

Discurso sobre ensino de língua inglesa e Gramática Sistêmico-Funcional

Discourse about English language teaching and Systemic Functional Grammar

Ederson Henrique de Souza Machado*

RESUMO: O presente trabalho objetiva demonstrar alguns elementos linguísticos que exprimem a reconfiguração da característica Neoliberal presente no discurso sobre o ensino de língua inglesa nas realizações léxico-gramaticais em textos de estudantes do ensino fundamental. O estudo contou com o aporte teórico da Análise de Discurso Crítica e do sistema de Transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional. A análise foi realizada sobre as respostas de 402 estudantes do 9º ano do ensino fundamental público do sudoeste do Paraná. As respostas – obtidas mediante questionários – eram sobre a noção de ensino de língua inglesa dos estudantes. Os resultados apresentam que alguns elementos léxico-gramaticais marcam um “afastamento” discursivo dos estudantes/enunciadores, em relação ao ensino de língua inglesa, representado por eles; essa relação de “afastamento” é um elemento de reconfiguração do aspecto Neoliberal presente no discurso sobre ensino de língua inglesa que se ajusta ao contexto da atividade material dos estudantes investigados.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Léxico-gramática e Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT: The present work aims to demonstrate some linguistic elements which express the reconfiguration of Neoliberal feature present in discourse about English language teaching in the lexicogrammar realizations in texts of elementary school students. The study resorts to the theoretical support of Critical Discourse Analysis and Transitivity system of Systemic-Functional Grammar. The analysis was done on the answers of 402 students of 9th year of elementary public teaching. The answers – obtained through questionnaires - were about notion of English language in the public school students. The results present that some lexicogrammar elements mark a “discursive detachment” of students/enunciators, in relation to the English language teaching represented by them; this relation of “detachment” is an element of reconfiguration of Neoliberal aspects present in the discourse about English language teaching which adapts itself to the context of material activity of investigated students

KEYWORDS: Discourse; Lexicogrammar and English Language Teaching.

1. Introdução

Como é a reconfiguração dos discursos sobre o ensino de língua inglesa, instaurados nas redes de práticas sociais hegemônicas, no âmbito da prática específica dos agentes/alunos da escola pública? Essa reconfiguração é gramaticamente marcada no discurso em língua portuguesa. No presente texto, busca-se apresentar um estudo que vislumbre, ainda que de maneira geral, tais questões.

* Mestrando da área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES); e-mail: henri_ederson@hotmail.com.

Em ordem do cumprimento de tal empresa, parte-se dos pressupostos teóricos das relações envolvendo discurso e (as redes de) práticas sociais na Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, [1992] 2001a, 2001b, 2003; RAMALHO, 2005); da experiência gramaticalmente marcada no sistema de transitividade na perspectiva Sistêmico-Funcional formulada em Halliday e Matthiessen (2004); bem como das análises dos estudos preliminares realizados em Machado (2013a, e 2013b).

O aporte teórico supracitado sustêm a descrição e análise do discurso de jovens do 9º ano do ensino fundamental da região sudoeste do estado do Paraná sobre ensino de língua inglesa¹. De modo a apresentar a especificidade, gramaticalmente representada, do discurso dos alunos sobre o referido tema em relação à sua prática de agente social.

Assim, trata-se no presente trabalho os níveis discursivos dos sentidos associados ao ensino de língua inglesa pelos estudantes, intimamente vinculados aos níveis das práticas que atravessam o contexto social da escola pública. Nesse sentido, serão apresentados fundamentos gerais sobre a Análise de Discurso Crítica.

O interesse do trabalho estreita-se, por sua vez, à realização léxico-gramatical de tais discursos que constroem a representação do ensino de língua inglesa nos jovens investigados. Com efeito, chega-se aos elementos de análise linguística do sistema de transitividade relativos à metafunção ideacional.

Não obstante, o tratamento do discurso sobre ensino de língua inglesa ainda parece muito amplo. O presente trabalho deter-se-á sobre as regularidades que remetam ao ensino de língua inglesa (ou somente à língua inglesa) enquanto valor de mercado. As características desse aspecto do discurso sobre ensino de língua inglesa serão descritas a seguir.

¹ Torna-se necessário levantar uma ressalva terminológica, no que se refere à expressão “ensino de língua inglesa” utilizada ao longo do texto. As representações emergentes no discurso dos jovens expressam – para além de relações de aprendizagem – representações do contexto da escola, relações sociais que influenciam na relação do aprendiz com a língua; sendo, com efeito, problemático definir quando é o começo ou o término de cada uma dessas relações, distinguindo representações que dizem respeito apenas ao ensino ou à aprendizagem da língua inglesa. Nesse sentido, convencionou-se usar a expressão “ensino de língua inglesa” para discutir as representações dos estudantes, como termo mais amplo compreensivo também dos outros sentidos envolvidos nas representações estudadas, incluindo o teor de aprendizagem nelas contido.

2. Ensino de língua inglesa como valor de mercado

As transformações correntes ao longo das últimas décadas nos processos sociais exibem a plasticidade do modelo capitalista. Isto é, levando em conta sua capacidade de superar crises, adaptar-se, de modo a estabelecer uma relativa continuidade do modelo. O produto continuador de tal modelo é denominado como “Novo Capitalismo” (GEE, 1999; CHIAPELLO e FAIRCLOUGH, 2003; FAIRCLOUGH, 2004; BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2005).

Segundo Chiapello e Fairclough (2002, p.187), esse estado do modelo capitalista é mantido por uma ideologia; não entendida como “ideia falsa” acerca da realidade, mas como um sistema de ideias e “verdades” que permitem os sujeitos explicar e aceitar as relações políticas, de poder e de dominação presentes na estrutura social. Esse “Novo Espírito do Capitalismo” mantém as diferentes relações nas *redes de práticas sociais* e nas *ordens do discurso*².

Para Fairclough (1999) uma das principais transformações ocorridas na emergência dessa ideologia foi a transição da rigidez do Fordismo para um modelo mais “flexível”. Esse modelo da “flexibilidade” (discurso neoliberal) atinge os níveis econômico, produtivo e de força de trabalho. O sujeito, segundo essa ideologia e discurso, deve assumir tal flexibilidade para garantir seu lugar no sistema de relações desse “Novo Capitalismo”. O compromisso com essa flexibilidade seria fator determinante na mobilidade social do sujeito.

Outra característica emergente desse momento/discurso neoliberal observada em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (1999; 2004) é o potencial do nível semiótico se tornar mercantilizado. Como explica Resende e Ramalho (2004), uma sociedade economicamente fundada no conhecimento e na informação, torna-se economicamente baseada na linguagem, de modo que as relações semióticas passam a ser produzidas e consumidas, ocupando uma posição essencial nas relações capitalistas.

Nesse contexto, a língua inglesa obteve um lugar privilegiado como língua preferencial na mediação das relações internacionais.

