

Nos discursos dos jovens de periferia: que efeitos de sentidos são produzidos na língua inglesa?

In the young discourses on the outskirts: what are the meaning effects produced in english?

Juliana Silva dos Santos¹
Paulo Peixoto de Albuquerque²

RESUMO: Esse estudo teve por objetivo verificar como a incidência da Língua Inglesa (LI) nos discursos de jovens em espaços não formais de educação possibilita a valorização individual e que efeitos de sentidos são produzidos na Língua Inglesa, permitindo algumas pistas para a educação formal. Para tanto, foram feitas observações participantes e aplicada uma entrevista semiestruturada com vinte e três jovens entre 13 a 25 anos, oriundos das regiões leste e nordeste de São Leopoldo/ RS, assistidos pela organização não governamental PROAME. A partir das observações participantes gravadas em áudio, foram retiradas sequências discursivas que foram analisadas a partir da Análise de Discurso francesa e de conceitos como língua, sujeito, formação discursiva e ideológica e condições de produção. Como resultados, constatamos: a) muitos jovens utilizam a LI para nomear, identificar produtos ofertados pelo mercado do consumo, nos espaços frequentados pelos seus pares; b) a reprodução do discurso pedagógico legitimado pela escola, o qual percebe a língua inglesa como necessidade básica para obtenção de um emprego; c) reprodução do discurso de mídia e de consumo; d) jovens deslocam sentidos tirando substantivos comuns para nomear objetos, nomeando-os com substantivos próprios, ou seja, por marcas e grifes dos produtos na LI. Como considerações finais percebemos que embora as línguas mesquem-se nos discursos dos jovens, muitas falhas no sistema de aprendizagem no período escolar foram identificados e isto fez com que esses jovens para sentirem-se incluídos numa língua estrangeira e na sociedade moderna, criassem diferentes repertórios de resposta como também, diferentes efeitos de sentidos para todo o universo vocabular da língua inglesa.

Palavras-chave: análise do discurso; língua inglesa; educação

ABSTRACT: This study aimed to verify how the incidence of English language in the young discourses at non-formal spaces of education leads to individual valorization and what meaning effects are produced in English allowing new clues to formal education. For this, participative observations were made and a semi structured interview was applied for twenty three young average age 13 to 25, from the east and northeast regions of São Leopoldo city/RS. All of them were assisted by a non-governmental organization called PROAME. Since the participative observations audio recorded, were selected several discursive sequences which were analyzed based on French Discourse Analysis and concepts as language, subject, discursive and ideological formations and conditions of production. As results were found: a) many young use English to name, identify products offered in the consumption market and in places frequented by their groups; b) a reproduction of

¹ Mestre em Educação pela UFRGS – RS. E-mail: jusantosbr@hotmail.com

² Doutor em Sociologia - Université Catholique de Louvain-la-Neuve (1995). Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na Faculdade de Educação. E-mail: albuquerque.paulo@gmail.com

pedagogical discourse legitimated by school, which sees English as a basic necessity to apply for a job position; c) a reproduction of media and consumption discourses; d) young dislocate meanings exchanging common nouns to name objects, for proper nouns, in other words, they name objects using trades and brands of products in English. As final considerations we realized that even though the languages are mixed in the young discourses, many faults in the learning process in school period was identified and it impelled this group of young to feel included in foreign languages and in our modern society, they also have created different repertoires of answers and different meaning effects for all the vocabulary universe of English language.

Keywords: Discourse Analyses, English; Education

INTRODUÇÃO

Esse estudo faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Língua Inglesa e Periferia: o descompasso no discurso dos jovens” da Faculdade de Educação da (.....), que tinha por objetivo verificar como a incidência da Língua Inglesa (LI) nos discursos de jovens em espaços não formais de educação possibilita a valorização individual e que efeitos de sentidos são produzidos na LI, permitindo algumas pistas para a educação formal.

Como professora de LI em escola pública, tenho presenciado o uso pragmático de tal língua por jovens da periferia, ou seja, palavras que já fazem parte do cotidiano juvenil, vocábulos estrangeiros como *brother, pure hemp, hot dog, pop rock*, os quais são compartilhados nas suas falas informais em parques, ônibus e em outros espaços de encontro.

Este uso pragmático da LI apresenta dois movimentos: primeiro, a apropriação criativa e o uso híbrido de outro idioma; o segundo, o movimento de refratação, isto é, o medo em utilizar a LI e passar por situações, principalmente com falantes do idioma, nas quais os jovens não saberão responder ao surgimento repentino de um questionamento ou proposição de um diálogo.

Desse modo, insinuam-se os elementos básicos do problema apresentado na pesquisa, pois frente à promoção cada vez mais saliente de eventos de massa de forte caráter mercadológico no Brasil, isto, implica e acarreta também um processo de comunicação e trânsito linguístico em outros registros³ que não apenas na língua materna.

³ Em Borba (1976, p.102), encontra-se como o significado de registro – “designa variedades linguísticas. Uma mesma língua tem, num mesmo lugar, diversos registros porque o grupo social não é uno, mas composto de camadas e estratos.”

Como, então, se tomarmos a Copa do Mundo 2014 como exemplo, num curto espaço de tempo romper com uma lógica de aprendizagem linguística que, por muitos anos, está centrada apenas na língua materna, considerando como fatores de letramento somente a escrita e a leitura? Considerando, nesse sentido, que os números fornecidos pela EF EPI⁴, deixam evidentes que três horas em média de língua estrangeira em nove anos de ensino regular nas escolas públicas não estão sendo suficientes para melhorar os índices de proficiência do país.

A não comunicação linguística diante de eventos de massa, como também parte das exigências do mercado externo, coloca o país em um impasse educacional: o brasileiro não tem “domínio” de outras línguas. O impasse acentua-se quando se percebe que os jovens fazem uso de empréstimos na LI, todavia, por vezes não sabem o sentido primeiro desses vocábulos, criando, assim, situações de desconforto e embaraço.

