



<https://doi.org/10.30681/real.v15.6076>

EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS PELO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Adson Luan Duarte Vilasboas Seba (UNEMAT)

Vera Lúcia Conceição da Silva (UNEMAT)

Priscila Borges Coutinho (UNEMAT)

Data de recebimento: 19/01/2022

Data de aceite: 30/03/2022

Resumo: Neste artigo, buscamos analisar o discurso de uma professora de Língua Inglesa (LI) lotada em uma escola do campo, localizada no município de Cáceres – MT, com o objetivo de compreender como ela concebe o ensino de LI no contexto de suas práticas de ensino. Trata-se de um estudo aplicado, de abordagem qualitativa do tipo exploratório. Os recortes selecionados são originários de anotações registradas em um diário de bordo, coletadas em 2018, no âmbito de uma pesquisa de mestrado. As materialidades foram interpretadas pelas lentes da Análise do Discurso de Linha Francesa. Para tanto, mobilizamos nessa discussão, conceitos como: ideologia, efeito de sentido, interdiscurso e alteridade. Os dados apontaram que o discurso da professora sobre o ensino de LI estabelece fortes relações com o discurso capitalista, além disso, há uma tensão ideológica com a história da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Análise do Discurso de Linha Francesa. Ensino de Língua Inglesa.

Abstract: In this paper, we seek to analyze the discourse of a teacher of English who works at a rural school, located in Cáceres - MT, with the aim of understanding how she conceives the teaching of English in the context of her teaching practices. The selected data originate from notes written in a logbook, collected in 2018, within the scope of a master's research. The materialities were interpreted through the lens of the French Discourse Analysis. Therefore, we mobilized concepts such as ideology, meaning effect, interdiscourse, and alterity in this discussion. The data showed that the teacher's discourse on teaching English establishes strong relationships with the capitalist discourse, in addition, there is an ideological tension with the history of Rural Education.

Keywords: Rural education. French Discourse Analysis. English Language Teaching.

1. Introdução

“Então o (camponês) descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história”. (PAULO FREIRE, 1987, p.56).

A epígrafe utilizada para iniciar esta discussão ilustra a importância espacial, social e cultural da terra para os camponeses. Sendo assim, não só a terra, como também, tudo o que



nela se produz, faz parte da construção sociocultural desses sujeitos; logo, tais elementos simbólicos não podem ser negligenciados nos contextos de ensino e aprendizagem. A cerca da Educação do Campo, os estudos de Arroyo (2007), Caldart (2004) e Munarim (2006) convergem para o entendimento de que o campo é uma espacialidade pouco lembrada nas políticas públicas brasileiras; isso afeta, por exemplo, a promoção de pedagogias adaptadas a essas realidades. Nessa direção, o estudo de Seba (2020) destacou que o campo é um terreno pouco explorado no âmbito dos estudos linguísticos, sobretudo, no contexto das práticas de ensino de línguas estrangeiras.

Essa discussão embrionária se dá, pois, conforme Arroyo (2007), a história mostra que não há uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem na promoção de formação de professores com foco na Educação do Campo. Tais percepções foram corroboradas no estudo de Seba (2020), quando o autor descortinou, por meio dos discursos de 4 professores de Língua Estrangeira lotados na Escola Pantanal¹, que as ações formativas realizadas por um dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO/MT)² — hoje, Diretoria Regional de Educação (DRE) — não contemplavam as singularidades campesinas.

Sendo assim, esse centro de formação não preparava os professores da área da linguagem, sobretudo, os de Língua Estrangeira, para lidarem com as especificidades da Educação do Campo, como, por exemplo, o reconhecimento da importância desse espaço para a construção das identidades dos alunos. De modo complementar, outros dois estudos reforçam esse desalinhamento, o primeiro é a tese de Artuzo (2022), que diagnosticou a importância da oferta de formação continuada aos professores-formadores, para que pudessem lidar com situações específicas, como o uso das Tecnologias Digitais, ou, no âmbito desse estudo, as pluralidades da Educação do Campo. Com relação às pluralidades do ensino no contexto campesino, a pesquisa de Carvalho (2022), desenvolvida no mesmo cenário investigado por Seba (2020), identificou que os professores da Educação do Campo não tinham formação para lidar com as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dos alunos matriculados que possuíam alguma deficiência.

