

FILIAÇÕES DISCURSIVAS DOS EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O QUE É APRENDER A LÍNGUA INGLESA E SUA RELAÇÃO COM A IDEOLOGIA

Simone MAKIYAMA
Universidade Federal de Alagoas

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos de sentido das crenças de um professor de língua inglesa e de seus alunos em um centro de idiomas, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de inglês, bem como busca fazer uma reflexão acerca de suas filiações discursivas-ideológicas. Mobilizando conceitos a partir da perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha Pecheutiana e dialogando com a acepção de ideologia desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, esta investigação procura identificar tanto as filiações discursivas que fundamentam o dizer destes sujeitos sobre o que envolve o ensino e aprendizado de inglês, quanto as formações ideológicas nas quais estes discursos se encontram vinculados. A análise da materialidade discursiva desta pesquisa aponta para três pré-construídos que orientam o fazer destes sujeitos, desvelando as condições em estes efeitos de sentido são produzidos e como, efetivamente, estes sentidos direcionam o fazer desses participantes no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: discurso; ideologia; crenças sobre aprendizagem de língua inglesa

ABSTRACT: *This article aims at analyzing the effects of meaning of an English teacher's and his students' beliefs about English language learning and teaching process in a language school, as well as it seeks to reflect on their discursive-ideological filiations. From the theoretical perspective of Pêcheux's Discourse Analysis and in dialogue with the concept of Ideology developed by Bakhtin's Circle, this research attempts to identify not only the discursive filiations that ground what these subjects say about what English language teaching and learning involves, but also the ideological formations on which their discourse is founded. The analysis of the discursive materiality in this study points at three pre-constructs that guide what they do in this process, unfolding how these effects of meaning are yielded and how they actually direct their action in the teaching and learning process.*

KEYWORDS: *discourse; ideology; beliefs on English language learning*

Introdução

Este trabalho é um prolongamento de uma reflexão sobre crenças no ensino-aprendizagem de língua inglesa, tema desenvolvido em minha dissertação de mestrado sobre crenças e estratégias de aprendizagem no estudo de inglês como língua estrangeira (MAKIYAMA, 2008).

No decorrer do processo de constituição do *corpus* desta pesquisa, três asserções se destacaram de forma mais evidente. O primeiro diz respeito à importância do aprendizado da língua inglesa nos dias de hoje; o segundo se refere a esse idioma como instrumento para a comunicação, e, por último, mas não menos recorrente no discurso dos sujeitos

deste estudo, trata da responsabilidade do aluno no processo de aprendizagem. Vale ressaltar que essas predicções apresentadas neste trabalho são bastante frequentes nas falas analisadas, não indicando, portanto, uma ordem em relação à regularidade que estes sentidos ocorrem na materialidade discursiva desta pesquisa.

Para entender como estas noções são concebidas e interligam no processo significativo, é necessário fazer uma exposição das categorias deste aporte teórico relevantes para o processo analítico deste estudo.

Do referencial teórico

Sujeitos permeados pela ideologia, cuja língua é falha e o discurso atravessado por outros discursos, além de entender que os sentidos são determinados pelas condições em que são produzidas fazem parte do *status* teórico da Análise do Discurso de perspectiva pecheutiana (AD). Em outros termos, este campo de estudo aborda a linguagem sob o viés da exterioridade, em que língua, sujeito e história se encontram entrelaçados, por serem constitutivos na produção semântica.

O discurso, portanto, ultrapassa a noção de mensagem, abarcando um escopo mais amplo que vai além da comunicação linear através de um código: implica uma atividade dinâmica durante a qual vários processos ocorrem, com interlocutores (re)significando e produzindo sentidos (ORLANDI, 2002).

Portanto, é no discurso que as significações emergem, e estes sentidos são produzidos através da tríade básica deste campo de estudo: a formação discursiva (que determina o que pode e deve ser dito), as condições de produção (os sujeitos, o contexto imediato e histórico sócio-cultural) e formação ideológica (conjunto complexo de atitudes e representações que se relacionam a posição de classes em conflito uma com as outras e que dão referência aos sentidos produzidos) (PÊCHEUX, 2009).

Podemos dizer, então, que a linguagem não é neutra nem natural, mas ao contrário, é o lugar onde a ideologia se manifesta. Neste sentido, o discurso é o espaço em que fenômenos linguísticos e processos ideológicos se articulam.

Esta manifestação da ideologia na linguagem está no cerne dos estudos de Mikhail Bakhtin e seus companheiros. Sob uma ótica marxista, o Círculo Bakhtiniano rompe com a tradição de estudo sobre a ideologia de então, que a compreendia como algo pronto ou que vivia apenas na consciência individual humana, e reformula sua concepção. Tomando como ponto de partida a definição adotada pelo marxismo oficial, ou seja, ideologia como “falsa consciência”, por obliterar a realidade social, Bakhtin e seu grupo reelaboram este conceito, delineando duas instâncias: Ideologia do Cotidiano e Ideologia Oficial Constituída (BAKHTIN, 1990).