Para efeitos metodológicos, foram feitas observações participantes e aplicada uma entrevista semiestruturada com vinte e três jovens entre 13 a 25 anos, oriundos das regiões leste e nordeste de São Leopoldo/ RS, assistidos pela organização não governamental PROAME (Programa de Apoio a Meninos e Meninas). A partir das observações participantes gravadas em áudio, e uma entrevista semiestruturada, foram retiradas sequências discursivas que foram analisadas a partir da Análise de Discurso francesa.

Para tanto, primeiramente, faz-se necessário conceituarmos língua, pois entendemos que a leitura do mundo certamente precede a palavra, porém é através da palavra e dos conceitos, que o mundo nos é apresentado com significações da realidade (FREIRE, 1987) e experiências vividas, sendo que essa circularidade comunicativa, que nos é comum, ocorre em diferentes espaços de educação.

Em diferentes espaços, para que consigamos interagir com os outros e propor trocas necessitamos da língua para materializarmos o que somos e queremos. As vivências compartilhadas a partir das interações passada dos nossos avós para os nossos pais, e assim consequentemente, nos sugere que conceitos, aprendizagens práticas e significações da realidade nos são transferidas através da linguagem.

Para Jean-Jacques Rousseau, no primeiro capítulo do *Ensaio sobre a origem das línguas*, o autor ao tratar da comunicabilidade entre seres semelhantes nos diz:

⁴ De acordo com o EF- Índice de Proficiência em Inglês (EF EPI, é sua sigla correspondente em Inglês) de 2013, considerou que o Brasil apareceu com baixa proficiência ao comunicar-se em inglês, o país aparecia na 38ª posição num ranking que considerava 60 países.

Desde que um homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a ele próprio, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso. [...] Os inventores da linguagem não desenvolveram esse raciocínio, mas o instinto sugeriu-lhes a consequência. (ROUSSEAU, 1978, p.259).

A linguagem utilizada pelos homens para o filósofo vai além das necessidades físicas, pois os gestos, os olhos e ouvidos já seriam suficientes para a comunicação, porém, conforme o autor, a linguagem deve ser considerada como uma “faculdade/ atributo” ontológico ao homem.

Haja vista que para Rousseau (1978, p.259) “a palavra distingue os homens entre os animais; a linguagem, as nações entre si”. Nesse sentido, podemos identificar de onde outro homem é, após o mesmo ter falado, desse modo, a necessidade faz com que todos os homens aprendam a língua do seu país, porém fica evidente, que isto perpassa a necessidade física.

Sendo a língua uma faculdade ontológica ao homem, a leitura de mundo ou uma circularidade comunicativa não se faz sozinha, a língua existe, porque vivemos em interação social desde que nascemos, assim sendo, é na relação com os outros que a aprendizagem das línguas ocorre.

A língua passa pela coletividade, constrói-se e constitui-se de vários sujeitos, sendo impossível destacar o que foi construção de um ou de outro, pois a aprendizagem das palavras sempre ocorre em consenso ou contrato com semelhante.

Para o biólogo Maturana (2001, p.230) “as condutas linguísticas são a expressão de um acoplamento estrutural ontogênico”, demonstrando que essa faculdade é, portanto, natural do ser humano. O autor, dando continuidade conota que “quando se tem uma linguagem, não há limites para o que é possível descrever, imaginar, relacionar”.

Na sua obra *Emoções e linguagem na educação e na política*, em suas pesquisas Maturana sustenta que para abordar a origem do humano precisa-se fazer referência à origem da linguagem. Fato que lhe parece ser peculiar ao humano é que a linguagem está entrelaçada ao emocional, sendo que as interações entre os humanos se constituem num fluir de ações que podem ser por sons, gestos ou apenas olhares.

Para o autor, vivemos no mundo com os outros e os conhecimentos construídos por nós são oriundos de um processo com o outro, avalizando que “todo o curso das interações se constitui num fluir de coordenações de ações. A linguagem está relacionada com coordenações de ações (...) apenas com coordenação de ações consensuais”. (MATURANA, 2002, p.20).

Para tanto, todas as interações entre indivíduos são oriundas de consenso, não querendo dizer que temos que ter pensamentos consensuais, mas sim ações coordenadas que ao compartilharmos o mesmo meio instiga-nos a conversar, dialogar e interagir uns com os outros. Sendo assim, somente as relações de consenso permitem o uso da linguagem, nesse sentido, situações diversas no trabalho e no convívio social, no ensino de qualquer conteúdo ou prática, em todas essas interações faz-se necessário uma coordenação de ação consensual entre os falantes.

DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO DA ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA

O estudo que nos propomos tem como base o método da Análise do Discurso da linha francesa (AD), fundada na década de 60 por Michel Pêcheux, disciplina que estabelece a relação e articulação de três regiões do conhecimento, sendo a linguística, o materialismo histórico e a teoria do discurso, sendo:

- 1.o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, com teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que essas regiões são de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica). (PÊCHEUX, 2009, p.159).

Pêcheux viu a possibilidade de articular de modo diferente a Linguística as Ciências Sociais. A linguística na época era voltada ao estudo da língua, enquanto sistema de signos fechado, completo, uniforme, formado de regras formais (SAUSSURE, 2006). Pêcheux ao articular língua, sujeito e história abre novos caminhos para o estudo sobre a língua voltada para a exterioridade, numa concepção onde o sujeito e as condições de produção não deveriam mais ser ignorados ou vistos a parte da língua, mas sim estudados dentre as contradições que são inerentes à língua.

Os primeiros estudos efetuados por Pêcheux foram, prioritariamente, no campo político, onde o autor analisava panfletos com discursos políticos, defendendo através de uma teoria crítica a luta contra o pensamento positivista hegemônico da época. A Análise do Discurso (AD) desde então nunca pretendeu fazer análises semânticas textuais isoladas dos

sujeitos e suas histórias, e no decorrer dos anos, outros conceitos fundamentais foram sendo elaborados por outros teóricos.