Ao levar em consideração o desalinhamento institucional apontado pelos autores, reconhecemos que essa ruptura pode afetar práticas de ensino que exijam especificidades

¹ Nome fictício adotado para manter a integridade dos dados.

² De acordo com a Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005 - D.O. 27.12.05, Art. 1º - Parágrafo único: “Os Centros têm por finalidade a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino”.



pedagógicas, como a Educação Quilombola, Educação Indígena e a Educação do Campo. Nessa senda, torna-se pertinente destacar as palavras de Paulo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, quando o autor advoga que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes. A afirmação de Freire abre espaço para reflexões acerca da postura dos professores frente aos saberes, vivências e experiências construídos a partir das relações sócio-históricas e culturais dos alunos.

De modo complementar, o pesquisador destaca a importância e responsabilidade do professor de não apenas respeitar as pluralidades, mas, também, dialogar com os conhecimentos acadêmicos os saberes vernaculares dos alunos. Sendo assim, a partir da pedagogia proposta pelo autor, um professor de Língua Inglesa poderia trabalhar a língua estrangeira em um contexto de uso real, contemplando aspectos presentes nas práticas sociais e de linguagens dos discentes, por exemplo, na Educação do Campo algumas adaptações no ensino são necessárias, pois, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Artigo 28.º da LDB

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – **conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;** II - organização escolar própria, incluindo **adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;** III - **adequação à natureza do trabalho na zona rural.** (BRASIL, 1996, Art.28, grifos nossos).

Como se pode verificar no Artigo, as práticas de ensino na Educação do Campo devem se adaptar à diversidade das populações que residem no meio rural, de acordo com suas realidades, pois, “O campo, a exemplo de qualquer sistema social complexo, é um lugar heterogêneo, composto por várias comunidades com múltiplos sujeitos, com diversas e diferentes formações sociais e realidades socioeconômicas.” (SEBA; SILVA, 2022).

Com base nesse entendimento, selecionamos, nesse estudo, o discurso de uma professora de Língua Inglesa sobre suas práticas de ensino no campo. O recorte selecionado é originário de anotações registradas em um diário de bordo, coletadas em 2018, no âmbito da pesquisa de mestrado de Seba (2020), intitulada “Entre adaptações e complexidades: um estudo sobre o processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo no município de Cáceres-MT”.³ Com isso, buscou-se compreender as

³ Disponível em: <https://bit.ly/3tFMeac>



marcas históricas, linguísticas e ideológicas que sustentaram suas concepções equivocadas sobre o ensino de Língua Inglesa em uma escola do campo.

Dadas essas considerações, assumimos, aqui, que o discurso é a história na língua (BRASIL, 2011) por isso, é alicerçado por uma tríade indissociável: língua, sujeito e história. Nesse sentido, amparamo-nos na Análise do Discurso de Linha Francesa por considerarmos que o discurso é uma materialidade linguística e histórica que estabelece relações entre língua e ideologia. Por esse viés, reconhecemos que o discurso é um produto histórico e social, passível de confrontos simbólicos, ideológicos e polissêmicos.

Com base nisso, é pertinente recorrer às teorizações de Pêcheux (1969), quando o autor define que discurso é o efeito de sentidos entre locutores, logo, esta capacidade humana não se limita apenas à transmissão de informações, pois, nesse processo complexo os sujeitos e os sentidos são atravessados pela história e expressos no funcionamento da língua(gem). Nessa direção, a Análise do Discurso

[...] não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. **Ela trata do discurso.** E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. **O discurso é assim palavra em movimento**, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2007, p. 15, grifos nossos).

Como se pode verificar no excerto, o discurso é construído socialmente por meio da língua como base material. Por consequência, sua análise deve ser pautada no processo de sua produção na e pela língua, pois é “no discurso que se observa a determinação histórica dos sentidos, uma vez que não se trata de cronologia e sim da maneira como os sentidos são inscritos na história” (BRASIL, 2011, p. 178).