A presença da língua inglesa nos mecanismos da globalização não ocorre exclusivamente em função da coincidência de uma estrutura linguística simplificada com a uma afinidade da linguagem mercantil. Tal presença remete a fatores como o imperialismo

² Acerca das noções de redes de práticas sociais e ordens do discurso ver a seção sobre a Análise de Discurso Crítica.

colonialista britânico e, principalmente, o imperialismo econômico-tecnológico norte-americano (ASSIS-PETERSON e COX, 2007).

O ensino e a aprendizagem de qualquer objeto do conhecimento, isto é, de maneira geral o processo educativo, está sujeito aos valores disseminados nas relações sociais “ensino de LEs, como parte do processo mais amplo da educação, está igualmente sujeito a esses valores, expressos de diversas formas” (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007, p.163).

Nesse sentido, o discurso sobre a obtenção da língua inglesa não aparece deslocado das relações correntes no “Novo Capitalismo”, havendo a reprodução do discurso neoliberal em diversas práticas discursivas.

É o caso identificado por Hernandez (2012) em materiais didáticos de língua inglesa para negócios, na qual há a reprodução do discurso neoliberal para a familiarização dos aprendizes com as práticas sociais empresariais. Coracini (2003), por sua vez, observa o discurso publicitário sobre as escolas de línguas; segundo a autora, nesses textos as línguas são, acima de tudo, transformadas em mercadorias, isto é, objetos de consumo.

Estudos mostram que tais relações discursivas são reproduzidas também no discurso de professores (MARQUES, 2007), pais de estudantes (GONGA, 2012) e de estudantes de língua inglesa (OLIVEIRA, 2007).

Não obstante, o foco dos trabalhos supracitados parece contemplar muito mais a reprodução do discurso neoliberal dos diferentes sujeitos do que a singularidade da configuração discursiva dessa reprodução no âmbito específico de uma prática social, bem como as transformações discursivas nas disposições materiais específicas dessas práticas.

Essa crítica, por sua vez, implica na necessidade de ativar um conjunto de pressupostos que expliquem o atravessamento das relações existentes entre os discursos socialmente estruturados e os eventos discursivos circunscritos em contextos de práticas sociais específicas. Com efeito, torna-se indispensável considerar o funcionamento da relação entre as práticas sociais e eventos discursivos. Por conseguinte, recorre-se aos fundamentos da Análise de Discurso Crítica.

3. Relações sociais e discursivas em Análise de Discurso Crítica

A relação entre discurso e práticas sociais sempre possuíram lugar privilegiado dentro do domínio da Análise de Discurso Crítica³ (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, [1992] 2001a, 2001b, 2003; WODAK 2001, 2002).

Segundo Fairclough ([1992] 2001a), tal perspectiva qualifica, conseguintemente, a linguagem como forma de representação e também como forma de ação. Ainda, a análise do discurso, em sua aproximação com as práticas sociais, contribui na descrição do fenômeno da linguagem em sua dialética, observando tanto a particularidade dos eventos discursivos, quanto a sua circunscrição institucional, situacional e de estrutura social (FAIRCLOUGH, [1992] 2001a; WODAK 2001, 2002).

Em tal perspectiva, a linguagem (semiose) vem a ser concebida como um elemento integral e indissociável dos processos sociais materiais (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001b). Segundo Fairclough (2001b), em tal relação, a vida social é constituída por uma rede interconectada de práticas sociais, sendo que cada prática social possui um elemento semiótico.

As práticas sociais, enquanto elementos articulados em redes, são mediadoras entre os processos de estrutura e de ação social. Com efeito, as redes de práticas são mantenedoras de uma relativa estabilidade das ações sociais, conforme as estruturas em que estão situadas; bem como essas redes de práticas correspondem a um domínio da ação e interação social que reproduz determinada estrutura, podendo potencialmente transformá-la. (FAIRCLOUGH, 2001b).

Nesse sentido, a Análise de Discurso Crítica perpassa o estudo dos processos e estruturas sociais. A análise discursiva nesse escopo passa a tratar também relações de hegemonia e de luta hegemônica, nas quais, o discurso é atravessado pelos aspectos das práticas políticas e ideológicas, sendo a ideologia manifestada nos sentidos produzidos nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001). Nesse contexto, observa-se que “os textos são frequentemente lugares de conflito à medida que mostram diferentes discursos e ideologias em disputa e em conflito por domínio” (WODAK, 2002, p.10).

³ Apesar da relação incontestável entre linguagem e prática social no tratamento da Análise de Discurso Crítica, há, conforme apresenta Resende e Ramalho (2005), um desdobramento teórico no qual ocorre um movimento da concepção de linguagem como prática social para linguagem como parte da prática social.

Para tanto, Resende (2008) reitera o conceito de hegemonia como fator de permanência relativa nas articulações dos elementos sociais, o que, por sua vez, abre a possibilidade para a desarticulação e rearticulação desses elementos. Como diz a autora (2008, p.43) tal potencial de modificação se deve ao fato de que “os atores sociais, individuais ou coletivos, embora não gozem de plena liberdade dados os constrangimentos oriundos da estrutura social, são dotados de relativa liberdade na articulação/transformação das práticas sociais”. Tal processo está condicionado à disponibilidade material e simbólica em que está situada a ação criativa (RESENDE, 2008).

No que tange às relações com o ensino de língua inglesa, há, pois, em diversas esferas sociais, diferentes práticas de ordem econômica, cultural, educacional que por uma via ou por outra se vinculam ao ensino de língua inglesa. São elas as ações da prática publicitária, da prática política, da prática docente, da prática discente entre outras.

Assimilando os pressupostos da Análise de Discurso Crítica, pode-se dizer que tais práticas tendem a manter relativa estabilidade e reproduzir estruturas sociais. Ainda que tais práticas se relacionem ao ensino de língua inglesa, essas não constituem direcionamentos comuns na vida social, possuindo interesses e condições materiais de existência diferentes. É nesse sentido que se torna possível o conflito hegemônico dentre as diferentes práticas das quais as que possuem maior poder de ação social e material tendem a prevalecer.

Mas qual é o lugar das relações discursivas nesse contexto?

Cada prática social é uma instância que compreende elementos distintos que se internalizam, articulando o discurso em relação dialética com outros elementos não-discursivos. Fairclough (2003) propõe os elementos da prática social como: ação e interação, relações sociais, pessoas (crenças, atitudes, histórias), mundo material e discurso. Tal proposta é sintetizada por Resende e Ramalho (2004, 2006) e Resende (2008), no trabalho dessas autoras, são quatro os momentos da prática social, podendo ser designados como: discurso (semiose), relações sociais, fenômeno mental (crenças, valores e ideologia) e atividade material.

As práticas sociais, pois, comportam diferentes momentos relativos domínios da atividade humana, que apesar de distintos são inseparáveis. Como observa Resende (2008), tais momentos como constituintes de uma determinada prática social podem alterá-la, caso haja uma modificação em um desses momentos. Para tanto, as práticas sociais articuladas em rede asseguram uma relativa retenção em relação à transformação dos momentos e, conseqüentemente dos eventos sociais, de modo que esses (os eventos sociais) ganham forma

através das práticas sociais. Essas práticas sociais, com efeito, “definem formas particulares de agir, e apesar desses eventos divergirem mais ou menos das definições e expectativas (por atravessarem diferentes práticas sociais e pelos poderes causais dos agentes sociais), eles ainda são parcialmente moldados por elas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25).