Desse modo, a AD durante décadas “procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (ORLANDI, 2012, p.15)

A AD analisa a produção de sentidos pelos sujeitos, sendo o seu objeto o discurso, ou seja, é a palavra em movimento, o homem, considerando sua história, seus processos e condições da produção, materializando todos esses aspectos na linguagem.

Haja vista, que o discurso dos jovens é plenamente integrado ao meu cotidiano escolar, e visto que trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, a escola no período noturno está em sua maioria permeada de jovens, e é com naturalidade que ouço os alunos mesclarem palavras da LI em meio às falas na língua materna. No entanto, isto me impeliu a parar, repensar e querer refletir sobre esse “já-lá” que é tomado como óbvio em meio à correria da escola. Logo, tornou-se necessário pensar e analisar mais profundamente que efeitos de sentido, estão sendo inferidos nos discursos dos jovens.

Em Orlandi (2012, p.15) compreende-se que “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: como o estudo do discurso observa-se o homem falando.” Para tanto, com o intuito de percorrer esse caminho de análise, faremos uma breve conceituação de alguns pontos que auxiliarão na análise das sequências discursivas apresentadas, tais como: língua para AD, condições de produção, formação discursiva e ideológica, sujeito, como também efeitos de sentidos parafrásticos, metafóricos e polissêmicos.

A LÍNGUA DA ORDEM, DO REAL...

Ao me retirar do âmbito escolar e buscar identificar como é trabalhada a linguagem na educação não formal⁵, analiso a LI não mais como sistema fechado e homogêneo como o método de análise proposto por Saussure. Busco analisar uma língua heterogênea que permite equívocos, movimentos, lugares de escape, falhas, sendo assim uma língua mais próxima do sujeito da pesquisa e de suas condições de produção. Tarefa a qual, a escola ao persistir

⁵ Educação não formal aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social. (GOHN, 2011, p.17)

apenas no ensino da gramática normativa, na perspectiva de uma língua sistêmica, pronta e completa não consegue abarcar.

Para tal análise trabalho a língua na perspectiva discursiva, conforme De Nardi e Grigoletto é

a partir de sua materialidade (...) – a falha, a incompletude, a contradição, o equívoco – que a constituem e que só poderão ser observados na dimensão do real da língua. (NARDI E GRIGOLETTO, 2011, p.124)

A dimensão do real da língua trabalha no nível da ordem da língua, onde o equívoco é elemento constitutivo, possibilitando o deslocamento da língua valorizando e visibilizando outras formas de dizeres, mobilizando a noção de ideologia, pois defende a transparência da língua e dos sentidos como sendo um efeito ideológico entre outros. Ao analisar a língua considerando um sujeito histórico a AD ressalta a incompletude e a impossibilidade de que se diga tudo pela língua. (DE NARDI e GRIGOLETTO: 2011; ORLANDI: 2012; PECHÊUX: 2009).

Desse modo, ao trabalhar com a dimensão real da língua, o que interessa para a análise é a ordem da língua, lugar onde os sentidos podem ser outros, pois é um espaço onde pode se pensar o funcionamento do discurso em sua relação com a história, com o sujeito real, em situação real da língua em suas condições de produção.

Compreende-se por condições de produção o seu sentido tanto restrito como mais amplo. Em concordância com Orlandi, condições de produção, no seu sentido restrito, pode ser considerado “o contexto imediato”, já no seu sentido mais amplo “as condições de produção incluem o contexto sócio histórico, ideológico.” (ORLANDI, 2012, p.30).

Nessas condições de produção há sempre relações de força sócio históricas, há relações de sentidos contextualizados, materializados numa língua histórica, ideológica e em movimento. Conforme define Mittmann (2010, p.63), “uma língua fluida que desliza, escapa”, permitindo nessas relações de força a utilização de expressões e estruturas que a gramática, dentro de todas suas regras e descrições morfológicas, sintáticas e semânticas culta não o permite.

Todavia, é evidente que a língua que é comumente estudada e considerada como legítima na sociedade, é a língua como um modelo linguístico, onde o sentido é algo já dado, limitado ao sistema, ou mero reflexo direto da relação entre linguagem e pensamento.

De acordo com De Nardi e Grigoletto (2012), a língua na sua organização imaginária está no nível da regra e da sistematicidade, nega sua história, tem como característica a

unicidade e restringe a língua a sua organização (normas, regras) encobrendo os aspectos do real (ordem) da perspectiva de língua vivenciada e teorizada na AD.

Assim, enquanto proposta de estudo, ao levantar a questão da linguagem dos jovens, dos seus “erros”, das suas mesclas de línguas e criação de novos sentidos, esbarra-se no *sagrado* da língua portuguesa ainda herdada de Portugal, como descrito por Orlandi (2005)

a cultura escolar se queira, muitas vezes, esclarecedora em sua racionalidade e moderna em sua abertura, acaba sempre se curvando à legitimidade da língua portuguesa que herdamos e, segundo dizem, adaptamos às nossas conveniências, mas que permanece em sua forma dominante inalterada, intocada: a língua portuguesa. E quem não a fala, ainda que esteja no Brasil, que seja brasileiro, erra, é um mau falante, um marginal da língua.

Nesse sentido, quando buscamos analisar que efeitos de sentidos os jovens dão às palavras da LI em meio aos seus discursos na língua materna⁶, ocorre de certa forma o que aconteceu no início da imposição da língua portuguesa de Portugal com a língua brasileira falada (língua nacional) até os dias atuais.

Assim, a língua portuguesa transporta da língua inglesa outras relações palavra/coisa, palavra/não palavra, surgindo um deslocamento de sentidos das palavras em inglês utilizadas pelos jovens brasileiros, que fogem do seu sentido primeiro, se é que se pode afirmar isso com convicção. Desse modo, essas mesclas de línguas encontradas nesse estudo aproximam-se de certa forma do que Orlandi analisou entre as “línguas portuguesas,” inicia-se assim

a produção de um espaço de interpretação com deslizamentos, efeitos metafóricos que historicizam a língua. Produzem-se transferências, deslizamentos de memória, metáforas, pois estamos diante de materialidades discursivas que produzem efeitos de sentidos diferentes. (ORLANDI, 2005)

Para tanto, ao analisar uma língua heterogênea, aberta, fluida, com falhas e escapes, surgem outras formas de ver e ensinar a LI nas escolas, em busca de uma abrangência mais real e do nível da ordem tanto da língua materna como da língua estrangeira.

