com a língua portuguesa Institucionalizada não é natural como o sujeito acredita ser. No trecho [RD16] *Que falou sobre alterações de coisa (escrita*

ilegível) de carbono orgânico do solo no Brazil. Da magnetude e das chances de estoque de mantimentos do carbono no Brazil, há formulações ininteligíveis que denunciam a dificuldade deste sujeito-aluno com a língua portuguesa padrão.

Este segundo movimento de análise, conforme já mencionado anteriormente, nos permitiu adentrar a relação de estranhamento e distanciamento que o aluno possui tanto com a LP como com a LI, embora, no primeiro movimento de análise, o sujeito-aluno tenha enfatizado, em suas formulações, a importância do inglês para se inserir no mercado de trabalho. Ao notarmos que esse dizer não fazia corpo, isto é, que não condizia com o posicionamento dos alunos nas aulas de línguas, procedemos à realização das atividades práticas com textos em português e em inglês. A relação do sujeito-aluno com a língua materna nos pareceu muito significativa, uma vez que as atividades propostas neste segundo movimento parecem evocar uma noção de língua como instrumento de um saber ou como designação das coisas do mundo. Pudemos perceber que a sedimentação afetiva que possuem com a língua materna que lhes soa familiar, produziu um certo distanciamento da língua em sua forma institucionalizada, como no texto acadêmico apresentado em Língua Portuguesa, o segundo texto trabalhado em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a contemplar os seguintes objetivos específicos: compreender e problematizar a tendência e preferência dos alunos de transferirem blocos de informações já identificadas e codificadas, durante a aprendizagem de línguas, sem se lançarem a novas significações e elaborações por meio da Língua Inglesa; compreender a relação de apatia e falta de engajamento que os alunos pesquisados possuem em relação à Língua Inglesa e que parece refletir e derivar da falta de engajamento com o ensino formal da Língua Portuguesa. Para tanto, adotamos o dispositivo teórico-metodológico da AD e utilizamos como material de pesquisa, formulações de alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, além de respostas obtidas a partir de atividades práticas de leitura e compreensão de textos tanto em LI como em LP.

Foram realizados dois movimentos de análise, o primeiro movimento de análise partiu das respostas dos alunos a um questionário semiestruturado sobre a disciplina de LI. O segundo movimento de análise se pautou em duas atividades práticas, usando textos em língua portuguesa e em língua inglesa, seguidos de algumas perguntas.

As análises apresentadas ratificam a tendência dos alunos desta modalidade de curso de transferirem blocos de informações de um meio para outro, como se fosse um “recorta e cola”, para cumprir certas tarefas e atividades, sem que haja uma inserção desses alunos na discursividade da Língua Inglesa. Percebemos, ao longo das análises realizadas, um distanciamento do sujeito-aluno pesquisado em relação ao ensino da Língua Inglesa; uma relação que não se diferencia muito da relação que este sujeito apresenta com a Língua Portuguesa Institucionalizada.

Em boa parte das formulações analisadas, pudemos observar um não engajamento com a Língua Portuguesa padrão ou institucionalizada, que se manifestou em diferentes níveis (morfológico, sintático, ortográfico), indicando uma falta de familiarização com a LP praticada na escola, principalmente na modalidade escrita que parece produzir estranhamento no aprendiz, tal como a LI que se mostra incompreensível e distante de suas significações, embora o aluno busque atribuir

relevância ao ensino de LI, como destacado no primeiro movimento de análise. Trata-se, no entanto, de uma reprodução de um discurso que já se naturalizou sobre a importância de se saber inglês hoje, mas que não é suficiente para produzir mudanças subjetivas no sujeito-aluno e nem para implicá-lo no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Convém destacar que, de modo geral, o sujeito-aluno que busca um Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio tem como principal objetivo, muitas vezes, apenas o Ensino Técnico, prático, que não atribui relevância às disciplinas propedêuticas. Estas disciplinas, entre elas a disciplina de Língua Inglesa e a disciplina de Língua Portuguesa, são ofertadas apenas nas aulas do Ensino Médio e são obrigatórias. Mesmo que o aluno não manifeste interesse por tais disciplinas, deve frequentar as aulas de LI e LP e ser aprovado, assim como nas demais disciplinas oferecidas no Ensino Médio.

O IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho é uma Instituição em que o ensino técnico está integrado ao ensino médio e, para a aprovação no curso técnico, o aluno necessita obter também a aprovação em todas as disciplinas propedêuticas da grade curricular do ensino médio, ainda que essas disciplinas não se mostrem relevantes para os alunos desta modalidade de curso.

Essa obrigatoriedade parece distanciá-los ainda mais do ensino de línguas ao invés de aproximá-los. Pudemos observar, inclusive a partir da própria experiência docente da professora-pesquisadora, que o sujeito-aluno desta pesquisa apresenta uma relação de conflito e não engajamento com o ensino de línguas. Este estudo buscou compreender, em um contexto discursivo, a relação deste sujeito-aluno com o ensino de línguas.

Condições socioeconômicas do sujeito-aluno, embora não sejam determinantes, também parecem afetar o interesse do aluno em relação ao saber formal, de modo geral, como destacado no capítulo cinco. Muitos alunos cujas formulações foram analisadas a partir dos questionários semiestruturados elaborados e aplicados pela professora-pesquisadora são oriundos de cidades interioranas e da zona rural e parecem não atribuir relevância aos estudos que não se relacionem diretamente com atividades práticas do Curso Técnico em Agropecuária. Isso se dá, entre outras coisas, como efeito do discurso capitalista

que prega que “tempo é dinheiro”, além da busca da funcionalidade que faz com que algo só ganhe relevância se tiver um fim ou aplicação práticos. Além disso, a relação de estranhamento e conflito que este aluno possui com a língua em sua forma institucionalizada, seja ela Portuguesa ou Inglesa, parece se refletir na sua relação com o saber formal que se dá via linguagem.

O sujeito-aluno, como aponta Orlandi em seu texto sobre formação e conhecimento, está em busca de uma renda, *de um serviço* - como o próprio aluno formula - o mais rápido possível. Nota-se que o aluno busca estar habilitado para exercer algo que lhe gere uma renda e não uma formação que possa produzir mudanças de posição discursiva.

No currículo do curso em que nossos registros foram coletados percebemos também o lugar ocupado pela Língua Inglesa, que é oferecida apenas em duas aulas semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos cada. O sistema educacional brasileiro contempla o ensino de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória da grade curricular do Ensino Médio, mas não favorece um ensino eficaz ao oferecê-la com carga-horária reduzida. Sabemos que a valorização da aprendizagem de uma língua estrangeira é muito recente: a Língua Inglesa ainda encontra dificuldades para ser valorizada no âmbito institucional, em especial nesta modalidade de curso, que prioriza as disciplinas técnicas e práticas.

Esta desvalorização histórica das línguas estrangeiras se iniciou na formação escolar de gerações anteriores e ainda deixa resquícios no ensino atual, uma vez que a obrigatoriedade do ensino de inglês como língua estrangeira se deu recentemente, nos documentos oficiais de LE (PCN de 2000), que afirma que no âmbito da LDB e do parecer da CNE, “as línguas estrangeiras moderna recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada”. Consideradas, muitas vezes, como pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina relevante como qualquer outra, do ponto de vista da formação do aluno, mas não é isso que de fato observamos nos documentos oficiais aqui analisados (planos de curso) e no fazer discente ao ser solicitado a trabalhar com a LI. Reafirmar a relevância da LE em um documento oficial não é suficiente para produzir mudanças positivas na oferta dessas disciplinas.

Buscamos com este estudo contribuir com os estudos acerca do ensino de línguas de um modo geral. Este trabalho nos mostra o quanto o ensino da Língua Inglesa está atrelado ao ensino formal da Língua Portuguesa. Diferentemente do que é pregado e praticado em escolas de idiomas voltadas ao ensino de línguas, por exemplo, imaginariamente representadas como as ideais para se aprender LE, nas quais a LP é vista como um entrave ou barreira à aprendizagem de LI. Percebemos, ao longo deste estudo e análises propostas, que a nossa hipótese inicial de pesquisa foi reforçada, tendo em vista que o insucesso e não engajamento em relação à aprendizagem de Inglês como língua estrangeira (LE) estão diretamente atrelados à relação do sujeito aprendiz com o ensino formal da Língua Portuguesa. Neste prisma observamos que para o nosso sujeito pesquisado, a LP institucionalizada se mostra tão estrangeira ou estranha ao aprendiz quanto a LI.