As redes de práticas sociais correspondem discursivamente ao que em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough ([1992] 2001a, 2003) é denominado como “ordens do discurso”. Destarte, tal como as práticas sociais são os elementos mediadores entre as estruturas e ações (eventos) sociais, as ordens do discurso são fenômenos intermediários entre os sistemas linguísticos⁴ e os textos.

Assim, por exemplo, as práticas sociais publicitárias possuem seu discurso sobre ensino de língua inglesa articulado a outros discursos, quais juntos legitimam sistemas discursivos, de modo que se, enquanto prática, tendem a reproduzir o modelo socialmente estruturado do capitalismo, enquanto discurso, tendem a reproduzir um discurso mercantil/neoliberalista. Tal reprodução incide, por sua vez, nos diferentes níveis das redes de práticas sociais (discursos, formas de conhecimento, ação material), legitimando que, por exemplo, a língua inglesa (ou o ensino de língua inglesa), enquanto objeto de conhecimento, seja tomada(o) dentro das relações de mercado.

Uma vez que a prática social possui um momento discursivo, sua articulação em redes de práticas sociais produz concomitantemente determinada ordem nos eventos discursivos, assegurando uma permanência relativa. Não obstante, tal como um evento social pode transgredir as expectativas das redes de práticas sociais, o evento discursivo pode incidir sobre a ordem discursiva, em razão de transformá-la (RESENDE, 2008). Essa mudança pode acarretar na transformação da configuração das redes de práticas.

Assim, tomando como exemplo o objeto do presente estudo, acredita-se que os alunos da escola pública possuam, no âmbito de sua prática discente, elementos específicos em seus discursos, que comprometam a reprodução idêntica dos discursos socialmente estruturados sobre o ensino de língua inglesa. Esse processo, seguindo tal hipótese, incide, ainda que de maneira discreta, sobre as redes de práticas sociais.

⁴ Não se trata de entender sistema linguístico (ou semiótico) como organização estática. Tal como a estrutura social ele é passível de transformação. Desse modo, sistema linguístico, nessa acepção, aproxima-se da definição proposta por Halliday (2009), na qual o autor compara o sistema linguístico com um complexo urbano, composto por vias abertas, “umas mais favorecidas que outras, e os princípios guiadores (relativos à precedente, motivo, poder, velocidade e assim por diante) têm se envolvido ao longo do tempo com outras características como densidade demográfica, avanços na tecnologia etc.” (HALLIDAY, 2009 p.61).

O processo que vai da mudança ou estabilidade nas ordens discursivas à transformação ou permanência das (redes de) práticas sociais (ou por via contrária), pode-se dizer, grosso modo, que é fundado nas relações funcionais da linguagem, que emergem do modo que os elementos discursivos figuram nos não-discursivos. Essas relações funcionais mantêm um vínculo entre a linguagem e a vida social, pela capacidade da linguagem ativar um modo de ação, de representação ou de identificação (FAIRCLOUGH, 2001b, 2003).

A essa altura, Fairclough ([1992] 2001a, 2003) recorre as três metafunções da linguagem, propostas por Halliday, (ideacional, interpessoal e textual) para explicação das relações funcionais que o discurso mantém com a realidade em termos interacionais e epistêmicos.

Em virtude de que o estudo se debruça mais especificamente sobre as representações de ensino de língua inglesa, serão observados com maior ênfase os significados ideacionais dos textos dos jovens investigados em sua realização léxico-gramatical. Para tanto, faz-se necessário conhecer algumas características gerais da Linguística Sistêmico-Funcional, da qual deriva o sistema de Transitividade.

4. Realizações léxico-gramaticais em Linguística Sistêmico-Funcional

A linguagem, conforme Halliday (2004), realiza-se por meio do vínculo que se estabelece no contexto social. Como explica Meurer (2004), o pressuposto básico da Linguística Sistêmico-Funcional é que a produção de sentidos relaciona-se, por um lado, às motivações contextuais suprapostas a ela e, por outro aos elementos gramaticais subpostos a mesma (MEURER, 2004).

Essa característica funcional da linguagem explorada pela Linguística Sistêmico-Funcional – que configura também uma forma de explorar o potencial significativo dos textos – traz contribuições para a explicação das correlações entre os fatos discursivos e não-discursivos conforme sugerido na sessão anterior.

Os estudos dos elementos linguísticos em contextos delimitados no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional assumem que a significação, em suas determinantes variadas, contribui fundamentalmente na organicidade dos aspectos linguístico-formais, de modo que “conforme as necessidades dos falantes em contextos específicos, são as escolhas no que tange às formas que expressam os significados desejados” (BARBARA e MACÊDO, 2009, p.89).

As formas (elementos linguísticos) manifestam-se relacionados a três linhas de significado (metafunções), que perfazem organicamente três sistemas, sendo eles: sistema de transitividade, sistema de modo e modalidade e sistema de tema e rema. Esses sistemas correspondem respectivamente às metafunções ideacional, interpessoal e textual.

O sistema de transitividade – que ganhará maior atenção no trabalho – realiza linguisticamente as representações do mundo externo ou interno das imagens e experiências humanas (HALLIDAY, 2004).

As orações⁵ são complexos linguísticos que podem representar: eventos experienciais relativos a diferentes domínios da experiência; elementos que estão envolvidos em um evento particular; possíveis condições que caracterizam a situação na qual um evento ocorre. Assim, a construção oracional envolve três componentes: o processo, o(s) participante(s) e as circunstâncias.

Nesse sentido, segundo Halliday (2004), o processo, elemento fundamental da oração, envolve determinado(s) tipo(s) de participante(s). O processo é, conseqüentemente, o componente essencial da oração e os participantes adjacentes a ele, variando de acordo com cada tipo de processo; já as circunstâncias se constituem como os elementos mais variáveis em termos de ocorrência, assumindo uma configuração mais periférica no sistema de transitividade. Linguisticamente, os grupos verbais representam os processos, sendo eles correspondentes à ação do acontecimento, à medida os grupos nominais geralmente representam os participantes, “os quais podem realizar a ação ou serem de alguma forma afetados por ela; já as circunstâncias são representadas por grupos adverbiais e sua função é adicionar informações ao processo” (LOPES, 2001, p. 9).

Halliday (2004) destaca três processos principais na esfera da representação da experiência, sendo eles os processos: material, correspondente às experiências do agir, criar e transformar; mental, relativo aos fenômenos do ver, perceber e pensar; e relacional, que se refere ao estabelecimento de vínculos simbólicos, de identificação e de atribuição. Para tanto, alguns processos são híbridos, isto é, compartilham, simultaneamente, de aspectos de mais de um processo, o que resulta no surgimento de mais três processos: comportamental, verbal e

⁵ Como enfatiza Halliday (2004) as orações organizam linguisticamente as representações das coisas acontecendo. Isso não deve ser confundido com questões referentes à menor unidade significativa. Assim, em o enunciado composto pelo elemento nominal – Fogo! – possui sua significação dada, mas ao mesmo tempo sintetiza um complexo de fatores que incidem no evento, esses fatores são representados linguisticamente por meio da oração, por exemplo – o fogo está queimando a casa.

existencial. Como observa Halliday (2004) essa situação é análoga a das cores primárias que de sua mistura dão origem às cores secundárias.