E dessa forma, sendo que no contexto brasileiro, como prescreve na lei de 1996, faz-se obrigatório o ensino da língua estrangeira nas escolas, então, que esta possa vir a ser mais significativa e real, passível de rupturas e buracos, e bem menos pertencente ao imaginário da organização da língua, como as escolas impõem e reproduzem.

⁶ Ressalta-se que para AD, e de acordo com Derrida 2001 “a língua é sempre habitada por outras línguas, língua na qual foram enxertadas outras línguas, língua transplantada em/para outras línguas, o *entre-línguas*.” (STÜBE, p.39, 2011).

EM BUSCA DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DESSES EFEITOS DE SENTIDOS

Ao perceber que os significados das palavras em inglês apresentados pelos jovens nem sempre são aqueles que trabalhamos no nível da organização da língua, buscamos identificar os efeitos de sentidos que tais palavras na LI ao se misturarem à língua portuguesa adquirem e quais são seus possíveis deslocamentos e deslizos de sentidos.

No enfrentamento com esses efeitos de sentidos será necessário buscar nos conceitos de formação discursiva e de condições de produção subsídios para uma interpretação mais ampla.

Para Orlandi (2012, p.3), os dizeres podem ser “efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz...”

Assim, quando um jovem ao utilizar estrangeirismos ou falar algo que não está de acordo com a sintaxe normativa para outro interlocutor, dentro do seu contexto histórico social e situacional, isto é compreensível, haja vista que ambos compartilham das mesmas condições de produção e quiçá são filiados a formações discursivas semelhantes.

Ao pensar em efeitos de sentidos, precisa-se explicitar o que são processos parafrásticos, polissêmicos e as metáforas, para então melhor compreender como esses processos significam os dizeres.

Entende-se por paráfrase, certa estabilização, um retorno ao mesmo dizer, as diferentes formulações do já-dito por ora sedimentado. Por polissemia, temos um jogo com o equívoco, de deslocamentos e rupturas nos processos de significação, gerando outros efeitos de sentido. (ORLANDI, 2012)

Por metáfora, entende-se como outras possibilidades de articulação discursiva “uma espécie de repetição vertical, em que a memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase”. (PÊCHEUX, 2009, p.53)

Assim, todo o dizer constitui-se ou de paráfrases (já-dito) ou de metáforas (“novas” formas de dizer) num constante jogo polissêmico, onde não há apenas um sentido (significado) para o que é dito, e sim um efeito de sentido que depende do sujeito primeiramente, da sua filiação numa dada formação discursiva e suas condições de produção.

Por formação discursiva definimos como:

aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÊCHEUX, 2009, p.147).

Assim, todo efeito de sentido está ligado com a formação discursiva onde o sujeito está identificado, então os sentidos não existem em si mesmos, e sim determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo, dependendo também das condições de produção muito mais ideológicas do que sociais, ou seja, do lugar que essas palavras ocupam e foram ditas. No caso dos jovens analisados, os efeitos de sentidos estão ligados à realidade do grupo com que eles convivem e suas formações discursivas e ideológicas.

Nesse sentido, as significações dos discursos dos jovens não são possíveis pontuar, apenas os sentidos que são atribuídos a essas palavras e expressões na LI, que ao serem introduzidas nos discursos dos jovens, sofrem deslocamentos e deslizamentos da sua significação estável para o senso comum. Para tanto como afirma Pêcheux:

as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (...) nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 2009, p.146-147)

Então, por esse viés apresentam-se os discursos dos jovens, os quais pertencem a uma formação discursiva e ideológica, que se pode inferir como peculiar a idade do grupo analisado e suas condições de produção.

Visto que as condições de produção dos discursos são de extrema relevância na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos, ao definirmos as condições de produção, isto nos remete a compreensão do sujeito para AD. Sendo, pois não cabe perguntar ao sujeito o que ele quis dizer com tal palavra ou com o que foi dito, visto que, isto, não se faz possível, pois os sentidos não são próprios dos sujeitos e não lhes cabe literalidade.

Para a AD, compreende-se que há um efeito sujeito, pois desde sempre o sujeito é “um indivíduo interpelado em sujeito”, sendo que o mesmo é “interpelado-constituído em sujeito pela ideologia” (PÊCHEUX, 2009, p.141)

O sujeito histórico está na falta, no que escapa da língua (gem), ou seja, é sempre inacabado, e se produz interminavelmente num sempre movimento de vir-a-ser. Para Pêcheux (1975) não há discurso sem sujeito, como também não há sujeito sem ideologia.

Assim, ao conceituar o sujeito sob a ótica da AD, não se tem um indivíduo “dono” do seu dizer, como se fosse o único a ter utilizado tais palavras em seu discurso. Tem-se um sujeito que não é “eu-consciência *mestre do sentido*” e sim reconhecido como “assujeitado do

discurso”. Nesse sentido, a noção de subjetividade e intersubjetividade passam a ser de assujeitamento, remetendo-nos a um efeito-sujeito. (PÊCHEUX, 2012, p.156)

Assim, para os jovens analisados, ao serem indagados sobre como a LI apresenta-se nas suas vidas, a resposta predominante foi que o inglês faz parte do cotidiano, porém é fortemente repetido que essa língua é para os outros, mencionando de certa forma, outra classe social. Embora, no que tange suas vidas, reforça-se certo descaso pela maioria dos jovens em realmente saber que sentidos primeiros essas inscrições na LI apresentadas nos produtos consumidos pelo grupo realmente possuem.