Sendo assim, organizamos este trabalho em quatro partes: a primeira busca mobilizar conceitos teóricos, como ideologia, efeito de sentido, interdiscurso e alteridade. A segunda apresenta a metodologia utilizada. A terceira parte mobiliza o gesto analítico. Por fim, são tecidas as conclusões.

2. Ideologia e efeito de sentido

Conforme Orlandi (2013), algo que é marcante na Análise do Discurso é mobilizar a ressignificação da noção de ideologia, sempre observando o funcionamento da linguagem. Em



virtude disso, o fato de que não existe sentido sem interpretação confirma a presença da ideologia, pois o homem sempre é levado a interpretar diante de qualquer objeto simbólico.

Para exemplificar, é como se o sentido sempre já estivesse lá, nos dando a impressão de evidência. Portanto, é por isso que o analista deve considerar o trabalho da ideologia de produzir evidências. Frente a isso, é pertinente destacar que a própria língua funciona ideologicamente e tem sua materialidade que oferece lugar para a interpretação, bem como a produção dos sentidos.

Nessa perspectiva, a ideologia é a condição para constituir sujeitos e sentidos. O processo funcionará da seguinte forma: o indivíduo será interpelado em sujeito pela ideologia, esse fundamento é necessário para que se produza o dizer. Por conseguinte, a evidência dos sentidos possibilitará a impressão de transparência, apagando o caráter material, assim, as palavras adquirem seus sentidos de formação discursiva em suas relações, ocorrendo o efeito do interdiscurso.

É justamente por isso que a Análise do Discurso se ocupa em se inscrever como uma teoria materialista, não subjetiva, que trabalha o efeito de evidência dos sujeitos e dos sentidos. A evidência do sujeito é um fator que acaba apagando o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, esses dois movimentos contrários, de certa forma, chamam o sujeito à existência, pois, sua posição pela ideologia é a percepção da realidade como sistema de significação.

Esse processo decorre do que a Análise de Discurso denomina “esquecimento” — processo em que o assujeitamento ocorre sob a forma da autonomia, opaco ao real do interdiscurso, no que tange o seu funcionamento. É importante destacar que o trabalho ideológico é movido pela memória e o esquecimento, pois, as palavras têm história e os sentidos são perenes, ao passo que, é dessa maneira que acontece os efeitos de sentidos para os interlocutores. Podemos distinguir duas formas de esquecimento no discurso. O esquecimento número um nos permite ter

A ilusão de sermos a origem do que dizemos, quando na realidade, retomamos sentidos pré-existentes [...] na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles **são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e é por isso que significam e não pela nossa vontade.** (ORLANDI, 2013, p. 35, grifos nossos).

Por outro lado, o esquecimento número dois



Produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão do referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. (ORLANDI, 2013, p. 35).

A partir das teorizações mobilizadas nos excertos, é imprescindível destacar que, quando nascemos, os discursos já estão em movimento, nesse sentido, somos nós que passamos a fazer parte desse processo. De forma alguma os discursos se iniciam ou advém de nós, eles se realizam em nós por meio da sua materialidade que envolve a língua e a história.

Ademais, a ideologia não pode ser considerada como visão de mundo ou ocultação da realidade, porque não existe realidade sem ideologia, ela representa uma relação necessária que articula o sujeito, a língua e a história. É por isso que ocorre o sentido, além disso é o efeito ideológico que constitui o sujeito, através da interpelação ideológica do indivíduo. A partir disso, surgem as discursividades, pois

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido - lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham ambos, a ilusão da transparência da linguagem. No entanto nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente. (ORLANDI, 2013, p. 48).

De acordo com o excerto, a constituição do sujeito depende da interpelação ideológica, mas os sentidos também são constituídos pela inscrição em formações discursivas que são, também, reflexos da ideologia, ou seja, sujeito e sentidos se constituem ao mesmo tempo e são produzidos pela relação com a ideologia. Portanto, há uma interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, mobilizado pelo simbólico, que resultará numa forma sujeito histórica, o sujeito jurídico de direitos e deveres, porque nós vivemos no sistema capitalista, então, a forma sujeito e histórica atualmente é essa. Portanto, não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, ao passo que, na própria constituição do sujeito já está investido a ideologia e o assujeitamento.