Desse modo, os processos comportamentais (exemplo: rir, chorar) possuem aspectos dos processos materiais e mentais à medida que corresponde a uma experiência interior que é exteriorizada materialmente; os processos verbais (exemplo: mencionar, dizer) reúnem características dos processos relacionais e mentais, uma vez que é a experiência do entremeio da consciência e da afirmação de determinada identificação; finalmente, os processos existenciais (exemplo: haver, existir) compreendem qualidades dos processos materiais e relacionais, sintetizando a representação do “ser” propriamente dito (HALLIDAY, 2004).

Tanto os três tipos de processos principais quanto os três tipos híbridos possuem participantes relativos à organização semântico-linguística que se instaura na oração, de modo que a função significativa do participante também é fortemente relacionada ao valor do processo.

Os processos materiais são caracteristicamente processos de um tipo de “fazer” ou “acontecer”, no qual uma oração material constrói “o montante de mudança no fluxo de eventos que ocorrem a partir do empreendimento de alguma energia” (HALLIDAY, 2004, p.179).

Nesse sentido, o Ator é um participante típico que opera como recurso da energia empreendida na ação. Tal ação material (representada por um grupo verbal) pode ter caráter intransitivo ou transitivo, isto é, a realização de uma ação material pode estar confinada ao ator (processo intransitivo) ou estender-se a outro participante, que por sua vez, é chamado de Meta (processo transitivo).

Os processos materiais são amplamente diversificados, no entanto, de maneira geral, eles implicam em um “resultado” sobre os participantes que ocorre em função do desdobramento do processo. O “resultado” sobre os participantes (Ator ou Meta) na oração material se dá nos processos materiais criativos, em que o participante é trazido à existência por meio do processo; e processos materiais transformativos, em que os participantes “pré-existentes são construídos como sendo transformados conforme o processo se desdobra” (HALLIDAY, 2004, p.184).

Adicionalmente, incluem-se também nas orações materiais os seguintes participantes: Escopo, que corresponde a uma instância de existência independente do processo ocorrido; Recebedor, para qual um bem é destinado; Cliente, por qual um serviço é realizado; Atributo, que constrói o estado qualitativo do Ator ou Meta (HALLIDAY, 2004).

Os processos mentais se referem à representação do fluxo de eventos que ocorre no âmbito do sensoriamto, isto é, são processos relacionados às imagens dos fenômenos do mundo interior.

Esses processos de sensoriamto ocorrem envolvendo um Experienciador, que é um participante humano, exceto nos casos de prosopopeias. O Experienciador é aquele que vivencia a consciência dos sentidos em seus diversos aspectos. Como bem caracteriza Halliday (2004, p.201) “o aspecto significativo do Experienciador é o fato desse ser dotado de consciência”. Desse modo, a realização do Experienciador representa um sujeito humano ou um grupo de sujeitos, podendo aparecer representados nesse tipo de orações através de construções metonímicas.

O Experienciador, pois, vivencia “algo” do mundo da consciência. Tal elemento vivenciado – em termos de desejo, pensamento, emoção ou percepção – chama-se: Fenômeno. Segundo Halliday (2004, p.203), esse elemento pode possuir um grande número de possibilidades semânticas e gramaticais, uma vez que não representa apenas coisas, mas também fatos e atos. Isso se deve ao potencial desse tipo de oração em representar as “coisas”, quando interiorizados pela consciência.

Tais “coisas” podem, com efeito, aparecer nos processos materiais, para tanto, como observa Halliday (2004) “a representação dessas “coisas” é entendida nas orações mentais para incluir orações macrofenomenais, onde o fenômeno é um ato; e orações metafenomenais, onde o fenômeno é um fato” (HALLIDAY, 2004, p.204).

Ainda, Halliday (2004) mostra que os processos mentais distribuem-se em quatro subtipos: perceptivo, cognitivo, desiderativo e emotivo. Por conseguinte, esses subtipos de processos circundam, respectivamente, o âmbito da percepção (ver, perceber); da cognição (pensar, conhecer); do desejo (querer, planejar); e da emoção (gostar, não gostar).

No que se refere aos processos relacionais, diz-se que são processos relativos ao “ser e ao “ter”, à medida que contribuem para “identificar” e caracterizar”. Apesar de tais processos, caracteristicamente, não representarem uma ação cujo empreendimento de energia é necessário, eles figuram tanto imagens da experiência do mundo exterior quanto do mundo interior (HALLIDAY, 2004).

Em orações relacionais, uma “coisa”, um ato ou um fato assumem uma configuração linguístico-semântica de vínculo com outro participante do mesmo domínio de ser (HALLIDAY, 2004). Destarte, Halliday (2004) observa que as orações relacionais são

separadas, basicamente, em duas entidades fundamentais de construção, cabendo ao processo a função de estabelecer o tipo de vínculo entre essas duas entidades.

Os tipos de vínculos entre os participantes podem ser três principais: intensivo, possessivo e circunstancial; cada um desses pode aparecer em um modo atributivo ou de identificação. Como explica Lopes (2001), no caso do processo relacional de tipo intensivo, um primeiro participante “é” um segundo participante; no processo relacional possessivo, um primeiro participante “possui” um segundo participante; e em relação ao processo relacional circunstancial, um primeiro participante “está em” um segundo participante. Através disso, mantêm-se diferentes relações entre os participantes. Cada um desses tipos será atributivo, quando o segundo elemento/participante for um atributo do primeiro; e identificativo, na ocasião que o segundo elemento/participante ser a identidade do primeiro (LOPES, 2001).

Desse modo, nos processos relacionais atributivo-intensivo e atributivo-circunstancial participam o Atributo (elemento caracterizador) e o Portador (elemento caracterizado). Os participantes dos processos relacionais identificativo-intensivo e identificativo-circunstancial são o Identificador (elemento que define a identificação) e Identificado (elemento que tem a identidade definida) (LOPES, 2001, 2005; HALLIDAY, 2004).

No que concerne aos processos comportamentais, Halliday (2004) explica que esses processos representam realizações fisiológicas que possuem vínculo com as relações psicológicas. Nas orações comportamentais, o participante essencial é o Comportante, que realiza o processo. A realização do processo pode se debruçar sobre outro elemento que serve como participante e que, por sua vez, é chamado de Comportamento.