A formação discursiva predominante verificada no grupo é que inglês é para outra classe social e que para eles não importa o que significam, se é que significam alguma coisa as palavras na LI as quais eles mesmos utilizam.

Para buscar compreender que efeitos de sentidos têm as palavras na LI em meio aos jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social nas regiões nordeste e leste da cidade de São Leopoldo, analisaremos algumas sequências discursivas para buscarmos compreender que finalidades são relatadas pelos jovens para a incidência da LI em seus discursos.

SD1: Tenho umas **blusas em inglês**, tem uma escrita alguma coisa assim...*I love you* . Ah, uso porque **tá na moda**, tá na moda para mim é se vestir bem.

SD2: Eu me visto para mim, **as escritas em inglês é para os outros lerem...** eu **uso sem saber** o que está escrito.

SD3: A geladeira... tem gente que já conhece as marcas...**vai olhando** o modelo...a gente não procura que **a geladeira é frost free...aponta aquele modelo ali**.

SD4: **Playboy** são os que usam **roupa de marca**, só usam **boné**, essas coisas e **ficam se achando**.

Todas essas SDs pertencem aos jovens do conjunto residencial Cohab Feitoria, local onde eles dispõem de “um campinho de chão batido” que se localiza bem no centro da Cohab, espaço que serve tanto para eles reunirem-se para conversar, trocar ideias, desfilarem as novas aquisições de roupas e calçados, como também para o uso de drogas ilícitas.

Na formação discursiva predominante desse grupo, percebe-se uma grande valorização das roupas de grifes. Essa relação com objetos e vestimentas que são de grife é identificada em todos os discursos, mesmo eles descrevendo-se como diferentes entre si, por exemplo: os que são usuários ou não, os mais velhos, o pessoal do fulano, os que falam assim, enfim, esta proximidade, e convivência diária nesse espaço social de lazer, permitem com que a filiação por todos nessa formação discursiva torne-se evidente no grupo estudado.

Desse modo, as **SD1** e **SD2**, que mencionam as roupas, as marcas e o modismo, são recortes oriundos do interdiscurso⁷ do grupo, onde, por costume, eles chamam as peças de vestuário pelo nome da marca, e não pelo o substantivo em si, mas os demais jovens nas suas interações compreendem o que eles querem dizer.

Outro exemplo exposto foi que, como alguns jovens ainda residem com os pais, ao debatermos sobre a incidência de inscrições em LI nos eletrodomésticos, ocorreu naturalmente a contação de uma história sobre a compra de uma geladeira. Nessa conversa, os jovens explicaram como burlavam os vendedores das lojas, pois ao não compreenderem as inscrições em LI que aparecem nos rótulos, embalagens e produtos, eles caminhavam até localizarem o que desejavam. Nesse sentido, o jovem que mencionou a geladeira *frost free* (livre de gelo) ao indagar-nos sobre o significado de tais inscrições, conseguiu entender o porquê depois de tanto tempo a geladeira de sua mãe não formava gelo, ficando feliz e ao mesmo tempo abismado, pois já havia pensado que era um defeito no eletrodoméstico.

O que foi possível perceber na **SD4** é que há um efeito de sentido amplo, que liga a tecnologia encontrada na geladeira apenas com o que é visível, ou seja, uma geladeira e freezer juntos e é apenas isso, compram o que é perceptível à visão e à beleza, sendo que as funções e tecnologia não lhes são compreendidos na sua totalidade.

Nas sequências desse bloco, percebemos que o papel da escola na educação desses jovens, no que concerne à disciplina de LI, parece ter outras finalidades, pois o que eles aprenderam na escola não teria que servir para auxiliá-los em suas leituras e percepções de mundo? Como se explica um aluno sair da escola e dizer que não importa as inscrições numa roupa que ele está vestindo, pois serão outras pessoas que as lerão? Que tipo de criticidade foi trabalhada com esse aluno, melhor, se trabalha criticidade nessa disciplina? O que leva uma população sair para comprar uma geladeira e ter que se contentar apenas com o que vê, pois seu conhecimento não vai além do que seus olhos podem alcançar, já que as inscrições estão em outra língua?

A seguir traremos outra SD que aponta para a língua no que se refere às marcas ou grifes, primeiramente, a enunciação trata de um boné, depois de um tênis e/ou outros

⁷ Entende-se interdiscurso como sendo “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito de interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras. O interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer...” (ORLANDI, 2012, p.33-34).

acessórios como óculos de sol, bermuda, camiseta, dependendo do contexto e do que estava ao lado do jovem no momento de fazer o pedido.

SD5: Me apoia meu *element*, ou me empresta o teu *Ar max*, teu *roxy*.

Este efeito de sentido é intrigante, pois esta maneira de comunicar-se estabelece que, pelas inscrições na LI, os jovens reconhecem as marcas americanas ou de outras nacionalidades.

Por exemplo, os jovens sabem que *quicksilver ou roxy* é uma marca de surf, porém, ao invés de utilizarem as palavras em português como óculos ou bermuda, enquanto substantivos comuns, que nomeiam coisas, eles referem-se às marcas dos objetos. No entanto, ao utilizarem um substantivo próprio para referir-se a qualquer objeto, ocorre um deslocamento de efeito de sentido, pois as classes gramaticais são trocadas e o que era uma designação de nome próprio, ou uma inscrição em inglês, passa ser o nome dado (substantivo comum) a qualquer objeto que pode variar de acordo com a situação e contexto.

Como há dois grupos de jovens que convergem de formações discursivas semelhantes, há jovens que consideram que vestir roupas de grife é relevante e necessário nessa faixa etária e há outros discursos opondo-se a essa ideia. Desse modo, outros integrantes do grupo, que não vestem essas marcas, apresentam um discurso que sabem da importância das grifes, mas ressaltam que se vestem para si, pois quem lê essas inscrições em inglês são os outros, ou seja, jovens não pertencentes ao grupo, ou da vizinhança e/ou da sociedade em geral.

