



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES – ILA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LIVIA AYTER SANTOS

**DISCURSOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS E CIDADANIA
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM GESTO DE LEITURA**

**RIO GRANDE
2021**

LIVIA AYTER SANTOS

**DISCURSOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS E CIDADANIA
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM GESTO DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosely Diniz da Silva Machado

RIO GRANDE
2021

Ficha Catalográfica

S237d Santos, Livia Ayter.

Discursos sobre Ensino de Línguas e cidadania na Educação Profissional: um gesto de leitura / Livia Ayter Santos. – 2021.
99 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2021.

Orientadora: Dra. Rosely Diniz da Silva Machado.

1. Análise de Discurso Pecheuxtiana 2. Educação Profissional
3. Ensino de Línguas 4. Cidadania I. Machado, Rosely Diniz da Silva
II. Título.

CDU 81'42

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

LIVIA AYTER SANTOS

DISCURSOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS E CIDADANIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM GESTO DE LEITURA

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Banca Examinadora:

Rosely Diniz da Silva Machado
Doutora – Universidade Federal do Rio Grande

Aracy Graça Ernst
Doutora – Universidade Federal do Rio Grande

Clóris Maria Freire Dorow
Doutora – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação à memória de meus avós paternos, Waldomiro Dabau Ayter e Maria Magdalena Chaplin Ayter, pelo tanto que se fizeram presentes em minha vida.

À minha avó, por ter sido aconchego sempre.

Ao meu avô, por ter me ensinado, por palavras e atitudes, a ter esperança nos ciclos da vida e acalantar sonhos.

As sementes que me deixaram seguem sendo regadas.

AGRADECIMENTOS

Ao Andrei e à Lavínia, meu marido e filha, pelo amor, apoio e pela compreensão durante o processo de elaboração da Dissertação;

Aos meus pais, Márcia e Luiz Carlos, por acreditarem em mim incondicionalmente;

Às minhas irmãs, Leticia e Laíse e ao Nicolás e à Marcela, sobrinho e sobrinha queridos, por estarem sempre ao meu lado, torcendo e incentivando meus sonhos;

Ao Geissel, por ser o irmão que a vida me deu;

À Tânia, pela amizade de gerações;

Ao Carlos, Dienifer, Josi, Jarbas, Heleninha e Sabrina pela amizade e carinho;

À Irene, por sua parceria e apoio durante todo o Mestrado;

À minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Rosely Diniz da Silva Machado por acreditar no meu potencial, por sua competência, dedicação e acolhida sempre atenta nos momentos em que o cansaço espreitava;

À prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Pereira de Almeida pelo incentivo desde a época da licenciatura;

Às professoras Dr.^a Adriana Danielski Batista e Patrícia Teixeira Monteiro pelo apoio fundamental na etapa de estudos que antecedeu o Mestrado;

Ao grupo docente e discente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande pelas oportunidades de aprendizado;

À colega Isabel Mendes Faria pelo apoio tão necessário nas questões burocráticas referentes ao Mestrado;

Aos docentes que colaboraram com esta pesquisa e permitiram-me dar continuidade ao trabalho que eu idealizara;

Ao IFRS pela oportunidade de qualificação. Às colegas da coordenação de Gestão de Pessoas e demais colegas que torceram por mim durante o processo;

Ao K., meu filho felino, por um companheirismo que eu nunca tinha experimentado antes.

RESUMO

Esta Dissertação tem por objetivo investigar o funcionamento discursivo dos dizeres de docentes atuantes em disciplinas técnicas de um Câmpus em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sobre a Educação Profissional e o ensino de línguas na modalidade nível médio técnico. A Análise de Discurso Pecheuxtiana é o aporte teórico escolhido para embasar a análise realizada a partir das referências teóricas assumidas – Michel Pêcheux (1988, 2012A, 2012B, 2014, 2015, 2020) e Eni Orlandi (1996, 2007A, 2007B, 2007C, 2012, 2020). A partir dos documentos oficiais sobre a Educação: Constituição Federal do Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e a Lei 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais, tomou-se a articulação entre os termos cidadania/trabalho como recorte para as sequências discursivas a serem analisadas. No batimento entre esses termos percebeu-se um funcionamento discursivo marcado linguisticamente pelo excesso de termos que retomam a técnica enquanto foco da prática pedagógica (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011). A técnica, nesse *corpus*, assume efeitos de sentido relacionados à atuação profissional e às práticas pedagógicas o que aponta para uma formação discursiva capitalista que toma a função da instituição escolar de educação profissional como formadora para a prática profissional em detrimento da formação geral e o ensino de línguas como oportunidade de adquirir competências demandadas pelo mercado de trabalho globalizado (NOGUEIRA; DIAS, 2018). A formação discursiva capitalista materializa uma formação ideológica em que o excesso de determinados termos produz efeitos de sentido sobre a técnica e as competências a serem adquiridas pelos/pelas estudantes produz um apagamento de sentidos sobre cidadania enquanto reivindicação política, reproduzindo, assim, os efeitos de sentido da cidadania para a produtividade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Palavras-chave: Análise de Discurso Pecheuxtiana; educação profissional; ensino de línguas; cidadania

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the discursive functioning of the sayings of teachers working in technical disciplines on a campus at a Federal Institute of Education, Science and Technology on Professional Education and language teaching in the technical high school level modality. Pecheuxtian Discourse Analysis is the theoretical basis chosen to support the analysis carried out using such theoretical references as – Michel Pêcheux (1988, 2012A, 2012B, 2014, 2015, 2020) and Eni Orlandi (1996, 2007A, 2007B, 2007C, 2012, 2020). From the official documents on Education: Federal Constitution of Brazil, Law of Guidelines and Bases of Education, Common National Curriculum Base in the area of Languages and Law 11,892/2008 for the creation of Federal Institutes, the citizenship/work articulation of terms was taken as a cutout for the discursive sequences to be investigated. In the beat between these terms, a discursive functioning was noticed linguistically marked by the excess of terms that take up technique as the focus of pedagogical practice (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011). The technique, in this corpus, assumes meaning effects related to professional performance and pedagogical practices, which points to a capitalist discursive formation that takes on the role of the professional education school institution as a trainer for professional practice to the detriment of general education and the teaching of languages as an opportunity to acquire skills demanded by the globalized labor market (NOGUEIRA; DIAS, 2018). Capitalist discursive formation manifests an ideological formation in which the excess of some terms produces meaning effects on technique and skills to be acquired by students. Then, there is an erasure of meaning effects about citizenship as a political claim, and thus, the meaning effects of citizenship for productivity are continually reproduced on social structure (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Keywords: Pecheuxtian Discourse Analysis; professional education; language teaching; citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Print de tela.....	73
--------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exposição das SD sobre os aspectos relacionados à cidadania.....	61
Quadro 2 – Exposição das SD sobre os aspectos relacionados ao ensino de línguas.....	72

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso de Michel Pêcheux

AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N.º 9394 de 20 de dezembro de 1996

MEC – Ministério da Educação

SD – Sequência Discursiva

SEDUC/RS – Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

UNEDS – Unidades descentralizadas de ensino

SUMÁRIO

1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ARTICULANDO CIDADANIA E ENSINO DE LÍNGUAS ATRAVÉS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	13
1.1 OS PRIMEIROS PASSOS DA TRAJETÓRIA DE PESQUISA.....	13
1.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A ÁREA DA LINGUAGEM.....	16
1.3 LEITURA E ENSINO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ORLANDI.....	25
2 - O EMBASAMENTO TEÓRICO DA AD.....	30
2.1 EM SE TRATANDO DE IDEOLOGIA E O EFEITO MÜNCHHAUSEN.....	30
2.2. A MEMÓRIA SE FAZ PRESENTE	34
2.3. A LÍNGUA PARA A AD: UMA RETOMADA.....	37
2.4 O SILÊNCIO FUNDADOR E O SILENCIAMENTO	45
3 - O <i>CORPUS</i> DE PESQUISA E A ANÁLISE.....	49
3.1 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.....	49
3.3 ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO TERMO CIDADANIA.....	60
3.4 ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS E A PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO	72
4 - O EFEITO DE CONCLUSÃO	82
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO	90
ANEXO 1 – TCLE	91
ANEXO 2 – CORPUS.....	93
ANEXO 3 – PRINT DE TELA.....	99

1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ARTICULANDO CIDADANIA E ENSINO DE LÍNGUAS ATRAVÉS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

1.1 OS PRIMEIROS PASSOS DA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

A motivação de onde surge a semente desta Dissertação constitui-se no desenrolar de um percurso formativo-profissional que remonta à minha experiência de aluna de ensino médio em um curso técnico, numa instituição de ensino profissional vinculada à rede federal de educação (atual Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS). Neste momento, peço licença à minha futura leitora / meu futuro leitor, para utilizar em minha escrita a marca de primeira pessoa do singular, pois aqui exponho questões pessoais. Mais adiante, assim que encerrar esta seção e passar a discorrer sobre os aspectos específicos deste texto acadêmico, passarei a empregar a primeira pessoa do plural em referência ao trabalho acadêmico conjunto realizado por minha orientadora e eu.

Após a conclusão do curso técnico de nível médio, atuei por um tempo na área de informática como técnica e dei início a um curso de graduação relacionado à atividade que exercia. No entanto, desde tenra idade tinha interesse pela leitura, escrita e por diferentes culturas e línguas. Então, abandonei a graduação que frequentava e licencieme em Língua Portuguesa/Inglesa, tendo oportunidade de atuar junto à rede privada de ensino de língua inglesa e como professora contratada por tempo determinado na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Na rede privada, lecionei em um curso livre de línguas. Na rede pública, atuei com língua inglesa, majoritariamente, e tive algumas (poucas) oportunidades de lecionar língua portuguesa.

Durante o período em que atuei na SEDUC-RS, realizei um curso de especialização e tive a oportunidade de investigar a constituição identitária de meus estudantes enquanto aprendizes de língua inglesa através da base teórica da Análise de Discurso (doravante AD) conforme elaborada por Michel Pêcheux (1938 – 1983). O privilégio de ter acesso à teoria legou-me questões importantes para minha prática docente, como o discurso recorrente por parte dos alunos quanto à intenção de estudar a língua objetivando melhores oportunidades de emprego.

Mais ou menos na época em que estava concluindo a pesquisa, fui nomeada para um cargo efetivo junto à rede federal de ensino. Assim, pude voltar à instituição em que concluí meu ensino médio como trabalhadora da educação, em um cargo administrativo.

Ao ter a oportunidade de realizar esta pesquisa de mestrado, propus-me a buscar por questões teóricas que pudessem contribuir para a reflexão teórica junto à educação profissional, unidas ao meu interesse pelo ensino de línguas, pois entendo, a partir de Orlandi:

Ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos, mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente. Por que somos afetados por certos sentidos e não outros? Fica por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com eles. Mas certamente o fazemos determinados por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia. Por isso a Análise de Discurso se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação com esse “saber” que não se aprende, não se ensina, mas produz seus efeitos. (ORLANDI, 2020, p. 32).

Assim, usando as palavras de Orlandi, exponho o objetivo motivador desta pesquisa que é construir uma escuta que nos permita refletir teoricamente sobre um aspecto da relação existente entre a educação profissional e o ensino de línguas. Em síntese, dessa motivação, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: Qual discussão emerge a partir da análise dos discursos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas (língua portuguesa e língua inglesa) no contexto da educação profissional de nível médio-técnico?

Esse interesse alia-se teoricamente a duas questões: primeiramente, à da tradição da pesquisa participante. Segundo Gil, a pesquisa participante:

“[...] surgiu na América Latina como meio de articular grupos marginalizados [...] sua estratégia consistia em fomentar o processo de formação de consciência crítica das comunidades para sua inserção em processos políticos de mudança.” (GIL, 2019, p. 39).

Gil também afirma que os trabalhos de pesquisa de Paulo Freire, nas comunidades em que atuou, são exemplos de pesquisa participante. Na medida em que a pesquisa participante é proposta por membros da comunidade investigada, proponho-me a investigar os discursos presentes em meu ambiente profissional. O segundo interesse teórico está estritamente ligado ao entendimento de que a instituição escolar é um aparelho ideológico de estado (AIE) no sentido de que a escola produz e reproduz as condições de produção necessárias para que a estrutura capitalista seja permanentemente alimentada em nossa estrutura social (ALTHUSSER, 1996)¹.

¹. A instituição escolar, considerando a teoria de Louis Althusser que será abordada mais adiante nesta Dissertação, é um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), lugar de confronto de luta de classes e de imposição da ideologia da classe dominante. É importante frisar o fato de que, dentro do aparelho escolar, há espaço também para a resistência e, portanto, para a mudança da prática social.

A AD, teoria materialista que se propõe a investigar os discursos dentro de um panorama sócio-histórico e político, em nosso² entendimento, oferece a base teórica ideal para uma pesquisa acadêmica que busca investigar o entorno social do/da pesquisador/a. Dessa forma, a partir do embasamento teórico da AD, é possível analisar os discursos sobre línguas no contexto da educação profissional, tendo como objeto de análise os discursos presentes em um recorte coletado no Instituto Federal de Educação e Ciência do Rio Grande do Sul (IFRS). Importante ressaltar o fato de que iniciamos nosso movimento de pesquisa buscando entender sob quais aspectos se dá a articulação entre ensino de línguas e a educação profissional. Ainda não estava claro, na idealização da pesquisa, como essa articulação se daria tendo a AD como respaldo teórico. Assim, buscar essa articulação, através dos discursos de um recorte dos docentes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e considerando os pressupostos teóricos da AD, constitui-se em nosso gesto de leitura detalhado na Dissertação.

Feitas essas considerações iniciais, a fim de que possamos alcançar os objetivos a que nos propomos, esta Dissertação foi organizada em quatro capítulos descritos conforme a seguir.

O primeiro capítulo apresenta o embasamento teórico sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os documentos oficiais sobre o ensino de línguas. Então, abordamos os objetivos e finalidades para a Educação dos seguintes documentos: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da área de linguagens e a lei de criação dos IF's (11.892/2008). Além disso, apresentamos uma seção com as contribuições teóricas de Orlandi sobre ensino de línguas e sobre cidadania.

O segundo capítulo realiza uma revisão teórica sobre aspectos fundamentais para a Análise de discurso pecheuxiana. As seções foram organizadas conforme os conceitos de ideologia, memória, língua e silêncio e em seus desdobramentos foram pensados outros conceitos caros à AD.

O terceiro capítulo mobiliza a pesquisa propriamente dita. Para tanto, detalhamos a metodologia de coleta de dados, o embasamento teórico da AD para recorte das sequências discursivas e realizamos a análise das sequências selecionadas.

Por fim, o quarto e último capítulo proporciona o desdobramento teórico que cria o “efeito” de conclusão por nós desejado para esta Dissertação.

² A partir de agora passamos a utilizar a primeira voz do plural no texto, indicando o caminho teórico tomado em conjunto pelas pesquisadoras.

1.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A ÁREA DA LINGUAGEM

A Educação Profissional no Brasil, em especial aquela que se consolida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possui uma tradição que remonta ao ano de 1909, quando Nilo Peçanha assinou o decreto que instituiu as dezenove (19) Escolas de Aprendizes e Artífices, a primeira institucionalização em nível nacional de escolas focadas na formação para a qualificação profissional voltada à classe trabalhadora (MANFREDI, 2002).

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os IF's a partir da reestruturação de 31 centros federais de educação tecnológica (CEFETS), 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDS), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades, segundo site do MEC³. Também no mesmo site, temos a seguinte informação: “Tida no seu início como instrumento de política voltado para as ‘classes desprovidas’, a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que **todas** as pessoas tenham **efetivo acesso** às conquistas científicas e tecnológicas.” (grifo nosso). Parece-nos que esse dizer tenta mostrar o benefício atual ofertado pelos IF's, pois eles proporcionam “efetivo acesso a todas as pessoas” em comparação a um período anterior em que somente as ‘classes desprovidas’ eram foco da atuação dessas instituições. No entanto, sendo instituições cujo processo de ingresso se configura pela aplicação de provas e/ou utilização da nota do ENEM, fica demonstrado seu caráter seletivo.

Manfredi (2002) comenta sobre a educação profissional no período da Primeira República (1889 – anos 30 do século XX) e ressalta o caráter de segregação ocorrido naquela época:

Durante o período da chamada Primeira República, [...] o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas [...] Os destinatários não eram apenas os pobres e os “desafortunados”, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados. Sendo assim, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir, [...] um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos. (MANFREDI, 2002, p. 79-80).

Assim, o que Manfredi afirma é a atuação da instituição escolar profissional, conforme compreendemos, enquanto aparelho ideológico de Estado, funcionando como produtor e

³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico>. Acesso em 7 set. 2021

reprodutor de mão de obra qualificada para o mercado, para as necessidades do capital e para a manutenção desse sistema. Essa leitura da situação é corroborada por Ramos quando se manifesta sobre as duas diferentes concepções de educação tecnológica praticadas na década de 90:

Uma delas centrava-se na formação humana, incluindo a construção sistematizada do conhecimento articulada com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões; a outra possuía viés tecnicista e economicista na ótica do capital humano. Num contexto econômico-político neoliberal, as políticas relativas a essa rede de ensino na primeira metade da década de 90 foram permeadas por esse conflito e hegemônicas pela segunda visão. (RAMOS, 2014, p. 36-37).

Assim, Ramos indica ser a visão tecnicista predominante no Brasil – pelo menos até a década de 90 – e, ainda, as citações da autora e de Manfredi mostram a influência do capital e da imposição da divisão de classes presentes historicamente. Também considerando a citação de Ramos, entendemos que a autora explicita a dualidade existente entre a formação humana e a formação tecnicista. No entanto, ela sinaliza a proposta por uma formação humana em que haja a promoção da união de conhecimentos humanísticos e conhecimentos técnicos.

Pacheco, consoante a Ramos, deixa clara a intenção da perspectiva integradora, pois conforme afirma “[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais.” (PACHECO, 2011, p. 15).

A contribuição de Pacheco reforça a ideia de que os IF’s possuem uma demanda importante no entendimento de que a educação profissional não deve atuar unicamente como transmissora de um saber tecnológico. Assim:

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. [...] A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. (PACHECO, 2011, p. 29).

Ainda, mais uma citação de Pacheco é importante, pois descreve qual o perfil de aluna/o egressa/o buscado pelos Institutos Federais:

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico

quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. (PACHECO, 2011, p. 11).

Essa última citação traz em si uma mudança do ponto de vista linguístico, pois ocorre uma mudança de nomenclatura, uma vez que a expressão “mundo do trabalho” substitui a utilização de “mercado de trabalho” justamente pela primeira demonstrar a filiação da pessoa que a emprega a uma perspectiva de formação cidadã. É um desafio lidar com essa questão, pois o longo período em que o objetivo de ensino era somente instrumentalizar as/os alunas/os sedimentou a tradição em torno da importância do saber de técnicas em detrimento da formação geral voltada para as habilidades humanísticas. O grande escritor laureado pelo Prêmio Nobel de Literatura, o português José Saramago (1922-2010), é egresso de uma instituição de educação profissional e representa um exemplo de egresso que possui o perfil atualmente defendido para essa modalidade de ensino.

No entanto, se tomarmos o texto da lei de criação dos IF's sob nº 11.892/2008, nos artigos 6º e 7º, ambos tratando sobre a finalidade e os objetivos das instituições, podemos perceber o cunho capitalista:

Art. 6º, IV – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
[...]
Art. 7º, V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; (BRASIL, 2008).

O que se percebe por esses excertos da legislação é praticamente uma vinculação da atuação cidadã com a perspectiva econômica já que o prefixo “sócio” em *socioeconômico* é o único item lexical que contém em seu radical o foco na parte social. Inclusive, o próprio radical está vinculado à palavra *econômico* o que reforça esse caráter dualístico entre o que é atuar como cidadã/ão e a formação para o trabalho somente para fins econômicos.

É importante também deixar aqui expresso nosso entendimento de que os documentos oficiais estão sujeitos ao trabalho ideológico e não podem ser tomados como transparentes. O que eles propõem enquanto materialidade discursiva é um efeito de transparência, na medida em que sua materialidade linguística está sujeita aos efeitos da ideologia. O/a analista de discurso busca, em seu trabalho, as marcas na superfície linguística, por onde a ideologia se

manifesta e mobiliza a contradição materialista constitutiva. Ao revisar os documentos legais, entendemos que tais marcas estarão lá depositadas, no entanto, não é esse nosso objeto de análise no momento. Então, faremos comentários das marcas concernentes ao nosso objetivo principal, sem aprofundar-nos nas possíveis contradições presentes nos documentos legais.

A partir daqui, buscamos retomar os documentos oficiais para que possamos perceber aspectos neles presentes, os quais podem contribuir para o gesto de leitura que estamos elaborando.

Continuando no caminho a que nos propusemos, iniciaremos nossa retomada com a Constituição Federal, em seguida revisitaremos a LDB para então encerrarmos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o foco na área de linguagens.

A Constituição Federal, em seu art. 205, referente à Educação brasileira, diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Aqui, podemos perceber a vinculação do pleno desenvolvimento de cada pessoa ao “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Assim, parece-nos que os próprios textos de lei, tanto da Constituição quanto a lei de criação dos IF’s, refletem a dualidade entre a formação humana e a formação técnica, ocorrendo uma aproximação de sentidos de “exercício da cidadania” à formação humana e “qualificação para o trabalho” à formação técnica.

Sendo a Constituição um documento que apresenta os fundamentos básicos, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, que as questões relativas à Educação foram aprofundadas.

A LDB, por sua vez, apresenta uma definição para Educação em seu art.1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

A definição é aprofundada pelo art. 2º, que apresenta os princípios e finalidades da Educação: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996). Existe, entre o texto da LDB e o texto da Constituição, uma identificação ao

utilizar os termos *exercício da cidadania e preparação para o trabalho*. Assim, podemos dizer que o texto da LDB se relaciona ao da Constituição, quando o retoma a partir da finalidade da Educação, mobilizando, discursivamente, um processo parafrástico.

Na continuidade da reflexão sobre a LDB é bom ressaltar a existência de uma seção específica para a educação profissional, os artigos 36A, 36B e 36C colocados em complementariedade aos art. 35 e 36, estes aplicados de forma geral, ao ensino médio. Quando mencionamos de forma geral, referimo-nos às questões orientadoras aplicadas ao ensino médio praticado em todas as redes de ensino, em sequência, os artigos referentes à educação profissional tratam sobre questões dessa esfera.

O texto presente no capítulo II do art. 35 coloca como uma das finalidades do ensino médio: “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996). Por aí, podemos perceber que ocorre uma inversão desses termos em relação às outras ocorrências; neste texto, a menção da preparação para o trabalho precede a menção da cidadania. É importante salientar essa diferença porque na Constituição e na LDB, *cidadania* precede o uso do termo *trabalho*, mas, quando chegamos à legislação específica do ensino médio (e não somente aquela que se refere à educação profissional!) há essa inversão. Então, questionamos: será essa inversão um trabalho ideológico da lógica capitalista buscando direcionar a formação em nível médio especificamente para a formação de mão de obra?

Ao não encontrarmos a manifestação expressa do que seja cidadania nessa nossa jornada, passamos a tomar essas brechas nos textos oficiais como marcas de espaços de disputas ideológicas, pois consideramos que esses documentos servem à orientação de profissionais da educação com diferentes níveis teóricos de aprofundamento, bem como à população brasileira em geral, esta, também, com diferentes percursos formativos. Entendemos com Pêcheux (1988) e Orlandi (2020) o fato de o sentido sempre poder ser outro. A teoria da AD nos mostra como os sentidos deslizam e se vinculam a diferentes redes de significação. Percebemos que o termo *trabalho* se torna revestido de saberes ligados ao capital porque os textos de lei apresentam, continuamente, palavras relacionadas à ordem econômica. Isso, por si só, já valeria uma reflexão sobre trabalho não remunerado. Certamente, as mulheres denominadas *donas de casa* têm muito a dizer sobre essa questão. No âmbito deste gesto de leitura, o que nos interessa é investigar sobre a formação para o trabalho enquanto componente essencial da lógica de manutenção do capital. E, nesse sentido,

percebemos que o termo “cidadania” assume a transparência de seu uso dicionarizado referido como o direito adquirido por uma pessoa de participar da vida política do Estado (país) em que vive.⁴

Assim, a institucionalização do sentido para a palavra cidadania a vincula ao exercício da vida política. Seria esse o exercício do voto para a/o cidadã/cidadão comum? Pensando nessas questões, buscamos a BNCC no intuito de perceber se este documento traria uma novidade nesse sentido ou repetiria a materialidade linguística e ideológica dos documentos anteriores.