Em relação aos Efeito de Sentidos, Orlandi (1999) cita que, etimologicamente, a palavra discurso significa: percurso, movimento. Ou seja, práticas de linguagem, palavras em movimento, em que podemos observar o homem falando. Logo, o discurso é inerente ao movimento da ideologia. Dessa forma, a autora lembra ainda que, a Formação Discursiva é o elo entre língua e ideologia. Sendo assim, cabe a este princípio teórico, determinar aquilo que



pode e deve ser dito, em distintos discursos, partindo de uma inscrição, numa dada conjuntura. Com efeito, é a partir desse funcionamento que as palavras adquirem sentido.

Conforme Orlandi (2013), o sentido das palavras é produzido historicamente pelo viés do discurso, no qual é o responsável pelo efeito de sentido entre locutores. Sendo assim, podemos exemplificar que a palavra “campo” significa de maneiras diferentes, porque ela não traz um sentido em si, que seria já dela, mas ela significa na medida em que se inscreve numa formação discursiva dada, ou em outra, como a Formação Discursiva do lavrador, do indígena e do grande proprietário rural etc. Orlandi (1996) afirma que o discurso vai representar o efeito de sentido, instaurado no processo linguístico de interlocução, conforme a posição e o lugar social de quem fala, para aquele a quem se fala. Pois, fundamentalmente no discurso, sempre vai ocorrer uma ligação da linguagem com o contexto em evidência, ou seja, a conjuntura da produção. Logo, é interesse desse estudo, também, compreender em que medida a posição social da professora do campo e o contexto afetam suas concepções sobre o ensino de Língua Inglesa para os alunos campesinos.

3. Interdiscurso e alteridade

Para discutirmos a noção de interdiscurso, é necessário ressaltar que uma Formação Discursiva não é um espaço fechado, pelo contrário, é constitutivamente composta por diferentes elementos de alhures, ou seja, de outras Formações Discursivas, que produzem a repetição, a memória e os pré-construídos.

Necessariamente, interdiscurso e memória discursiva vão significar que alguma coisa fala antes, em outro lugar independentemente; ou seja, independente do que a pessoa esteja falando hoje, alguma coisa já faz parte da constituição do seu sentido. A memória é estruturada pelo esquecimento, causando aos sujeitos a ilusão de que os sentidos nascem a partir deles.

O interdiscurso representa as formações discursivas que se colocam na produção do discurso, mobilizando a ressignificação do sujeito no que condiz ao já dito. É esse funcionamento que possibilita os deslocamentos. Nesse sentido, “o interdiscurso que vai sustentar cada tomada da palavra.” (ORLANDI 2013, p. 31). Dito de outra maneira, o interdiscurso remete a relação de um discurso com outros discursos, é lá que a memória discursiva e o pré-construído se situam, visto que

O interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito



enunciador. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso. (ORLANDI, 1992, p. 89-90).

Portanto, conforme a autora, o interdiscurso funciona como memória, no sentido de que ele representa o pré-construído, o já dito, depreendendo uma relação com a história e o social, pois alguma coisa fala antes em outro lugar, independentemente. Ou seja, esse domínio constitui a exterioridade. Em relação a alteridade, é preciso lembrar que a reflexão em relação ao “outro e o Outro” funcionando constitutivamente no campo dos estudos da linguagem, advém da teoria da enunciação bakhtiniana e desloca-se a partir da psicanálise freudiana, convergindo para a mobilização do sujeito na Análise do Discurso.

A partir do inconsciente, materialmente operando com a ideologia, podemos delimitar para os estudos da Análise do Discurso, a reflexão do “outro e o Outro”, abarcado no dispositivo analítico denominado de heterogeneidade. Esse fundamento teórico, segundo Orlandi (1990, p. 45), precisa considerar a natureza da relação que envolve o trabalho com a contradição, ampliando a importância do histórico, do social e das suas opacidades.

Ou seja, a autora prefere mobilizar a noção de “diferença e diferente”, um diferente do outro, observando a relação outro/diferente, produzindo a noção de paráfrase. Pois o “jogo de paráfrases é que dá a distância relativa dos sentidos, dos sujeitos, em sua relação com distintas formações discursivas.” (ORLANDI, 2014, p. 33).