Segundo estes filósofos russos, são estas ideologias que regulam a práxis social. Dito de outro modo, para produzir sentidos, é necessário que indivíduos estejam socialmente organizados para que eles se entendam. Esta interpretação é resultado desta produção, cujos sentidos surgem como evidência, como se sempre tivessem estado lá. Tal transparência entre realidade e sentido é possível graças à presença da Ideologia do Cotidiano, que permeia toda interação social. Quando estes sentidos são validados nessa esfera, eles dão corpo ao sistema ideológico de instituições, ou seja, a Ideologia Oficial Constituída, mais estável e que regula a vida em sociedade.

Como vivemos em uma comunidade organizada por classes sociais, a ideologia reflete tais classes e, por essa razão, pressupõe conflitos sociais. Isto implica em dizer que é através da ideologia que as condições de produção são reproduzidas/transformadas (PECHÊUX, 2009), o princípio básico da luta de classes. Em outras palavras, indivíduos de uma dada formação social são atravessados ideologicamente (tornando-se, deste modo, sujeitos ideológicos) e buscam ocupar seu lugar em seu grupo social, reproduzindo/transformando as relações de produção. Assim, por meio de um mecanismo ideológico, palavras e enunciados são carregados de sentidos com base nas formações discursivas dos sujeitos, determinadas nas várias situações de interação. Em vista disso, é possível afirmar que a posição de onde o sujeito formula o seu enunciado é constitutiva no processo de produção de sentidos.

Portanto, os sentidos não residem na literalidade das palavras, mas são produzidos na interface entre a língua, o sujeito e a história (enquanto processo sócio-histórico), elementos que se encontram interligados. Acionadas pela memória, estas condições são estruturantes na produção semântica. Tendo por base os estudos pecheutianos, Orlandi (2002, p. 31) afirma que a memória tem papel essencial na relação com o discurso, pois diz respeito a “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. É a *memória discursiva*, lugar onde que se encontram todos os dizeres já articulados, que viabiliza os sentidos a serem reconhecidos e interpretados. É esta memória que abriga os *pré-construídos*, que são os conteúdos daquilo que “todo mundo já sabe”: Henry (1992), que elaborou este conceito – para fazer oposição à noção da construção do enunciado - e que foi incorporado à teoria de Pêcheux, argumenta que isto se deve ao fato de que toda formulação é permeada por algo que fala antes dela, já que a língua não é de propriedade individual. Este mecanismo habilita que sentidos sejam compreendidos mesmo que não apareçam no enunciado.

Em vista disso, todo enunciado tem suas raízes não no sujeito, mas em um lugar que está fora dele, pois quem fala verdadeiramente não é o sujeito do enunciado, entidade concreta, mas o sujeito da enunciação, que é da ordem do inconsciente, invisível no momento do processo discursivo (HENRY, 1992). É este ser que fala antes do sujeito físico. Como sabemos, a língua não é neutra por ser um produto social onde sujeitos são perpassados ideologicamente, por via do inconsciente. Por esta razão, na perspectiva discursiva, a língua não é mero instrumento de comunicação, pois o dizer pressupõe uma posição enunciativa dentro de um determinado contexto. Pêcheux (2009) afirma que é através do discurso que se pode chegar à língua (que poder levar, por exemplo, à falha) e à história (que pode levar, por exemplo, ao equívoco).

Partindo deste dispositivo teórico, este trabalho procura identificar, no discurso do professor e dos alunos sujeitos deste estudo quais são os efeitos de sentido das crenças que se referem ao ensino-aprendizagem inglês, bem como buscar suas bases ideológicas. Este artigo também tem como objetivo observar como estes pré-construídos afetam o fazer destes sujeitos, esboçando prováveis implicações no processo de ensinar e aprender da língua inglesa.

Da análise

O foco da presente reflexão consiste em formulações de 20 alunos (pertencentes à mesma sala de aula) e do professor sobre o ensinar e aprender inglês. Os sujeitos desta investigação cursam o segundo semestre do curso básico em um centro de idiomas, que faz parte de um projeto de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

O professor é formado em Letras, com habilitação em língua inglesa e é doutorando em Linguística em uma universidade americana. Não é falante nativo e leciona há 29 anos em cursos livres de idiomas. Os alunos, por sua vez, são estudantes universitários em sua grande maioria (15 dos 20 alunos) e estudam inglês a menos de um ano, com idade média de 22 anos. As principais razões que levaram estes estudantes a fazer um curso de inglês foram questões profissionais e acadêmicas.

Os recortes discursivos aqui analisados derivam de informações colhidas através de questionários e de gravações em áudio, previamente autorizadas pelos sujeitos pesquisados.

A partir dessa materialidade, o processo analítico procura compreender os efeitos de sentido das crenças em torno do ensino-aprendizagem de inglês e com qual/is discurso/s estas formulações dialogam.