Este estudo nos proporcionou uma percepção da relação do nosso sujeito pesquisado com a Língua Inglesa, que não se restringe apenas à Língua Inglesa, mas aos estudos de línguas, de modo geral. Percebe-se que para este sujeito-aluno, qualquer língua, que se distancie daquela que o acolhe, no caso, de sua língua materna que não necessariamente coincide com a LP ensinada e praticada na escola, não o significa, não produz identificações, nem se mostra significativa para ele.

Acreditamos que um possível engajamento deste sujeito-aluno com os estudos em Língua Inglesa passe necessariamente por sua relação conflituosa com a Língua Portuguesa institucionalizada, uma vez que ambas adquirem, para este sujeito-aluno, o estatuto de língua estrangeira ou estranha.

Aproveitando o interesse deste sujeito-aluno pelos estudos relacionados ao Curso Técnico em Agropecuária, podemos rever nossa prática docente, tornando-a mais significativa para este grupo específico de alunos; ressignificando nossa prática docente, a fim de afetar a relação destes alunos com as línguas oferecidas no ensino regular, que têm se mostrado tão pouco atrativas e significativas.

Portanto, as formulações postas pelos sujeitos de pesquisa nos levaram a visualizar não só a relação deles com o ensino de línguas, mas com o saber formal que se procura transmitir via linguagem.

Para que o ensino formal se mostre mais relevante, faz-se necessário que este aluno possa adentrar e revisitar a sua relação com a língua que materializa e estrutura o saber conteudista institucionalizado, de modo a compreenderem o funcionamento discursivo desta língua que se apresenta, inicialmente, como estranha, seja ela qual for (LP ou LE).

A nossa aposta, até aqui, é que a relação que o aluno estabelece tanto com a LP como com a LI na escola regular é bastante semelhante, pois se trata de uma relação de estranhamento que passa pelo saber formal de ambas as línguas. Seria um estranhamento e distanciamento não só em relação à língua em sua forma institucionalizada (seja ela portuguesa ou inglesa), mas também em relação ao ensino e mais, especificamente ao ensino de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2007.

CAVALLARI, Juliana Santana. **Identificação e/ou apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino de inglês como LE**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

_____. Vozes dissonantes: o que pregam os PCN e o que buscam os alunos de língua estrangeira. **Estudos Linguísticos – Linguística: Interfaces**, Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, v. 40, n. 02, mai.-ago. 2010, p. 672-682.

_____. (IM) possibilidades diante da língua do outro. CORACINI, Maria José R. F. (org.) In: **Identidades silenciadas e (In)visíveis: entre a inclusão e a exclusão (identidade mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores)**. Vol.1. Campinas: Pontes Editores, 2011a.

CAVALLARI, Juliana S e UYENO. Elzira. Y - **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2011b.

CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade & discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

FERNANDES, Fabiana C. T. As formações imaginárias nas salas de aula. In: 4º SEPLA – Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada, 14 e 15 mar. 2008. Taubaté. **Anais**. Taubaté: Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, 2005, p. 1-10.

GADET, Françoise; PECHEUX, Michel. **A língua inatingível. O discurso na história da linguística**. Campinas: Pontes, 1981.

GARCIA, Márcia Cristina Carvalho. **Língua estrangeira: entre a demanda de saber e o medo de ser.** 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

GASPARINI, Denise Souza Rodrigues. **Reflexões sobre a língua materna e a língua estrangeira a partir da incidência de lalanguê.** 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. **As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta de do sujeito.** 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

_____. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades.** Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. Memórias de alfabetização. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno (orgs.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

GUIMARÃES, Eduardo. Política de línguas na lingüística brasileira. In: ORLANDI, Eni. (org.) **Política lingüística no Brasil.** Campinas, SP: Pontes, 2007.

HENRY, Paul. Os Fundamentos Teóricos da análise automática do discurso. GADET, Françoise; HAK, Tony (org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Unicamp, 1997.

IFSULDEMINAS – Instituto Federal do Sul de Minas. História do instituto. Muzambinho, 2010. Disponível em: <http://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/index.php/o-instituto/instituto>>. Acesso em: 15 set. 2013.

MACHADO, Rosely Diniz da Silva. Interdiscurso e memória discursiva: veredas sinuosas de intersecção. IV SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso (1969-2009): Memória e história na/da Análise do Discurso. Porto Alegre, 10 a 13 de novembro de 2009. **Anais.** Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/sead4_simposios.html>. Acesso em: Set. 2013.