Já no início do documento, a BNCC aponta a adoção *do foco da educação em competências*, conforme o seguinte texto:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Notemos a presença dos termos *pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*, conforme os apontamentos já feitos a respeito dos demais documentos. Nesse sentido, está posto na BNCC o compromisso com a educação integral, conforme segue:

Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Algumas alterações introduzidas por esse documento são bem marcadas: a partir da nova organização curricular posta pela Lei 13.415/2017, as disciplinas foram agrupadas em áreas (linguagens, matemática, ciências etc), a organização curricular foi proposta a partir das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica) descentrando a organização a partir do conteúdo, e também a multimodalidade é um ponto forte do documento, pois esse aspecto passa a ser essencial devido à participação cada vez maior das tecnologias digitais na vida cotidiana.

⁴ Adaptado do Dicionário Houaiss, 2007.

A seguir, discutem-se questões específicas da área de linguagens referentes ao ensino de língua portuguesa e língua inglesa. Diz o documento:

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 461).

A citação acima reforça o caráter de progressividade entre os objetivos do ensino no nível fundamental e no nível médio. Para os anos finais de língua portuguesa no ensino fundamental, o documento faz uma orientação específica de que sejam explorados nas escolas os textos oficiais. São citados, dentre outros, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Declaração dos Direitos Humanos, pois assim “Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).” (BRASIL, 2018, p. 137). Para mais, além de sinalizar a necessidade de que as/os estudantes tenham acesso a esses documentos na escola, considerada como um ambiente formal de discussão, já que o acesso através dos meios digitais é possível àqueles que detêm determinado padrão financeiro, também é explicitado o porquê de esses documentos serem discutidos:

Aqui também a discussão e o debate de ideias e propostas assume um lugar de destaque. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. (BRASIL, 2018, p. 137).

Para a reflexão a que nos propomos, nesta pesquisa, é interessante perceber o movimento formal realizado pelo governo no sentido de indicar o acesso e o trabalho didático com esse material em sala de aula. Parece-nos a manifestação documentada do fomento ao trabalho formal com esse tipo de material.

Em entrevista de Gaudêncio Frigotto, filósofo e pedagogo, estudioso da educação profissional (FRIGOTTO; DICKMANN; PERTUZATTI, 2017), ele afirma ser a BNCC uma “base do avesso”, porque vem dos organismos internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Unesco, por exemplo) que tiveram uma guinada conservadora muito grande nos anos 1980. As consequências em relação às bases comuns

nacionais são “[...] um básico daquilo que é considerado instrumental, as linguagens instrumentais e a matemática etc., diminuir aquilo que universaliza a pessoa.” (FRIGOTTO; DICKMANN; PERTUZATTI, 2017, p. 877-878). Considerando que a contribuição de Frigotto constitui-se em realizar uma reflexão crítica, de base histórico-materialista a respeito de documentos norteadores da educação brasileira, apresentamos o pensamento desse autor, intentando corroborar nossa afirmação anterior de que entendemos serem os documentos oficiais passíveis de múltiplos sentidos e, assim, promoverem brechas para que os interesses do capital manifestem-se e possam ser consolidados via práticas educativas.

Nogueira e Dias (2018), utilizando o aporte teórico da AD, realizam um gesto de leitura do processo de discursivização da BNCC em relação à adoção do modelo de abordagem de competências nesse documento. As autoras comentam sobre a avaliação sistemática dos alunos segundo critérios preestabelecidos em relação às suas habilidades e competências. Segundo elas, “Trata-se de um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante.” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 45). Como consequência, sugerem as autoras, a crise na educação nacional passa a ser creditada a problemas de ordens técnicas, desvinculados dos panoramas culturais, políticos, sociais e econômicos. Assim, o que temos enquanto sociedade é um sistema escolar reduzido ao domínio de técnicas, de forma institucionalizada pelos documentos oficiais que se aliam aos interesses mercado-lógicos⁵. Todos esses apontamentos quanto a uma leitura crítica a nós são caros, pois realizam a leitura teórica do documento de lei sob uma perspectiva crítica em relação ao capital, o que nos ajuda a refinar nosso olhar analítico.

No que se refere ao ensino de língua inglesa, a LDB foi alterada através da Lei 13.415 de 2017, que tornou obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental, conforme o Art. 26 -§ 5º “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” (BRASIL, 1996). Esse movimento é, aqui, considerado como uma questão brasileira de âmbito nacional e político, um retrocesso, pois anteriormente era assegurado também o ensino da língua espanhola, o que passa a ser vago, pois não há menção na BNCC. Uma vez que o Brasil é um país continental fronteiro com outros cuja língua oficial é a língua espanhola, fica aqui demarcada a preocupação com essa questão, para este trabalho, fora de escopo.

⁵ Termo originalmente utilizado no texto das autoras Nogueira e Dias (2018).

Na BNCC para o ensino da língua inglesa, são elencadas três questões orientadoras na organização do ensino. Segundo o documento, a primeira questão para o ensino de língua inglesa se coloca tendo um caráter formativo, na medida em que:

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2018, p. 241).

A BNCC estabelece ser a função social e política da língua inglesa, na grade curricular, o foco de um ensino que se propõe a inter-relacionar as diferenças culturais de povos diversos. Inclusive, essa relação é sugerida a partir da comparação entre diferentes línguas, ou seja, é proposto o ensino da língua inglesa a partir de sua comparação com estruturas sintáticas semelhantes em língua portuguesa. A língua inglesa é chamada “língua franca” na BNCC, considerando seu caráter formativo e mais dois aspectos: os multiletramentos e as abordagens de ensino.

Em relação aos multiletramentos, a língua inglesa é tomada como bem simbólico por permitir a leitura de mundo através do entrelaçamento de diferentes linguagens e novas formas de ler/entender/descrever o mundo e os valores sociais.

Já no que se refere às abordagens de ensino, a BNCC aponta a necessidade de uma atitude acolhedora de professoras e professores, no sentido de não existir um dialeto padrão de língua inglesa a ser abordado e, por isso, a noção de *erro* deve ser relativizada, mudando esse foco para o entendimento de que é possível dizer algo de diferentes formas. O exemplo dado é não considerar incorreta a palavra *ain't*, marca de negação informal na linguagem oral, quando comparada ao uso de *isn't* ou *aren't*, também marcadores de negação, mas sintaticamente considerados como padrão formal da língua.

Por aqui, encerramos os apontamentos feitos em relação ao ensino fundamental e, a seguir, tomamos o ensino médio como foco para revisão teórica. Se, no ensino fundamental, a proposta está centrada na construção de uma base geral forte, para o ensino médio é orientada a continuação desse foco, dando ênfase ao aprofundamento da consciência cidadã, bem como à preparação para atuação no mundo do trabalho.

Ao elencar as experiências a serem proporcionadas aos discentes pelas escolas, está orientado: “Essas experiências [...] favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o

atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 465). Então, a BNCC pretensamente estabelece a necessidade de que se perceba a formação para a atuação profissional como a oportunidade de que cada aluna/aluno entenda suas escolhas profissionais em um contexto político e ambiental, extrapolando a perspectiva econômica, para além do conhecimento de habilidades técnicas. Nesse sentido, também está colocado na BNCC:

[...] é também finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária [...] (BRASIL, 2018, p. 466).

Longe de encerrar a questão da BNCC sobre o ensino na área de linguagens, o que se pretendeu foi apontar aspectos essenciais que aparecem no documento para que os mesmos sirvam de base à discussão da análise dos dados. Continuando a discussão teórica sobre o ensino, passamos à contribuição de Orlandi, importante acadêmica brasileira que tem a Análise de Discurso pecheuxtiana como aporte para suas reflexões.

1.3 LEITURA E ENSINO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ORLANDI

A reflexão sobre o ensino na área de Letras no Brasil tem em Orlandi, através da base teórica da AD, uma importante pensadora, uma vez que ela busca entender questões desse universo levando em consideração a ideologia e o político. Pontos teóricos trabalhados pela autora, como o trabalho intelectual da leitura, enquanto conceituação teórica e também em sua aplicação junto à universidade, a questão do discurso pedagógico (a circularidade, o processo de inculcação e suas estratégias) são importantes para a reflexão proposta por esta Dissertação e, assim, serão retomadas a seguir.

No texto *A função mais própria da universidade e sua função histórica* (2012), a autora coloca duas finalidades da universidade: o trabalho intelectual da leitura, bem como buscar o aprofundamento do entendimento do que seja esse “trabalho intelectual”, através de um deslocamento daquilo que se pensa sobre leitura. O que é proposto pela autora através dessas duas questões é a necessidade de se ultrapassar a ideia de leitura em seu aspecto

estritamente técnico e, por isso, tomar o trabalho docente enquanto ação política para além do domínio de estratégias.

No texto, Orlandi aponta um dizer que circula sobre o brasileiro: “o brasileiro não sabe ler.” No entanto, diz ela, para ler não basta um bom domínio das estratégias técnicas; é preciso, também, um trabalho contínuo de leitura, formando um arcabouço que irá interagir com as próximas leituras. Aí é que se percebe a face profissional do trabalho intelectual, nesse movimento de ir e vir continuamente (re)alimentado, promovendo leituras do momento social em articulação com a memória. Ou seja, o trabalho intelectual com a leitura se realiza a partir do momento em que o/a leitor/a torna-se apto/a estabelecer redes de sentido mesclando conhecimentos adquiridos por leituras anteriores com a última leitura realizada. Isso tudo em uma perspectiva política de compreender e atuar efetivamente em suas áreas de atuação. Ao se considerar a escola, é possível citar como exemplo a elaboração de projetos como estratégia para divulgação e investigação teórica.

Ainda nesse texto, Orlandi indica a existência de uma expectativa “salvadora” para a universidade em relação aos níveis fundamental e médio de ensino. Ou seja, espera-se que a universidade apresente soluções para os problemas de ensino de leitura presentes nesses níveis. No entanto, afirma ela, professoras e professores de outros níveis devem ser capacitados enquanto pesquisadores para que se tornem autônomos em seus ambientes de atuação, com pesquisas propostas e financiadas nessas esferas, para além do trabalho proposto e levado a cabo pela universidade. O centramento das ações de pesquisa em nível universitário acaba disfarçando o fato de que “[...] está se escamoteando a divisão do trabalho e as diferenças estabelecidas institucionalmente.” (ORLANDI, 2012, p. 42).

No texto *O discurso pedagógico: a circularidade*, Orlandi (1996) afirma ser o discurso pedagógico⁶ um discurso autoritário, o qual se constitui pela ausência de seu objeto (referente), este ficando oculto no dizer, pois o objeto é tomado como evidência, como transparência, já que o referente é o discurso sobre o fazer pedagógico. Em outras palavras, Orlandi afirma não haver discussão sobre o fazer pedagógico. O que ocorre, na verdade, é um funcionamento discursivo (o do objeto estar oculto no discurso) que reflete o poder através da inserção da ideia de erro. Ao definir algo como certo ou errado, estabelece-se também alguém – a figura do/a professor/a – como detentor/a do conhecimento e, assim, não há necessidade

⁶ No texto *Para quem é o discurso pedagógico* Orlandi define o discurso pedagógico “[...] como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função. (ORLANDI, 1996, p. 28)

de discussão sobre o fazer pedagógico, já que o/a professor/a detém o conhecimento sem possibilidade de erro.

Sobre a atividade de ensinar, Orlandi vai dizer que “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como *inculcar*.” (1996, p. 17) (grifo no original). O “inculcar” dar-se-á através de três fatores, quais sejam: a quebra das leis do discurso de Ducrot (lei da informatividade, lei do interesse, lei da utilidade), o “é porque é” e a cientificidade (metalinguagem, o professor-cientista). A seguir, uma breve explanação desses fatores, retomando aquilo que coloca Orlandi.

A lei da informatividade indica a necessidade de que o ouvinte (aluno/a, a pessoa que está “recebendo a informação” do professor/a) não deve conhecer em detalhes o assunto que lhe é introduzido. A lei do interesse aponta o fato de que só se consegue estabelecer um vínculo legítimo com alguém realmente interessado/a no assunto abordado. A lei da utilidade pede a priorização de assuntos de acordo com sua utilidade (utilidade para o quê/quem). Quando se dá a quebra das leis de interesse e utilidade, o discurso pedagógico introduz a chamada *motivação*, que traz o interesse e a utilidade de algo, fazendo com que o discurso pedagógico apresente as razões do sistema, as razões do capital, como origem.

Conforme a autora, a quebra das leis do discurso introduz, além da motivação, a mediação. A mediação é um mecanismo que coloca a motivação e cria o interesse, demonstrando a utilidade dos valores sociais mediados. Tanto na motivação quanto na mediação o que se dá é a substituição dos conteúdos referenciais pelos conteúdos ideológicos, e é assim que a ideologia se faz presente na prática de ensino.

Além da quebra das leis do discurso, Orlandi cita também a utilização do argumento “é porque é” quando eventualmente ocorre um momento de questionamento sobre a questão do conteúdo referencial. A autora afirma acontecer um deslocamento do foco de ensino em relação ao referente e sua constituição como assunto de interesse em detrimento das razões do “é porque é”. Isso leva a um movimento de discussão em torno de manter o argumento “é porque é” ao invés de acontecer uma reflexão sobre o conteúdo referencial em relação à sua inserção enquanto forma de desenvolver o conhecimento de uma determinada área de estudo. Essa é outra forma da ideologia sobrepujar o processo histórico-social do assunto.

O último fator apontado por Orlandi se coloca como duas questões: a cientificidade que se caracteriza pela metalinguagem e a figura do professor-cientista.

A natureza da informação repassada em sala de aula se tem como científica, segundo Orlandi. A cientificidade dar-se-á, então, pela metalinguagem e pela apropriação da figura do cientista que é feita pelo professor.

A metalinguagem, no discurso pedagógico, sobrepõe-se ao conhecimento do fato. O foco de interesse passa a ser o saber institucionalizado de como a metalinguagem funciona institucionalmente, produzindo um saber científico legítimo que se afasta do senso comum. O uso da metalinguagem também acarreta uma divisão institucional, uma disciplinarização dos assuntos, criando uma segmentação que dificulta o entendimento da sua articulação.

Por fim, o papel do/a professor/a assimila o fazer do cientista, produzindo um apagamento da forma como o saber científico é construído o que resulta em um entendimento de que o/a professor/a detém integralmente o saber, assim “[...] dizer e saber se equivalem, isto é, *diz que z = sabe z.*” (ORLANDI, 1996, p. 21, grifos no original)

A autora, portanto, conclui que:

É assim que se “resolve” a lei da informatividade e, de mistura, a do interesse e utilidade: a fala do professor informa, e, logo, tem interesse e utilidade. O professor *diz que e*, logo *sabe que*, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu. (ORLANDI, 1996a, p. 21, grifos no original).

Ainda outra contribuição dada por Orlandi para a reflexão sobre o ensino encontra-se no artigo *Educação em Direitos Humanos: um discurso*, pois neste trabalho a autora retoma o discurso sobre a educação em relação aos Direitos Humanos. Orlandi afirma ser a Revolução Francesa (1789) o momento histórico em que a educação passa a ser defendida como direito de todos. Diz ela: “É bom acentuar-se que é com a Revolução Francesa que muda a forma de encarar a educação. O ideal de um ensino público é dar a todos as mesmas oportunidades (decorrentes dos direitos do cidadão).” (ORLANDI, 2007A, p. 302) Com a Revolução Francesa, a Educação passa a ser um instrumento para a escolarização em massa do povo e, assim, proporcionar as “mesmas oportunidades” para todos.

De acordo com Orlandi, os Direitos Humanos vão-se constituindo como demanda do povo em relação aos seus governos com o intuito de demonstrar a primazia do povo em relação ao governo em um movimento universalizante, pois os direitos estabelecidos determinam aqueles a serem respeitados por governos do mundo todo, independente do regime de Estado adotado.

Além de apresentar a memória discursiva em torno do momento histórico em que a educação passou a ser considerada como vital para a promoção dos Direitos Humanos, outra contribuição desse texto é a autora definir como a Educação pode atuar no sentido de desnaturalizar sentidos postos sobre seu campo de atuação. Orlandi afirma:

O que a educação pode fazer, [...] é criar condições para que possa(m) irromper outra(s) discursividade(s) que atravesse(m) a produção existente de sentidos “evidentes”, atingindo assim e rompendo com a interpretação da ideologia já-lá. (ORLANDI, 2007A, p. 307).

Ao refletir sobre essas questões, a autora demonstra que a “universalização” é construída historicamente, tornando-se naturalizada nesse processo. Como contraponto, ao retomar o movimento francês de revolução, ela aponta o fato de que nos países colonizados em que não houve a luta para acabar com a colonização, os ideais expressos pela Declaração dos Direitos Humanos foram incorporados. Em suas palavras:

Para nós, assim como para muitas sociedades que viveram o regime da colonização e não tiveram um gesto de ruptura em que a experiência da cidadania se colocava como um objetivo de luta, de conquista, de reconhecimento e identificação, o texto da Declaração é um texto “importado”, “traduzido” e afixado como “modelar”. Um padrão a seguir. É um modelo a ser seguido, não são sentidos conquistados e incorporados em nossa memória social e política. (ORLANDI, 2007A, p. 310).

Por esse caminho é que se chega à discussão sobre os sentidos que circulam socialmente sobre o conceito de cidadania. Para ela, em países cujos movimentos de independência partiram do povo como reivindicação para o governo, os sentidos sobre cidadania significaram de forma diferente dos países em que, assim como o Brasil, o movimento de independência partiu do governo, sem participação popular. Assim, os países cujo povo não fez a reivindicação, acabaram adotando a Declaração dos Direitos Humanos como um modelo importado, sem as discussões necessárias para que as questões teóricas e políticas do assunto fossem conhecidas pelo povo.

Após retomarmos questões que nos interessam sobre os IF's e o ensino de línguas, passamos ao capítulo composto pelo embasamento teórico da AD. O objetivo deste texto é revisar, ainda que brevemente devido ao escopo desta Dissertação, como a AD assume as noções de Ideologia, Memória, Língua e Silêncio.

2 - O EMBASAMENTO TEÓRICO DA AD

2.1 EM SE TRATANDO DE IDEOLOGIA E O *EFEITO MÜNCHHAUSEN*

Em sua obra, *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux se propõe a elaborar uma teoria materialista do discurso, na medida em que toma como objeto de análise investigar a forma como o uso da língua(gem) se dá, considerando as tomadas de posição dos sujeitos envolvidos nos processos discursivos. Por tomada de posição, Pêcheux indica serem os indivíduos interpelados enquanto sujeitos de forma inconsciente, posto que a Ideologia é uma força que se coloca, de forma bastante sutil, entre as escolhas feitas pelo sujeito. Por ter este conceito a importância que tem para a AD é que essa seção se propõe a retomar aspectos teóricos sobre o funcionamento da Ideologia e seus desdobramentos para os estudos da língua(gem), assim como defendido por Pêcheux.

O trabalho teórico de Pêcheux é fruto de sua leitura da obra de Louis Althusser, *Os Aparelhos Ideológicos de Estado*⁷ (AIE), originalmente publicado em 1970. Ao considerar a teoria como inserida em um contexto de luta de classes, tomam-se dois pontos como balizadores da reflexão: um é que todo modo de produção se baseia em uma divisão de classes, isto é, a luta de classes se dá justamente devido a essa divisão em uma parcela da população que domina os meios de produção enquanto a outra está em uma situação dominada, o que significa que a parcela menos privilegiada troca a força de seu trabalho por um valor específico de dinheiro para executá-lo, o salário. No modo de produção capitalista, a imensa maioria das pessoas encontra-se em uma situação de dominação, sendo a base econômica da sociedade, enquanto uma pequena elite encontra-se em posição de dominar. Essa relação de dependência/dominação é perpassada por um caráter contraditório uma vez que são criadas condições para que essa relação se mantenha. E mais, essa manutenção se dá com a colaboração das pessoas que compõem a base, pois entendem que as coisas “são assim porque são”. Esse é o segundo ponto balizador: as condições ideológicas de reprodução/trans formação das relações de produção.

Para que a divisão de classes seja perpetuada, é preciso que haja a reprodução das relações de produção, ou seja, que a base econômica seja continuamente alimentada através da manutenção de suas relações. O processo de manutenção das relações de produção se dá nos AIE e se realiza não através das ideias, mas das práticas.

⁷ A reflexão teórica de Althusser é construída a partir de suas leituras dos escritos de Karl Marx.

Pêcheux (1988) retomará, em sua reflexão, quatro aspectos relativos aos AIE e que contribuem para sua elaboração teórica: 1) a Ideologia não é um pensamento único que transmite os ideais de uma época, nem se coloca de forma igual aos membros da sociedade; 2) os AIE não são a realização da Ideologia em geral, assim como é impossível atribuir a cada classe uma ideologia específica; 3) os AIE são o lugar e o meio de realização da ideologia da classe dominante, diz Pêcheux “é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante [...]” (PÊCHEUX, 1988, p. 145, grifos do autor); 4) os AIE não são simplesmente a expressão pura e fiel da ideologia da classe dominante, mas sim o espaço onde a luta acontece e, por conseguinte, a contradição. Segundo Pêcheux “[...] os aparelhos ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas de transformação das relações de produção [...]” (PÊCHEUX, 1988, p. 145).

Para seguir desenvolvendo sua reflexão sobre a Ideologia, Pêcheux refere-se a este conceito considerando-o como duas possibilidades: *a Ideologia em geral* e *as Ideologias* enquanto expressão específica da atuação da Ideologia consonante à influência da história. Assim, resume o autor:

[...] enquanto “as ideologias têm uma história própria”, uma vez que elas têm uma existência histórica e concreta, a “Ideologia em geral não tem história”, na medida em que ela se caracteriza por “uma estrutura e um funcionamento tais que fazem dela uma realidade não-histórica, isto é, *omni-histórica*, no sentido em que esta estrutura e este funcionamento se apresentam na mesma forma imutável em toda a história [...]” (PÊCHEUX, 1988, p. 151, grifos do autor).

É possível perceber o conceito de um funcionamento ideológico a ser considerado de forma generalizada, o qual se propõe a explicar o modo atemporal pelo qual a *Ideologia em geral*– neste texto, doravante nomeada como Ideologia – atuará para que as ideologias regionalizadas exerçam os trabalhos ideológicos a que se propõem. Por meio da regionalização das ideologias, isto é, os campos específicos em que a Ideologia aplica seu funcionamento, serão constituídas as *formações ideológicas*, cuja conceituação teórica é a seguinte:

[...] ao mesmo tempo, possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem [...]. (PÊCHEUX, 1988, p. 146, grifos do autor).

As formações ideológicas, em outras palavras, são o espaço em que o sentido de determinadas práticas, inclusive discursivas, serão agrupadas, criando, assim, espaços de significação acessíveis às pessoas. É assim, por exemplo, que as pessoas identificam o que é um bom aluno, quais são as práticas e os dizeres de um mau aluno, o que cabe enquanto comportamento para uma boa pessoa, ou, pelo contrário, como podemos nos orientar a respeito da conduta de uma pessoa socialmente considerada como má. Para a AD, as condições de produção são condicionadas pelas posições que os sujeitos ocupam em uma dada formação social e isso define o lugar por eles ocupado no discurso. Desse modo é que podemos compreender que, no processo discursivo, se manifestam as formações imaginárias, ou seja, há a antecipação das relações de força e de sentido e, a partir dessa antecipação se projeta uma representação imaginária de um professor, de um aluno bom ou mau, por exemplo. Trata-se, portanto, de um mecanismo de funcionamento discursivo referentes às imagens resultantes das projeções mobilizadas pelos sujeitos.

De acordo com o trabalho de Althusser (1996), são estabelecidas duas proposições orientadoras da relação estabelecida pela Ideologia: *Só há prática através e sob uma ideologia, só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos*. Essas duas proposições resumem o modo como as pessoas se relacionam com as práticas sociais e direcionam a teorização para o funcionamento daquilo que Althusser (1996) chama de *Interpelação dos sujeitos*.