Porém, o deslocamento de efeitos de sentidos quando eles referem-se às marcas e não às peças do vestuário é estabelecido entre todos os jovens analisados, haja vista que todo grupo nomeia objetos mencionando as marcas, e este parece ser um hábito natural entre todo o grupo social analisado, pois pertencem as mesmas condições de produção e formações discursivas semelhantes.

Outro momento mencionado por eles da incidência das grifes em LI, em seus discursos, é quando compram bebidas alcóolicas, marcas de cigarro e seda para enrolar o fumo, como segue o exemplo:

SD6: Se pede a bebida pela marca também. Vamo toma um *big apple, black label, red label ou johnny walker?*

SD7: Me dá um *luck strike, pure hemp, lion, smoking...*entende geral? Me apoia um *classic*.

As SD5, SD6 e SD7 dialogam com a SD4, pois em todas ocorre um deslizamento de efeito de sentido. Anteriormente, a SD4, ao referir-se a palavra *playboy*, e sua noção de moda,

de roupas de marca e de poder aquisitivo, traz, em sua essência, esta língua expressa no grupo analisado.

Para os jovens, a palavra *playboy* cria uma contradição em relação ao que eles pensam sobre roupas de grife, pois os mesmos jovens que condenam a classe média e alta, por utilizarem vestimenta de grife, também consomem esses produtos e mostram-se a favor desse tipo de consumo. Nesse sentido, pode-se inferir que os processos de globalização e mundialização que levou ao acesso da maioria da população mundial e ao consumo de certos produtos influenciam a todos os jovens a ter os mesmos tipos de produtos e grifes, independente das condições de produção históricas e ideológicas e das classes sociais.

Desse modo, em concordância com Pêcheux, verificamos que uma mesma palavra pode receber diferentes sentidos, dependendo da formação discursiva que se inscreve. Para esses jovens observados, as grifes, são equivalentes aos substantivos comuns, então, se há incidência da LI para nomear objetos e os outros integrantes compreendem, está tudo certo, pois houve a interação e a compreensão mútua, e, portanto, a comunicação.

Todavia, todas as grifes com inscrições diversas em outras línguas, para os jovens, ao dizer efetivamente que uma palavra é estranha, logo é tida como palavra em inglês, como menciona a **SD8**, pois a jovem aponta que as inscrições em LI constituem seus discursos, porém não apenas como mais um efeito de sentido, mas como efeito social.

SD8: Às vezes tu acha que uma coisa é inglês, porque tem um nome estranho e de repente não é.

Isto ocorre, pois todo o grupo utiliza algumas inscrições na LI ora para se sentirem pertencentes ao grupo de convívio, ora por questões de sobrevivência dentro dessa formação discursiva que eles estão inscritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS APONTANDO PARA NOVAS PISTAS

A partir dessas análises, a realidade epistemológica pode ser alcançada com o uso de diversos conceitos, porém nossas balizas para análise do que vimos nas sequências anteriores são duas: a da emergência e o da complexidade.

Assim, se pensarmos na definição de abstração, oriunda da palavra latina *abs-trahere* significa "retirar", "arrancar", "extrair" algo de algo, porém nunca a totalidade, apenas algo, ou seja, algumas características. Esses jovens observados "retiram" por abstração?

Certamente sim, eles retiram, de diversos discursos, aquilo que eles podem retirar, isto é, aquilo que seu esquema ou modo de compreender o mundo, de assimilá-lo, possibilita que eles retirem dos discursos que perpassam suas condições de produção. A abstração no caso da LI está limitada ao seu modelo, ou modo de pensar (assimilação) disponível no momento; o modelo não só é operativo, como também precisa estar disponível para permitir que eles façam sínteses das experiências anteriores, isto é, das vivências presentes e passadas.

Desse modo, o sujeito (criança, adolescente, jovem) modifica seu esquema analítico ao incorporar novas expressões, isto é, assim que um esquema de explicação (assimilação da realidade) é percebido como insuficiente, para dar conta dos desafios no plano das transformações do real, o sujeito volta-se para aqueles elementos disponíveis e existentes no contexto social assimilando e/ou produzindo transformações no seu esquema linguístico que ou não dão conta ou não funcionam a contento.

Dessa forma, com o repertório linguístico feito, reorganizado, ele pode proceder diferentemente a novas incorporações no cotidiano, possibilitando um modo de ser diferente. Sob o ponto de vista da epistemologia da pedagogia freiriana, é esse o caminho capaz de recuperar o significado do processo de construção do conhecimento.

As seqüências discursivas também sinalizam problemas ou situações socioafetivas: consumismo generalizado das pessoas que fazem parte do grupo e que se identificam com as marcas, respostas comportamentais desenvolvidas devido à utilização de determinados hábitos sociais, rechaço das pessoas que não fazem parte do grupo (não dizer atitude hostil) aos outros, como eles denominam.

Outras SDs também indicam elementos que tem a ver com o modo como os jovens, de forma individual, conseguem escapar da disciplina escolar e do modo de atuar dos professores.

Nesse sentido, o raciocínio, na sua forma argumentativa rasa, está claro: “utilizo determinadas palavras em inglês” porque preciso jogar ou demonstrar que faço parte de um grupo. Ou, na forma silogística: "Quem precisa se comunicar, utiliza palavras. Ora, eu preciso me comunicar com o grupo. Logo, eu uso determinadas palavras". Ou, ainda, na forma hipotético-dedutiva: "Se eu precisar me comunicar, então, farei uso de determinadas palavras", mesmo que o conteúdo e/ou significado não seja percebido como o esperado.

A constatação, nessa análise, da presença frequente da forma hipotético-dedutiva de raciocínio, indica, por si só, que esses sujeitos apresentam as condições mínimas necessárias, não apenas para a alfabetização no sentido estrito, assim como a escola a concebe, mas

também aquelas necessárias para dar conta da escolarização fundamental, isto é, para dar conta de tudo aquilo que a escola convencional tem para ensinar e a cidade para incluir.