Dessa forma, os sentidos são produzidos, mas a relação com a alteridade não é direta, é opaca, pois, “a paráfrase, como estamos dizendo, como matriz em que um remete ao outro, mas sem porto originário.” (ORLANDI, 2014, p. 33). Como foi colocado, para a Análise do Discurso, no sentido literal, a unidade do sentido é uma ilusão, pois essa ciência entende que o domínio da linguagem é o da opacidade, e o da não transparência, o sentido literal é um efeito de sentido.

A diferença vai se definir no processo de constituição de cada sujeito, através da ideologia e no modo como é individuado pelo Estado, pelo jurídico, pela sociedade capitalista, dividida e hierarquizada pela simbolização das relações de poder. São formações imaginárias que funcionam na hierarquização em que se praticam as relações de forças e de sentidos, tudo isso, constituindo as condições de produção.

Sendo assim, a Análise do Discurso reconhece no sujeito um caráter contraditório marcado pela incompletude, mas almejando a completude, pela vontade de querer ser um só. Assim, numa relação dinâmica entre identidade e alteridade, o sujeito e o Outro, não estará no

eu nem no tu, mas no espaço discursivo, criado entre ambos. Ou seja, o sujeito só se completa na interação com o Outro, naquilo que fala antes em outro lugar.

4. Metodologia

Este é um estudo de natureza aplicada, pois se apropria de conhecimentos cristalizados e os aplica para a criação de novos saberes (APPOLINÁRIO, 2004). Além disso, inscreve-se, como um estudo de abordagem qualitativa, pois, possibilita que um fenômeno seja melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte, por ser visualizado a partir de perspectiva integrada (GODOY, 1995). Por fim, configura-se, também, como uma pesquisa exploratória, pelo fato de buscar construir familiaridade entre o pesquisador com o fenômeno investigado (GIL, 1991).

4.1 Contexto da Pesquisa

O contexto dessa pesquisa se dá na Escola Pantanal, instituição distante do centro da cidade de Cáceres-MT, situada na BR 070, rodovia que liga o Brasil à Bolívia. Logo, trata-se de uma Escola de Campo situada em território de fronteira, visto que se localiza a 30 km de distância de *San Matias*, Bolívia, e 72,4 km de Cáceres (SEBA; SILVA, 2022), como se pode verificar na imagem abaixo:

Figura 1: Localização da escola



Fonte: Seba e Silva (2022)

A escola ofertava, em 2018, momento em que os dados foram coletados, o Ensino Médio Regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alunos advindos de diferentes



comunidades rurais, como: Caiçara, Mata Escura, Aquino, Alambrado, Ipanema, Limão, Fazenda Soteco, Clarinópolis etc (SEBA; SILVA, 2022).

4.2 Participantes

Participou desse estudo, uma professora de Língua Inglesa com idade de 32 anos que não tem origem camponesa. Em atendimento à resolução 510 de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa do Ministério da Educação, foi preservada a identidade da participante, sendo referenciada apenas como Professora A.

4.3 Coleta de dados

Os dados utilizados neste artigo fazem parte do acervo de informações coletadas no âmbito do estudo de caso realizado por Seba (2020), em sua dissertação intitulada “Entre adaptações e complexidades: um estudo sobre o processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo no município de Cáceres-MT.”

Para tanto, foi realizado um recorte alinhado ao objetivo dessa investigação, que é compreender as marcas históricas, linguísticas e ideológicas que sustentaram as concepções de uma professora sobre o ensino de Língua Inglesa em uma escola do campo. Nesse sentido, foi analisado o excerto de uma anotação registrada no diário de bordo do pesquisador, em que a **Professora A** expunha a sua opinião sobre o ensino de Língua Inglesa em sua escola.

A noção de recorte aqui mobilizada é a proposta por Orlandi (1984), quando diz que ele é uma unidade discursiva, isto é, fragmento vinculado a uma linguagem-e-situação. A linguista enfatiza que os critérios para a seleção dos recortes variam “segundo os tipos de discursos, segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise” (1984, p. 14). Nessa ótica, Orlandi (2005), citada por Schneiders (2015), reforça que, por meio do recorte, é possível compreender como uma forma material é alicerçada pela sua especificidade linguística e histórica, o que possibilita a construção de sentidos.