A interpelação dá-se através das práticas sociais e das *evidências* sobre as mesmas. Em consonância com o trabalho de Althusser, Pêcheux (1988) afirma ser o sujeito a evidência primeira, uma vez que os indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia. Isso equivale dizer que a ideologia *exige* dos indivíduos que eles se coloquem nas situações sociais identificando-se com uma ou outra posição possível, e é nesse movimento que se constitui o sujeito. O trabalho mesmo da Ideologia é criar

evidências, levando os sujeitos a acreditarem no fato de as “coisas serem de determinada forma porque sempre foram assim”. E, conseqüentemente, os sujeitos seguem repetindo práticas sociais e discursos sobre elas, devido a esse movimento de interpelação. Pêcheux vai se referir a esse movimento de interpelação como *Efeito Münchhausen*⁸ em referência ao personagem de histórias que realiza um movimento de se erguer puxando os próprios cabelos, simulando um gesto de levantamento de si mesmo realizado pelo sujeito.

⁸ Barão de Münchhausen – Karl Friedrich Hieronymus (1720 – 1797) – militar e dono de terras alemão. Serviu no exército russo, onde lutou contra os turcos. Fazia relatos de suas experiências nas batalhas, caçadas e viagens. Estes relatos eram considerados fantásticos, com certa dose de exageros. Suas histórias foram escritas pelo cientista e bibliotecário Rudolph Erich Raspe (1737 – 1794). Adaptado de <https://www.iluminuras.com.br/aventuras-do-barao-de-munchausen-as?limit=50>, acesso em 20 dez. 2021.

Essa é uma referência ao entendimento de que o sujeito, interpelado ideologicamente, vai se acreditar como origem do seu dizer, pois o trabalho ideológico tem por função mascarar-se dentro de seu funcionamento.

O resultado do jogo ideológico relatado é que a materialidade do sentido constituirá as formações discursivas constitutivas da luta ideológica em questão. Pêcheux aponta, então, duas questões basilares para a definição de *formação discursiva*, esta mesma fundamental para a AD. A primeira questão refere-se ao fato de o *sentido* não existir por si mesmo e sim estar vinculado às posições ideológicas presentes na arena ideológica. Já a segunda questão se coloca em relação ao efeito de transparência do sentido. Por isso, apresentamos na sequência duas citações que resumem essas questões fundamentais para a AD. Assim conceitua Pêcheux:

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

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao *“todo complexo com dominante”* das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas [...] (PÊCHEUX, 1988, p. 162)

Essa dependência mencionada pelo autor é referente ao conceito de *interdiscurso* o qual representa a memória dos sentidos. Sobre *Interdiscurso*, Orlandi (2020) aduz:

[...] 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 que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (ORLANDI, 2020, p. 29).

O pré-construído, dessa forma, vai-se fazer presente continuamente nos discursos, representando, na perspectiva ideológica, “aquilo que todo mundo sabe” a respeito de determinado assunto. Na perspectiva discursiva do interdiscurso, surge a ferramenta de articulação entre o já-dito e o discurso apresentado, ferramenta esta que atua trazendo um efeito de sustentação, sendo chamado *discurso transverso*.

O discurso transverso tem a função de realizar a linearização dos sentidos presentes do pré-construído no nível intradiscursivo. É pela ação do interdiscurso em seus dois componentes (pré-construído e discurso transverso) que a forma-sujeito atua enquanto representativa do discurso da formação discursiva dominante. Ao afirmar que a Ideologia se

perpetua através da interpelação do sujeito e do apagamento das evidências de como se dá esse funcionamento, Pêcheux (1988) apresenta dois tipos de *Esquecimento*: o *Esquecimento n.º 1* e o *Esquecimento n.º 2*.

O Esquecimento n.º 2 é da ordem do intradiscurso, ou seja, é da ordem da materialidade linguística e das escolhas lexicais realizadas em um nível pré-consciente. Importante frisar que o sujeito realizará essa escolha dentro da formação discursiva com a qual ele/ela se identifica. Pela relação com a formação discursiva dominante surge o funcionamento do esquecimento relacionado à Ideologia, o chamado Esquecimento n.º 1, segundo Orlandi “por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes.” (ORLANDI, 2020, p. 33).

Após refletir sobre conceitos básicos da AD, buscamos explorar questões que compõem o objetivo sobre a memória e esta é a proposta da próxima seção.

2.2. A MEMÓRIA SE FAZ PRESENTE

“As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós.”
(ORLANDI, 2020, p. 18)

A epígrafe, retirada da obra de Orlandi, representa a importância dos dizeres socialmente circulantes para a constituição dos efeitos de sentido e a permanência desses efeitos em diferentes momentos históricos. Pêcheux apresenta o conceito de memória discursiva e para ele: “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘*implícitos*’ [...] de que sua leitura necessita: a condição de legível em relação ao próprio legível.” (PÊCHEUX, 2020, p. 48). Essa é uma reflexão construída a partir das percepções do autor em relação ao estudo da memória enquanto constituição coletiva, mítica, prática social, dispensando a perspectiva individualista.

Em seu texto *O Papel da Memória* (1983), Pêcheux indica que a área de investigação determinada pelo interdiscurso traz desafios teóricos pelo fato de sua importância se dar no entremeio entre a linguística, a interpretação e o simbólico/simbolização, considerando o papel da imagem e do discurso nos processos de interpretação e de sua inscrição na memória.

É interessante perceber que a elaboração teórica do autor leva em consideração não só o discurso em sua materialidade linguística, mas também na materialidade imagética. Embora Pêcheux aponte o fato de as duas instâncias demandarem análises distintas devido às suas materialidades específicas, ele ressalta o ponto de semelhança entre elas: em ambas as instâncias são deixadas marcas que levam o/a leitor/a a retomar a memória social. Assim, o que acontece é:

[...] uma passagem do *visível* ao *nomeado*, na qual a imagem seria um operador da memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar: tocamos aqui o efeito de repetição e de reconhecimento que faz da imagem como que a recitação de um mito. (PÊCHEUX, 2020, p. 47, grifos do autor).

Através da reflexão apresentada, pode-se perceber o entendimento de um conceito [o da memória] desenhado em comparação à tradição oral, uma vez em que o conhecimento era transmitido pela contação das histórias da comunidade (o uso da palavra), realizando uma retomada de imagens simbólicas que (res)significarão de geração para geração. Nesse sentido, temos as contribuições de Pierre Achard (2020) e Jean Davallon (2020) em relação ao estudo da memória. O primeiro tem por foco teórico a produção discursiva do sentido em relação à memória, enquanto o último se dedica ao estudo da imagem em perspectiva à memória.

Para Achard (2020), o estudo da memória dar-se-á através da investigação das repetições e regularizações dos implícitos. As regularizações serão construídas a partir de *pontos de consenso* existentes entre os diferentes contextos. A possibilidade de uma palavra atuar como paráfrase ou metáfora se concretiza, então, devido a esses pontos de consenso contextuais em que os falantes ou usuários da língua percebem o deslocamento de sentido construído porque compartilham da mesma memória discursiva. Assim, as regularidades presentes na memória contribuem para o surgimento de novas paráfrases e metáforas em retomada ao saber, em série, perpassado nessas palavras/expressões.

Pêcheux (2020) retoma o texto de Achard (2020) e acrescenta sua reflexão a respeito indicando sempre ocorrer um jogo de força na memória. Esse jogo de forças acontece em dois aspectos:

Um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo; Mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos”. (PÊCHEUX, 2020, p. 49).

Pode-se perceber que a citação vai ao encontro dos escritos de Achard, mas, apesar de concordar e até aprofundar aspectos teóricos apontados pelo autor, Pêcheux coloca ser importante analisar o operador de memória, ou seja, o objeto linguístico ou imagético responsável por demonstrar o jogo de forças do sentido. Com a afirmativa de Pêcheux, a memória se mostra como um espaço constante de retomadas e reconstituições dos implícitos, de conflitos de regularizações.

Na sequência, Jean Davallon (2020) contribui com sua análise a respeito da imagem em relação à memória. Para tanto, ele toma como ponto de partida para sua reflexão a faceta tecnicista da memória social advinda da memória digital, indicando que essa perspectiva é reducionista se pensarmos que o simples fato de armazenar, registrar, descrever dados sobre a realidade não necessariamente produz memória. Ainda uma questão relacionada a esta perspectiva reducionista e apresentada sob a forma sociológica é entender como se dão os processos de coesão social. De outra forma, a questão é entender como a imagem, especialmente aquela gerada em contextos computacionais, pode auxiliar na análise da constituição da memória social, sem deixar de considerar a distância existente entre a “realidade retratada” enquanto operador de memória social (uma foto, por exemplo) e o “fato de significação” (processo de significação elaborado).

Para constituir-se em memória, “[...] é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância.” (DAVALLON, 2020, p.25). Ainda mais uma consideração importante em consonância com a citação anterior:

[...] lembrar um acontecimento ou um saber não é forçosamente mobilizar e fazer jogar uma memória social. Há necessidade de que o acontecimento lembrado reencontre sua vivacidade; e sobretudo, é preciso que ele seja reconstruído a partir de dados e de noções comuns aos diferentes membros da comunidade social. (DAVALLON, [1983], 2020, p.25).

É por esses dois aspectos surgidos para contextualizar a memória social que o autor aponta a problemática dos chamados *objetos culturais* (o televisionamento ou a transmissão via internet de eventos, a fotografia). Considerando sua capacidade de guardar a essência de um evento, esses objetos fazem um entrecruzamento entre a memória coletiva e a história. O entrecruzamento se configura quando um fato social já impresso na história é retomado em sua essência através da memória coletiva de uma comunidade. Como exemplo, pode-se citar o relato feito por um veterano da 2ª Guerra Mundial. O relato de sua experiência individual se entrecruza a um evento de proporções maiores reconhecido em nível mundial.

Para encerrar a reflexão sobre a memória, retomo o trabalho de Jean-Jacques Courtine, em que o autor analisa o funcionamento do esquecimento a partir da enunciação no discurso político. Nesse trabalho, Courtine (1999) aponta a relação da enunciação com os estudos discursivos de base pecheuxtiana. Em primeiro lugar, ele coloca a diferenciação da figura do sujeito, uma vez que para a enunciação esta figura teórica representa a origem de seu dizer, sendo autônomo e estando no controle de seu discurso. A tomada desse caminho teórico implica na desconsideração do assujeitamento do sujeito, fundamental nos estudos de Pêcheux e que demarcam a influência do exterior constitutivo para o discurso de cada sujeito. Considerar o assujeitamento do sujeito implica, para Courtine, em dissociar e articular os níveis da enunciação (eu, aqui, agora dos discursos) e o nível do enunciado (interdiscurso, lugar de dispersão dos enunciados). O que ocorre, em relação ao sujeito, é um apagamento, restando somente uma voz sem nome (domínio da memória).

Em seguida, Courtine questiona como essas formulações são inseridas no espaço da memória enquanto operadores de retomadas. Sua conclusão teórica indica a necessidade de considerar as formas de *discurso relatado*. Diz o autor:

Essas retomadas apagam, com o desaparecimento das marcas sintáticas do discurso relatado [X diz que P: X diz: (citação)]; os vestígios de todo desnivelamento discursivo. [...] A retomada de uma formulação, nessa forma de repetição, simples recitação, vale somente pelo evento de seu retorno. (COURTINE, 1999, p. 19).

Ao abordar as formas de repetição (citação, recitação, formação de pré-construído), a conclusão teórica de Courtine é indicar a existência de *posições sujeito* em detrimento do sujeito propriamente dito. É, assim, através da presença discursiva da citação, da recitação, do pré-construído sendo entrecruzadas com as marcas de um “eu” e/ou “aqui” e/ou “agora” que se dá o processo de assujeitamento do sujeito, através de uma *repetição vertical*. Assim, ocorre o processo indissociável entre memória e esquecimento.

A fim de encerrar o embasamento teórico necessário para o desenvolvimento desta pesquisa, a próxima seção busca discorrer sobre o conceito teórico de Língua para a AD.

2.3. A LÍNGUA PARA A AD: UMA RETOMADA

Para retomar o conceito de Língua, realizamos esse percurso através da investigação do texto *Língua, “Linguagens”, Discurso* de autoria de Pêcheux, em articulação com o texto

Aparelhos Ideológicos de Estado de Louis Althusser, com o qual Pêcheux dialoga para chegar ao conceito de ideologia, cunhado em sua teoria. Permanentemente trilhando o caminho de entremeio entre língua e ideologia, está o conceito de sujeito, terceiro vértice da AD, e que forma com os outros dois o **nó borromeano**. Quem apresenta o nó borromeano para a AD é Leandro-Ferreira (2005) que lembra ter sido o mesmo originalmente introduzido na Psicanálise por Lacan. A autora argumenta ser a união dos três conceitos para a AD (língua, ideologia, sujeito) sustentada por esse laço de interdependência que os estrutura solidariamente e, ainda, diz “[...] ao se retirar/ um desses anéis, os outros dois perderiam a interligação constitutiva.” (LEANDRO-FERREIRA, 2005, p. 70).

No texto *Língua, “Linguagens”, Discurso*, cuja publicação deu-se em 1971 e foi escrito em colaboração com Claudine Haroche e Paul Henry, Pêcheux se propõe a falar sobre o papel da *Linguística* em relação com outras áreas do conhecimento e, dessa forma, *localizar* teoricamente alguns conceitos pertinentes à área. Ao escrever sobre as produções no campo da política e da produção científica, ele defende que “(...) as palavras podem mudar de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2012B, p. 122). A partir desses dizeres, é possível perceber o foco dado pelo autor às posições que os sujeitos ocupam em um dado contexto sócio-histórico-ideológico e o reflexo dessas inter-relações no uso da língua. Para respaldar suas reflexões, Pêcheux introduz questões que estão ligadas a conceitos fundamentais da teoria, os quais são relevantes para esta pesquisa.

Ao refletir sobre os níveis fonológico, morfológico e sintático, percebemos que esses três são intimamente ligados e interdependentes; uma dependência, segundo Pêcheux, não encontrada no nível da produção e interpretação de sentidos, que é o que lhe interessa. Ele não desconhece a importância desses níveis, mas define que “o laço que liga as ‘significações’ de um texto de suas condições sócio-históricas [...] é constitutivo das próprias significações [...]” (PÊCHEUX, 2012B, p. 124-125). O autor coloca que encontrar uma teoria geral para a semântica é impossível e, que, para isso, o linguista vai buscar a justificativa para sua interpretação, para o sentido atribuído, através de outras ciências, como sociologia, psicologia, história, literatura, por exemplo. O autor considera que a semântica se constitui através de condições sócio-históricas.

Não se pode esquecer que o período de trabalho de Pêcheux – final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX – é um momento em que estão emergindo os estudos sobre o *discurso* e, pensando nisso, ele entende como importante a inserção de sua reflexão nos estudos da linguagem. Para tanto, ele afirma “[...] toda disciplina científica se constitui pela

exclusão de seu campo daquilo que, até então, a obcecava [...]. Dessa forma, a linguística excluiu de seu campo as questões do sentido, da expressão das significações contidas nos textos” (PÊCHEUX, 2012B, p. 125). Ele ainda coloca que, à época, as ciências sociais – psicologia, sociologia, por exemplo - estavam demandando da linguística um embasamento teórico para o processo de interpretação.

Neste ponto, é importante fazer uma retomada com o estabelecimento da Linguística enquanto campo de investigação científica, a partir do Curso de Linguística Geral de Saussure, ele aponta como um dos princípios básicos a dicotomia das noções *Língua x Fala*, entendendo que a fala se dá como expressão individual do sujeito enquanto usuário da língua. Retomando Saussure, Pêcheux (2012B) coloca que a *fala* representa o modo único como cada indivíduo usa a língua como expressão de sua liberdade. No entanto, o autor irá contrapor essa ideia trazendo para sua reflexão a questão de que a liberdade individual é *modelada* por *sistemas* presentes no contexto social, conforme seu dizer:

Entretanto, esta liberdade aparece, de imediato, submetida a leis, não apenas no sentido de coerções jurídicas (que limitam a liberdade de expressão), mas também no sentido de determinações sócio-históricas desta liberdade da fala: é-se, assim, levado a pensar que, em uma determinada época e em um “meio social dado”, a “fala”, sob suas formas políticas, literárias, acadêmicas, etc. se organiza necessariamente em “sistemas” regidos por leis. E é, definitivamente, este par ideológico *liberdade + sistema* que recobre o termo *fala* [...] (PÊCHEUX, 2012B, p. 126, grifos do autor).

Para Pêcheux, não existe a possibilidade de que exista uma ciência da linguagem em que se possa definir o sentido como algo passível de ser estabilizado. Não há uma *ciência da realidade*, pois o sentido é uma construção e, para que se possa chegar a ele, é preciso que, teoricamente, se faça uma mudança de terreno de análise e se passe da problemática subjetivista centrada no indivíduo para que se pense em relações sociais conforme indicado pelo materialismo histórico. Segundo o autor:

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

Para finalizar sua reflexão, Pêcheux pontua um aspecto que é fundamental em sua proposta teórica: o conceito de *processo discursivo (funcionamento discursivo)*. Assim, ele

vincula o uso da base linguística – níveis fonológico, morfológico e sintático – em perspectiva às representações postas em jogo nas relações sociais. Advém daí uma perspectiva de que a língua é só parcialmente autônoma e de que seu uso está vinculado a questões que transcendem as regras gramaticais, criando uma inter-relação com a exterioridade da língua – o aspecto social. Para explorar esses aspectos, Pêcheux apoiou-se na teoria psicanalítica, conforme elaborada por Jacques Lacan, a partir dos trabalhos de Sigmund Freud, e também na leitura que Louis Althusser fez da teoria marxista do materialismo histórico, através do trabalho intitulado *Os Aparelhos Ideológicos de Estado*.

Pensar sobre o uso da língua como *processo discursivo* introduz outras questões teóricas como, por exemplo, o entendimento do conceito de *discurso* para a AD. Segundo Leandro-Ferreira (2003, p. 194), “O discurso apresenta-se como objeto teórico [...] buscando compreender como o gesto de interpretação funciona em sua materialidade, no exato momento em que o sentido faz sentido em um determinado discurso”. Assim, o discurso demonstra, por sua materialidade, a forma como o processo discursivo está construído, indicando a forma como as representações das estruturas sociais estão presentes no uso da língua. Ainda, Indursky (1998, p. 14) afirma “[...] o discurso não trabalha com a transmissão de informação, mas com a relação que os interlocutores discursivos estabelecem entre si pelo viés de todos estes efeitos de sentido”. O efeito de sentido do discurso se dá através da inter-relação existente entre todos os aspectos mencionados.

É importante ressaltar que o objeto da AD é o discurso e não a língua, pois, como aponta Leandro-Ferreira (2003, p. 193):

O discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre ideologia e língua, bem como os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua. É através do discurso que se vai compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui.

Para aprofundarmos o estudo sobre o efeito de sentido na AD, precisaremos levar em consideração os conceitos de *ideologia e sujeito*.

De acordo com o pensamento de Pêcheux, o efeito de sentido do discurso constituir-se-á através da relação criada entre a base linguística e as perspectivas históricas e sociais, materializando-se a partir de uma dada *ideologia*. O conceito de ideologia traz um suporte imprescindível para o aporte teórico que Pêcheux cunhou, pois as ideologias “[...] sempre expressam *posições de classe*” (ALTHUSSER, 1996, p. 124, grifos do autor) o que está em convergência com a afirmação de Pêcheux, já citada anteriormente neste trabalho, de que as

palavras podem mudar de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as utilizam. Para sua teoria, Pêcheux adotou o trabalho teórico realizado por Louis Althusser, *Aparelhos Ideológicos de Estado* considerando a questão ideológica. Assim, Althusser retoma a origem do termo *ideologia*, pontua os principais aspectos do trabalho de Marx e coloca algumas teses principais: “A ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”, “A Ideologia tem uma existência material”, “A ideologia interpela os sujeitos como indivíduos” (ALTHUSSER, 1996).

Para chegar a esses pressupostos teóricos, Althusser se propôs, inicialmente, a formular uma *teoria geral das ideologias*, um movimento de análise em busca das características gerais das ideologias. Aqui, ora uso o termo no singular, ora no plural, porque o autor coloca que existem diferentes ideologias – a ideologia religiosa, a ideologia jurídica –, mas ele está à procura das características gerais que aproximam as diferentes ideologias existentes. Para começar, o autor faz uma retomada da questão de que a teoria da ideologia se baseia “[...] na história das formações sociais, e, portanto, dos modos de produção combinados nas formações sociais e das lutas de classes que se desenvolvem dentro delas” (ALTHUSSER, 1996, p. 124). Apesar de concordar com essa perspectiva, o autor aponta uma questão paradoxal que ele retoma da obra de Marx: “*a ideologia não tem história*” (ALTHUSSER, 1996, p. 124 grifos do autor). Ao analisar a aparente relação paradoxal estabelecida aqui, o autor dirá que existe sim uma história vinculada à ideologia, mas uma história que aparentemente está *apagada*, porque ela está vinculada ao inconsciente, ou seja, a ideologia acaba por se constituir por uma representação da história presente no inconsciente. Por isso, ele afirma que a “*ideologia é eterna*, exatamente como o inconsciente” (ALTHUSSER, 1996, p. 125, grifos do autor).

Esse pensamento teórico resume uma das teses apresentadas acima: “*A ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência*”. Ao indicar essa relação imaginária, Althusser levanta o questionamento de por que o ser humano precisa dessa relação que não deixa de ser uma ilusão e responde-o por duas questões: a primeira resposta é que as pessoas vivem em agrupamentos sociais em que aqueles que estão em uma classe privilegiada *criam* justificativas para a forma como as relações sociais se dão e essas justificativas mantêm essas relações sendo repetidas indefinidamente, portanto, mantendo as mesmas classes sociais. A segunda resposta está relacionada ao trabalho teórico de Marx em que ele diz que existe uma relação imaginária do ser humano com sua existência e, por ser imaginária, essa relação é alienante. E, ainda, essa

alienação é decorrente do fato de que as próprias relações de existência são alienantes porque estão na essência da sociedade. Ou seja, há uma relação de “alimentação” da perspectiva alienante, uma vez que ela está presente na estrutura social, constituindo as relações sociais e sendo transmitidas/reproduzidas pelas pessoas de forma inconsciente, o que assegura sua repetição de forma infinita.

A segunda tese proposta por Althusser é “*A Ideologia tem uma existência material*”. Com essa afirmação, o autor traz à reflexão o fato de que a ideologia estará expressa através de práticas sociais que representam a relação que o indivíduo tem com as questões que o envolvem. Por exemplo, ao definir que adota o credo católico, a pessoa estará se filiando a uma série de atitudes que caracterizam todos aqueles que se dizem católico/as: frequentar a missa, realizar os ritos católicos do batismo, crisma, casamento, entre outros, confessar-se ao pároco de sua paróquia, pagar o dízimo. Assim, essa pessoa estará realizando atividades que o/a caracterizam como católico/a perante a si mesmo/a e à sociedade. A teoria de Pêcheux aprofunda o pensamento de Althusser na medida em que define o uso da língua como a materialidade da ideologia através da língua. Ou seja, a AD permite a/ao analista investigar a presença da ideologia e de seus mecanismos de reprodução através da materialidade linguística representada pelo discurso.

Na esteira dessas duas teses, Althusser chega a duas questões: “não existe prática, a não ser através de uma ideologia, e dentro dela”, e, ainda, “não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos” (ALTHUSSER, 1996, p. 131).

Por essas duas asserções, o autor vincula as práticas sociais à existência da ideologia, e, assim, à existência de representações imaginárias que circulam indefinidamente entre as pessoas. A ideologia existe nos sujeitos e cria um vínculo entre os sujeitos, o que levará à tese central para Althusser “*a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos*” (ALTHUSSER, 1996, p. 131, grifos do autor).

Ao afirmar que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, Althusser *resume* a discussão que faz em seu texto, pois ele explica o efeito ideológico que faz com que uma pessoa tome partido em uma determinada situação achando que o faz livremente, ou seja, assujeitando-se ao efeito ideológico. O autor aponta que a ideologia está presente na estrutura da sociedade e que seu funcionamento cria uma ideia de “transparência”, que faz com que as pessoas assumam que determinados comportamentos são repetidos socialmente porque é assim que deve ser. Por exemplo, justificar a demissão de uma mulher de uma vaga de emprego devido a uma gravidez ou preteri-la em uma entrevista de emprego devido a uma

possível futura gravidez e vincular essas práticas a um *prejuízo* por parte do empregador é uma forma de justificar uma ideologia machista que relega a mulher a um lugar subalterno no mercado de trabalho, devido a seu possível exercício da maternidade. A circulação desses discursos pode “convocar” indivíduos nessa situação – uma mulher em situação de ser demitida e um homem, ou mesmo mulher, em situação de decidir entre contratar uma mulher ou um homem para uma vaga de emprego – para que se identifiquem com esses discursos e os repitam de forma parafrástica. Ao realizar essa prática discursiva, os indivíduos *assumem* e reproduzem posições sociais, que reforçam e reproduzem a ideologia machista, levando a uma manutenção de práticas sociais em que as mulheres são subordinadas aos homens unicamente por uma questão de gênero.