No entanto, percebe-se que se a escolarização não se verifica, ou não ocorre com êxito, não se pode tributar este fato à falta de capacidade cognitiva, lógica — no sentido instrumental — desses sujeitos. Este fato deve ser atribuído a outras causas, entre as quais, a incompetência da escola em ensinar.

As informações dizem/sinalizam que o modo de ler o mundo e a realidade destes jovens é equivalente a de outros jovens incluídos, pois sua capacidade lógico-formal expressa-se e constitui-se dos bens da cultura existentes na cidade.

A mesma capacidade e /ou inteligência para construir repertórios de respostas aos problemas da rua poderia, também, concorrer para libertá-los, no entanto, o que percebemos é que isto acaba servindo para estruturar sua vida de excluídos — e, de certa forma, apontar para sua identidade, ou seja, a de periferia.

Veja bem, as condições de construção da cultura dita e chamada de mais elaborada e legitimada pelo sistema (ciências, artes, filosofia, matemática, etc.) é também por eles construída, porém, os processos, os tempos e ritmos da cidade são diferentes.

Em concordância com Freire, os processos de conhecer e aprender também se constituem a partir dos “saberes de experiência feito”, o que deveria ser considerado pela sociedade. Para Freire:

[...] a experiência dos meninos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas, mas no caso da carência das coisas, no dos fatos, no da ação direta. (FREIRE, 2000, p.22).

Isto, no discurso de todos os jovens excluídos, pareceu-nos evidente sendo que eles, para compreenderem os espaços sociais, veem ser necessário identificar onde é possível se “usar a língua inglesa” quando os espaços da ordem (escola) apresentam-se e estão quase todos fechados, esses mesmos jovens apontam novas possibilidades e novas leituras.

Nesse momento, eles expressam que, em determinados espaços sociais e com determinados grupos, onde prepondera apenas o domínio legitimado de certos conhecimentos, a incidência da LI não teria como ocorrer, pois, segundo os jovens, os outros grupos e as outras condições de produção de discursos e interdiscursos inscrevem-se em formações discursivas e ideológicas não compartilhadas por eles. Nesse sentido, apresentamos um diálogo como exemplo dessa argumentação:

SD9: No Jardim América, dá pra usar inglês se tu souber o que tu tá falando, senão tu

vai passar vergonha, se tu falar alguma coisa que tu não sabe e eles sabem. Vai querer **chegar falando uma coisa sendo que ela é outra...** daí eles vão , né...

SD10: **Lá é *fashion*, lá tu vai passar vergonha porque eles sabem.** Tipo tu vai chegar falando uma palavra pra eles, sendo que eles sabem o que é e tu não sabe, e tu vai querer ser metido, e chegar falando, **eles vão olhar para ti e vão dizer: *ãh ó os papo...***

Nessa perspectiva, os jovens constroem espaços sociais, como no caso do nosso estudo que se encontra junto de uma Ong que permite, acolhe e respeita a linguagem individual e a do grupo, trabalhando com o foco em outras questões sociais, que, por vezes, **a escola deixa de lado.**

Nas análises, percebemos duas lógicas discursivas recorrentes, quando analisamos a LI enquanto necessidade: percebemos uma reprodução do discurso pedagógico. Ao analisarmos as finalidades indicadas pelos jovens para a incidência da LI, percebemos um discurso de consumo, que está relacionado com a forma que a mídia expõe os produtos utilizados pelos jovens e a escola reforça tal exposição. Na reprodução do discurso pedagógico, proposto pela escola que se constitui como um discurso do poder, pois o professor é quem sabe, quem tem a resposta correta e, portanto, quem tem a verdade e a última palavra, perpassam, desse modo, algumas ideias aos seus alunos.

Os jovens, ao reportarem a necessidade da LI para obter um bom trabalho, relacionarem-se com outras pessoas em tempos de Copa do Mundo e de adquirir conhecimento sobre outras culturas, trazem para seus discursos a reprodução do que é dito na escola. Constrói-se, desse modo, um efeito de sentido para a incidência da LI, como se os mesmos estivessem adquirindo fluência necessária para se comunicarem com estrangeiros, caso seja necessário.

Porém, percebemos que isto é uma falácia, pois esses jovens significam o mundo a partir da leitura de mundo que eles possuem. Então, ao utilizarem expressões em inglês parece-nos muito mais um movimento na tentativa de uma inserção, mesmo que inadequada, na língua culta de outras culturas, ou de outras classes sociais, do que realmente apropriarem-se de uma língua adicional, aumentando assim seu repertório de respostas diante de diversas situações cotidianas.

Desse modo, ao reproduzirem o discurso pedagógico, esses jovens somente reforçam a exclusão deles próprios, pois ao utilizarem expressões soltas da LI, eles acreditam estar aprendendo para comunicar-se com os outros, crendo, assim, que a LI permitirá que eles cheguem mais próximo de um lugar social respeitado e com melhor situação econômica,

produzindo, assim, um deslocamento de efeito de sentido para essas expressões. No entanto, o que ocorre é que a comunicação fica limitada às condições de produção desses discursos e há interação apenas com os pares que se filiam na mesma formação discursiva, os quais se compreendem.

Ademais, aparece outro discurso na análise dos dados que é um discurso do consumo, os jovens reproduzem o discurso da mídia colocando como prioridade, nas suas vidas, a obtenção de produtos de uso pessoal de grifes, produtos e marcas que são conhecidas e difundidas em nível mundial.

Então, ao pedir para alguém, alcançar um *element*, *roxy*, *quicksilver*, eles inserem em sua linguagem as grifes, dando a impressão, para quem os escuta que eles estão em permanente venda e compra de tais produtos. Esses jovens observados produzem um discurso originário das lojas que comercializam esses artefatos e grifes, que embora seja de uso de muitos jovens de classe média e alta, para esses jovens analisados que vivem às margens da sociedade, essas grifes tornam-se uma forma de imporem-se perante o grupo até mesmo para distinguirem-se entre si.