5. Análise

Antes de mobilizar o gesto analítico, primeiramente, é preciso compreender a modalidade de ensino “Educação do Campo”. De acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril

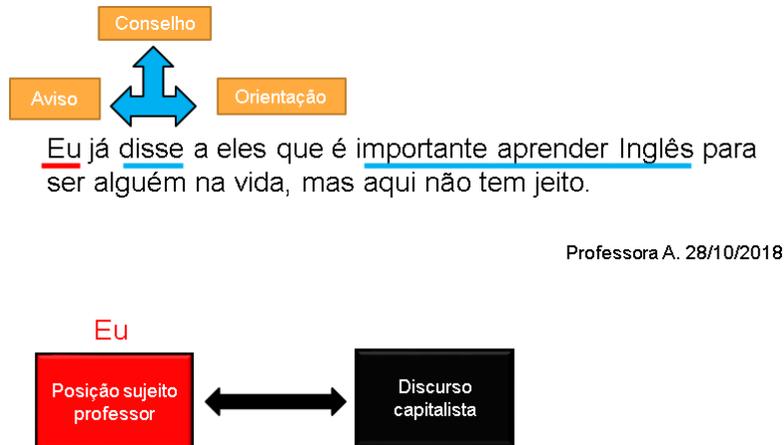
de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica no Campo, esta modalidade de ensino:

[...] compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida — agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, p. 25).

Esse funcionamento sobre a Educação do Campo é marcado por uma dinâmica de inter-relações subsistêmicas, que se marcam por práticas cotidianas sócio culturalmente instituídas. Nessa direção, as práticas de ensino e aprendizagem no campo se sustentam por uma dinâmica diferente não apenas entre os sujeitos da escola, mas, também, das famílias e da comunidade rural em seu todo. Ou seja, para a Resolução, o campo é uma espacialidade diferente do urbano.

Dadas essas considerações, atentemo-nos, agora, ao discurso da professora representado no esquema abaixo:

Figura 02: recorte



Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Ao lançar olhar sob esta materialidade, primeiro, é preciso verificar as condições de produção desse discurso. A princípio, conforme Orlandi (2010, p. 39) a posição-sujeito [EU] estabelece uma relação de força; de acordo com essa noção, é possível afirmar que o lugar, a partir do qual fala o sujeito, é constitutivo do que ele diz. Sendo assim, o [EU/POSIÇÃO PROFESSORA] ao afirmar que “já disse aos alunos” não exerce somente o ato de verbalizar, havendo um processo de aconselhamento, aviso orientação, uma vez que, conforme a



professora, “*é importante aprender inglês para ser alguém na vida*”. Como se pode verificar, materializa-se nesse dizer o discurso urbano e capitalista latente em relação à importância de aprender a língua do Outro, a língua dos que não estão “ali”, no campo. Em outros termos, é possível compreender no discurso da professora que, para ela, há um grande prestígio em aprender a língua dos países anglófonos, como a maior potência do mundo, os Estados Unidos da América, que instituiu o Inglês como uma língua modelo do mercado e das relações internacionais. Esta língua que unifica as pessoas que [*são alguém na vida*] e, ao mesmo tempo, exclui implicitamente todos aqueles não-falantes, os ninguéns, silenciados, ultrapassados: os camponeses.

A partir disso, torna-se necessário revisitar o conceito de interdiscurso, definido por Orlandi (2010, p. 31) como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, ou seja, é o que pode ser chamado de memória discursiva. Portanto, há vários sentidos que ecoam no posicionamento da professora sobre o aprendizado da língua inglesa, por exemplo:

- É preciso saber a Língua Inglesa para conseguir um bom trabalho;
- A Língua Inglesa é a língua das pessoas que são alguém na vida;
- Não há prestígio no campo;
- O Inglês é a língua universal, hegemônica.