Em seu tempo, os processos verbais possuem sua função, principalmente, relacionada à criação narratológica. A esses processos, estará sempre relacionado um Dizente. O processo verbal possuirá determinado conteúdo, relatado ou citado, esse conteúdo é realizado na forma de um participante chamado de Verbiagem. Ainda, o que está sendo dito (Verbiagem) pode ser, nas orações verbais, destinado a outro participante, tido como Receptor. Adicionalmente, pode ocorrer nas orações verbais o “Alvo”, que pode aparecer relacionado a um número limitado de processos verbais. O Alvo não é o que está sendo dito, nem a quem algo se diz, mas sim algo ou alguém que é verbalmente atingido pelo processo (HALLIDAY, 2004).

Finalmente, o último processo registrado por Halliday (2004) é o existencial; tal processo identifica algo que existe. Desse modo, a entidade trazida por esse processo é nomeada como Existente. Como explica Lopes “proposições existenciais são realizadas tipicamente

pelos processos haver, existir e ter (em português brasileiro), sendo que outros processos, como emergir, surgir e ocorrer podem ser considerados existenciais em alguns contextos” (LOPES, 2001, p.20).

A partir das considerações apresentadas sobre o sistema de Transitividade é possível analisar a realização léxico-gramatical das representações de ensino de língua inglesa dos estudantes de escola pública da região sudoeste do Paraná.

5. Resultados e discussões

Os dados foram obtidos em oito escolas públicas da região sudoeste do Paraná, localizadas nos municípios de três diferentes Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Paraná. Sendo cinco escolas pertencentes ao NRE de Pato Branco, localizadas nas cidades de Itapejara D'Oeste, Pato Branco, São João, Chopinzinho e Coronel Vivida. Uma escola na cidade de Verê, ligada ao NRE de Francisco Beltrão e duas escolas localizadas nas cidades de São Jorge D'Oeste e Dois Vizinhos, pertencentes ao NRE de Dois Vizinhos.

O questionário possuía, na parte superior, um termo de livre esclarecido sobre as características da pesquisa, sendo que abaixo havia campos para o preenchimento de dados de identificação do aluno, como: nome, idade, série e cidade. O intuito de compor o instrumento de aplicação com poucos dados pessoais se deveu à preocupação de não exceder o tempo de preenchimento do questionário pelos alunos, uma vez que esses se encontravam em horário de aula. Outras informações relativas à caracterização do contexto da pesquisa foram buscadas no Projeto Político Pedagógico de cada escola visitada. Duas questões completavam o questionário, sendo elas relacionadas à percepção do ensino e aprendizagem de língua inglesa e sua finalidade.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas apontam para um perfil do alunato que retoma um lugar comum em relação à situação socioeconômica dos estudantes atendidos pela rede pública de ensino. Sendo assim, a caracterização dessas escolas sobre os alunos é dada como de público heterogêneo, com predominância de alunos do meio rural e urbano de classe média baixa e classe baixa, bem como são registrados alunos filhos de pais desempregados ou mal remunerados.

Nesse contexto foram aplicados 402 questionários em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Com participantes de ambos os sexos, a amostra foi composta de um total de

193 meninos (48 %) e 209 meninas (52%), de idade variável de 13 a 18 anos, cuja média de idade é de 14,15 anos.

6. Discurso sobre ensino de língua inglesa nos jovens do ensino fundamental público

A partir de leituras flutuantes sobre o material textual coletado foi possível perceber que a representação dos estudantes remete a imagens mais correntes em seus discursos. O levantamento desses sentidos consensuais auxilia a orientação da análise da realização léxico-gramatical da representação de ensino de língua inglesa.

Com base na análise das repostas dadas pelos estudantes sobre o ensino de língua inglesa na escola pública, foram apurados os sentidos associados pelos alunos, sendo suas respostas vinculadas a cinco relações principais: “contatos com o exterior”; “proficiência linguística”; “mercado de trabalho”; “aprendizado cultural” e “conhecimento instrumental”.

A quantificação desses sentidos demonstra o percentual de ocorrência de cada categoria semântica no total das 8 escolas dos municípios investigados na região do sudoeste do Paraná. A tabela 1 abaixo possibilita a visualização do índice de ocorrência – e sua respectiva porcentagem – de sujeitos que mencionaram os sentidos associados ao ensino de Língua Inglesa:

Tabela 1: Ocorrência e percentual dos sentidos associados ao ensino de Língua Inglesa por alunos do sudoeste do Paraná.

Sentido	Frequência	%
Contatos com o exterior	204	50,74
Proficiência linguística	179	44,52
Mercado de trabalho	167	41,54
Aprendizado cultural	48	11,94
Conhecimento instrumental	25	6,21

Fonte: dados coletados e organizados pelos pesquisadores

A seguir, a atenção se volta para as categorias de maior incidência no discurso dos jovens. Isto é, trabalha-se, prioritariamente, sobre as três categorias mais recorrentes na representação do ensino de língua inglesa.

Essas categorias temáticas contribuem para a organização da imagem do ensino de língua inglesa nos jovens. Em comum, esses temas colocam o ensino de língua inglesa em relações de trocas utilitaristas (MACHADO e DENARDI, 2012).

Nos discursos dos sujeitos investigados o sentido da aquisição da proficiência linguística aparece justificado em função do estado da língua inglesa enquanto “língua universal”, como exemplifica a resposta do sujeito 34.1:

Sujeito 34.1: É muito importante, **pois é uma língua universal é usada em quase todo mundo** e talvez futuramente eu use.

Na resposta do sujeito 34.1, é possível perceber a noção de importância dada proficiência linguística pela associação ao caráter estado universal da língua inglesa. Nesse caso: (*[o ensino de língua inglesa] é muito importante, pois [a língua inglesa] é uma língua universal*) o ensino de língua inglesa adquire estado de importância em uma relação explicativa com a segunda oração. De modo que esse enunciado ocorre em uma oração relacional intensiva atributiva, no caso da primeira oração, e uma oração relacional intensiva identificativa no caso da segunda.

Percebe-se que o elemento Portador (ensino de língua inglesa) ganha o Atributo (importante) pelo fato do elemento Identificado (língua inglesa) na oração seguinte estar relacionado ao Identificador (uma língua universal), que é um Valor, principalmente em termos de credibilidade, da língua inglesa.

Tomando o caso sob a perspectiva de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), o enunciado do sujeito 34.1, enquanto evento discursivo, está envolvido nas ordens do discurso sobre a universalidade da língua inglesa nas diferentes relações sociais. Em tais relações discursivas, a língua inglesa e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem pressuposto para sua aquisição, tornam-se objetos de desejo social para aquisição e consumo (RAJAGOLAPAN, 2003).

Desse modo, o estado de universalidade da língua inglesa abre um viés importante para as relações sociais do aprendiz de língua inglesa, aparecendo como mercadoria de aplicação pragmática. Por conseguinte, pode-se dizer que esse discurso também aparece recorrente como elemento implícito nos discursos envolvendo “contatos com exterior” e “mercado de trabalho”, nos quais se concretizam aplicação prática dessa mercadoria. Parece ser nesse sentido que na última oração do enunciado: *talvez futuramente eu use*, o sujeito 34.1 menciona o processo material “usar” – isto é, efetivar uma finalidade prática – ao invés de um processo verbal “falar”.