O sujeito é a categoria fundamental para a existência da ideologia, uma vez que é através da interpelação do sujeito pela ideologia que se dá a identificação/contratificação/desidentificação com determinadas formações discursivas e com os discursos que as identificam, trazendo para a materialidade do discurso a questão ideológica.

Para encerrar esta seção, é importante retomar o conceito do *real da língua* para a AD, pois este conceito traz à reflexão a questão do *não dito*, ou seja, aquilo que não está discursivamente/materialmente presente, mas cujo sentido se faz notar. Por exemplo, se dizemos *Só voto em candidatos honestos*, embora não seja utilizada a palavra *corrupto*, a maneira como alguém faz suas escolhas lexicais e sintáticas deixa esse entendimento posto junto à discussão.

Ao discorrer sobre o assunto, diz Leandro-Ferreira (2000, p. 27):

Existe uma contradição na língua no próprio modo como ela está ligada à história e aos sujeitos falantes. Tal contradição não se coloca, entretanto, como algo a ser “resolvido”, mas como algo que deve funcionar como a base material na qual se construirão os processos linguístico-discursivos.

A AD é uma teoria discursiva que possibilita investigar, dentre outras questões, as contradições presentes no processo discursivo materializado pelos sujeitos investigados. Mencionar o processo discursivo significa dizer que interessará ao/à analista do discurso o modo como o discurso está construído; investigando sua materialidade de base linguística, a partir das marcas léxico-sintáticas, além das questões histórico-sociais, como as formações sociais dos sujeitos em análise.

No capítulo de *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* em que trata sobre o processo discursivo, diz Pêcheux “[...] *todo processo discursivo se inscreve em uma relação ideológica de classes.*” (PÊCHEUX, 1988, p. 92, grifos do autor). Por essa afirmação, pode-se retomar e perceber que as classes sociais não podem ser indiferentes à língua, dizeres existentes considerados possíveis em determinadas condições de produção, enquanto outros não o são. A língua materializa efeitos de sentido diferentes para a mesma palavra, de acordo com as filiações discursivas e ideológicas dos sujeitos.

Ao investigar a forma como se constitui o processo discursivo, o/a analista do discurso procura demonstrar de que forma a materialidade discursiva coloca em movimento o funcionamento da ideologia a partir do funcionamento de estratégias linguísticas.

Após refletir sobre o conceito de língua para a teoria da AD, consideramos importante retomar o aspecto do equívoco como a materialidade da resistência na língua, de acordo com Leandro-Ferreira (2003), que afirma ser o equívoco um lugar de resistência inerente à língua e à sua constituição.

O equívoco é colocado como um aspecto teórico vinculado à língua e que se apresenta como a materialidade daquilo que não é aceito como fazendo parte da língua, causando uma ruptura no fio discursivo. É o inesperado na língua que afeta o sujeito e o faz subverter o jogo discursivo sobre a estrutura social. É a ambiguidade da palavra que, em um determinado momento, faz com que o sujeito se filie a um grupo social diferente do seu. A exemplo disso, podemos questionar sobre o empregado que justifica a demissão em massa retomando o dito popular “*O bom cabrito não berra*”. Quem é o cabrito? É o colega que foi demitido ou é ele mesmo que aguarda o seu momento de sacrifício – consciente ou não? Quem deve calar? Aquele que perdeu o emprego e arrisca não encontrar outra colocação dependendo do contexto em que se insere? Aquele que está empregado e corre o risco de demissão? Os dois, por se encontrarem sob o jugo e dependência financeira da estrutura social em que representam a base e o patrão o topo? A ambiguidade discursiva se apresenta como uma possibilidade de deslize da língua... desliza a língua como deslizam os sentidos.

Leandro-Ferreira (1994, p. 72) fala sobre o uso discursivo da ambiguidade como uma forma de resistência:

A prática da ambiguidade, como uma prática discursiva, supõe uma atividade transformadora, cujos efeitos vão se exercer nas relações sociais mediadas pela leitura. As margens de dúvidas, de indefinição são constitutivas da atividade do falante e podem ser vistas como “formas de resistência”.

O entendimento do equívoco como uma possibilidade de causar a reflexão sobre as estruturas sociais, a partir do estranhamento, representa uma forma de poder não reconhecida amplamente na sociedade. O senso comum entende a língua e seu uso como um acordo tácito entre os falantes. Situações de ambiguidade são entendidas como um “erro” vindo de um dos falantes. Entender a língua como um instrumento de poder é uma forma de resistir, através da própria língua, e de proporcionar uma reflexão sobre estruturas sociais cristalizadas.

Como último aspecto teórico da AD a ser revisado, na próxima seção retomaremos a contribuição que a noção de silêncio traz à teoria.

2.4 O SILÊNCIO FUNDADOR E O SILENCIAMENTO

No aprofundamento de seu trabalho teórico junto à AD, Orlandi brinda os estudiosos da teoria e seus leitores, com sua reflexão sobre o silêncio, na obra *As formas do silêncio*, de 2007. O próprio subtítulo *no movimento dos sentidos* seduz o/a leitor/a para uma leitura que o/a coloca em face de explorações conceituais que tiram o silêncio do papel de ser uma parte descartável do sistema formal da língua.

Segundo a autora, o objetivo da reflexão proposta através deste texto é, ao trazer a questão do silêncio, dar-lhe um estatuto explicativo. No entanto, ela assegura, o foco do seu pensar não considera de seu interesse o silêncio místico, aquele praticado para fins religiosos. Orlandi deixa claro o que lhe interessa: “Silêncio, retiro, transcendência: não é disso que estamos falando, mas da necessidade de considerar o silêncio que torna possível toda a significação, todo dizer.” (ORLANDI, 2007C, p. 64). Para tanto, ela estabelece o silêncio como em duas esferas: o silêncio fundante e a política do silêncio, o chamado silenciamento. Para esta dissertação, o silenciamento traz maior influência teórica, no entanto, é importante explorar também do que trata o silêncio fundador e, por isso, passa-se a seguir, a abordar aspectos constitutivos das duas esferas.

Para se compreender o silêncio sob a perspectiva discursiva, faz-se necessário considerar aspectos teóricos que fazem surgir seu papel constitutivo na linguagem. Orlandi (2007C, p. 45) afirma ao elaborar sobre o silêncio para a AD: “O silêncio, tal como o concebemos, não remete ao dito; ele se mantém como tal, permanece silêncio.” Esse dizer alinha-se ao entendimento de que o silêncio não se define enquanto vazio, enquanto *o nada*. Para a AD, segundo Orlandi, o silêncio é constitutivo da linguagem, ele se constitui enquanto parte integrante do processo de significação. Pensar teoricamente sobre o silêncio, afirma a

autora, “Quando se trata do silêncio, nós não temos *marcas* formais, mas *pistas, traços*.” (ORLANDI, 2007C, p. 46, grifos da autora). Por isso, percebe-se que a presença do silêncio se dá na constituição da discursividade do texto, segundo os aspectos da significação.

O silêncio problematiza noções como linearidade, literalidade, completude e essa problematização dá-se porque o sentido pode se espalhar por todas as direções. Há uma diferença constitutiva na linguagem verbal, pois seu processo de significação apresenta-se por unidades discretas, enquanto o silêncio significa de modo contínuo.

Quando são considerados os interlocutores, refletir sobre o silêncio é fazer a crítica à teoria behaviorista. Essa crítica faz-se em aspectos que a AD, através da noção do silêncio, afasta-se daquilo que o discurso transversal propõe pela informatividade (enquanto linearidade e transparência) e pelos turnos de fala (enquanto demonstração das posições dos sujeitos). Para a AD, a fala não é sempre uma relação de vai e vem entre dois interlocutores, podendo ocorrer variações como, por exemplo, a disputa pelo turno de fala, e, nesse aspecto, o silêncio introduz uma desorganização fundamental que desestabiliza a informatividade, abrindo brecha ao deslizamento dos sentidos.

No que tange à reflexão sobre o silêncio em relação ao sujeito, Orlandi utiliza-se da proposta dialógica para estabelecer comparação entre o silêncio para a AD e a forma como o sujeito está assumido teoricamente. Diz a autora:

a) o silêncio, na constituição do sujeito, rompe com a absolutização narcísica do eu que, esta, seria a asfixia do sujeito, já que o apagamento é necessário para sua constituição: o silenciamento é parte da experiência da identidade, pois é parte constitutiva do processo de identificação, é o que lhe dá espaço diferencial, condição de movimento; b) o silêncio, na constituição do sentido, é o que impede o *non sense* pelo muito cheio, produzindo o espaço em que se move a materialidade significante (o não-dito necessário para o dito). (ORLANDI, 2007C, p. 49).

Dessa forma, é possível perceber o trabalho do silêncio, sempre constitutivo, e também assumindo esse papel em relação ao sujeito, uma vez que a identificação com uma formação discursiva implica o silenciamento de outra.

Orlandi afirma, também, ser o silêncio não representável, mas sim, compreensível. Por isso, refletir sobre o silêncio é “[...] conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Conhecer os seus modos de significar.” (ORLANDI, 2007C, p. 50).

Como último ponto básico para reflexão, Orlandi toma a descentração do verbal. Para ela, considerar o silêncio como parte constitutiva no processo de significação faz com que o estatuto de centralidade da linguagem verbal seja revisto. Assim é que se pode entender ser o

estudo teórico do silêncio na linguagem mais uma forma de estudar-se a contradição. Considerando as questões apontadas por Orlandi até o momento, a autora chega às possíveis categorizações para o silêncio: o silêncio fundador e o silenciamento. Em relação ao silêncio fundador, afirma Orlandi:

[...] não é do silêncio em sua qualidade física que falamos aqui, mas do silêncio como sentido, como história (silêncio humano), como matéria significante. O silêncio de que falamos é o que instala o limiar do sentido. (ORLANDI, 2007C, p. 68).

Em sua perspectiva como silêncio fundador, o silêncio reúne as características apontadas pela autora no intuito de demonstrar a forma como teoricamente está inscrita essa reflexão teórica, colocando-se discursivamente enquanto deslizamento de sentidos entre a linguagem e a falta. Ao representar a faceta constitutiva do silêncio, o silêncio fundador sempre dará início a toda produção de linguagem. Em outras palavras, isso acontece porque a linguagem acontece em trabalho dialético com a linguagem, sendo seu constituinte e não opositor. Para a AD, a linguagem só acontece porque o silêncio produz sentidos da mesma forma que as demais materialidades linguísticas.

Sobre a política do silêncio (silenciamento), Orlandi explica ocorrer a contextualização do *poder dizer*, a partir da relação entre o que é dito e aquilo que não é dito. Isso acontece justamente porque a política do silêncio trará materializado o apagamento de outros sentidos possíveis. A autora expressa a diferença entre essas duas caracterizações:

A diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo. (ORLANDI, 2007C, p. 73).

Através da diferenciação teórica marcada por Orlandi, pode-se perceber o fato de a política do silêncio influenciar as margens das formações discursivas, no sentido de contribuir para aquilo que pode e deve ser dito em determinada formação discursiva, bem como interditar aquilo que não pode nem deve ser dito dentro de uma formação discursiva. Já o silêncio fundador faz parte do próprio processo discursivo de constituição do dizer. Assim, encerramos a retomada da base teórica desta Dissertação e passamos ao capítulo referente à coleta e análise dos dados.

Na primeira seção do próximo capítulo apresentamos a revisão teórica que nos auxiliou na elaboração do *corpus analítico*, em seguida, detalhamos o processo de coleta de dados e, por fim, passamos à análise das SD selecionadas.

3 - O *CORPUS* DE PESQUISA E A ANÁLISE

3.1 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Para constituir o *corpus* analítico, buscamos respaldo nas contribuições de teóricos que se debruçaram sobre a teoria e colocaram importantes pontos de reflexão a partir de seus trabalhos. Começamos pela contribuição de Orlandi – *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (2007B), nesta seção tomada em relação ao trabalho da interpretação e do papel do analista do discurso.

O texto de Orlandi (2007B) traz a reflexão sobre a interpretação para a AD, pontuando aspectos fundamentais da teoria que definem a especificidade do trabalho do analista do discurso. Segundo a autora, o trabalho do/a analista de discurso é “(...) mostrar como um objeto simbólico produz sentidos, como os processos de significação trabalham um texto, qualquer texto.” (2007B, p. 80) É preciso ficar claro para o/a analista que a teoria coloca como fundamental o fato de que o sentido pode sempre ser outro, devido aos deslizamentos de sentido a serem construídos pela historicidade de um texto. Ao retomar a reflexão de Pêcheux sobre o *efeito metafórico*, a autora explica a capacidade que os sentidos têm de se manterem em diferentes discursos através da paráfrase. Assim, o/a analista deve centrar seu olhar em descrever/interpretar a forma como os deslizamentos de sentido estão ocorrendo na língua, no intradiscurso, e o reflexo disso na perspectiva ideológica/social como um trabalho simbólico.

Por entender que a AD privilegia o trabalho simbólico é que a autora usa o termo *gesto* para se referir às diferentes possibilidades de interpretação, toma a interpretação enquanto uma prática discursiva que intervém no real do sentido, além disso, deixa colocado também o fato de que cada gesto é único. Outro analista, com o mesmo material, poderia produzir uma leitura totalmente diferente (ORLANDI, 2020).

A AD difere de outras teorias discursivas por assumir o entendimento de o trabalho descritivo-interpretativista realizado pelo/a analista não ser neutro, com ele/ela sempre assumindo uma posição, que é, antes de tudo, política, em relação à investigação teórica que realiza. Esse é um aspecto importante, pois a teoria se propõe a demonstrar que não há neutralidade nos dizeres e isso vale em todos os aspectos.

Além de refletir sobre a prática do/a analista, a autora também discorre sobre o dispositivo ideológico que compõe a interpretação, afirmando que existe *injunção à interpretação*, ou seja, há o movimento espontâneo e necessário, do qual nenhum sujeito pode se furtar, para dar sentido a um objeto simbólico. Junto desse processo de significação, se dá o

apagamento da interpretação, pois o sujeito tem a ilusão de que não pode interpretar de outra forma, tendo a ilusão de que o sentido não pode ser outro. Esse é um trabalho da ideologia. Entender que a análise empreendida é um gesto de leitura implica no fato de que o/a analista assume um caminho, privilegiando questões de seu interesse, sem negar que outro/a analista poderia, a partir do mesmo objeto, privilegiar outros aspectos e realizar, assim, outro gesto interpretativo. O que representa sempre uma qualidade gregária, já que um gesto interpretativo não descaracteriza outro. Esta é uma característica importante da AD, pois fomenta a colaboração entre vários pesquisadores, o que eventualmente proporciona um escopo maior para as investigações teóricas realizadas.

No texto *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos* (2020), originalmente publicado em 1999, Orlandi fala também sobre o deslocamento caracterizado pela saída da posição de leitor para a posição de analista. Esse movimento se dá pela construção do dispositivo do analista. Afirma Orlandi (2020, p. 59):

Nesse lugar, ele não reflete, mas situa, compreende, o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo. Ele pode então contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação. Por isso é que dizemos que o analista de discurso [...], não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação. Ele não se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições.).

Após refletir com Orlandi sobre o papel da/o analista, o próximo passo é retomar o trabalho de Pêcheux sobre a constituição do *corpus*. No artigo *Análise sintática e paráfrase discursiva*, Pêcheux aponta condições a serem apresentadas pelo *corpus* para constituir-se em um trabalho da AD, sua reflexão está posta em três bases: sobre a leitura do texto, sobre a estrutura dos dados e sobre o enunciado:

- 1) [...] ler um texto, uma frase, no limite, uma palavra, não constitui uma simples 'tomada de informação'. [...] Resulta disso que a análise de discurso se contenta em cercar o sentido de uma sequência (de extensão indeterminada) por meio de suas possibilidades de substituição, comutação e paráfrase;
- 2) [...] um corpus é um sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações ou uma justaposição de homogeneidades contrastadas;
- 3) [...] a sequência discursiva não deve, pois, ser considerada como uma simples articulação de informações elementares, mas como comportando uma série de mudanças de níveis, sintaticamente recuperáveis (ao menos em parte). (PÊCHEUX, 2012A, p. 166).

Por essa passagem, Pêcheux explicita o movimento analítico a ser realizado pelo analista da AD a partir da seleção das sequências discursivas (SD) componentes do *corpus*.

Ao tecer seu gesto de leitura, a/o analista determinará as SD a serem investigadas a partir da característica de cada unidade (SD) em demonstrar a capacidade da língua de se abrir para sua exterioridade, deixando entrever os deslizamentos de sentido que podem se constituir dessa deriva. A partir disso, o/a analista coloca em discussão essa exterioridade, apontando a forma como a ideologia se constitui no *corpus* resultante desse seu gesto interpretativo.

Outra contribuição trazida por Pêcheux é o livro *Discurso: estrutura ou acontecimento*, resultado de uma conferência em 1983. Neste trabalho, ele se propõe a entrecruzar três caminhos teóricos diferentes para pensar o conceito teórico referente ao *discurso*: o primeiro seria partir de um enunciado específico, o segundo seria tomar uma questão filosófica como suporte analítico e, por fim, tomar a base teórica da Análise de Discurso francesa e refletir sobre a análise como *descrição* e a análise como interpretação. Ele acaba por indicar que a melhor postura é entrecruzar os três caminhos. Acreditamos ser importante retomar questões deste trabalho porque através de seu gesto interpretativo, Pêcheux demonstra como deve ser realizada a análise.

Ao apresentar as questões iniciais do entrecruzamento teórico que propõe, Pêcheux elege o enunciado *On a gagné* (Ganhamos) para análise. Esse enunciado tornou-se o grito de comemoração da eleição presidencial francesa vencida por François Mitterand em 10 de maio de 1981, data em que a esquerda francesa venceu pela primeira vez as propostas da direita. Assim, tornou-se um marco histórico, um fato, *acontecimento*. A escolha do enunciado *On a gagné* apresentará várias questões em seu bojo. O autor diz que não é uma situação que se desenha naquela data, embora a mesma seja o ponto culminante da disputa política; ele afirma que é um quadro que se desenha desde há muito tempo, ecoando vários momentos da luta da esquerda em que não foram vitoriosos, mas que deixaram sua marca na história do país. Por esse movimento, entende-se que aí se encontra a historicidade trazida pelo enunciado. O autor diz que o grito representa os franceses que se alinham a esse pensamento político, momentaneamente tornando a vitória de um partido político e de um homem que o representa como a vitória de todas as pessoas anônimas que o apoiaram. Também, faz o autor uma retomada de que *On a gagné* pode representar a vitória em uma disputa esportiva, na qual dois times adversários se enfrentam no mesmo campo de batalha. São todas retomadas importantes porque Pêcheux vai construindo teoricamente um movimento que demonstra o quão opaco um enunciado pode ser, a partir das várias possibilidades discursivas em que ele pode se inscrever.

Para detalhar o aprofundamento de sua análise do enunciado, o autor explora duas questões *Sobre o sujeito do enunciado: quem ganhou e Sobre o complemento do enunciado: o quê, como, por quê?*. Para falar dos possíveis sujeitos do enunciado, Pêcheux aponta que a partícula *on* aproxima-se da primeira pessoa do plural, marcado por espectro de indefinição. Assim, o autor coloca a possibilidade de que esse *nós* esteja se referindo a vários grupos com perspectivas políticas diferentes dentro de uma nuance que se aproxima da esquerda. Para tratar da questão do complemento, o autor buscará o auxílio do dicionário e das várias possibilidades vinculadas ao verbo *ganhar* (*gagner*), salientando que todas as acepções do verbo estão relacionadas a algum tipo de *poder, como e/ou por qual razão aplicá-lo*. Resumindo o movimento analítico realizado, nas palavras do próprio Pêcheux:

A partir do exemplo de um acontecimento, o do dia 10 de maio de 1981, a questão teórica que coloco é, pois, a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc) e formulações irremediavelmente equívocas. (PÊCHEUX, 2015, p. 27-28).

É na esteira do pensamento citado acima que o autor retoma os outros dois caminhos analíticos indicados no início de seu texto e acrescenta duas questões para refletir sobre esses entrecruzamentos: *uns objetos discursivos “devem ser declarados mais reais que outros?”*, *“há um espaço subjacente comum ao desdobramento de objetos tão dessemelhantes?”*. Aí é que o autor retorna à sua proposta inicial, em que abordará o aspecto filosófico de sua reflexão.

Na seção intitulada *Ciência, Estrutura, Escolástica* Pêcheux vai refletir sobre a constituição de uma ciência voltada para a interpretação dos dizeres, iniciando sua reflexão a partir da ideia de “real” que seria todo o dizer que, fazendo referência a um determinado assunto, apresenta-se como algo que não pode ser interpretado de outra forma. Assim, o “real” sobre algo é tudo aquilo que se apresenta, sob o efeito da ideologia, como impossível de ser dito de outra forma.

Para as ciências exatas, diz Pêcheux, o real se apresenta como algo que está vinculado ao resultado de um experimento, uma operação matemática, após a aplicação de uma metodologia previamente definida e estruturada. Já em relação ao que envolve a interpretação dos dizeres, não é possível estabelecer uma homogeneidade lógica (posições baseadas na existência de certo e errado, X ou Y, isso ou aquilo). Embora, no entanto, o ser humano

busque por uma sensação de homogeneização, dividindo os saberes cotidianos em sistemas menores que possam dar, ainda que brevemente, essa sensação.

Para Pêcheux, o desenvolvimento da ciência da interpretação começa com os textos de Aristóteles, passa pelo rigor positivista até chegar à dialética entre matéria e história apresentada pelo Marxismo e introduz o questionamento em relação ao real da história. Assim, Marx é responsável por elaborar uma teoria que questiona o real da história e suas possibilidades interpretativas.

O encerramento da reflexão de Pêcheux nesse texto dar-se-á na seção *Ler, Descrever, Interpretar* iniciada por uma citação em que o autor resume de que forma os estudos teóricos dos anos 60 do século XX contribuíram para o desenvolvimento de uma possível (e desejada!) ciência da interpretação:

Novas práticas de leitura (sintomáticas, arqueológicas, etc...) aplicadas aos monumentos textuais, e de início aos Grandes Textos (...), surgiram desse movimento: o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito. (PÊCHEUX, 2015 [1988], p. 44)

A virada teórica produzida pelo estruturalismo dos anos 60 permitiu que, após o movimento de leitura das grandes obras, passassem a objeto teórico as práticas do cotidiano que *ordenavam* as massas (o ordinário do sentido), especialmente em seus espaços infraestatais e em tempos de crise. Para evitar o risco de se retornar a possíveis ações positivistas em busca de metodologias estabilizadas. Assim, Pêcheux apontará o caminho metodológico a ser desenvolvido pelos analistas que se filiam à sua perspectiva teórica, composto por três exigências:

A primeira exigência é que se privilegie os gestos de descrição das materialidades discursivas. Aí, o autor aproximar-se-á de Milner ao defender que se deve buscar o “real da língua” em seu atravessamento simbólico, indicando que é impossível descrever sem interpretar. Ao afirmar que nenhuma língua pode ser estudada sem considerar sua poesia, Pêcheux afirma também que o estudo linguístico deve abarcar o lugar do equívoco, aquele em que um sentido pode significar outro.

A segunda exigência é primar que todo o enunciado ou sequência de enunciados é “[...] linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 2015 [1988], p. 53). O autor explica que é justamente por essa possibilidade de deslizamento dos sentidos que diferentes situações sócio-históricas serão

retomadas e passarão a entrecruzar-se em um movimento dialético de interpretação. A proposta de Pêcheux se inscreve, assim, em elucidar a impossibilidade de termos uma ciência régia para a interpretação, ou seja, é impossível interpretar a partir de um caminho metodológico pré-definido como nos moldes positivistas.