Dadas essas considerações, vejamos a seguir os discursos: i) “*para ser alguém na vida*”; ii) “*aqui não tem jeito*”. O primeiro discurso remete a uma posição de um perfil social urbanizado, de alguém bem-sucedido financeiramente, socialmente e linguisticamente, pois o indivíduo fala a língua inglesa. Verificamos, também, uma visão urbana da professora sobre o campo, visto que ela não é de origem camponesa. De modo complementar, no segundo discurso, é possível identificar um descolamento de lugar, pois, há o “aqui” para referir-se ao território do campo e o “lá” o território urbano representado pelas metrópoles e capitais.

Para entender melhor os efeitos de sentidos aqui produzidos, é necessário revisitar a história da Educação do Campo e da constituição do espaço rural. Esses espaços foram constituídos a partir de batalhas políticas entre movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) *versus* latifundiários, governos estaduais e federal. Nesse contexto, a memória discursiva existente sobre o MST constitui, na visão de muitos cidadãos, em especial das pessoas de posicionamento político de direita, sentidos como: preguiçosos, pessoas que querem terras sem merecer, baderneiros etc.



Alinhada a esta perspectiva, a professora interpelada pela ideologia, nega a imagem do camponês, e se torna hostil aos vestígios do MST, ao espaço do campo, àquela posição a qual nunca quer ocupar. Esses desdobramentos nos remetem ao conceito de alteridade, pois, a partir do momento que ela advoga a existência da possibilidade de “ser alguém na vida” através do aprendizado da “língua do outro”, a professora renega a figura e a cultura do campo devido aos sentidos inscritos através da história, bem como outras questões sociolinguísticas que envolvem as variações da língua materna neste contexto específico. Desse modo, há a negação do “aqui” e o enaltecimento do “lá”.

Diante do exposto, destacamos, ainda, as considerações de Pechêux (1995, p. 149), quando defende que “só há prática de e sob uma ideologia [...] pelo sujeito e para sujeitos”. Sendo assim, o ensino de Língua Inglesa, a partir dos dizeres da professora da Escola Pantanal, é atravessado por relações de força e poder estabelecidas em uma sociedade que está a todo momento em constante modificação.

Isso reflete, por exemplo, nas práticas de ensino de línguas estrangeiras no contexto camponês, “pelo fato da língua se inscrever na história para se significar através do simbólico.” (SEBA; BRESSANIN, 2021, p. 13). Isso se dá, pois, “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória (ORLANDI, 2012, p. 43). Assim, com base no gesto analítico, foi possível verificar que o discurso da Professora A sobre o ensino de Língua Inglesa no campo, estabelece fortes relações com o discurso capitalista.

6. Conclusão

Este artigo, inscrito na Análise do Discurso de Linha Francesa em diálogo com a Educação do Campo, buscou compreender as marcas históricas, linguísticas e ideológicas que sustentaram as concepções de uma professora sobre o ensino de Língua Inglesa na Escola Pantanal, localizada na zona rural do município de Cáceres –MT. Para subsidiar as discussões, amparamo-nos em conceitos teóricos como: como ideologia, efeito de sentido, interdiscurso e alteridade.

Esse movimento teórico foi importante, pois, reconhecemos que a língua funciona ideologicamente e tem sua materialidade que oferece lugar para a interpretação, bem como a produção dos sentidos. Sendo assim, os discursos não se iniciam ou advém de nós, eles se realizam em nós através da sua materialidade que envolve a língua e a história. Portanto, a perspectiva discursiva da língua reforça que algo sempre fala antes em outro lugar. Ou seja,



independente do que o sujeito enuncia, a constituição do seu sentido está vinculada a outros dizeres outrora já ditos. Portanto, a memória é estruturada pelo esquecimento e isso é importante para produzir nos sujeitos a ilusão de que os sentidos nascem a partir deles.

Tais fundamentos teóricos foram importantes para podermos compreender os efeitos de sentidos produzidos pelo ensino de Língua Inglesa no campo, a partir da perspectiva de uma professora. Como se pôde observar na análise, as percepções da docente estão alicerçadas em discriminações vinculadas a uma tensão ideológica com a história da Educação do Campo. Além disso, os dados apontaram que o discurso da professora sobre o ensino de LI, estabelece fortes relações com o discurso capitalista, visto que há um desprestígio da espacialidade campesina e, a Língua Inglesa é concebida a partir de uma perspectiva redentora, de resgate, isto é, ilustra um local marginalizado “o campo” e uma possibilidade de saída deste local, a partir do aprendizado da língua estrangeira, que pode fazer com que os alunos “sejam alguém na vida”.