Para tanto, ainda na imagem construída sobre a importância da “proficiência linguística” dentro do ensino de Língua Inglesa, não se pode deixar de mencionar a percepção

das possibilidades de obtenção dessa proficiência nas aulas de Língua Inglesa da escola pública e fora delas, como exemplificam as explicações dadas pelos sujeitos 2.1 e 7.1:

Sujeito 2.1: **Na escola para mim é um pré-ensino** vamos dizer o básico, mas é muito bom porque se futuramente formos aprofundar o ensino da Língua Inglesa nós já teremos noção de algumas coisas.

Sujeito 7.1: Para mim é **uma matéria muito importante no Ensino Fundamental, saber pelo menos o básico do inglês**, pois é a língua universal, e saber se comunicar em Inglês é muito importante para o futuro.

Para tanto, é possível perceber, nos excertos em negrito, que tal noção de “proficiência linguística” aparece na relação dos limites e possibilidades do ensino e de aprendizagem de língua inglesa na esfera da rede pública de ensino. Isto é, como no caso da oração relacional intensivo-identificativa do sujeito 2.1: *Na escola para mim [o ensino de língua inglesa] é um pré-ensino*; o ensino de língua inglesa torna-se, na circunstância de lugar (escola), elemento Identificado pelo Identificador (pré-ensino). Essa oração mostra que na representação dos alunos, no espaço “escola” o ensino de língua inglesa não adquire estado de ensino propriamente.

No caso do sujeito 7.1 tem-se dois conjuntos oracionais quais exprimem uma relação similar:

[ensino de língua inglesa]	é	uma matéria	muito importante	no ensino fundamental
Identificado	Processo relacional	Identificador	atributo	circunstância de lugar

saber	pelo menos	o básico do inglês
processo mental	conector pragmático	fenômeno

No exemplo supracitado é perceptível que o enunciado é circunstanciado no âmbito da escola (ensino fundamental), ainda que possua o atributo de muito importante, o Fenômeno (o básico do inglês) obtido pelo processo mental cognitivo (saber) denota uma relação mínima de aquisição no que se refere à língua inglesa enquanto objeto do conhecimento.

Nesse sentido, apesar dos estudantes assumirem o discurso sobre a importância da proficiência linguística em língua inglesa em função de seu valor internacional, tratando-se do ensino e da aprendizagem de língua inglesa, não indica que esses sujeitos percebam na escola pública uma estrutura suficiente para subsidiar tal processo de forma bem sucedida.

Assim, vale lembrar, conforme apontado por Resende e Ramalho (2004 e 2006) e Resende (2008), que as práticas sociais e os discursos são elementos interconectados com fenômenos da atividade material dos sujeitos. Como correlacionados, esses elementos afetam uns aos outros; desse modo, no caso do discurso sobre ensino de língua inglesa, os estudantes reproduzem o discurso sobre a importância da proficiência linguística em língua inglesa, enquanto valor de língua internacional, no entanto, suas atividades materiais na escola pública estabelecem contrapontos em relação à reprodução dos discursos e das práticas de aprendizagem.

As respostas que exprimem sentidos relativos a “contatos com o exterior,” foram expressas em casos como “visitar outros países”; “realizar intercâmbios” e “empregos no exterior”, como exemplificam, respectivamente, os trechos em negrito dos enunciados dos sujeitos 44.4, 49.4 e 37.2:

Sujeito 44.4: Para que as pessoas possam se comunicar e aprender a falar outras línguas. **Pode ir para outros países que falam inglês** e se comunicar sem dificuldade. (sic)

Sujeito 49.4: Como para pedir informações em outros países como EUA, ou dar informação, **fazer um intercâmbio**, para isso precisa saber sobre a língua do país.

Sujeito 37.2: Melhorar a vida e **achar emprego em outros países ingleses**.

Os países estrangeiros no caso do sujeito 44.4 E 49.4 constitui a Meta, respectivamente, dos processos materiais “ir” e “fazer”, enquanto no sujeito e 37.2 pressupõem circunstâncias de espaço.

Para tanto, viajar para outros países – ainda que o mais lembrado em relação ao ensino de língua inglesa – aparece representado como algo não tão próximo do contexto dos estudantes. No interior das representações isso pode ser justificado, por um lado, pelo reconhecimento das possibilidades de obter fluência na língua inglesa através do ensino da rede pública e, por outro, por limitações econômicas, as quais impedem, de imediato, justificar esse tema de maneira próxima aos estudantes.

Essas condições, materiais e ideativas, fazem com que “conhecer outros países” se materialize nos discursos dos alunos como algo condicional, que ainda não se perfaz de forma concreta dentro das possibilidades materiais dos sujeitos. Pode-se visualizar essa situação nas repostas dos sujeitos 6.5 e 31.1:

Sujeito 6.5: Para **algum dia quem sabe** você ir, para algum país e falar com as

demais pessoas de lá.

Sujeito 31.1: É muito importante pois é uma língua universal e talvez iremos usá-la em uma futura profissão **ou talvez fazer um intercâmbio fora, em um país que fala inglês.**

Pode-se observar nos excertos acima que o reconhecimento da validade do ensino de língua inglesa não é concretamente viável em relação ao fim que se vincula. Logo, ir para outros países não se mostra tão provável dentro das perspectivas da maioria dos jovens. É possível observar tal relação de incerteza, principalmente, no caso da circunstância de tempo indefinido “algum dia,” e no adjunto de dúvida “talvez” que precedem os processos materiais “ir” e “fazer”.

Lembrada por 41,54% dos estudantes, os sentidos sobre “mercado de trabalho” ganham relevância nas representações de ensino de língua inglesa. O tema apareceu desdobrado em diferentes sentidos: “obter melhores empregos”, “capacitação profissional” – essa entendida como contribuinte para a qualificação profissional e relevante na formação superior – e “obter empregos no exterior”, como demonstram, respectivamente, os excertos em destaque dos discursos dos sujeitos 15.2, 1.8 e 13.5:

Sujeito 15.2: Vai ajudar muito no futuro as pessoas que tiveram esse aprendizado, **teram mais chances em algumas de serviço** que as vezes requerem mais de um tipo de língua. (sic)

Sujeito 1.8: É preciso, pois **no currículo inglês é ótimo**, mas que os professores estão pouco bons, falta mais capacidade de ensino.

Sujeito 13.5: Para que no futuro se formos fazer um curso, morar nessas cidades, **trabalhar em cidades estrangeiras**, para que saibamos se comunicar com pessoas de outros países.

A relação entre o ensino de língua inglesa e o mercado de trabalho segue predominantemente o sentido da “obtenção de melhores empregos” por dois caminhos. O primeiro se refere ao ensino de língua inglesa como contribuinte no momento de conquistar uma vaga na esfera profissional, como nas respostas dos sujeitos 21.4 e 25.7:

Sujeito 21.4: A Língua Inglesa será muito importante no futuro, **para se colocar melhor no mercado de trabalho**, se comunicar com estrangeiros etc.