MOTTA, Valéria Regina A. Sujeito, língua estrangeira e sentido – experiências discursivas no processo de aprendizagem de língua estrangeira em curso de letras.

2010. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Sapucaí – Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem Mestrado e Doutorado, Pouso Alegre.

OLIVEIRA, Danilo Ricardo de. **O mal-estar na (aula de) língua portuguesa: língua materna**. 2010. Monografia – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

ORLANDI, Eni. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Institucionalização dos estudos da linguagem – a disciplinarização das ideias linguísticas**: Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo. **Institucionalização dos Estudos da Linguagem – A disciplinarização das idéias linguísticas**. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni P. *et al.* **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni. **Língua e Conhecimento Linguístico**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Discurso e texto**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Língua Brasileira e Outras Histórias**. Campinas: RG, 2009.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6 Ed. Campinas: Pontes Editora, 2010.

_____. Uma prática do discurso transversal. **Línguas e instrumentos lingüísticos**. Campinas: UNICAMP – Editora RG, 2012.

_____. Formação ou Capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento In: FERREIRA, Eliana Lucia; ORLANDI, Eni P. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. 1999. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

_____. **Memória(s) da língua. Língua nacional e língua materna**- IEL/Labeurb, Universidade Estadual de Campinas, Brasil, 2000.

_____. Memória da Língua e Ensino. Modos de aparecimento de uma língua apagada no trabalho do Esquecimento. **Organon (UFRGS)**, Porto Alegre, RS, v.17, n.35, p.221-228, 2003.

_____. Memória da Língua. Entre a Língua Nacional e a Língua Materna. In: **II Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2005**, Porto Alegre. II SEAD. O Campo da Análise do Discurso no Brasil: Mapeando Conceitos, Confrontando Limites, 2005. v. 1. p x.

_____. **Memória da Língua – imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. Processos de identificação sujeito/língua. ensino, língua nacional e língua materna. In. ORLANDI, Eni. P. **Política Lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

PAYER, Maria Onice e CELADA, María Teresa. In: SILVEIRA, Eliana M. (org.) **Relação sujeito/língua(s) – materna, nacional, estrangeira - As bordas da linguagem**. Uberlândia: EDUFU, 2011. (Resumo)

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1995.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da análise do discurso. **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

PFEIFFER, Claudia Castellanos Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni P (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, RG, 2010. P. 85-99.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Língua materna: palavra e silencia na aquisição da linguagem. In: JUNQUEIRA FILHO, Carlos (org.). **Silêncios e luzes sobre a experiência psíquica do vazio e da forma**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil: Uma leitura para a aquisição de linguagem. **Cad. Est. Ling.** Campinas, v. 52, n. 01, Jan./Jun. 2010, p. 91-102.

REVUZ, Cristine A. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos de uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RODRIGUES, Juliana Batista. Enunciação e diferença em textos produzidos por alunos do Ensino Médio. **Anais**. 6º Encontro CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. 2004. Florianópolis, Santa Catarina, p. 01-09.

SÃO PAULO. Resolução SE 33 de 23 de março de 2010. Altera dispositivos da Resolução SE n. 83 de 05 de novembro de 2009, que dispõe sobre diversificação curricular no Ensino Médio relacionada à língua estrangeira moderna e dá outras providências correlatas. Disponível em: **Secretaria do Estado da Educação**. 2010. <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/33_10.HTM?Time=12/11/2014%2020:20:00>. Acesso em: Set. 2013.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **DELTA**, nº1, vol. 13, 1997. p. 63-81

SILVA, Maria Alice M. Sobre a análise do discurso. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 4, n. 01, 2005. p. 16-40.

VERAS, Viviane. O estrangeiro na língua materna: (não) desejar as coisas alheias. **Polyphonía – Solta a Voz**, Goiânia, v. 19, n. 01, 2008, p. 111-124.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo do questionário socioeconômico usado para a coleta de dados das condições de produção

ANEXO B - Modelo do questionário semiestruturado do primeiro movimento de análise

ANEXO C - Modelo do texto em Língua Portuguesa da 1ª atividade prática no segundo movimento de análise

ANEXO D - Modelo do texto em Língua Inglesa da 1ª atividade prática no segundo movimento de análise

ANEXO E - Modelo do questionário semiestruturado da 1ª atividade prática no segundo movimento de análise

ANEXO F- Modelo do texto em Língua Portuguesa da 2ª atividade prática no segundo movimento de análise

ANEXO G - Modelo do texto em Língua Inglesa da 2ª atividade prática no segundo movimento de análise

ANEXO H - Modelo do questionário semiestruturado da 2ª atividade prática no segundo movimento de análise.