Como terceira e última exigência e encerrando o texto, Pêcheux traz a responsabilidade a ser assumida por todas e todos na medida em que é necessário entender a interpretação como um movimento passível de entremeios. Para ele “[...] através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados.” (PÊCHEUX, 2015 [1988], p. 56). Por aí, pode-se entender que o autor aponta a necessidade de que cada um/a assuma politicamente suas posições, questão já abordada anteriormente nesta mesma seção quando foi explorada a contribuição de Orlandi.

Aracy Ernst-Pereira apresenta sua contribuição teórica através do texto *A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo* em que ela reforça a atenção de seu leitor para aspectos teóricos que não podem ser desconsiderados. A autora aponta ser indispensável a abordagem de três noções teóricas “(...) o sujeito submetido à ordem da ideologia e do inconsciente, a memória estruturante do dizer e o sentido opacificante.” (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 1). Também fundamental é a realização de um movimento pendular em que a realização da análise é feita juntamente à retomada da base teórica. Nesse ponto, ela retoma o processo interpretativo-descritivo de Pêcheux, e indica como meio de atingir o equilíbrio nesse processo de vai e vem, através da sugestão da aplicação de três relevantes noções: *a falta, o excesso e o estranhamento*⁹:

Assim, numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso, constitui-se numa via possível, mesmo que preliminar e genérica, de identificação de elementos a partir dos quais poderão se desenvolver os procedimentos de análise do *corpus*. (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 2).

A reflexão de Ernst-Pereira, ao retomar o trabalho de Pêcheux, também auxilia o/a analista do discurso em sua caminhada para compreender um determinado acontecimento

⁹ Nesta seção, essas noções são mencionadas no intuito de introduzi-las à/ao leitora/leitor. O funcionamento teórico/analítico das mesmas será demonstrado de forma detalhada na seção relativa à análise de dados. Optamos por abordar as noções desta forma em nosso texto seguindo a abordagem da AD, em que há um movimento pendular entre teoria e análise.

discursivo na medida em que resume o trabalho original e aponta os conceitos fundantes pelos quais o/a analista deve realizar a leitura de seu material de análise.

Em um primeiro momento na análise, conforme Orlandi (2000), deve-se realizar a análise da materialidade linguística, o nível intradiscursivo. Este é um primeiro momento de de-superficialização do *corpus*, em que se investiga a sintaxe e o modo como o sujeito se marca no que diz. A percepção dessas marcas dá-se em função das formações imaginárias, a imagem que se tem, por exemplo, de um bom professor, de um bom aluno. Esse caminho tece uma trama discursiva que leva às formações discursivas, o passo seguinte, que apresenta as regularidades discursivas presentes socialmente. Por fim, a última etapa de análise diz respeito às formações ideológicas, que demonstram a influência de uma ideologia específica através de suas marcas nos discursos analisados.

Para encerrar esse nosso caminho em busca de respaldo teórico para o gesto interpretativo, e também de compreensão junto ao material, é que retomamos o texto *Ler o arquivo hoje*, de Pêcheux, em que ele comenta sobre o trabalho exercido por algumas instituições tentando a estabilização e naturalização dos sentidos, através da discussão de aspectos sobre a leitura e manutenção/tratamento dos textos, além de refletir criticamente sobre a informática como possibilidade de influenciar nesse processo. A contribuição deste texto para a discussão aqui pretendida se dá porque Pêcheux aborda a questão dos documentos institucionais e do trabalho social de leitura (foco explorado neste texto na seção “*Uma leitura sobre a contribuição de Orlandi para a reflexão sobre o ensino*”).

Já no início do texto, Pêcheux afirma a necessidade de uma leitura que seja feita sob a perspectiva multidisciplinar, em diálogo com o embasamento teórico da AD. Traz à reflexão o fato de que o desenvolvimento científico ocorrido entre os séculos XVIII e XX aumenta a separação existente entre aquilo que é considerado “trabalho científico” e “trabalho literário”, apontando que o trabalho literário normalmente é vinculado às Letras e suas profissões (escritores, filósofos, advogados). Essa separação veio do fato de que o positivismo determinou como científico aquilo que possui uma metodologia pré-determinada. As disciplinas vinculadas à interpretação foram entendidas como sem método definido, ficando à mercê de leituras individuais. Nesse processo, alguns indivíduos se destacavam como competentes para a leitura/interpretação e conseqüente circulação de determinados textos. Na seqüência de seu raciocínio, Pêcheux fala em diferentes gestos de leitura e sugere a existência de duas maneiras diferentes de *ler um arquivo*. A primeira delas consistiria “[...] em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam essas leituras, mergulhando a ‘leitura literal’

(enquanto apreensão-do-documento) numa ‘leitura interpretativa’ – que já é uma escritura.” (PÊCHEUX, 2014, p. 59, grifo do autor). Já a segunda forma de leitura aponta para a questão institucional, segundo o autor “[...] trata-se desse enorme trabalho anônimo, fastidioso, mas necessário, através do qual os aparelhos do poder de nossas sociedades gerem a memória coletiva.” (PÊCHEUX, 2014, p. 59).

Para o aprofundamento dessa questão, o autor aponta a existência da diferenciação no acesso e manipulação dos textos dentro das próprias instituições, o que ele chama de *divisão do trabalho de leitura*, indicando que a uns é dado o privilégio de ler/produzir leituras enquanto a outros é dada a função de sustentar e manter essas leituras. Considerando a separação entre literatos e cientistas, o autor afirma se fazer necessária uma disciplina de entremeio – cita a linguística como ideal para tal atividade. Deve-se entender entremeio aqui como uma possibilidade de mesclar as leituras individuais com a utilização de estratégias metodológicas advindas dos estudos científicos. Como exemplo disso, aponta o uso da informática para realizar estudos científicos com textos. No entanto, ele faz um comentário ressaltando a importância de que se faça um trabalho com consciência política e em que a informática é uma ferramenta, não o objeto principal. Para encerrar essa reflexão, usamos palavras de Pêcheux para dizer sobre qual o aspecto principal ao se realizar uma leitura de arquivo: “É esta relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo.” (PÊCHEUX, 2014, p. 66)

A contribuição de Pêcheux, no sentido apresentado por este texto, dá-se por pensar sobre o gesto de leitura nas instituições e o fato de que também nesses contextos existem aqueles que são autorizados institucionalmente a validar determinadas leituras, enquanto outros não o são. Na próxima seção será apresentado o *corpus* selecionado para análise.

3.2 O CORPUS: COLETANDO OS DADOS E SELECIONANDO AS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS

Assim, passamos a discorrer sobre a elaboração da pesquisa: aspectos como a contextualização da coleta de dados, recorte dos participantes da pesquisa e o questionário aplicado serão explorados a seguir.

O projeto de pesquisa que embasou esta Dissertação foi proposto durante o ano de 2019, em um mundo pré-Covid-19 e propunha-se à coleta de dados de docentes e discentes. Exatamente por tratar de dados advindos de pessoas, houve a necessidade de avaliação e aprovação por parte dos Comitês de Ética tanto da instituição na qual o projeto foi originalmente proposto, quanto na instituição em que a coleta de dados foi feita. Os Comitês de Ética são órgãos institucionais responsáveis por analisar questões éticas relacionadas à coleta de dados com pessoas. Após aprovações¹⁰ em ambas as instâncias, a pandemia de Covid-19 obrigou a suspensão das aulas presenciais e, assim, foi necessária a reavaliação e adaptação do projeto para um novo recorte, tendo como foco os docentes.

O recorte de pesquisa foi definido como abarcando os docentes atuantes junto às disciplinas técnicas¹¹ e que tivessem realizado formação pedagógica após o início de sua atuação docente, devido à obrigatoriedade para tal após o ingresso na carreira. A motivação por esse recorte dá-se pelo fato de que, apesar de esses profissionais não atuarem junto às disciplinas da área da linguagem, elas/eles são docentes e, portanto, profissionais da educação que podem construir um discurso autorizado institucionalmente a respeito do papel das diferentes áreas do conhecimento na formação das/dos discentes e, assim, contribuir para a constituição da memória (PÊCHEUX, 1988) sobre o ensino de línguas. Para uma totalidade de 65 docentes atuantes junto às disciplinas técnicas, os quais foram convidados para participar da pesquisa, aconteceram 50 aceites e 46 retornos do material de coleta de dados. No entanto, duas pessoas tiveram seus materiais desconsiderados por tê-los encaminhado bem depois do tempo solicitado, totalizando, assim, 44 participantes efetivos na pesquisa.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos, ambos através do e-mail institucional: primeiramente foi feita a consulta aos docentes se havia o interesse em participar da pesquisa; a partir do aceite, então, é que o questionário foi encaminhado com a sugestão de retorno em até uma semana. Foi pedido que as respostas fossem realizadas por escrito. Embora não tenha sido explicitamente colocado, todos assumiram a escrita a partir da digitação. Caso a pessoa não retornasse com o material em até uma semana, era realizado um novo contato e pedido novamente que se considerasse mais sete dias como prazo para encaminhamento. Esse foi o prazo final: duas semanas. O material de coleta de dados foi

¹⁰ Protocolos de Aprovação junto aos Comitês de Ética – FURG: 26344819.7.0000.5324 / IFRS: 26344819.7.3001.8024.

¹¹ Esses docentes possuem como formação em nível acadêmico um curso em nível superior de engenharia, bacharelado ou tecnológico, sem formação pedagógica concomitante. A exigência de formação é dada nos Editais de concurso para ingresso efetivo na carreira de docência na Educação de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, conforme Instrução Normativa IFRS n.º 05/2021. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/gestao-de-pessoas/fluxos-e-formularios/processos-digitais/formacao-pedagogica/>

composto por um questionário (entrevista estruturada) de três perguntas. A primeira pergunta foi usada para confirmar se a pessoa havia realizado a formação pedagógica antes ou após seu ingresso como docente da carreira do ensino básico, técnico e tecnológico. As pessoas poderiam selecionar “sim” ou “não” e foi inserido um campo “Comentário” caso a pessoa sentisse necessidade de acrescentar alguma informação a este respeito. Não havia interesse de pesquisa nessas respostas do ponto de vista discursivo e, portanto, com vistas à elaboração do *corpus*, elas tinham o papel de confirmar se a/o participante fazia parte do recorte. Após a conferência dessas respostas, dez participantes tiveram seus dados eliminados por terem realizado a formação pedagógica antes de seu ingresso efetivo como docente. Então, finalmente, chegou-se ao número de 34 participantes para compor o recorte da pesquisa.

As duas outras perguntas tinham o papel de constituir o *corpus* através das respostas dadas. São elas:

Considerando o fato de que atua como docente na Educação Profissional e de que um dia já frequentaste o ensino médio: Em tua opinião, qual o paralelo que se pode fazer entre a educação profissional e a educação de nível médio que não é voltada para a formação técnica/tecnológica?

Qual tua opinião a respeito do ensino/aprendizagem do português brasileiro e de língua estrangeira (língua inglesa) no contexto da Educação Profissional? De acordo com a tua experiência, estudar essas línguas possui vantagens e/ou desvantagens? Se possível, acrescente exemplos dessa experiência.

As duas perguntas foram elaboradas com o intuito de, na primeira, levar a/o participante a elaborar um discurso sobre o papel da educação profissional de nível médio e técnico e, na segunda pergunta, levar a/o participante a apresentar seu discurso sobre o ensino de línguas tendo como pano de fundo o contexto da educação profissional. A experiência das/dos participantes foi sugerida como possibilidade de ilustração das opiniões.

A seleção das sequências discursivas foi orientada pela presença de discursos relativos a dois aspectos: a formação para o exercício de cidadania e sobre a importância do ensino-aprendizado de línguas na educação profissional. Então, foram constituídos dois blocos de sequências discursivas, sendo estes blocos denominados, respectivamente “Cidadania” e “Ensino de línguas”. A respeito do bloco referente ao ensino de línguas, devido à motivação

inicial da pesquisa, já havia uma expectativa anterior à coleta de dados. Já o bloco constituído a partir dos discursos em relação à cidadania delineou-se como resultado da elaboração do embasamento teórico desta dissertação. A revisão dos documentos oficiais contribuiu com a percepção da repetição da expressão “cidadania e trabalho” e, também, o texto de Orlandi (2007A) – explorado nesta dissertação no primeiro capítulo.

Nesse texto, a autora, através da leitura da *Declaração dos Direitos Humanos*, afirma ter a palavra *cidadania* passado, no Brasil, por um processo de constituição de sentidos diferente, por exemplo, da França. O aspecto diferencial, segundo ela, é o fato de que na França ocorreram movimentos sociais que fizeram com que a população, em sua memória social, vinculasse os sentidos da palavra *cidadania* à ideia de reivindicação. Já no Brasil, Orlandi aponta que *cidadania* não se refere a sentidos referentes à luta social, no sentido de algo que vem de *baixo para cima* na estrutura social; no Brasil, os sentidos foram estipulados de *cima para baixo*. Nessa perspectiva, podemos refletir sobre a possibilidade de a palavra *cidadania* estar vinculada a redes de sentido em que se materializam o apagamento do exercício político de cada cidadã/ão enquanto espaço de reivindicação.

Antes de passarmos à análise dos dados, é importante frisar mais um aspecto deste trabalho teórico referente ao conceito de *formação imaginária* para a AD. Buscamos aprofundar esse aspecto teórico porque nos interessa identificar questões sobre a imagem que os sujeitos desse *corpus* constroem discursivamente sobre o ensino de línguas. Orlandi diz:

[...] na análise de discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. Desse modo é que acreditamos que um sujeito na posição de professor de esquerda fale “x” enquanto um de direita fale “y”. O que nem sempre é verdade. (ORLANDI, 2020, p. 40, grifos da autora).

Assim, entendemos que os participantes da pesquisa, apesar de constituírem discursos sobre o ensino de línguas, não sendo esta sua área de atuação, ainda assim, enquanto docentes de uma instituição de ensino, continuam assumindo um lugar discursivo de professor e de trabalhador da educação, pois consoante à Bressan “[...] as formações imaginárias, portanto, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções.” (BRESSAN, 2020, p. 127). Os discursos emergentes das/nas produções desses

sujeitos circulam institucionalmente, participando do mecanismo de produção-reprodução de saberes da/na memória discursiva.

Feitos esses comentários, passaremos à apresentação das SD e à análise propriamente dita.

3.3 ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO TERMO CIDADANIA

Os recortes aqui apresentados constituem-se das respostas dos participantes referentes ao papel da instituição escolar enquanto formadora de cidadãs/cidadãos ou formadora para uma *vida cidadã*. Uma vez não tendo havido menção explícita nos questionamentos¹² propostos como perguntas de pesquisa à palavra *cidadania*, ou mesmo variação deste termo, como *cidadã*, *cidadão*, e considerando que o dito carrega a possibilidade do não-dito (ORLANDI, 2020), optamos por compor o *corpus analítico* segundo esse critério, pois entendemos ser esse um não-dito vinculado ao dizer. Considerando também a leitura feita dos documentos oficiais, entendemos que o não-dito relacionado à cidadania na instituição escolar mobiliza saberes do interdiscurso materializados nos discursos produzidos pelos participantes da pesquisa. E, a partir desses dois aspectos, observamos que tais discursos em foco mobilizam uma representação da imagem de quem seja o/a egresso/a da educação profissional.

É importante para nossa análise esse movimento dos participantes da pesquisa em busca da imagem sobre quem seja o estudante – egressa/o – cidadã/o, pois esta tentativa vai ao encontro da forma-sujeito histórica de nossa formação social atual, conforme conceituado na AD. Segundo Pruinelli:

A formação social reflete o lugar no qual os sujeitos estão/são representados, local este em que acontece a instauração das inúmeras formações ideológicas, sempre intermediadas pela luta de classes. Considera-se, a partir desse entendimento, que as ideologias se moldam por meio da luta de classes e se manifestam, via formação

¹² A fim de facilitar a leitura do texto, retomamos os questionamentos apresentados aos participantes da pesquisa.

- “Considerando o fato de que atua como docente na Educação Profissional e de que um dia já frequentaste o ensino médio: Em tua opinião, qual o paralelo que se pode fazer entre a educação profissional e a educação de nível médio que não é voltada para a formação técnica/tecnológica?”;

- “Qual tua opinião a respeito do ensino/aprendizagem do português brasileiro e de língua estrangeira (língua inglesa) no contexto da Educação Profissional? De acordo com a tua experiência, estudar essas línguas possui vantagens e/ou desvantagens? Se possível, acrescente exemplos dessa experiência.”.

social, pela atuação dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs). (PRUINELLI, 2020, p. 131).

Sobre a forma-sujeito da atualidade, diz Orlandi “[...] é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento.” (ORLANDI, 2020, p. 48). Como sabemos, a questão do assujeitamento, na obra de Althusser sobre os AIE (1996), é explicada como o movimento de interpelação do sujeito, ou seja, o *chamamento*, feito pela ideologia, para que os sujeitos se identifiquem com uma determinada posição na luta de classes e assumam-na.

Orlandi (2020) aponta a mudança na forma-sujeito histórica de acordo com as mudanças nos meios de produção. A autora resume a mudança ocorrida na forma-sujeito histórica da Idade Média para a forma-sujeito histórica da contemporaneidade a partir de Haroche. Então, Orlandi afirma ser o sujeito da Idade Média um sujeito dependente do discurso religioso. Lembremos que a Idade Média se caracteriza como ordem social pelos grandes feudos e sistema de governo baseado na monarquia enquanto os meios de produção estavam baseados na agricultura, nas trocas e na exploração de mão de obra escrava ou pequenos fazendeiros subordinados aos senhores feudais. A mudança para o sistema produtivo decorrente da I Revolução Industrial (e as posteriores alterações ocorridas, inclusive as decorrentes das atuais tecnologias disponíveis) trouxe-nos para a presente configuração de sociedades organizadas por sistemas políticos democráticos e baseados economicamente na diferenciação de classes. No sistema democrático há a constituição de um sistema jurídico que determina as leis sob as quais todos/as cidadãos/ãs devem ser submetidos e se submeterem para serem considerados *bons cidadãos*. Esse é o chamado sujeito-de-direito em oposição ao sujeito da Idade Média submetido às regras do discurso religioso.

O sujeito-de-direito é a forma-sujeito característica do capitalismo, em que o sujeito acredita-se dono de sua vontade e responsabilidade, submetendo-se por vontade própria ao que a Lei determina sem ter clareza de como ele/ela mesmo/a retroalimenta a dominação e diferenciação de classes com suas práticas sociais. Os estudos de Pêcheux e Althusser baseiam-se nesses aspectos.

Tomando o fato de o *corpus analítico* apontar, inicialmente, para os efeitos de sentido relacionados à cidadania e à antecipação da imagem do/da estudante egresso/a da educação

profissional, ilustraremos o compacto das 7 primeiras sequências discursivas¹³ num quadro expositivo, e acionaremos o movimento analítico das mesmas.

Quadro 1: Exposição das SD sobre os aspectos relacionados à cidadania.

SD1: Os estudantes formados na EP estão aptos a atuarem profissionalmente na área de formação, possuindo um diferencial ao ingressarem no mundo do trabalho.

SD2: A instituição também se preocupa em formar um cidadão crítico para além de exercer uma profissão.

SD3: O objetivo da formação técnica atual é formar um cidadão capaz de executar as tarefas técnicas, mas também, a formação de um cidadão crítico, responsável, que contribua não só para o empreendimento ou para seu próprio salário, mas para a sociedade como um todo, além da parte técnica, desenvolve fatores humanos que até então eram desprezados por outras formações técnicas.

SD4: estudantes e profissionais brasileiros pudessem ser capazes de competir justamente com outros países por projetos, vagas, tecnologias.

SD5: Por exemplo, a hora técnica de alguém que programe computadores no Brasil é, normalmente, algo entre 30 e 60 reais a hora. Alguns poucos tem cargos que paguem 80 a 100. Uma empresa internacional paga de 30 a 60 também, mas em uma moeda que tem um poder aquisitivo muito mais alto e, por conta de diversos fatores positivos que o Brasil tem a oferecer, esse dinheiro poderia ficar aqui já que trabalho remoto tem se tornado uma realidade cada vez mais presente.

SD6: A formação não técnica, não é voltada para o mercado de trabalho e, logicamente, o passo natural seguinte, seria o ingresso na universidade, apesar de, não termos vagas para todos.

SD7: Penso que ambas almejam construir um sujeito com saberes necessários para a vida, diferenciando-se apenas no objetivo final: uma para a vida cidadã e outra para a vida profissional. Idealmente, penso nelas como complementares, uma focada nos conhecimentos, habilidades e competências básicas e outra nos específicos de uma dada atividade produtiva.

Fonte: Elaboração própria (2021).

SD1: *“Os estudantes formados na EP estão aptos a atuarem profissionalmente na área de formação, possuindo um diferencial ao ingressarem no mundo do trabalho.”*

A SD1 apresenta a marca da desigualdade imposta pela luta de classes, a partir do uso da palavra *diferencial*. E esse diferencial está vinculado ao seu ingresso *no mundo do trabalho*, então, fica demonstrada a identificação do sujeito com as necessidades do capital,

¹³ As respostas dos participantes, em todas as SD, foram reproduzidas aqui exatamente como eles escreveram.

uma vez que, ao possuírem um *diferencial*, as/os estudantes terão mais facilidade em se *encaixarem* na lógica de mercado. Nesse discurso, podemos perceber que há uma filiação a dizeres que confirmam a exclusão social, na medida em que somente aqueles que preenchem determinados requisitos – *estão aptos a atuarem profissionalmente* – e, portanto, são absorvidos no *mundo do trabalho*. A escolha lexical pela palavra *aptos* confirma essa lógica da exclusão, pois realiza uma retomada parafrástica de outros sentidos, como *serem capazes*, *serem competentes*, *terem a competência de realizar algo*, *terem a habilidade de realizar determinada tarefa*. Qual o caminho a ser seguido pelos *inaptos*?

Também a escolha lexical pela expressão *mundo do trabalho* retoma um discurso de que a atuação profissional não deve se restringir ao exercício de atividades técnicas, mas sim prover o indivíduo – cidadã / cidadão – de habilidades para o exercício social de sua profissão. A escolha do termo mundo trabalho, em vez de mercado de trabalho, produz um efeito de tentar atenuar/apagar o termo mercado. Este, por sua vez, faz com que a questão do capital aflore de modo incisivo, através de um já-dito que retorna *atualizado* nomeado de outro modo, mas que sempre esteve em pleno funcionamento. Isso pode ser afirmado com base nas condições de produção desse discurso, alicerçado na lógica do capital, dado que o hiperônimo *mundo* aciona uma abrangência que atua de modo a nos fazer pensar que não se trata de um mundo qualquer, pois o efeito de sentido que se produz é direcionado a um lugar social a ser ocupado num mercado seletivo, cujas vagas a serem preenchidas dizem de quem está ou não apto a ocupá-las.

Podemos perceber que esse sujeito entende seu papel social de docente como sendo vinculado ao capitalismo, já que seu discurso sobre o papel da instituição escolar e sobre o perfil de aluno/a egresso/a assume um efeito de sentido nessa direção. Essa identificação se constitui pelo viés do não-dito, pois os efeitos de sentido constituídos são referentes à antecipação, pela via do imaginário, daquilo que seja o papel social de um estudante egresso da educação profissional e também do papel da instituição nesse processo, sem, no entanto, haver referência ao papel do docente dentro dessa perspectiva.

A SD1, assim, reproduz um discurso a partir de uma formação imaginária em que o AIE escola atua reproduzindo saberes abrigados na Formação Discursiva capitalista. Desse modo, há uma identificação plena com tal FD ao mobilizar saberes sobre o que vem a ser os futuros profissionais. Tal discurso aciona uma posição-sujeito que distingue a formação desses estudantes do curso técnico, referindo, assim, um dizer sobre aptidão, ou seja, a

necessidade de haver mão de obra qualificada para a produção, reprodução e manutenção desse sistema capitalista.

SD2: “*A instituição também se preocupa em formar um cidadão crítico para além de exercer uma profissão.*”.

A SD2, através do movimento discursivo estabelecido pelos dois advérbios *também* e *além* – percebemos o reforço do discurso do capital por meio de uma aparente valorização da formação geral. Na materialidade discursiva da SD2, ocorre o *estranhamento*, conforme trazido por Ernst-Pereira e Mutti (2011). Segundo as autoras, o estranhamento é

[...] estratégia discursiva que expõe o conflito entre formações discursivas e consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do ex-cêntrico, isto é, daquilo que se situa fora do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significativa, marcando uma desordem no enunciado. [...] Possui como características a imprevisibilidade, a inadequação e o distanciamento daquilo que é esperado. (ERNST-PEREIRA, 2011, p. 829-830).