Sujeito 25.7: A finalidade é de **você ter um emprego garantido**, você saindo do Brasil, sabendo o inglês já é um começo. **Você pode ter várias oportunidades de emprego.**

Nesse sentido, o ensino de língua inglesa é visto com vínculo próximo para a obtenção de uma boa profissão, ou ainda como forma de melhor garantir uma oportunidade de trabalho. Nessas respostas, aparecem Atores, que no discurso do sujeito 21.4 está elíptico e no caso do sujeito 25.7 se manifesta na terceira pessoa “você”. Esses Atores fazem os processos materiais “colocar” e “ter”⁶ sobre as Metas relativas ao tema “mercado de trabalho”. Essas orações, pois, realizam a representação de um sujeito conquistando uma melhor posição social no mercado de trabalho por seu conhecimento em língua inglesa.

Já o segundo caminho mencionado na relação ensino de língua inglesa/mercado de trabalho expressa um sentido que considera a variável de exigências do mundo profissional, como mostra as repostas dos sujeitos 44.1 e 8.7:

Sujeito 44.1: Inglês é importante para nós, pois nos dias de hoje para um emprego, **alguns empregos precisa de línguas diferentes.**

Sujeito 8.7: Mais o ensino da Língua Inglesa é muito importante para o nosso futuro. **E dependendo do emprego é necessário.**

Em relação ao trecho em negrito do sujeito 44.1, pode-se verificar que ocorre uma oração relacional possessiva atributiva, vinculando o elemento Possuído (língua inglesa) ao elemento Possuidor (empregos). Para tanto, o Possuidor é precedido pelo adjunto “alguns”, que caracteriza o fato de que nem todos os empregos requisitam a língua inglesa. No caso da resposta do sujeito 8.7, há a oração circunstancial: *dependendo do emprego*, que determina novamente que apenas em certos empregos é necessário o ensino de língua inglesa. Levando-se em conta, nessas repostas, que o conhecimento da língua inglesa é importante para determinadas profissões, sugere-se que a relação entre o ensino de língua inglesa e mercado de trabalho depende também das oportunidades e escolhas profissionais que poderão surgir futuramente para esses jovens.

Nesse sentido, o ensino de língua inglesa se torna uma mercadoria que é colocada em negociação para obtenção de viagens ao exterior, ou mediante aquisição para o aprendiz que possui condição de viajar ao exterior. Também para obtenção de um melhor emprego, bem como mercadoria necessária para determinadas posições no mercado de trabalho.

⁶ Em “Introduction to function Grammar” (HALLIDAY, 2004), o autor aponta o verbo “to have” como processo relacional, no caso do presente trabalho, assume-se o verbo “ter” no caso supracitado como processo material, considerando sua proximidade semântica com o sentido do verbo “obter” ou “conquistar”.

De certo modo, as categorias mercado de trabalho e contatos com o exterior se relacionam à proficiência linguística que a elas é implícita. No caso das respostas que envolvem semanticamente a categoria proficiência linguística, a língua inglesa é representada como algo de alto valor, o que linguisticamente aparece pelo atributo “importante”, no seu estado de língua internacional.

Depreende-se disso a verificação dos aspectos da reprodução do discurso Neoliberal nas respostas dos estudantes, na qual é reproduzida uma *mercantilização* do ensino de língua inglesa (JORDÃO, 2004).

No entanto, nas repostas dos sujeitos 2.1 e 7.1 acerca da proficiência linguística (ver caso do elemento Identificador “pré-ensino” e Fenômeno “básico do inglês”); dos sujeitos 6.5 e 31.1 sobre visitas ao exterior (ver ocorrência do ajunto de dúvida “talvez” e da circunstância de tempo indefinido “algum dia”) e dos sujeitos 44.1 e 8.7 sobre o mercado de trabalho (ver caso do ajunto pronome indefinido “alguns” e da oração circunstancial “dependendo do emprego”); pode-se perceber que há um “afastamento” dos estudantes/enunciadores em relação à possibilidade de aquisição da língua inglesa.

A justificativa para tal relação seria a de que no discurso Neoliberal, o ensino de língua inglesa assume um alto valor econômico, tal valor diverge da disposição material do contexto em que a maior parte dos jovens da escola pública exerce suas práticas sociais. Com efeito, há um afastamento linguístico dos estudantes/enunciadores em relação ao ensino de língua inglesa discursivamente representado, que se constitui como uma reconfiguração do discurso sobre ensino de língua inglesa.

Essa situação ilustra a exposição de Chouliaraki e Fairclough, (1999); Fairclough, (2003) em que os eventos discursivos não apenas reproduzem os sistemas enrijecidos nas ordens do discurso, mas também colaboram para reformulações discursivas. Isto é, essa relação pode ser observada pela perspectiva da Análise de Discurso Crítica, à medida que os discursos dos jovens refletem e também reelaboram a relações, econômicas e de classes, estruturadas nos discursos do modelo capitalista acerca do ensino de língua inglesa, sendo essa reelaboração decorrente da dissonância existente entre a recorrência do Neoliberalismo no discurso sobre ensino de língua inglesa e a disposição de contexto da atividade material dos estudantes.

Linguisticamente, essa relação de “afastamento” não é facilmente quantificada; em Machado (2013a 2013b), fora realizado o levantamento de uma das relações mais salientes desse “afastamento linguístico” expressas na amostra.

Nesses estudos, fora realizado o levantamento da representação do sujeito aprendiz de ensino de língua inglesa, por meio da apuração das ocorrências pronominais referentes a esse ator social. Registra-se, para tanto, que a relação de “afastamento” dos estudantes em relação ao conteúdo representado em seus discursos sobre ensino de língua inglesa aparece na tendência dos estudantes/enunciadores não se representarem o sujeito aprendiz de língua inglesa em primeira pessoa, havendo uma maior propensão de autoexclusão nas orações que, de uma maneira ou outra, remetam à proficiência linguística às visitas ao exterior ou ao mercado de trabalho (MACHADO, 2013a; 2013b).

Esse “afastamento” linguístico pode expressar um afastamento nas práticas sociais (de aprendizagem) dos estudantes em relação ao ensino de língua inglesa que causa a rejeição por essa disciplina na sala de aula na escola pública (MACHADO e DENARDI, (no prelo); MACHADO, 2013a; 2013b, 2013c).

Seja por resistência ou alienação, o afastamento dos estudantes em relação ao ensino de língua inglesa incide, em maior ou menor grau, nas redes de práticas e nas ordens do discurso. Vê-se, por exemplo, as reformulações nas práticas docentes, bem como as mudanças no discurso acadêmico sobre as práticas de ensino e aprendizagem de ensino de língua inglesa.

7. Conclusões

No presente trabalho buscou-se demonstrar como ocorre a reconfiguração do discurso sobre ensino de língua inglesa, bem como a realização léxico-gramatical dessa reconfiguração, por meio da investigação de como se dá a representação linguística do ensino de língua inglesa em estudantes de escolas públicas da região sudoeste do Paraná.

O estudo deteve-se sobre a o aspecto Neoliberal presente no discurso sobre ensino de língua inglesa que, enquanto reprodução apresenta caracteristicamente o ensino de língua inglesa como mercadoria de troca.