ANEXO A**Modelo do questionário socioeconômico usado para a coleta de dados das condições de produção**

Alunos do 1º ano (AGRO A) IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho

Data: ___/___/___

1. a) Onde você nasceu? Zona rural ou Urbana? _____
b) Onde você mora? Zona rural ou Urbana? _____

2. a) Qual a sua idade? _____
b) Sexo: () M () F

3. Qual é a renda mensal da sua família? Aproximadamente, em salários mínimos.
 - a) De 1 a 2 8 salários mínimos ()
 - b) De 3 a 4 salários mínimos ()
 - c) De 5 a 6 salários mínimos ()
 - d) De 7 a 8 salários mínimos ()
 - e) Mais de 8 salários mínimos ()

4. Você tem acesso à internet em sua casa?

5. Seus pais são proprietários de terras? Quantos alqueires aproximadamente?

6. Seus pais trabalham para proprietários de terras?

7. a) Qual a profissão de seus pais?

b) Qual o grau de escolaridade de seus pais?

8. a) Você possui familiares que residem ou trabalham na zona rural?

b) Seus pais são oriundos da zona rural, mas residem e trabalham na zona urbana em outro segmento do mercado de trabalho?

9. Qual a importância de um Curso Técnico em Agropecuária na região em que você reside?

10. Qual importância de um Curso Técnico em Agropecuária na sua vida pessoal?

11. Qual importância de um Curso Técnico em Agropecuária na sua vida profissional?

12. Para você, existe diferença em cursar um Curso Técnico em Agropecuária em um Instituto Federal ou em uma Escola Agrotécnica Federal?

13. Por que você escolheu o Curso Técnico em Agropecuária?

14. Você acredita que as pessoas da cidade que você reside dependem direta ou indiretamente do agronegócio? Explique.

15. Caso não fosse oferecido o ensino médio nesta Instituição de Ensino, você viria estudar aqui apenas para fazer o curso técnico em agropecuária?

ANEXO B**Modelo do questionário semiestruturado do primeiro movimento de análise**

Data: ___/___/___

1. Qual a importância da Língua inglesa na sua vida pessoal?

2. Qual a importância da Língua inglesa na sua vida profissional?

3. Como você gostaria que fossem suas aulas de Língua Inglesa?

ANEXO C

Modelo do texto em Língua Portuguesa da 1ª atividade prática no segundo movimento de análise

A IMPORTÂNCIA DA AGROPECUÁRIA NO BRASIL

A produção agropecuária é uma atividade desenvolvida no espaço rural, em áreas que se encontram ocupadas pelo setor primário da economia, no qual se destacam a agricultura, a pecuária e as atividades extrativistas. Os tipos de produções citadas têm como finalidade principal atender ao mercado de alimentos e de matéria-prima. O espaço rural é caracterizado pela tranquilidade, pela presença de cobertura vegetal original, de animais silvestres, entre outras.

Resumidamente, a produção no espaço rural é composta basicamente pela agropecuária, expressão usada para designar de forma agrupada a pecuária e a agricultura. Há muito tempo a agropecuária desempenha um papel de grande importância no cenário da economia nacional, além disso, foi uma das primeiras atividades econômicas a serem desenvolvidas no país.

Outro ponto a ser destacado acerca da relevância que a agropecuária possui no Brasil é quanto à ocupação do território que teve início com a produção de cana-de-açúcar, posteriormente do café e, por fim, a pecuária, que conduziu o povoamento do interior do país.

A atividade agropecuária no Brasil representa 8% do PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro e gera emprego para pelo menos 10% da população economicamente ativa do país.

A produção agropecuária tem como objetivo destinar seus produtos, tais como grãos, frutas, verduras e também carne, leite, ovos, entre outros, para abastecer o mercado interno e especialmente o mercado externo. Sem contar as matérias-primas.