Os advérbios *também* e *além*, gramaticalmente, funcionam como termos de adição, de acréscimo, no entanto, nessa SD, o que temos discursivamente é o estabelecimento de uma comparação entre duas possíveis funções da instituição escolar com a definição de uma delas como primordial em relação à outra.

Notemos que a SD é iniciada com a construção *a instituição também se preocupa*. O emprego do advérbio *também* traz um efeito de sentido de que algo vem antes, algo está ausente e esse algo é trazido pela expressão adverbial *para além* e seu complemento *de exercer uma profissão*. De uma forma parafrástica, poderíamos entender o ressoar de um efeito de sentido de que *a instituição, além de formar o cidadão para exercer uma profissão, também se preocupa em formar um cidadão crítico*. A inversão sintática, então, demonstra uma estratégia discursiva para apresentar primeiramente a formação cidadã atribuindo-lhe o foco principal, mas a estrutura sintática empregada reforça um efeito de sentido de que a formação para o exercício profissional é o objetivo primeiro da instituição escolar. Isso devido à inversão sintática e ao emprego da expressão adverbial *para além*, pois estabelece a oração *exercer uma profissão* como o parâmetro de comparação. A ausência inicialmente demarcada pelo advérbio *também* é preenchida por essa oração, estabelecendo a articulação entre as duas funções da instituição escolar. A inversão gramatical ocorrida pelo emprego dos

advérbios apontados produz um efeito de sentido que discursivamente funciona como *estranhamento*.

O efeito de sentido de que a formação para atender às necessidades do capital é a função primordial da instituição escolar vai ao encontro da ação da instituição escolar enquanto aparelho ideológico de Estado, no qual, segundo o autor, a reprodução das relações de produção acontece através do trabalho ideológico. Notemos, no entanto, que não há complementação para o termo adjetivado *cidadão crítico*, o que deixa o sentido em aberto para o entendimento do/a leitor/a. Aí, podemos perceber discursivamente outra noção cunhada por Ernst-Pereira e Mutti, a falta. As autoras afirmam:

A falta pode ocorrer, no nível intradiscursivo, através de diferentes processos de ordem sintática e lexical em que algo previsto pela estrutura gramatical não se materializa linguisticamente. Tem-se, nesse caso, estruturas lacunares que: a) impedem a emergência de sentidos ligados à memória de outro dizer, sentidos possíveis, mas colocados fora do discurso por um processo derivado ou da imposição pelo silenciamento, como o que acontece por exemplo nos regimes ditatoriais em que a palavra é censurada pelo outro, ou pela falha que, junto com o esquecimento, são elementos que constituem a memória; b) mascaram as diferenças entre posições-sujeito diferenciadas, dando, ao enunciado, um efeito de consensualidade. (ERNST-PEREIRA, 2011, p. 829).

A falta, em nosso entendimento, relaciona-se ao que seja um *cidadão crítico*. Uma vez que o sujeito não define um sentido sobre, por exemplo, qual postura deve assumir um cidadão crítico, essa expressão pode se abrir à multiplicidade de sentidos.

Ao entender a formação de um cidadão crítico como uma função secundária da instituição escolar, esse enunciado reforça o discurso que afirma ser a formação técnica a função primordial da educação profissional.

É possível também retomar a noção de *excesso* desenvolvida por Ernst-Pereira e Mutti (2011). Segundo as autoras, o *excesso* é a “[...] estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está demasiadamente presente no discurso. [...] estabelecer provavelmente a relevância de saberes de uma determinada formação discursiva através da repetição.” (ERNST-PEREIRA, 2011, p. 829-830).

Então, pelo viés do excesso, as SD1 e SD2 apresentam repetição de termos referentes à formação profissional: *profissionalmente, formar, exercer, profissão*. E, ao considerar a menção a um cidadão crítico, sem uma definição para o que seja crítico, através dessa falta é que o espaço discursivo acaba sendo preenchido pelo excesso de sentidos vinculados à questão técnica. Este é um funcionamento discursivo que apresenta um apagamento em

relação a possíveis sentidos para formação cidadã, ocorrendo, assim, o deslizamento de sentidos em direção às necessidades do capital.

Seguiremos com a análise das demais SD.

SD3: “*O objetivo da formação técnica atual é formar um cidadão capaz de executar as tarefas técnicas, mas também, a formação de um cidadão crítico, responsável, que contribua não só para o empreendimento ou para seu próprio salário, mas para a sociedade como um todo, além da parte técnica, desenvolve fatores humanos que até então eram desprezados por outras formações técnicas.*”.

Na SD3, podemos perceber no intradiscorso, a noção discursiva da *falta*, segundo Ernst-Pereira e Mutti (2011). Essa *falta*, em nível linguístico, está constituída em dois momentos na SD3. O primeiro momento está materializado no enunciado *O objetivo da formação técnica atual é formar um cidadão capaz de executar as tarefas técnicas, mas também, a formação de um cidadão crítico, responsável.*

No primeiro enunciado, percebemos que o sujeito utiliza a expressão adverbial “*mas também*”, no entanto, não há a ocorrência de “*não só*”. Ao optar, o sujeito, em nível pré-consciente por excluir a expressão *não só* que vincula a ideia da formação técnica como “algo menor”, percebemos o funcionamento discursivo da falta, a qual, por meio da elipse dos termos *não só*, alude ao grau de importância da formação dada na instituição de ensino técnico que contempla a formação de um cidadão crítico. Assim, em um primeiro momento, o efeito de sentido aparentemente é de que a formação técnica é tão importante quanto a formação de um cidadão crítico. No entanto, as demais construções sintáticas, materializadas no segundo enunciado nos fazem repensar o sentido constituído no fio do discurso.

O segundo enunciado é: *que contribua não só para o empreendimento ou para seu próprio salário, mas para a sociedade como um todo.*

Notemos que está repetida a estratégia discursiva de produzir um efeito de sentido de comparação através das marcas adverbiais *não só* e da adversativa *mas*. Por meio dessa estratégia discursiva é que podemos afirmar a busca do sujeito pela filiação a um dizer que entende o interesse do capital como secundário. Notemos que nesse enunciado há a repetição da elipse, dessa vez na expressão adverbial *mas também* em que *também* não está presente na materialidade linguística.

Essas ocorrências elípticas mobilizam, na nossa compreensão, a equivocidade discursiva indicando, conforme Pêcheux (1988), o fato de que o sentido pode ser sempre outro. Ao eleger uma estrutura sintática que se dispõe a introduzir uma comparação seguida de adição, o sujeito tenta “mascarar” o caráter díspar entre a importância atribuída a cada elemento. No entanto, o equívoco surge na materialidade da língua para mostrar a força da ideologia capitalista, pois o discurso do sujeito aponta para o efeito de sentido assertivo *o objetivo da formação técnica atual é formar*. Com a ausência da partícula *não só* abre-se a possibilidade de um sentido outro, ao invés de demonstrar a relação de contribuição *não só para o empreendimento ou para o próprio salário, mas para a sociedade*. Por essa elipse, a materialidade linguística mostra a importância da formação técnica, sendo esta importância acrescida, através da expressão adverbial aditiva *mas também* da formação de um cidadão crítico. Nessa articulação, não se constitui um desnível de importância entre as duas formações, pelo contrário, à semelhança da discursividade presente na SD2, o sujeito demonstra sua identificação com a FD Capitalista a partir do equívoco no fio intradiscursivo que demarca ser a formação de um cidadão crítico um objetivo “a mais”.

Apesar de apresentar características vinculadas ao exercício social da cidadania, o discurso presente na SD3 não chega a se constituir como uma contraidentificação à FD Capitalista, pois reforça o interesse do capital em relação às demandas sociais.

SD4: *“estudantes e profissionais brasileiros pudessem ser capazes de competir justamente com outros países por projetos, vagas, tecnologias.”*

A SD4 contribui para nossa análise por expressar, através da marca verbal do subjuntivo, um desejo, qual seja, o de competir por vagas de emprego em outros países. A escolha do verbo *competir* retoma um não-dito que se configura pela exclusão; competir implica na disputa pelos mesmos objetivos. Deixando implícito seu entendimento de que a estrutura capitalista se baseia na desigualdade e, portanto, não há vagas para todos, o sujeito dessa SD4 almeja que os estudantes e profissionais brasileiros estejam melhor capacitados para a disputa. A SD4, nesse aspecto, ressoa semelhante ao saber presente na SD1 que aponta para a desigualdade de acesso ao capital e, também, para a lógica da exclusão. Assim, o não-dito da ideologia capitalista é mobilizado nesse discurso como o desejo de competição justa pelas oportunidades de vagas, em busca de obter posições mais altas na escala social.

A respeito da estrutura capitalista em que vivemos, Motta e Frigotto (2017) fazem uma leitura de cunho materialista, considerando o papel da educação em relação ao mundo do trabalho, na contemporaneidade. Afirmam os autores:

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

SD5: *“Por exemplo, a hora técnica de alguém que programe computadores no Brasil é, normalmente, algo entre 30 e 60 reais a hora. Alguns poucos tem cargos que paguem 80 a 100. Uma empresa internacional paga de 30 a 60 também, mas em uma moeda que tem um poder aquisitivo muito mais alto e, por conta de diversos fatores positivos que o Brasil tem a oferecer, esse dinheiro poderia ficar aqui já que trabalho remoto tem se tornado uma realidade cada vez mais presente.”.*

Na SD5 há um processo de identificação mobilizado a partir da forma-sujeito capitalista: o sujeito apresenta a diferença cambial relativa a vagas internacionais, explicando que apesar de os valores hora-salário numericamente serem os mesmos, a partir da aplicação da taxa de câmbio, o valor final recebido por alguém vinculado a uma empresa internacional é maior em relação àquilo recebido no Brasil. Então, ao dizer sobre o exercício da docência, aciona a posição-sujeito capitalista, tal como vimos na SD4, em que há a mobilização de saberes acerca da competição por vagas de emprego no mercado internacional.

Notamos também, nesse discurso da SD5, o pré-construído através do enunciado *por conta de diversos fatores positivos que o Brasil tem a oferecer*. Esse pré-construído mobiliza o discurso transversal que caracteriza o Brasil desde o tempo do Brasil-Colônia: a do país que tem muito a oferecer aos países mais ricos, um país voltado ao fornecimento de mão de obra barata e qualificada. Nesse sentido, a SD5 retoma os dizeres da citação de Motta e Frigotto, exposta anteriormente.

SD6: “*A formação não técnica, não é voltada para o mercado de trabalho e, logicamente, o passo natural seguinte, seria o ingresso na universidade, apesar de, não termos vagas para todos.*”.

A SD6 proporciona uma reflexão importante a respeito da configuração educacional brasileira. O sujeito indica a universidade como o passo *natural e lógico* após o ensino médio. Mas... sob qual lógica e qual naturalidade? Althusser descreve como se dá a transição para diferentes níveis de ensino no sistema capitalista, em que toma a escola como um aparelho ideológico de Estado:

[...] Em algum momento por volta dos dezesseis anos, uma imensa massa de crianças é ejetada “para a produção”: trata-se dos operários ou dos pequenos camponeses. Outra parcela de jovens academicamente ajustados segue adiante: e, para o que der e vier, avança um pouco mais, até ficar pelo caminho e ir preenchendo os postos dos técnicos pequenos e médios, dos funcionários de colarinho branco, dos pequenos e médios executivos, de toda sorte de pequeno-burgueses. Uma última porção chega ao topo, seja para cair no semi-emprego intelectual, seja para fornecer, além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, dirigentes), os agentes da repressão (soldados, policiais, políticos, administradores, etc.) e os profissionais da ideologia (pregadores de todo tipo, em sua maioria “leigos” convictos). (ALTHUSSER, 1996, p. 122).

Althusser, através dessa citação, mostra que *não há vagas para todos*, assim como está posto no discurso deste sujeito a partir da SD6. Assim, a educação profissional representa uma possibilidade para o futuro egresso no sentido de se *encaixar* em um nível mais privilegiado da escala social, através de bons ganhos financeiros. Dessa forma, a SD6 mobiliza os mesmos saberes da SD4 no que tange à competição por postos de trabalho, competição está incentivada pela mercado-lógica do capital.

SD7: “*Penso que ambas almejam construir um sujeito com saberes necessários para a vida, diferenciando-se apenas no objetivo final: uma para a vida cidadã e outra para a vida profissional. Idealmente, penso nelas como complementares, uma focada nos conhecimentos, habilidades e competências básicas e outra nos específicos de uma dada atividade produtiva.*”.

A SD7 mobiliza o discurso de um sujeito que cria um efeito de polaridade entre as diferentes modalidades de ensino médio. Isso se dá a partir de um efeito de polarização entre seus objetivos e pelo emprego da estrutura comparativa *uma...outra / vida cidadã...vida*

profissional. Assim, à educação regular de formação geral, fica definida a obrigação de focar em *conhecimentos, habilidades e competências básicas*, enquanto a educação profissional deve focar nos *(conhecimentos) específicos de uma dada atividade produtiva*.

O *estranhamento*, conforme definido por Ernst-Pereira e Mutti (2011) constitui-se pelo uso do advérbio *idealmente* e do adjetivo *complementares*, pois retoma, discursivamente, a impossibilidade de que a instituição escolar de educação profissional possa atingir ambos os objetivos.

Compreendemos que contradição se instala devido à afirmação de as formações regular e técnica *idealmente* serem complementares enquanto, na realidade, os cursos de nível médio-técnico da educação profissional reúnem as duas vertentes, de forma obrigatória. Então, o sujeito reforça o imaginário de que a educação profissional tem como foco único a formação técnica. No entanto, a educação profissional de nível médio técnico é atualmente exercida no país em três modalidades: integral, concomitante ou subsequente. Na modalidade integral o curso técnico em nível médio oferta em quatro anos as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação técnica. Já na modalidade concomitante, a formação geral é ofertada por outra instituição de nível médio – esse arranjo normalmente é realizado por convênios entre outras redes de ensino, notadamente a rede estadual – enquanto a formação técnica é ofertada na instituição de educação profissional. Somente a modalidade subsequente oferta exclusivamente a formação técnica tendo como pré-requisito para ingresso a conclusão do ensino médio. Ou seja, até na modalidade subsequente há a exigência de o/a futuro estudante ingressar tendo passado pela formação geral.

A análise das SD entre SD1 e SD7 aponta para regularidades discursivas que pretendemos retomar após a análise, a fim de que possamos compreender qual o funcionamento discursivo apontado analiticamente. Nosso primeiro movimento, a fim de elaborarmos um efeito de conclusão parcial, é retomar aspectos da materialidade linguística analisados no grupo de SD sobre cidadania.

A partir dos questionamentos propostos sobre a modalidade da educação profissional e sobre o ensino de línguas, o discurso que irrompe do/no *corpus* é o da constituição dos/das estudantes enquanto futuros/as cidadãos/cidadãs e também como futuros profissionais. São esses dois aspectos que os discursos dos participantes da pesquisa materializam em sua base linguística. Para tanto, utilizam-se nas SD2, SD3 e SD7 de estruturas sintáticas que permitem um efeito de sentido de comparação da importância desses dois aspectos para a atuação social dos/das egressos da educação profissional. A utilização dos pares adverbiais *também... para*

além (SD2), *é formar... mas também* em que está ausente a partícula *não só e não só... mas* (SD3) e *uma...outra* (SD7) ressoam um efeito de sentido em que há uma comparação entre formação para cidadania e formação para o trabalho. Nessas comparações ocorre a definição de que a função da educação escolar seja, primeiramente, formar para o trabalho, mesmo que os sujeitos busquem encobrir essa intenção através de alterações sintáticas que representam a equivocidade da/na língua.

Também na materialidade linguística percebemos, conforme Ernst-Pereira e Mutti (2011), o excesso de palavras que ressoam o universo profissional: profissão, profissional, profissionalmente, atividade produtiva, mundo do trabalho, mercado de trabalho, empreendimento, salário. E de termos que ressoam a lógica capitalista da exclusão: aptos, diferencial, pudessem ser capazes, competir, poder aquisitivo.

Percebemos, nos discursos até aqui analisados, o movimento de identificação com saberes de uma Formação Discursiva reproduzida no interior de uma instituição escolar (AIE) que acaba por retroalimentar o sistema capitalista de exploração, com base na demanda de formação profissional. A partir do movimento de saturação de sentidos em que ressoam os interesses capitalistas, a posição-sujeito assumida, neste primeiro bloco de SD da pesquisa, está alinhada a tais interesses, enfim, para as *coisas* da educação a partir do prisma imposto pelo capital.

Após esse primeiro gesto analítico, irrompe do corpus uma questão: o que é cidadania? Qual é o papel do/da cidadão/cidadã? Lembremo-nos de Orlandi (2007A) quando analisa o texto da Declaração dos Direitos Humanos e afirma que os efeitos de sentido sobre cidadania, no Brasil, foram impostos *de cima para baixo*, considerando como a esfera governamental como o nível superior e a população como o nível inferior. Nesse *corpus*, acreditamos haver um movimento de saturação de sentidos relacionados à lógica do capital e, por isso, os efeitos de sentido sobre cidadania tornam-se irremediavelmente *marcados* pelo capital.

Sobre a saturação de sentidos reflete Pêcheux em *Semântica e Discurso* (1988, p. 105). Lá, o autor discorre sobre a relação objeto/pensamento em que o objeto está vinculado à denotação e o pensamento ao sentido. Nessa relação, a denotação é o lugar da saturação de sentidos enquanto o pensamento é o lugar do conceito e da não-saturação. Dessa forma, entendemos *cidadania* como um *conceito* regido pela não-saturação e, por isso, passível de assumir diferentes sentidos.

Nesse *corpus*, devido à repetição de saberes relacionados às demandas do capital e as demais estratégias linguísticas, a palavra *cidadania* assume uma perspectiva vinculada ao

sentido de *cidadão produtivo*. Conforme Frigotto e Ciavatta (2003):

[...] sujeito às exigências do mercado, onde o termo produtivo refere-se ao trabalhador mais capaz de gerar mais-valia. O que significa submeter-se às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 53).

Ao ocorrer a determinação do sentido de *cidadania* em relação à produção, traz como contraponto o esquecimento em nível ideológico (esquecimento n. °1) conforme Orlandi (2020) “[...] ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia.” (ORLANDI, 2020, p. 33). Então, o funcionamento discursivo observado nessas SD traz um efeito de sentido que aponta para um apagamento de dizeres que ressoam a significação de *cidadania* como postura política de entender sua atuação em sociedade e reivindicar seu direito à manifestação política. Frigotto e Ciavatta apresentam um trabalho que confirma nossa percepção do material de pesquisa, segundo eles:

O conceito de cidadania parece um conceito pouco elaborado entre nós¹⁴. Não apenas por carência de reflexão, mas porque a própria questão da cidadania é, originalmente, uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira pós-colonial, situação que teria se prolongado sob o fenômeno da exclusão dos “cidadãos” brasileiros de diversas instâncias da vida social. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 53).

E, por isso, entendemos estar presente o *silêncio* enquanto *silenciamento* (ORLANDI, 2007C). Assim, o funcionamento discursivo presente no *corpus* indica o silenciamento de efeitos de sentido que mobilizem cidadania enquanto ação política. Tal silenciamento se constitui não pelo viés de apagar esse sentido, mas sim de saturar os efeitos de sentidos ressoantes ao capital. Então, o *bom sujeito* do capitalismo é o/a cidadão/cidadã produtivo/a.

3.4 ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS E A PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Nesse segundo movimento analítico, podemos perceber pelo viés do *excesso*, conforme Ernst-Pereira e Mutti (2011), na superfície linguística das SD selecionadas, a repetição de termos e expressões concernentes a saberes que vinculam o ensino de línguas ao

¹⁴ No artigo citado – *Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?* –, os autores discorrem sobre os diferentes sentidos apontados para a palavra *cidadania*, de acordo com diferentes correntes filosóficas.

ensino das técnicas de bem escrever e bem ler em uma referência à boa comunicação. A repetição desses saberes está ligada à formação imaginária de que esses conhecimentos técnicos são imprescindíveis para uma bem sucedida inserção no mercado de trabalho. O discurso do ensino de línguas por meio do privilégio das competências e técnicas vai ao encontro dos estudos de Orlandi (2012) e Nogueira e Dias (2018) anteriormente mencionados nesta dissertação e que tratam desses aspectos. Orlandi faz uma crítica ao foco exacerbado dado no contexto escolar às habilidades de leitura e escrita e defende a necessidade de tomar-se a leitura como um trabalho profissional de elaboração de arcabouço teórico. Em relação à nossa análise, buscamos entender como se constituem os efeitos de sentido sobre as habilidades técnicas em relação ao ensino de línguas. Já Nogueira e Dias (2018) retomam a BNCC analisando-a a partir da discursivização do termo *competência* e entendem ser o documento oficial uma brecha para que a ideologia capitalista permaneça normalizada no Brasil, a partir do reforço da orientação em práticas pedagógicas voltadas às habilidades técnicas. Ao analisarmos os discursos sobre o ensino de línguas, também, levamos em consideração esses aspectos. Prosseguindo, apresentaremos um quadro das sequências discursivas (SD8 a SD13) selecionadas a partir da referência feita ao ensino de línguas e, em seguida, realizaremos o nosso gesto analítico.

Quadro 2: Exposição das SD sobre os aspectos relacionados ao ensino de línguas

SD8: O estudo de línguas é fundamental no contexto da EP. Inúmeros livros utilizados na área técnica são traduções para a Língua Portuguesa. Esse fato facilita e permite que os estudantes possam se formar sem a necessidade de um conhecimento mais específico da Língua Inglesa

SD9: Saber escrever de uma forma que seja possível a compreensão já é um obstáculo

SD10: os estudantes apresentam uma dificuldade maior para construir e estruturar o documento do que desenvolver as hipóteses e os cálculos da parte técnica do trabalho

SD11: a língua inglesa permite que o estudante concorra a vagas internacionais e interaja com equipes distribuídas pelo mundo, o que agrega muito valor em suas carreiras.

SD12: Acredito também que não seja uma questão de vantagens/desvantagens estudar/aprender a se comunicar nestas línguas e sim uma questão de necessidade, principalmente no mundo produtivo globalizado atual.

SD13: Apesar de eu não ser professor na área eu sempre trago para os meus alunos a importância de saber se expressar bem na língua materna e pelo menos uma outra língua, principalmente o Inglês, e sempre procuro trazer exemplos das exigências atuais do mercado de trabalho. A seguir mostro um exemplo que destaca que o conhecimento/domínio das

línguas é tão importante quanto a formação técnica e demais competências, através de um recente anúncio de vaga de emprego.

The screenshot shows a job listing on the Jobatus website. The job title is 'TÉCNICO EM SISTEMAS DE IMPRESSÃO - TÉCNICO EM INFORMÁTICA/TI'. The location is 'Canoas - Rio Grande do Sul'. The company is 'DIGITAL SISTEMAS DE IMPRESSÃO E IMPORTAÇÃO'. The job type is 'Efetivo - CLT'. The publication date is '21/04/2020' and the expiration date is '12/09/2020'. The description of the job includes: 'Descrição da Atividades que serão desempenhadas: Atividades de campo. instalação, configuração dos equipamentos de impressão de forma presencial e remota, treinamento para os usuários, manutenção preventiva e corretiva, controle de suprimentos, desgaste de peças, resoluções de problemas de conectividade, defeitos mecânicos e eletrônicos.' The requirements listed are: 'Conhecimento de intermediário a sênior em manutenção de equipamentos eletrônico e suporte em informática e redes. Habilidades necessárias para o cargo: Bom conhecimento em inglês para o bom desempenho de suas atividades. Boa comunicação, capacidade de resolução de problemas mesmo sob pressão, bem como a diplomacia na condução de solução de problemas técnicos no cliente. Ser capaz de lidar com um diferencial bons conhecimentos e experiência em redes. Escolaridade: Curso técnico em TI/Robótica ou afins. Idiomas: Português fala fluente e escrita clara e correta, Inglês Técnico. Características de perfil: Proatividade, Organização, Flexibilidade, Responsabilidade, Pontualidade.'