Portanto, o que marca essas análises é que os jovens excluídos das escolas e da sociedade criam espaços sociais para outras relações e interações linguísticas, porém produzem outros efeitos de sentido para as expressões na LI, muito mais de caráter social do que sintático.

Esses jovens, ao serem indagados sobre a LI, falaram de como sobrevivem, criando estratégias para compreenderem os jogos da internet, os programas de televisão, como efetuam compras de acessórios, bebidas e eletrodomésticos que muitas vezes trazem inscrições na LI que eles não chegam a compreender em sua totalidade.

Desse modo, esses jovens criam estratégias de sobrevivência, considerando todos os sentidos possíveis para chegarem à compreensão de algum significado que se aproxime do que eles necessitam como exemplo, para conseguirem jogar, e, então, incorporam nos seus discursos palavras como: *game over*, *kick*, *run*, *star*, *play*, *stop*. Incorporam aos seus discursos, pois conseguiram descobrir efeitos de sentidos que essas expressões possuem no universo dos jogos, que não necessariamente sejam os significados que essas palavras têm para um falante nativo da língua inglesa.

Os efeitos de sentidos da incidência da LI nos discursos dos jovens observados, portanto, estão ligados a situações problema que todos nós, na sociedade em geral, passamos cotidianamente com a abertura dos negócios e a mundialização de marcas e produtos comuns

em nível global. Porém, faz-se importante ressaltar que esse grupo analisado tem uma diferença, pois esses jovens têm o direito assegurado na constituição de ter acesso ao ensino e, portanto, de aprenderem as línguas estrangeiras como previsto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁸.

Sabe-se que a escola apresenta-lhes alguns idiomas, porém não proporciona espaço para que os mesmos tragam suas indagações e aprendam coisas que são utilizadas por todos no tempo e vida real. Assim, esses jovens apenas produzem efeitos de sentidos para a LI calcados em situações e vivências específicas do seu cotidiano.

Nesse sentido, muito mais que a alienação por parte de alguns desses jovens que acham que a LI só pertence a grifes e produtos de consumo, e os quais se tornam de certo modo, apenas subprodutos de um processo de mundialização. Processo este que homogeneiza culturas e adentra mentes para tornarem-se todos iguais no quesito: consumidores de marcas que os colocam numa mesma aldeia global. Percebemos e vimos jovens que criam e recriam sua língua com o único intuito que é o de comunicar-se entre os iguais.

A comunicação ontológica ao homem e provinda de todas as relações e interações que nós humanos travamos é, sem dúvida, a maior dádiva, e esses jovens, ao ousarem misturar, recortar, criar e recriar palavras, inscrições, expressões que juntam não só línguas, mas também povos (linguagem da internet) ensinaram-nos que devemos repensar as práticas pedagógicas, como também propor novas estratégias de ensino.

Ao buscar novas pedagogias para o ensino da LI, sentimos que a saída para o professor está no trabalho voltado para a libertação das consciências, em prol da transformação desses jovens em sujeitos críticos e certos de que seus discursos têm sentido, que suas leituras de mundo são válidas e que a escola fará muito mais seu trabalho se embasada estiver numa pedagogia aberta ao diálogo, ao diferente, e não uma pedagogia somente voltada para regras e técnicas.

Acredito que a pedagogia da práxis, ou seja, a pedagogia do conflito aprofundada em Gadotti, traz-nos que a categoria do conflito faz-se essencial a qualquer pedagogia. Para o autor:

⁸ **Artigo 13**, item III - zelar pela aprendizagem do aluno; no **artigo 32**, item I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; no **artigo 36**, item III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

[...] o papel do educador é educar e educar supõe transformar e não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. É sempre ruptura com alguma coisa, com preconceitos, com hábitos, com comportamentos, etc. (GADOTTI, 1995, p.29).

Portanto, nos vemos diante de várias rupturas necessárias na área de atuação, emergentes para a transformação desses sujeitos que se apresentam na Educação de Jovens e Adultos, na escola regular como também em espaços não formais de educação. Sendo que na educação, independente da área de atuação do professor, acreditamos que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p.68). Nesse sentido, chegamos a um efeito de fechamento que nos indica para a criação de novas pedagogias de trabalho com indicando para a urgência de se criar novas possibilidades para trabalhar com a língua inglesa em sala de aula, no contexto da atualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e bases da educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 29 de abril de 2014.

BORBA, Francisco da Silva. **Pequeno Vocabulário da Linguística Moderna**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DE NARDI, Fabiele Stockmans; GRIGOLETTO, Evandra. Entre o desejo da unicidade e o real da língua: o imaginário sobre línguas no processo de ensino-aprendizagem. In. SCHONS, C.; CAZARIN, E.A. **Língua, escola e mídia**. Passo Fundo: Ed. Da UPF, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GOHN, Maria Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco J.. **A Árvore do conhecimento**. 3 ed. São Paulo: Palas Atena, 2003.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MITTMANN, Solange. Língua, gramática e normatização em discursos de arquivo. In. **UFRGS/COPERSE. Reflexões linguísticas e redação de vestibular**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.

ORLANDI, Eni P. A língua brasileira. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 57, n.2, p. 29-30, Abr./Jun 2005.

ORLANDI, Eni P.. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 10.ed.,Campinas:Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: Uma crítica à Afirmação do Óbvio**. Trad. De Eni P. Orlandi. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, MICHEL. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. (Textos selecionados: ORLANDI, Eni P.). 3 ed., Campinas: Pontes, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacque. **Ensaio sobre as línguas (Os Pensadores)**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.148-199.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

STÜBE, Angela D.. Imigração e identidade: incidências na formação de professores. In. UYENO, E.Y.; CAVALLARI, J.S. (orgs). **Bilinguismos: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2011.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). **EFA Global Monitoring Report. Education for all development index**. (notícia no site oficial). Disponível em : <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/statistics/efa-development-index/> Acesso em: 06 de novembro de 2012.

Data de recebimento: 09/06/2014

Data de aprovação: 16/108/2014