São vários os fatores que favoreceram o acelerado crescimento desse tipo de produção no Brasil, entre os principais estão:

Grande população com perspectivas de mercado interno, generosa oferta de áreas propícias ao desenvolvimento de tais atividades e o processo de modernização e mecanização da produção rural.

Irregularidades da superfície favoráveis à ocupação rural e a boa fertilidade em grande parte do território.

A configuração climática foi determinante para a consolidação de culturas tropicais e criação de animais, uma vez que as temperaturas são altas durante todo o ano em grande parte do território.

O Brasil, como produtor rural, ocupa o primeiro lugar no mundo em produção de café, cana-de-açúcar, laranja e bovinos, além de segundo e terceiro respectivamente na produção de soja (2º), milho (3º), suínos (3º) e equinos (3º).

FREITAS, Eduardo. Importância da agropecuária brasileira. **Brasil Escola**, s/d. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/brasil/a-importancia-agropecuaria-brasileira.htm>>. Acesso: Set. 2013

ANEXO D

Modelo do texto em Língua Inglesa da 1ª atividade prática no segundo movimento de análise

THE MIRACLE OF CERRADO

In a remote corner of Bahia state, in north-eastern Brazil, a vast new farm is springing out of the dry bush. Thirty years ago eucalyptus and pine were planted in this part of the *cerrado* (Brazil's savannah). Native shrubs later reclaimed some of it. Now every field tells the story of a transformation. Some have been cut to a litter of tree stumps and scrub; on others, charcoal-makers have moved in to reduce the rootballs to fuel; next, other fields have been levelled and prepared with lime and fertiliser; and some have already been turned into white oceans of cotton. Next season this farm at Jatobá will plant and harvest cotton, soyabeans and maize on 24,000 hectares, 200 times the size of an average farm in Iowa. It will transform a poverty-stricken part of Brazil's backlands.

Three hundred miles north, in the state of Piauí, the transformation is already complete.

Three years ago the Cremaq farm was a failed experiment in growing cashews. Its barns were falling down and the scrub was reasserting its grip. Now the farm—which, like Jatobá, is owned by BrasilAgro, a company that buys and modernises neglected fields—uses radio transmitters to keep track of the weather; runs SAP software; employs 300 people under *agaúcho* from southern Brazil; has 200km (124 miles) of new roads criss-crossing the fields; and, at harvest time, resounds to the thunder of lorries which, day and night, carry maize and soya to distant ports. That all this is happening in Piauí—the Timbuktu of Brazil, a remote, somewhat lawless area where the nearest health clinic is half a day's journey away and most people live off state welfare payments—is nothing short of miraculous.

THE ECONOMIST. Brazil has revolutionised own farms. Can it do the same for others? **The Economist**. 26 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.economist.com/node/16886442>>. Acesso em: Set. 2013.

ANEXO E**Modelo do questionário semiestruturado da 1ª atividade prática no segundo movimento de análise.**

Nome do texto em Língua Portuguesa: _____

Nome do texto em Língua Inglesa: _____

Data: ___/___/___

1. O que você compreendeu do texto em LP? Qual trecho te interessou mais?

2. O que você compreendeu do texto em LI? Qual trecho te interessou mais?

3. Qual dos dois textos você se interessou mais? Por quê?

4. Qual (ais) dificuldade (s) você encontrou na leitura destes textos.

ANEXO F

Modelo do texto em Língua Portuguesa da 2ª atividade prática no segundo movimento de análise

MUDANÇAS NOS ESTOQUES DE CARBONO ORGÂNICO DO SOLO EM AGRICULTURA NO BRASIL

Conversão do uso da terra de agricultura aos ecossistemas naturais afeta a concentração e armazenamento de carbono orgânico do solo (SOC), dependendo da frequência de preparo e profundidade, tipo de solo, clima e outros fatores. Apesar de sua importância, pouco se sabe sobre a magnitude e a consistência das mudanças nos estoques de SOC (Mg ha^{-1}), devido à gestão dos solos altamente intemperizados no Brasil. De 37 locais cultivadas / cultivadas emparelhados no Brasil (a maioria em Latossolos), estoques de COS foram calculados para as profundidades de 0-20 e 0-40 cm. Mudanças nos estoques de COS foram calculados para intensiva (com plantio anual) e não- intensivo (pastagens, lavoura de conservação e culturas perenes) sistemas de uso da terra. Sistemas intensivos causada significativa (t - teste, $P < 0,05$) a perda de SOC de 10,3 % ou $6,74 \text{ Mg ha}^{-1}$ na profundidade de 0-20 cm, mas não na profundidade de 0-40 cm. Em geral, os sistemas não- intensivos não teve efeito significativo sobre estoques de COS nas 0-20 e 0-40 cm de profundidade.