Nos textos dos estudantes, coletados através de questionários, a reconfiguração desse discurso aparece como uma relação de “afastamento” do conteúdo representado do ensino língua inglesa. Tal relação de “afastamento” é marcada linguisticamente por diferentes elementos gramaticais. Dentre o registro dos aspectos mais salientes relativos a essa relação de afastamento pode-se citar o estudo realizado em Machado (2013a 2013b), qual apresenta a tendência dos estudantes/enunciadores não se representarem como “eu” da enunciação, com maior tendência a autoexclusão quando os processos oracionais envolvem relações com a

proficiência linguística, visitas ao exterior ou mercado de trabalho (MACHADO, 2013a; 2013b).

Cabe reconhecer, a esta altura, algumas limitações do presente trabalho, principalmente no que se refere a admitir que o texto levantou e discutiu apenas alguns dos aspectos passíveis de análise nas representações da amostra coletada. Isto é, deixou-se por discutir, por exemplo, em que medida o contexto específico de cada instituição escolar pesquisada influencia, em níveis de diferença ou similitude, as representações dos sujeitos cada uma dessas instituições. Também, o texto fica em aberto em respeito a se as variáveis etárias ou de gênero incidem sobre as representações.

Ainda, percebe-se que em relação a algumas categorias temáticas houve uma forte presença de relações de improbabilidade (em diferentes manifestações modais); falta, para tanto, levantar de maneira mais precisa a forma com que, e em que medida, essas relações se manifestam nas representações sobre ensino de língua inglesa. Tal verificação se torna possível apenas por meio da identificação dos elementos linguísticos que legitimam tais relações e, conseguinte, quantificação das ocorrências.

Espera-se, para tanto, ao menos ter podido cumprir o tratamento do discurso em sua dialética, tomando um discurso socialmente estruturado e mostrando sua singularidade de configuração em contextos específicos de atividade material como o caso dos alunos que estudam a língua inglesa na escola pública.

Referências Bibliográficas

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização; para além de bem e mal. **Calidoscópio**, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.

BÁRBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística Sistêmico-Funcional para análise de discurso; um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, n.1, p. 89-107, 2009.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. The New Spirit of Capitalism. **International Journal of Politics, Culture and Society** n. 18, 2005, 161–188 Disponível em: 10.1007/s10767-006-9006-9, acessos 12 de dezembro de 2013.

CHIAPELLO, E.; FAIRCLOUGH, N. Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. **Discourse and Society**, n. 2, p. 185–208, 2002. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1177/0957926502013002406>

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999. 168 p.

CORACINI, M. J. R. F. O discurso publicitário sobre escolas de língua e a constituição da identidade **Letras & Letras**, Uberlândia, n. 1, 53-74, jan./jun. 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992. 259 p.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, [1992] 2001a. 316 p.

FAIRCLOUGH, N. Critical Discourse Analysis as a method in a Social Scientific Research. In: WODAK Ruth.; MEYER Michael. (eds.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage Publications. 2001b. p.121-138.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003. 270 p.

FAIRCLOUGH, N. Global Capitalism and Critical Awareness of Language. **Language Awareness**. n. 2, p.71-83, 1999. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/09658419908667119>

FAIRCLOUGH, N. Critical Discourse Analysis in researching language in New Capitalism; overdetermination, transdisciplinarity and textual analysis. *in* YOUNG, L.; HARRISON, C. (orgs.) **Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis**; studies in social change. New York; Continuum, 2004. p.103-122.

FAIRCLOUGH, N. **New Labour, new language?** New York; Routledge, 2003. 185 p.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. Ensino de línguas estrangeiras e sociedade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, n 1, p.161-182, 2007.

GEE, J. P. The future of social turn; social minds and New Capitalism. **Research on Language and Social Interaction**, n.1, p. 61-68, 1999. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/08351813.1999.9683608>

GONGA, D. C. **A hegemonia da língua inglesa na constituição da identidade do adolescente**: fatores políticos, econômicos e culturais que fundamentam os discursos dos pais. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Centro de Ciência do Homem, Universidade Estadual Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. reviewed by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004. 689 p.

HERNANDEZ, M. I. O. Representações da língua inglesa e o discurso Neoliberal em um Material didático digital de ensino de inglês para negócios: implicações para o ensino e a formação do sujeito, *in*: III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS), **Anais**. São Paulo: UNICAMP, 2012. Disponível em:

http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HERNANDEZ_MARIA_INES_DE_OLIVEIRA.pdf Acessos em 13 de setembro de 2013.

JORDÃO, C. A língua inglesa como *commodity*; direito ou obrigação de todos. *in*: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. **Anais**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. p. 1-12.

LOPES, R. E. L.. Estudos de **Transitividade em língua portuguesa**; o perfil do gênero cartas de venda. Dissertação (Mestrado em Letras). PUCSP, São Paulo, 2001.

LOPES, R. E. L.. Levantamento de processos em cartas de mala direta. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.1, p. 133-160, Jan./Jun. 2005.

MACHADO, E. H. S. . English language teaching and upward social mobility; a study on the discursive representations in students of elementary public teaching. **Ao Pé da Letra (UFPE. Online)**, n.2, p. 49-68, 2013a.

MACHADO, E. H. S. Ensino de Língua Inglesa e Autoexclusão; representações de atores sociais em jovens do ensino fundamental público In: II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, 2013, Curitiba. ANAIS do XI EDUCERE, II SIRSSE e IV SIPD-Cátedra Unesco. **Anais**. Curitiba: Champagnat, 2013b. p.6.142-6.153.

MACHADO, E. H. S. Análise de algumas evidências léxico-gramaticais de temporalidade presentes no discurso de estudantes sobre o ensino de língua inglesa. **Ícone: Revista de Letras UEG**, São Luís de Montes Belos, n.2, p. 37-47, 2013c.

MACHADO, E. H. S. ; DENARDI, D. A. C. . Representações sociais de estudantes do ensino fundamental sobre o ensino de língua inglesa. **Uniletras**, n.2, p. 139-156, 2012.

MARQUES, L. O. C. **Representação e Identidade**: uma análise do discurso de professores de inglês de escolas de idiomas. Dissertação (mestrado em letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na Linguística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, n.esp., p.133-157, 2004.

OLIVEIRA, E. P. de. **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública**: o discurso de pais e alunos. Dissertação (mestrado em letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2003. 280p.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. C. V. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. C. V. S. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006. 160 p.

RESENDE, V. de M. **Análise de Discurso Crítica e Etnografia**; o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

WODAK, R. What CDA is About – A Summary of Its History, Important Concepts and Its Developments. In: WODAK R.; MEYER M. (eds.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage Publications, 2001, p. 1-13.

WODAK, R. Aspects of critical discourse analysis. **Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)**, n. 36, p. 5-31. 2002. Disponível em http://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal36_1.pdf Acessos em 10 de Maio de 2013.

Artigo recebido em: 28.01.2014

Artigo aprovado em: 28.03.2014