A discussão aqui mobilizada é pertinente, pois, elucidou preconceitos enraizados nos discursos sobre as práticas de ensino de Língua Inglesa na Educação do Campo e apresentou uma carência formativa que deve ser suprida nas ações de formação continuada das secretarias municipais e estaduais de educação de todo o Brasil. Ademais, o estudo abre porta para novas discussões sobre a Educação no âmbito dos estudos da linguagem, tendo em vista que ainda são incipientes as produções publicadas.

Por fim, encerramos essa discussão amparados nos versos da poetisa campesina, Denise Ribeiro⁴, quando diz que:

A Educação do Campo nos transforma
Nos faz ter um outro olhar,
O que antes era feio
Hoje passo a admirar,
E o que era preconceito
Hoje aprendo a respeitar. (RIBEIRO, 2022, online).

⁴ Página da poetisa: https://www.instagram.com/a_poeta_camponesa/



Sendo assim, é crucial que os processos formativos continuados sejam pautados em pedagogias decoloniais críticas para que as singularidades camponesas, assim como de qualquer outra comunidade, sejam valorizadas e não combatidas. O campo existe e resiste!

7. Referências

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

ARROYO, M, G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **CAD. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3tJpNB2>. Acesso em: 10 jan.2022.

ARTUZO, C, Z. **As dinâmicas das práticas de formação (des)continuada de língua inglesa do CEFAPRO-polo de Pontes e Lacerda-MT**: um estudo de caso na perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/doutorado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Doutorado) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008** – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf> Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL, L, L. Michel Pêcheux e a Teoria Da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem - estudos e pesquisas**. Vol.15, n.01, p.171-182, jan/jun, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3TGzJWd>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CALDART, R, S. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. *In*: ARROYO, M, G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 147- 158.

CARVALHO, R, F. Um estudo sobre a educação inclusiva na fronteira do Brasil com a Bolívia, região do pantanal mato-grossense. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso –UNEMAT. Sinop, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GODOY, A, S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3XhabBZ>. Acesso em:19 jan. 2022.

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.



MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei no 8.405/2005**, que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2005.

MUNARIM, A. Elementos para uma política de educação do campo. *In*: MOLINA, M. **Educação do campo e pesquisa**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, pp.15-27.

ORLANDI, E. **Linguagem, sociedade, políticas** / organizado por Eni P. Orlandi. – L755 Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, 2014.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**/Eni P. Orlandi – 11^a Edição, Campinas, SP Pontes Editores, 2013.

_____. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação de sentidos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Unicamp, 1999.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **As formas do silêncio**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

_____. **Segmentar ou recortar**. *In*: Série Estudos. Nº 10. Faculdades Integradas de Uberaba (Linguística: Questões e Controvérsias), 1984. p. 9-26

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, pp.61-161, 1969.

RIBEIRO, D. **A Educação do Campo transforma**. Disponível em: <https://bit.ly/3UKm0yV>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SCHNEIDERS, C. M. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. **Revista Conexão Letras**, [S. l.], v. 9, n. 11, pp. 100-109, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3tzAExl>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SEBA, A, L, D, V. **Entre adaptações e complexidades: um estudo sobre o processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo no município de Cáceres-MT**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Mestrado em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT, 2020.

SEBA, A. L. D. V.; SILVA, V. Um estudo de caso sobre as tecnologias digitais e o ensino de línguas estrangeiras em uma escola do campo no município de Cáceres-MT: Adaptações, complexidades e auto-organizações. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 57, n. 1, pp. 1-14, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3ArTUAG>. Acesso em: 17 mar.2022.



SEBA, A, V; BRESSANIN, J, A. **O discurso do “protagonismo juvenil” na BNCCEM: deslocamentos e movimento de sentidos.** Web-Revista SOCIODIALETO –NUPESD / LALIMU, v. 12, nº 34, pp. 1-13, jul. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3XcL5Ej>. Acesso em: 17 jan. 2022.