No entanto, em solos de textura grossa ($\leq 200 \text{ g argila kg}^{-1}$), sistemas não-intensivos causou perdas SOC significativas de cerca de 20% para ambos os 0-20 e 0-40 cm de profundidade ($8,5$ e $15,5 \text{ Mg ha}^{-1}$ SOC, respectivamente). Não ocorreram alterações significativas no SOC foram detectados em Latossolos ($< 500 \text{ g kg}^{-1}$ de argila) e Latossolos argilosos ($\geq 500 \text{ g kg}^{-1}$ de argila), em cinco ecorregiões arbitrárias ou sob três sistemas de uso da terra não intensivos diferentes. Perdas médias SOC sob sistemas intensivos e não- intensivos eram baixos em comparação com aqueles relatados para ecossistemas temperados, provavelmente devido a: (a) mais baixos estoques de COS em superfície quando comparado com solos de clima temperado, e (b) forte interação de óxidos de Al / Fe em argila com SOC.

ZINN, Yuri L. et al. Changes in soil organic carbon stocks under agriculture in Brazil. **Soil and tillage research**, vol. 84, n. 01, nov. 2005, p. 28-40. (Trad. e adaptado para o Português).

ANEXO G

Modelo do texto em Língua Inglesa da 2ª atividade prática no segundo movimento de análise

Changes in soil organic carbon stocks under agriculture in Brazil

Land use conversion from natural to agricultural ecosystems affects concentration and storage of soil organic carbon (SOC) depending on tillage frequency and depth, soil type, climate and other factors. Despite its importance, little is known about the magnitude and consistency of changes in SOC stocks (Mg ha^{-1}) due to management of highly weathered soils in Brazil.

From 37 uncultivated/cultivated paired sites in Brazil (most on Oxisols), SOC stocks were calculated for the depths of 0–20 and 0–40 cm. Changes in SOC stocks were calculated for intensive (with annual tillage) and non-intensive (pastures, conservation tillage and perennial crops) land use systems. Intensive systems caused significant (*t*-test, $P < 0.05$) SOC loss of 10.3% or 6.74 Mg ha^{-1} in the 0–20 cm depth, but not in the 0–40 cm depth. In general, non-intensive systems had no significant effect on SOC stocks in the 0–20 and 0–40 cm depths. However, in coarse-textured soils ($\leq 200 \text{ g clay kg}^{-1}$), non-intensive systems caused significant SOC losses of about 20% for both 0–20 and 0–40 cm depths (8.5 and $15.5 \text{ Mg SOC ha}^{-1}$, respectively). No significant changes in SOC were detected in Oxisols ($< 500 \text{ g clay kg}^{-1}$) and clayey Oxisols ($\geq 500 \text{ g clay kg}^{-1}$), in five arbitrary ecoregions or under the three different non-intensive land use systems. Average SOC losses under intensive and non-intensive systems were low in comparison to those reported for temperate ecosystems, probably due to: (a) lower SOC stocks in surface when compared to temperate soils, and (b) strong interaction of Al/Fe oxides in clay with SOC.

ZINN, Yuri L. et al. Changes in soil organic carbon stocks under agriculture in Brazil. **Soil and tillage research**, vol. 84, n. 01, nov. 2005, p. 28-40.

ANEXO H**Modelo do questionário semiestruturado da 2ª atividade prática no segundo movimento de análise**

Nome do texto em Língua Portuguesa: _____

Nome do texto em Língua Inglesa: _____

Data: ___/___/___

1. O que você compreendeu do texto em LP? Qual trecho te interessou mais?

2. O que você compreendeu do texto em LI? Qual trecho te interessou mais?

3. Qual dos dois textos você se interessou mais? Por quê?

4. Qual (ais) dificuldade (s) você encontrou na leitura destes textos?

5. Ler o texto em Língua Portuguesa o ajudou a compreendê-lo em Língua Inglesa?