Figura 1 – Print de Tela¹⁵ (2020)

Fonte: Elaboração própria (2021);

SD8: “O estudo de línguas é fundamental no contexto da EP. Inúmeros livros utilizados na área técnica são traduções para a Língua Portuguesa. Esse fato facilita e permite que os estudantes possam se formar sem a necessidade de um conhecimento mais específico da Língua Inglesa.”.

A SD8 apresenta o *estranhamento*, conforme Ernst e Mutti (2011), constituído, no aspecto sintático, pelo uso do predicativo *fundamental* e do complemento *sem a necessidade de um conhecimento mais específico*. Há uma quebra de expectativa estabelecida entre o predicativo e o complemento, pois uma vez havendo a determinação de que o ensino de línguas é *fundamental*, a inclusão de um recurso que permite a conclusão da formação *sem um conhecimento mais específico da Língua Inglesa*, surge com um saber inesperado discursivamente. Esse mecanismo, o do *estranhamento*, parece-nos ser uma estratégia discursiva que permite o surgimento de um dizer-outro sobre o ensino de línguas, o dizer de que o ensino de línguas é dispensável, pois podemos dispor de recursos que dão acesso aos

¹⁵ Na seção ANEXOS foi inserida uma cópia do Print de Tela em tamanho aumentado.

conhecimentos científicos sem empenhar esforço pessoal para aprofundar o domínio da língua traduzida. Dessa forma, o estranhamento tece, no fio do discurso, um efeito de sentido do dispensável, daquilo que pode ser facilitado, de um processo que pode ser encurtado.

Ainda na SD8, podemos entender o complemento *sem um conhecimento mais específico* como uma retomada parafrástica ao efeito de sentido do verbo *facilitar*. A partir dessa retomada, é constituído um interessante efeito de sentido – de depreciação – entre os dizeres das SD8, SD9 e SD10. A seguir estão colocadas as SD9 e SD10:

SD9: *Saber escrever de uma forma que seja possível a compreensão já é um obstáculo.*

SD10: *os estudantes apresentam uma dificuldade maior para construir e estruturar o documento do que desenvolver as hipóteses e os cálculos da parte técnica do trabalho.*

O efeito de sentido mencionado dá-se porque na SD8 busca-se uma forma de *facilitar* o aprendizado da língua inglesa, enquanto as SD9 e SD10 trazem os *obstáculos* e *dificuldades* dos/das estudantes em relação à língua portuguesa: a escrita e a construção de documentos escritos. O sujeito da SD10 estabelece a comparação, recurso sintático frequente entre as SD1 e SD7, entre as disciplinas da área da linguagem e as disciplinas da área técnica, sendo esta última a que representa *dificuldade menor*. Assim, o ensino de línguas, mesmo na perspectiva de suas habilidades técnicas (escrita e leitura, por exemplo), é representado reiteradamente como deficiente em relação ao ensino de habilidades técnicas como formação para o exercício profissional.

Essas SD trazem uma contribuição à análise na medida em que retomam o texto da BNCC que está construído a partir das competências e habilidades esperadas da/os estudantes brasileira/os. A repetição desses dizeres, mobilizados, via memória discursiva, ressoam saberes de uma FD capitalista. Em outras palavras, as habilidades esperadas da/os estudantes são determinadas pelos interesses do capital, no entanto, como a ideologia mascara o seu funcionamento, há um efeito ideológico ilusório de que a/os estudantes devem se preparar para dar conta das exigências que os farão, em troca, serem bem sucedidos na formação social capitalista.

Machado (2017) realizou um estudo em que apresenta uma formação discursiva sobre o ensino de língua portuguesa a partir dos discursos de professores de língua em formação. Nesse estudo, a autora aponta a formação discursiva composta por discursos em que há a

prevalência do domínio da norma culta, tanto na oralidade quanto na escrita, como interesse formativo dos futuros docentes de língua portuguesa. Os discursos dos participantes da pesquisa de Machado indicam que um/a bom/boa professor/a de língua portuguesa deve ter domínio da norma culta para ser bem sucedido/a em sua profissão.

Orlandi (2012), em texto abordado na seção aqui intitulada “Leitura e Ensino na perspectiva discursiva de Orlandi” faz a crítica ao foco excessivo do ensino de línguas para as habilidades técnicas, de leitura e escrita. Para a autora, além disso, a/o leitor/a deve construir um repertório individual de leituras que lhe permita aumentar seu referencial teórico. Segundo ela, ao refletir sobre o discurso pedagógico, no texto “O discurso pedagógico: a circularidade” de 1996, também retomado na seção recém-mencionada, o discurso pedagógico é um discurso autoritário porque se baseia em um movimento de *inculcação*. Esta inculcação ocorre baseada em alguns fatores que foram explorados na seção correspondente. Para este momento da análise é importante retomar a quebra nas leis da informatividade como impactantes para a inculcação, através da *motivação*. A motivação surge, segundo Orlandi, quando não está bem clara para os/as estudantes qual a utilidade de determinado assunto abordado no ambiente escolar, aliada à falta de interesse desses mesmos estudantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, sem interesse e sem utilidade, é introduzida a motivação aos/às estudantes e essa motivação está sempre relacionada aos interesses do capital. A esse respeito, tomemos as SD11 e SD12 para análise:

SD11: *a língua inglesa permite que o estudante concorra a vagas internacionais e interaja com equipes distribuídas pelo mundo, o que agrega muito valor em suas carreiras.*

SD12: *Acredito também que não seja uma questão de vantagens/desvantagens estudar/aprender a se comunicar nestas línguas e sim uma questão de necessidade, principalmente no mundo produtivo globalizado atual.*

As duas SD retomam discursos identificados com uma FD Capitalista em que o objetivo de estudar línguas está vinculado às necessidades do capital. Pelo viés do excesso, segundo Ernst e Mutti (2011), percebemos os termos *permite – concorra – vagas internacionais – necessidade – principalmente – mundo produtivo globalizado atual*. Os sentidos trazidos por esses termos demonstram a filiação dos sujeitos a um FD Capitalista que toma o ensino de línguas como necessário para a inserção de estudantes no mundo produtivo.

A partir do excesso materializado discursivamente nessas duas SD em relação às necessidades do capital, em relação à SD11 temos a língua inglesa como *acesso, facilitar* às vagas de trabalho do mercado do mercado internacional (assim como nas SD4 e SD5), discurso esse em que se percebe o aprendizado de língua inglesa como motivação (ORLANDI, 1996) para acesso ao capital. A motivação, conforme apontou Orlandi, é uma estratégia ideológica justamente para vincular o fazer pedagógico às demandas do capitalismo. Nessa perspectiva, a SD12 reforça essa ideologia, colocando como ponto de apoio sintático em sua constituição discursiva o termo *necessidade*. Ao afirmar ser o aprendizado de línguas uma necessidade do mundo globalizado, o sujeito da SD12 extrapola a dualidade vantagem/desvantagem, o que sintaticamente é realizado pela negação da dualidade e, então, pelo viés da necessidade do mundo globalizado, é reforçado o discurso do ensino de línguas como acesso ao capital.

Essa imagem é construída pelos participantes de pesquisa, através do lugar discursivo de docentes, por meio do qual mobilizam a posição-sujeito capitalista com saberes referentes ao ensino de línguas no contexto da educação profissional. Ainda que consideremos o fato de que seus discursos não se referem às suas áreas de atuação, elas/eles também participam de discussões e decisões políticas nas devidas esferas institucionais que influenciam o contexto onde as demais áreas atuam. Por isso, temos o entendimento de que esses discursos também exercem influência na memória sobre o ensino de línguas.

Por fim, passamos à análise da SD13.

SD13: *“Apesar de eu não ser professor na área eu sempre trago para os meus alunos a importância de saber se expressar bem na língua materna e pelo menos uma outra língua, principalmente o Inglês, e sempre procuro trazer exemplos das exigências atuais do mercado de trabalho. A seguir mostro um exemplo que destaca que o conhecimento/domínio das línguas é tão importante quanto a formação técnica e demais competências, através de um recente anúncio de vaga de emprego.”*

A SD13 é composta por enunciados verbais e por uma imagem, popularmente conhecida como *print de tela*.

Começaremos analisando os enunciados verbais. Nessa SD13 o sujeito demonstra uma tentativa de desidentificação com o lugar discursivo de docente, entendendo como legitimado nessa posição somente aquele que possui a formação teórica / formação

profissional para atuar na área. Em relação à materialidade linguística, esse movimento de deslegitimar sua identificação é marcado por pela oração *eu não ser professor na área*. No entanto, ao observar a materialidade linguística, temos o advérbio *apesar* e a designação *meus alunos*. Assim, mesmo tentando desvencilhar-se da responsabilidade em assumir o lugar discursivo de docente em relação ao ensino de línguas, esse sujeito acaba vinculando-se a esse lugar quando utiliza a designação *meus alunos*. Entendemos que haja nesse enunciado o não-dito (ORLANDI, 2020) constituído por esse movimento de identificação/desidentificação com a legitimidade do dizer. Como não-dito, o que esse sujeito coloca é a legitimação tida por cada profissional em sua área de atuação o que retoma a possibilidade de um jogo de poder institucional em que os discursos de determinados sujeitos podem ser ouvidos/tomados a sério, enquanto outros sujeitos são apagados ou censurados dessa possibilidade.

Então, após marcar em seu discurso essa possibilidade de haver aqueles que “podem” – entendido como possibilidade ou mesmo como ter o poder de falar sobre – o sujeito apresenta o viés pelo qual ele pode passar de um lugar discursivo negado para um em que possa tecer seu discurso: esse deve estar alinhado às *exigências atuais do mercado de trabalho*.

Esse enunciado demonstra o assujeitamento do sujeito à lógica de mercado, pois em seu processo de interpelação do sujeito, a ideologia capitalista o faz acreditar que a estrutura social “é assim porque é”.

O complemento do enunciado *eu sempre trago para meus alunos a importância de saber se expressar bem na língua materna e pelo menos uma outra língua, principalmente inglês* apresenta uma estratégia discursiva em que o sujeito compara sua responsabilidade à do professor de línguas, demonstrando colaboratividade entre diferentes áreas da docência e, por isso, assumindo seu lugar discursivo de docente. Recurso semelhante é utilizado na expressão *destaca que o conhecimento/domínio de línguas é tão importante quanto a formação técnica e as demais competências*. O uso da conjunção comparativa *tão... quanto* mobiliza, na materialidade linguística, a vinculação entre a responsabilidade dos docentes – apresentarem a seus alunos a importância que as áreas do conhecimento têm para sua formação – e define essa importância no mesmo patamar.

No entanto, aí existe um deslizamento de sentido. Ao fazer a escolha por essa conjunção comparativa, o que se tem é que o segundo elemento, aquele ao qual algo é comparado, *formação técnica e demais competências* produz um efeito de sentido de referencial, ao qual *conhecimento/domínio de línguas* é comparado em busca do mesmo

reconhecimento valorativo na lógica capitalista. Assim, pode-se entender que o sujeito, mesmo com a estratégia de apontar sua colaboração ao ensino de línguas, considera que esta área se encontra em desvantagem valorativa em relação à formação técnica.

Também o uso do termo *competências* faz uma retomada, através da memória discursiva, de um saber que toma o desenvolvimento de habilidades (competências) ajustadas às necessidades do capital como a função primordial do ensino. Parece-nos que esse sujeito, no seu processo de assunção da função-autor, busca por um efeito de transparência a partir da demonstração da circularidade de um dizer que está no interdiscurso. Vejamos como se dá esse movimento.

Orlandi (2020) afirma ser a função-autor uma função do sujeito. Segundo a autora “como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor.” (ORLANDI, 2020, p. 74) Referimo-nos à função-autor com o objetivo de refletir sobre o print de tela utilizado pelo sujeito na materialidade linguística de seu discurso. O print de tela caracteriza-se por ser a cópia da imagem de um computador ou celular. Então, ao realizar a cópia dessa imagem, o sujeito acredita estar criando um efeito de transparência em que o fato ali representado não pode ser questionado porque ele o trouxe da exterioridade, para usar o termo de Orlandi.

Como exterioridade, entendemos também, a memória discursiva que compõe uma FD Capitalista onde há a indicação daquilo que pode e deve ser dito a respeito da função da escola e do ensino de línguas. Essa FD Capitalista coloca-nos como possível de ser dito as habilidades/competências que devem ser aprendidas/transmitidas na instituição escolar e, conseqüentemente, aos/às estudantes cumpridores desses critérios (jamais todos, visto que o capitalismo se baseia na desigualdade e na mais-valia).

Através do círculo feito pelo sujeito marcando as habilidades desejadas pelo capital – *boa comunicação, curso técnico, português fala fluente e escrita clara e correta e inglês técnico* – percebemos que o print de tela representa, enquanto materialidade discursiva, a retomada parafrástica dos dizeres encontrados na memória discursiva da FD Capitalista. Do ponto de vista da formação ideológica, através da assunção da função-autor, percebemos o assujeitamento do sujeito, uma vez que podemos entender esse movimento de constituição discursiva, através do emprego do print, como uma forma de dizer: *não sou eu quem diz, quem diz são as exigências do mercado de trabalho, não há como negar essas demandas*. Assim, o print funciona linguisticamente como uma retomada parafrástica de um dizer

sempre-já-lá. Ainda, como materialidade discursiva, o print de tela, na SD13 é um exemplo de efeito de pré-construído, pois como aponta Pêcheux “[...] o ‘pré-construído’ corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (‘o mundo das coisas’)” (PÊCHEUX, 1988, p. 164). Assim, o pré-construído constitui-se, enquanto materialidade linguística, no meio de efetivação da assunção da função-autor.

Para Machado (2008), a função-autor, justamente por fazer o entremeio entre a exterioridade e a interioridade do sujeito, mostra a heterogeneidade do discurso. Diz a autora:

Considerando que a função-autor carrega em si a marca da heterogeneidade, sua, do discurso, do sujeito e consequentemente dos sentidos produzidos pelo sujeito-autor, entendo que a autoria se representa num lugar discursivo que, por sua vez, está relacionado ao lugar social [...] Isto significa que, no discurso desse sujeito-autor, outros discursos se manifestam, outras vozes de fazem ouvir, vários eus o constituem, e é assim que se faz presente a marca da heterogeneidade no discurso. (MACHADO, 2008, p. 69).

Dessa forma, refletindo sobre o *print de tela* enquanto materialidade discursiva na SD13, esse recurso tecnológico marca um movimento do sujeito em se constituir como autor, buscando respaldo para seu dizer em outros dizeres, construtivamente homogêneos.

Sobre a heterogeneidade, é importante dizer que foi Authier-Revuz (1998) quem introduziu o conceito em 1982 e colocou-o em duas perspectivas: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva. A heterogeneidade mostrada é aquela em que se pode identificar, de forma visível, a heterogeneidade. Podemos pensar em heterogeneidade mostrada marcada e mostrada não-marcada, sendo a marcada a que possui identificação visível enquanto a não-marcada é identificada por índices.

Por sua característica de trazer a captura de tela, o print define-se como uma heterogeneidade mostrada e marcada, sendo esta, nessa SD, a demonstração do sujeito de seu processo de interpelação ideológica e assujeitamento às demandas do capital. Nessa SD, o sujeito entende-se como origem do seu dizer, visto que o print representa os saberes da lógica do mercado em relação ao ensino de línguas.

Para finalizar a análise realizada sobre o ensino de línguas nesse *corpus* analítico, ressaltamos, na materialidade linguística, o excesso de termos vinculados às necessidades do capital e às habilidades técnicas relacionadas às línguas como prioridade no ensino indicada pelos discursos dos participantes da pesquisa. Assim, há uma identificação com uma formação discursiva que pensa e diz sobre o ensino de línguas tomando como perspectiva

balizadora a ótica ideológica capitalista. Em relação à posição-sujeito assumida, em nenhum exemplo do *corpus* podemos afirmar que aconteça um movimento que não o da identificação com a forma-sujeito do capital. Assim, o ensino de línguas é o meio pelo qual se estuda a língua portuguesa para melhor redigir documentos na vida profissional e a língua inglesa é o acesso a melhores oportunidades de emprego, inclusive em âmbito mundial, uma vez que, segundo os discursos investigados, essa é a exigência de um mundo globalizado.

Feitas essas considerações a respeito da análise do *corpus*, passamos aos passos finais desta Dissertação, produzindo um efeito de encerramento para a mesma.

4 - O EFEITO DE CONCLUSÃO

Avizinha-se o momento de encerrarmos a reflexão teórica proposta nesta Dissertação. No entanto, entendemos com Orlandi (2007B) ser a interpretação sempre possível de ser outra, a depender de quem seja o/a analista a realizá-la. É por isso que também entendemos o encerramento dessa reflexão como um *efeito de conclusão*, visto que ela poderia continuar indefinidamente a partir dos sentidos aqui suscitados e que podem se entrelaçar a outras redes de sentido, produzindo efeitos a ressoarem indeterminadamente na memória discursiva e no interdiscurso.

Tivemos como objetivo inicial o seguinte questionamento: “Qual discussão emerge a partir da análise dos discursos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas (língua portuguesa e língua inglesa) no contexto da educação profissional de nível médio-técnico?”. É importante frisar que os participantes da pesquisa foram docentes ministrantes de disciplinas técnicas que exigem uma formação em nível superior na respectiva área técnica, normalmente um curso de engenharia, bacharelado ou tecnólogo. A formação pedagógica para atuação como docente, nesses casos, é uma complementação.

Tendo em vista nosso interesse no contexto educacional desenvolvido nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, propusemo-nos a revisitar os documentos oficiais da área: a Lei 11.892/2008, de criação dos IF's, a LDB e a BNCC da área de linguagens. Além desses documentos oficiais vinculados à Educação, retomamos também a Constituição Federal. A partir dessas leituras, entendemos que os documentos oficiais ao se referirem a objetivos e/ou finalidades da Educação, apresentam o par cidadania/trabalho como a base por onde o processo de ensino deve ser pensado, organizado e efetivado. Para complementar nossa busca teórica nesse aspecto, buscamos em Orlandi (1996, 2007A e 2012) o respaldo a nós interessante por três pontos: sua reflexão sobre o discurso pedagógico, sua reflexão sobre os efeitos de sentido sobre cidadania e, por fim, sua reflexão sobre a importância excessiva dada à habilidade de leitura enquanto técnica no contexto universitário. Retomaremos o primeiro e o terceiro pontos de reflexão da autora mais adiante, elegendo, nesse momento, sua reflexão sobre cidadania como o fio condutor para o efeito de conclusão que ora elaboramos.

A contribuição de Orlandi (2007A) está em retomar, sob a perspectiva sócio-histórica a forma como o termo cidadania adquiriu seu efeito de sentido relacionado à reivindicação política, por exemplo, na França. Afirmando o fato de que, no Brasil, por não ter havido luta social nesse sentido, apesar do termo remeter à política, o efeito de sentido de reivindicação

não possui a mesma força social. Então, considerando o par cidadania/trabalho, apontado pelos documentos oficiais, e a contribuição de Orlandi sobre cidadania, elegemos esse o recorte para a seleção das sequências discursivas para análise: os discursos que mobilizassem cidadania de alguma forma – cidadania em si ou os termos *cidadão ou cidadã* em funcionamento sintático como subjetivos ou adjetivos. E, a partir do material em que houve essa contribuição também investigamos as contribuições em relação ao ensino de línguas. É importante salientar o movimento teórico que realizamos junto à AD em busca de respaldo teórico para a seleção do *corpus*. Para tanto, revisamos as obras de Pêcheux (2012A, 2015), a obra de Orlandi (2007B) e a obra de Ernst-Pereira (2009).

Assim, procedemos à análise dos dados, considerando, a partir do embasamento teórico da AD, que os sentidos não são transparentes E, por estarmos atrelados a uma formação social baseada em uma desigualdade/luta de classes, estamos também submetidos a um movimento de interpelação ideológica que impõe a todas e todos, para que se entendam como sujeitos na ordem social, que se submetam espontaneamente às leis estabelecidas no intuito de sermos considerados *bons sujeitos* (PÊCHEUX, 1988). Nesse cenário social e político, a instituição escolar é fundamental, pois funciona como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), conceito oriundo da obra de Althusser (1996).

A obra de Althusser é de extrema importância para o desenvolvimento da teoria de Pêcheux, pois Althusser entende que a ideologia é a força-motriz a fazer com que as pessoas (a partir do processo de interpelação ideológica tornadas em sujeitos) irão repetir e legitimar práticas sociais fazendo com que a estrutura social desigual se mantenha. Pêcheux, por sua vez, amplia essa leitura teórica, tendo como foco a prática do uso da linguagem e sua influência na manutenção/reprodução das estruturas sociais e da desigualdade entre as classes sociais.

Tendo esses aspectos teóricos em mente é que investigamos o *corpus analítico*, composto por 13 SD, sendo os discursos compreendidos entre a SD1 e a SD7 referentes aos aspectos sobre cidadania e as demais compostas pelos discursos relativos ao ensino de línguas.

A análise do material sobre cidadania apontou para um funcionamento discursivo em que para dizer sobre o papel da educação profissional, tendo como foco a cidadania, os discursos constituídos referem-se ao imaginário sobre o/a cidadão/cidadã ou sobre a vida cidadã. É recorrente nos discursos analisados a dicotomia vida cidadã x vida profissional. Para tanto, podemos perceber como marcas linguísticas o uso repetitivo de estruturas de

comparação. Outra marca linguística presente nesse *corpus* refere-se ao excesso (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011) de palavras e expressões que mobilizam saberes pertencentes ao mercado de trabalho. A partir dessa materialidade linguística, entendemos a identificação dos participantes da pesquisa a uma formação discursiva capitalista e essa formação discursiva materializa uma formação ideológica capitalista que toma a função da instituição escolar de educação profissional como responsável por formar os/as egressos/as para que estejam bem preparados segundo as exigências do mercado de trabalho globalizado. Assim, a posição-sujeito presente nesses discursos é aquela identificada com a forma-sujeito capitalista presente no *corpus*. Não há a presença de posições-sujeito desidentificadas ou contraidentificadas com as demandas do capital nesse *corpus*.

Considerando Orlandi (2007A) e Frigotto e Ciavatta (2003) em seus trabalhos sobre cidadania, entendemos o funcionamento discursivo presente nesse *corpus* como aquele em que está constituído um *apagamento* dos efeitos de sentido sobre cidadania em relação à reivindicação política e isso, somado ao viés do *excesso* de dizeres a respeito das demandas do capital em relação à formação educacional, acarreta criando uma saturação dos efeitos de sentido atribuídos à cidadania com saberes do capital, resultando em um efeito ideológico da *cidadania para a produtividade*, ou seja, ser cidadão/cidadã é ser produtivo/a na lógica de mercado. Deixamos como modesta contribuição a possibilidade de desdobramentos de pesquisa em que seja considerado o aspecto da maturidade e o período produtivo sob a égide do capital. Quais os desdobramentos ideológicos de se considerar idosos e idosas como pessoas não-produtivas?

Retomando nosso objetivo da pesquisa, a contribuição trazida pela análise das SD que mobilizam o ensino de línguas está materializada linguisticamente pelo *excesso* (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011) de termos que retomam da memória discursiva o ensino de línguas tendo como foco as habilidades técnicas de cada língua, uma vez que estas são as exigências de conhecimento requeridas pelo mercado de trabalho. Assim, as SD investigadas apontam para um discurso tecnicista a respeito do ensino de línguas, através da identificação com a formação discursiva capitalista.

Ao retomar o trabalho de Orlandi (2020) sobre a circularidade do discurso pedagógico podemos entender que os discursos desses participantes, ao assumirem seu lugar discursivo de docentes, embora não sendo profissionais habilitados para o exercício do ensino de línguas, também constituem, via mecanismo de antecipação, os dizeres sobre o ensino de línguas. E,

conforme Orlandi “[...] se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam diferente do que se falasse do lugar do aluno.” (ORLANDI, 2020, p. 37).

Orlandi define o discurso pedagógico como um discurso autoritário, diz a autora “[...] mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como ‘inculcar’.” (1996, p. 17, grifo no original). Esse movimento de inculcação é ideológico e se dá, também afirmado por Orlandi, a partir da motivação, entendida como sendo a explicação do porquê o ensino é necessário ou valioso para os/as estudantes. Com base no que precede, podemos entender um efeito ideológico a respeito do ensino de línguas que valoriza o domínio de técnicas, competências, de acordo com as demandas do capital, conforme apontam Nogueira e Dias (2018) em sua análise sobre a BNCC.

Desse modo, nosso gesto de leitura responde à pergunta motivadora desta Dissertação, possibilitando-nos compreender discursivamente que há repetição sobre a valorização das habilidades técnicas no que tange ao ensino de línguas e, também, um apagamento (ou silenciamento, conforme ORLANDI, 2007C) dos efeitos de sentido sobre cidadania enquanto reivindicação política, o que ideologicamente reforça o ensino de línguas em sua perspectiva unicamente técnica como meio de capacitar o/a cidadão/cidadã produtivo/a para as demandas do capital. Apesar de não ocorrer a interdição de efeitos de sentido que ressoam saberes da cidadania enquanto prática política, a saturação de dizeres-outras, respaldados pelo capital, parece-nos deslegitimar a ocorrência desses efeitos de sentido no ambiente escolar.

Tal prática discursiva reproduz saberes alinhados aos interesses econômicos de grupos privilegiados, contribuindo, assim, para que a instituição escolar atue como força motriz dessa engrenagem mantenedora e reprodutora da formação social capitalista e desigual vigente. Enfim, no gesto analítico é um dentre outros que podem desdobrar-se em possíveis discussões teóricas sobre os aspectos levantados, a fim de desnaturalizar práticas discursivas e ideológicas que permanecem sendo reproduzidas em nossa formação social. Desse modo, assumimos que esta pesquisa representa uma possibilidade de enfrentamento político de questões sobre as quais o silenciamento contribui ideologicamente para que o privilégio apenas de alguns seja mantido em detrimento de muitos que seguem atuando na condição de “coadjuvantes”, enquanto mão de obra “barata” no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. 5. ed. Traduzido por José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020 [1983].
- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In ZIZEK, Slavoj [org]. **Um mapa da Ideologia**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 16 mar. 2021.
- BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 mar. 2021.
- BRASIL, **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 16 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 16 mar. 2021.
- BRESSAN, M.Z. Formação Imaginária. In: LEANDRO-FERREIRA, M.C. (org). **Glossário de Termos do Discurso: edição ampliada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- CARVALHO, F. Z. F. Discurso, resistência e sujeito. In: SOARES, A. S. F. [org]. **Discurso, resistência e....** Cascavel, PR: UNIOESTE, 2015.
- COURTINE, J-J. O chapéu de Clementis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. Traduzido por Marne Rodrigues de Rodrigues. In: INDURSKY, F.; LEANDRO-FERREIRA, M.C. [Orgs]. **Os múltiplos territórios da Análise de Discurso**. Porto Alegre, RS: Sagra Luzzato, 1999.
- DAVALLON, J. A imagem, uma arte da memória? In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. 5. ed. Traduzido por José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020 [1983].
- ERNST-PEREIRA, A. G. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. In: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso**, 4., 2009, Porto Alegre, RS. *Anais do IV SEAD*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br>. Acesso em 18 nov. 2020.

ERNST-PEREIRA, A.G.; MUTTI, R.M.V. O Analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, set./dez. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: **Trabalho, Educação e Saúde**. Número 01, março 2003.

FRIGOTTO, G.; DICKMANN, I.; PERTUZATTI, I. Currículo Integrado, Ensino Médio Técnico e Base Nacional Comum Curricular: Entrevista com Gaudêncio Frigotto. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p. 871 – 884 jul./set.2017 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP
Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 7 set. 2021

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: 6.ed.[3. Reimpr] – Editora Atlas, 2019.

INDURSKY, F. **A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem**. In: Cadernos do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Número 20, dezembro 1998.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 1994.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. Linguagem, Ideologia e Psicanálise. In: **Estudos da Língua(gem)**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Número 1 (jun., 2005) – Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2005.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. O acontecimento do equívoco entre corpo e discurso. In: FLORES, G. G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L.; LAGAZZI, S.; PFEIFFER, C. C.; ZOPPI FONTTANA, M. G. **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia** – volume 4. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. In: **ORGANON 35**. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Volume 17, Número 35, 2003.

LEANDRO-FERREIRA, M.C. (Org). **Glossário de Termos do Discurso**: edição ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MACHADO, R.D.S. O sujeito discursivo e a questão da autoria. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (Orgs); REBELLO, L. S. (Coord. Editorial); REBELLO, L. S.; TUTIKIAN, J.F.; INDURSKY, F. (Comissão Editorial). **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

MACHADO, R.D.S. Os discursos sobre a falta, o excesso e o estranhamento nos discursos sobre a língua portuguesa. In: **Forum Linguistic**, Florianópolis, v. 14, número especial, p. 2537 – 2544, nov. 2017

MAINGUENAU, D. **Termos-Chave da Análise do discurso**. Belo Horizonte, MG: Editora

UFMG, 2000

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MOTTA, V.C; FRIGOTTO, G. Por Que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017)*. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular: sentidos em disputa na lógica das competências. In: **Revista Investigações**, Recife, v. 31, n. 2, p. 26 – 48, dezembro 2018, DOI: <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.238170>

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. Campinas, SP: 4. Ed. – Pontes Editores, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020[1999].

ORLANDI, E. P. **Discurso & Leitura**. Campinas, SP: 9. ed – Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. Educação em Direitos Humanos: um discurso. In: Silveira, R.M.G. et. al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007 A.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2007 B.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: 6.ed. – Editora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2007 C.

PACHECO, E. (Org.) **Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF; São Paulo, SP : Editora Moderna, 2011.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, E. P. (Org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014 [1982].

PÊCHEUX, M. **O discurso**: Estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 2015 [1983].

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

PÊCHEUX, M. Análise sintática e paráfrase discursiva. In: Orlandi, E. P. (Org.) **Análise de discurso: Michel Pêcheux textos selecionados**. Campinas, São Paulo: 3. ed. – Pontes Editores, 2012 A.

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

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. 5. ed.

Traduzido por José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020 [1983].

PRUINELLI, A.M. Formação Social. In: LEANDRO-FERREIRA, M.C. (org). **Glossário de Termos do Discurso**: edição ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. [recurso eletrônico] / – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES – ILA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGLETRAS)

PROJETO: ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO-TECNOLÓGICA: UMA LEITURA PELO VIÉS DA ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA (AD)

Mestranda: Livia Ayter Santos / Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosely Diniz da Silva Machado

a) Possuías curso de licenciatura ou formação pedagógica antes de teu ingresso no IFRS?

() SIM () NÃO COMENTÁRIO: _____

Considerando o fato de que atuas como docente na Educação Profissional e de que um dia já frequentaste o ensino médio:

b) Em tua opinião, qual o paralelo que se pode fazer entre a educação profissional e a educação de nível médio que não é voltada para a formação técnica/tecnológica? Existem aspectos positivos e/ou negativos nessas duas modalidades de ensino? Qual a diferença que frequentar um curso técnico pode trazer às expectativas de futuro dos alunos?

c) Qual tua opinião a respeito do ensino/aprendizagem do português brasileiro e de língua estrangeira (língua inglesa) no contexto da Educação Profissional? De acordo com a tua experiência, estudar essas línguas possuem vantagens e/ou desvantagens? Se possível, acrescente exemplos dessa experiência.

ANEXO 1 – TCLE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
 INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Livia Ayter Santos, sou aluna do curso de pós-graduação em LETRAS da Universidade Federal do Rio Grande, e estou realizando esta pesquisa intitulada **“ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO- TECNOLÓGICA: UMA LEITURA PELO VIÉS DA ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA (AD)”**, sob orientação da professora Dr.^a Rosely Diniz da Silva Machado. Após realizar o processo de consentimento, gostaria de convidar você para participar do estudo, respondendo por escrito a um questionário de três perguntas. Você terá um período de trinta minutos para respondê-las. Os dados coletados serão usados somente nesta pesquisa, que possui o(s) objetivo(s) de investigar o funcionamento dos discursos sobre o processo formativo de discentes de uma instituição de Educação Profissional enquanto estudantes de língua materna e língua estrangeira (inglesa), cidadãos/cidadãs brasileiros/as, futuros profissionais; procurando entender os aspectos linguísticos, discursivos e ideológicos que caracterizam esse funcionamento sob o aporte teórico da Análise de Discurso Francesa (AD). Dessa maneira, a pesquisa trará o benefício de proporcionar a reflexão sobre o ensino de línguas em articulação com a formação para o exercício da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho. Os riscos da pesquisa são mínimos, isto é, propicia aos participantes da pesquisa que revisitem possíveis traumas sofridos em seu processo de ensino-aprendizagem de línguas por relembrar situações que possam ter sido vexatórias/humilhantes. Frente a este risco a pesquisadora se compromete em garantir para você a assistência integral e gratuita. Sua participação é livre de despesas pessoais e de compensação financeira. Se existir qualquer despesa adicional, será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Você tem o direito de se manter informado(a) sobre os resultados parciais e finais, os quais serão publicados em eventos e periódicos científicos, mantendo-se o anonimato de sua identidade. É garantida a liberdade de retirada do consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo a você, para tanto, você poderá entrar em contato comigo (endereço: Prédio do Instituto de Letras e Artes (ILA/FURG) – avenida Itália, Km 8, bairro carreiros, Rio Grande-RS, e-mail: livia.rg@hotmail.com, telefone: (53) 9 9 9 4 8 - 4 5 4 5 ou com a pesquisadora responsável (endereço: Prédio do Instituto de Letras e Artes (ILA/FURG) – avenida Itália, Km 8, bairro carreiros, Rio Grande-RS, e-mail: roselymachado11@gmail.com, telefone: (53) 3 2 3 3 - 6 6 1 4) ou ainda pelo CEP-FURG (endereço: segundo andar do prédio das pró- reitorias, carreiros, avenida Itália, Km 8, bairro carreiros, Rio Grande-RS, e-mail: cep@furg.br, telefone: 3237.3011). O CEP/FURG é um comitê responsável pela análise e aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social. Você receberá uma via deste termo e outra ficará com a pesquisadora.

Você aceita participar?

Aceito participar desta pesquisa.

_____ *Assinatura* *do(a)*
participante. Data ___/___/___

_____ *Assinatura da pesquisadora*
responsável. Data ___/___/___

ANEXO 2 – CORPUS

Texto 1

B)

Os estudantes formados na EP estão aptos a atuarem profissionalmente na área de formação, possuindo um diferencial ao ingressarem no mundo do trabalho. Além das questões técnicas merece destaque que a instituição também se preocupa em formar um cidadão crítico para além de exercer uma profissão.

C)

O estudo de línguas é fundamental no contexto da EP. Inúmeros livros utilizados na área técnica são traduções para a Língua Portuguesa. Esse fato facilita e permite que os estudantes possam se formar sem a necessidade de um conhecimento mais específico da Língua Inglesa, diferente do que ocorre em cursos de graduação. Por outro lado, em várias situações os problemas já começam na Língua Portuguesa. Saber escrever de uma forma que seja possível a compreensão já é um obstáculo, principalmente, para os estudantes dos cursos subsequentes ao EM. Independente da modalidade de ensino, no

Curso Técnico em Eletrotécnica é solicitado aos alunos à construção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em vários casos, na modalidade subsequente, os estudantes apresentam uma dificuldade maior para construir e estruturar o documento do que desenvolver as hipóteses e os cálculos da parte técnica do trabalho, o que demonstra a fragilidade dos conhecimentos referentes à Língua Portuguesa.

Texto 2

B)

O objetivo da formação técnica atual é formar um cidadão capaz de executar as tarefas técnicas, mas também, a formação de um cidadão crítico, responsável, que contribua não só para o empreendimento ou para seu próprio salário, mas para a sociedade como um todo, além da parte técnica, desenvolve fatores humanos que até então eram desprezados por outras formações técnicas. Em relação a formação tradicional vs técnica, acredito que tenham objetivos diferentes, infelizmente, temos que entender que existem diferentes realidades no cenário sócio-econômico e que isso impacta na maneira com que os estudantes decidem seus próximos passos seja na academia, mercado de trabalho. De fato a formação técnica permite que o estudante ingresse, ainda cedo (19 anos em média), no mercado de trabalho já com uma profissão, acaba sendo uma boa opção de muitos estudantes que precisam de alguma forma colaborar na parte financeira em suas casas. A formação não técnica, não é voltada para o mercado de trabalho e, logicamente, o passo natural seguinte, seria o ingresso na universidade, apesar de, não termos vagas para todos.

C)

Existe uma precariedade no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Os alunos não tem aulas suficientes, citaria aqui, principalmente o Inglês. Os poucos estudantes com mais recursos precisam buscar por fora. Se são 4 aulas semanais de português, seriam necessárias 4 ou mais de inglês para que os estudantes e profissionais brasileiros pudessem ser capazes de competir justamente com outros países por projetos, vagas, tecnologias. Todo referencial teórico da área técnica é lançado e atualizado em inglês, alguns poucos livros tem traduções e destas, algumas poucas são decentes. Além dos recursos disponíveis, a língua inglesa permite que o estudante concorra a vagas internacionais e interaja com equipes distribuídas pelo mundo, o que agrega muito valor em suas carreiras. Por exemplo, a hora técnica de alguém que programe computadores no Brasil é, normalmente, algo entre 30 e 60 reais a hora. Alguns poucos tem cargos que paguem 80 a 100. Uma empresa internacional paga de 30 a 60 também, mas em uma moeda que tem um poder aquisitivo muito mais alto e, por conta de diversos fatores positivos que o Brasil tem a oferecer, esse dinheiro poderia ficar aqui já que trabalho remoto tem se tornado uma realidade cada vez mais presente.

Texto 3

B)

Penso que ambas almejam construir um sujeito com saberes necessários para a vida, diferenciando-se apenas no objetivo final: uma para a vida cidadã e outra para a vida profissional. Idealmente, penso nelas como complementares, uma focada nos conhecimentos, habilidades e competências básicas e outra nos específicos de uma dada atividade produtiva.

C) Penso que seja extremamente importante o ensino das línguas citadas na educação profissional. A capacidade de comunicação é uma das habilidades mais requisitadas em qualquer profissão. E dependendo da área profissional, a capacidade de comunicação em língua inglesa é indispensável.

Entretanto, percebo que com o surgimento dos meios digitais de comunicação, a ênfase da comunicação na língua materna se deslocou da forma/sintaxe para o conteúdo/semântica.

Atualmente é menos relevante no cotidiano das pessoas se comunicar de forma sintaticamente correta, tanto falada quanto escrita. Este fato tem impacto direto na forma como se ensina/aprende línguas, a nativa ou outra estrangeira qualquer. Devido ao exposto, acredito que tenham ocorrido adaptações pedagógicas não benéficas no ensino das línguas, no ensino regular ou profissional, e que isto tenha limitado o quão bom ou importante o ensino das línguas citadas poderia ser no ensino, principalmente o profissional.

Apesar da minha crítica, acredito ser fundamental insistir em um ensino de qualidade das línguas citadas. Acredito também que não seja uma questão de vantagens/desvantagens estudar/aprender a se comunicar nestas línguas e sim uma questão de necessidade, principalmente no mundo produtivo globalizado atual. Como exemplo, posso citar um requisito comum na maioria das vagas de emprego na área da Computação: capacidade de se comunicar com os pares e com o cliente, na língua portuguesa e na língua inglesa. Cabe salientar a ênfase no conjuntivo utilizado: e. Não se pede uma língua ou outra, e sim as duas, simultaneamente.

Texto 4

B)

b) Em tua opinião, qual o paralelo que se pode fazer entre a educação profissional e a educação de nível médio que não é voltada para a formação técnica/tecnológica?

No modelo de educação de nível médio sem a formação técnica, o foco está na transmissão de conhecimento do professor para seus alunos, principalmente, por meio de aulas expositivas. E, por mais que a instituição busque diversificar seu modo de ensino, ela fica limitada à carga horária e às diretrizes curriculares obrigatórias. Já, o modelo integrado tem, por premissa, extrapolar os limites do modelo mais tradicional de ensino promovendo uma formação adequada às exigências do mundo de trabalho, através do fomento de competências técnicas, comportamentais e sociais.

Existem aspectos positivos e/ou negativos nessas duas modalidades de ensino?

Como aspectos positivos do Ensino Técnico Integrado, em relação ao modelo tradicional é importante destacar:

I. O aprendizado prático: O ensino técnico busca fixar o aprendizado, oferecendo experiência prática aos alunos aproximando-os da realidade das empresas, através da experimentação das atividades pertinentes a elas. Dessa forma, o estudante adquire conhecimento técnico por meio da sua prática;

II. A orientação para o mercado: Pelo fato de a educação profissionalizante trazer em seu cerne a inclusão ao mercado de trabalho, ela mantém-se voltada às demandas do mercado de trabalho. No caso do IFRS, onde atuo como professor os cursos foram sendo criados a partir de uma análise da realidade da região e suas necessidades;

III. A atualização constante: Como a educação profissional é orientada pelas necessidades do mercado, e este encontra-se em constante transformação, o ensino integrado é norteado pelas evoluções tecnológicas, aperfeiçoamentos técnicos e necessidades da sociedade. Por conta disso, a instituição procura manter-se atualizada em recursos, metodologias, práticas de ensino e de pesquisa. Dessa forma, o aluno do ensino integrado tende a concluir a sua formação acadêmica em sintonia com as tendências do mercado;

IV. Para aqueles alunos que se identificam com o curso escolhido, propicia um direcionamento para a carreira, tanto no ingresso no mercado de trabalho após a conclusão, quanto na escolha de um curso superior;

Como aspectos negativos do Ensino Técnico Integrado, em relação ao modelo tradicional é importante destacar:

I. Por exigir um elevado comprometimento do aluno e ter um ano a mais, apresenta um baixo índice de permanência e êxito e muitos alunos acabam trocando de escola que optam por concluir o ensino médio no modelo tradicional;

II. Por apresentar uma estrutura muito rígida na grade curricular a troca de curso pelo aluno após o ingresso se torna inviável;

III. Nem sempre conseguem acompanhar o ritmo das exigências do mercado, principalmente por falta de investimentos, e se desatualizam;

Qual a diferença que frequentar um curso técnico pode trazer às expectativas de futuro dos alunos?

Recentemente, o ensino integrado vem se apresentando como um excelente atalho à empregabilidade e a preferência dos pais, como forma de otimizar o tempo dos filhos. Isso faz com que eles fiquem melhor preparados para a carreira profissional e para ingressarem no ensino superior, através da:

- qualificação profissional, devido à melhor formação acadêmica à qual os alunos são expostos;
- melhor empregabilidade, potencializada por um currículo escolar diferenciado e que gera salários relativamente maiores do que de outros profissionais;
- maior competitividade acadêmica, tornando mais fácil o ingresso nas melhores universidades e faculdades nacionais e no exterior do que com o Ensino Médio tradicional.

C)

Qual tua opinião a respeito do ensino/aprendizagem do português brasileiro e de língua estrangeira (língua inglesa) no contexto da Educação Profissional?

O ensino de português no contexto da educação profissional é extremamente importante. Vários processos seletivos para empresas incluem a elaboração de textos como uma etapa classificatória, além da entrevista e testes de conhecimentos técnicos, pois muitas vezes o profissional exercerá uma função que exige a elaboração de documentos, relatórios, e-mails, etc. Sendo assim, o ensino integrado precisa valorizar o ensino do português, inclusive voltado para redação e expressão técnica.

A língua inglesa é a segunda mais falada em todo o mundo e considerando que a Educação Profissional também tem o papel de formar profissionais para um mundo globalizado, em que as grandes empresas são multinacionais e as pequenas são influenciadas por práticas internacionais de mercado é necessário que o Ensino Integrado valorize este conhecimento. Não por acaso, é comum que todos os formulários de inscrição e currículos informem se o candidato possui conhecimentos em línguas estrangeiras. O inglês também pode ajudar a obter conhecimentos específicos de assuntos diversificados, tendo acesso a um acervo enorme de conteúdo produzido para auxiliar no desempenho profissional.

De acordo com a tua experiência, estudar essas línguas possuem vantagens e/ou desvantagens?

Eu acredito que o ensino da língua portuguesa e da língua inglesa só oferece vantagens conforme já descrito, mas o que muitas vezes acontece, e que pode se apresentar como uma desvantagem é a maneira como são desenvolvidas em sala de aula, que deve ir além de uma preparação para o ENEM, por exemplo. O principal aspecto é que cada curso técnico requer especificidades na abordagem da língua, e que a qualificação do futuro profissional da área está diretamente atrelada a esse domínio, de tal maneira que ele aprenda de acordo com a realidade em que vai se inserir profissionalmente. Assim, fica evidente a necessidade da elaboração de um material didático direcionado de forma específica, com o objetivo de suprir de forma mais eficaz possível a qualificação e formação dos alunos, no tocante a fazer dos mesmos diferenciais no mundo do trabalho. Além disso, a formação de cidadãos deve também ser foco dos componentes curriculares, com vistas a gerar nos alunos uma base que os tornem seres com melhor convivência e autoestima, pois os mesmos adquirirão uma visão mais pragmática do mundo, e tal fato os levarão ao crescimento individual.

Se possível, acrescente exemplos dessa experiência.

Apesar de eu não ser professor na área eu sempre trago para os meus alunos a importância de saber se expressar bem na língua materna e pelo menos uma outra língua, principalmente o

Inglês, e sempre procuro trazer exemplos das exigências atuais do mercado de trabalho. A seguir mostro um exemplo que destaca que o conhecimento/domínio das línguas é tão importante quanto a formação técnica e demais competências, através de um recente anúncio de vaga de emprego.

The screenshot shows a job listing on the Jobatus website. The job title is "TÉCNICO EM SISTEMAS DE IMPRESSÃO - TÉCNICO EM INFORMÁTICA/TI" located in Canoas, Rio Grande do Sul. The listing is from the company "DIGITAL SISTEMAS DE IMPRESSAO E IMPORTACAO". The job is full-time (Efetivo - CLT) and was published on 21/04/2020, with an expiration date of 12/09/2020. The requirements listed include:

- Conhecimento de intermediário a sênior em manutenção de equipamentos eletrônico e suporte em informática e redes.
- Habilidades necessárias para o cargo:
 - Boa comunicação: capacidade de resolução de problemas mesmo sobe pressão, bem como a diplomacia na condução de solução de problemas técnicos no cliente.
 - Boa comunicação: capacidade de resolução de problemas mesmo sobe pressão, bem como a diplomacia na condução de solução de problemas técnicos no cliente.
 - Boa comunicação: capacidade de resolução de problemas mesmo sobe pressão, bem como a diplomacia na condução de solução de problemas técnicos no cliente.
- Escolaridade: Curso técnico em TI/Robótica ou afins.
- Idiomas: Português fala fluente e escrita clara e correta, Inglês Técnico.
- Características de perfil: Proatividade, Organização, Flexibilidade, Responsabilidade, Pontualidade.

ANEXO 3 – PRINT DE TELA

← → C jobatus.com.br/emprego-técnico-em-sistemas-de-impressão-técnico-em-informática-279746762

JOBATUS

Publicar vaga Cadastrar CV Acessar

Detalhes da oferta

Empresa

- DIGITAL SISTEMAS DE IMPRESSÃO E IMPORTAÇÃO

Localidade

- Canoas - Rio Grande do Sul - BR

Tipo de Contrato

- Efêmero - CLT

Data de publicação

- 21/04/2020

Data de expiração

- 12/09/2020

TÉCNICO EM SISTEMAS DE IMPRESSÃO - TÉCNICO EM INFORMÁTICA/TI

Canoas - Rio Grande do Sul

Descrição da oferta de emprego

Descrição da Atividades que serão desempenhadas:

Atividades de campo

Instalação, configuração dos equipamentos de impressão de forma presencial e remota, treinamento para os usuários, manutenção preventiva e corretiva, controle de suprimentos, diagnóstico de peças, resoluções de problemas de conectividade, defeitos mecânicos e eletrônicos.

Conhecimento de intermediário a sênior em manutenção de equipamentos eletrônico e suporte em informática e redes

Habilidades necessárias para o cargo:

Gostaria muito para o bom desempenho de suas atividades.

Boa comunicação capacidade de resolução de problemas mesmo sob pressão, bem como a diplomacia na condução de soluções de problemas técnicos no cliente.

Seja bem-vindo a uma afilhada! bons conhecimentos e experiência em redes.

Especialidade:

Curso Técnico em TI/Robótica eu afios

Idiomas:

Português fala fluente e escrita clara e correta,
Inglês Técnico

Competências de perfil:

Proatividade,
Organização,
Flexibilidade,
Responsabilidade,
Pontualidade.