Tomando este pressuposto como base, as formulações analisadas nesta investigação convergem em três pré-construídos que aparecem de forma mais recorrente. O primeiro deles se refere à *importância de se aprender inglês hoje em dia*, vinculada à ideia de desenvolvimento pessoal e profissional, manifestada através de formulações como:

- “O aprendizado de inglês possibilita acesso ao mundo”. (Aluna 1)¹
- “O inglês tornou-se o passaporte para a interação entre as pessoas de todo mundo.” (Aluno 2)
- “Porque o inglês essencial para qualquer profissão.” (Aluna 3)

¹ Por questões de ética, o nome dos participantes desta pesquisa não são divulgados.

O efeito de sentido deste pré-construído faz parte de um saber discursivo que está inscrito no discurso econômico no qual a tônica da globalização se encontra inserida, também presente no discurso da mídia. Na memória discursiva destes sujeitos, a língua inglesa é considerada um fator fundamental para que o indivíduo possa ingressar no mundo globalizado, onde os fluxos de informação, de desenvolvimento e de bons empregos se localizam, viabilizando, desta maneira, o intercâmbio cultural e econômico. Com a globalização, a noção de espaço e tempo é reduzida, dando a impressão que todos estão mais próximos (HALL, 1997). Estas novas concepções permitem que os indivíduos acreditem que este acesso é altamente viável, sendo este vernáculo o *passaporte* para a inserção em tal processo. Esta condição também está disposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 2006.

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (BRASIL, 2006, p. 25).

Muito embora o fenômeno da globalização busque a homogeneização e favorece sobremaneira os países hegemônicos, mecanismos ideológicos validam que este processo é considerado benéfico para todos, pois possibilita o acesso de pessoas de países menos desenvolvidos aos bens que os países mais ricos podem oferecer.

Como podemos ver, este pré-construído tem suas origens no sistema capitalista, cujo discurso econômico advoga que a língua inglesa viabiliza a adequação dos indivíduos ao mercado internacional de forma mais competitiva. Tal predicação faz vislumbrar as influências ideológicas de países desenvolvidos de bases capitalistas, notadamente, os Estados Unidos, tornando evidente a relevância deste idioma no cenário internacional e obliterando, desta forma, as reais condições que esta língua oferece em termos econômicos e culturais.

Esta representação sobre a importância do idioma em questão tem estreita relação com a motivação dos alunos em estudar inglês, sendo a razão mais proeminente que incita as pessoas a buscar cursos livres de língua inglesa.

Já o segundo pré-construído deste estudo é, de certa maneira, um prolongamento da primeira predicação. O efeito de sentido que este enunciado postula que *a língua é um instrumento de comunicação*, materializado por meio de formulações como:

- “As pessoas devem aprender a se comunicar, pelo menos, razoavelmente.” (Professor)
- “É importante eu saber perguntar e responder.” (Aluno 4)

- “Eu acho muito importante escutar e falar.” (Aluno 9)

Esta crença está muito presente na fala dos sujeitos desta investigação e faz parte da memória discursiva sobre as recentes metodologias de ensino de idiomas, principalmente, de língua inglesa. Segundo este discurso, a função-primeira de uma língua concerne à comunicação e tem claras referências à Abordagem Comunicativa, metodologia muito empregada nos cursos livres de inglês nas últimas décadas, cujos princípios se fundamentam, especificamente, na língua como comunicação.

Comunicação, no imaginário destes sujeitos, se define como tendo uma dupla função: saber perguntar e responder, ou então, escutar e falar. Percebemos, aqui, uma ênfase nas habilidades orais, em detrimento de outros aspectos linguísticos como leitura e escrita. Por esta razão, muitas atividades se baseiam em questionários orais, em que os alunos fazem perguntas aos colegas. Por isso, a afirmação de que, quando pergunta-se se alguém sabe a língua, implica em indagar se o indivíduo saber *falar* a língua, negligenciando a complexidade que a língua abarca, pois articula tanto o conhecimento cognitivo quanto seu uso prático (REVUZ, 1998), imbricando diferentes dimensões do sujeito que não são, de forma alguma, estáveis. Por incidir uma mobilização entre a relação do falante com a língua, com novas formas de articulação de sons e com o conhecimento de estruturas linguísticas, a aprendizagem de línguas demanda parâmetros de interação de ordem psíquica, corporal e cognitiva. A língua se torna um fenômeno ainda mais múltiplo se levarmos em conta a influência do contexto sócio-histórico sobre os sentidos produzidos no processo discursivo, sendo, de fato, inexequível estabelecer paralelos de aprendizagem entre língua materna e estrangeira.

Contudo, é interessante observar a preferência de vários alunos pelo uso da escrita antes da fala, a fim de aperfeiçoar a acuidade linguística. Esta preocupação com a estrutura deixa entrever a influência do discurso tradicional escolar, que vê em exercícios escritos a maneira de consolidar o conteúdo. Ou seja, aprender um idioma se iguala a aprender outras disciplinas do currículo escolar, ignorando o caráter fundador da língua na subjetividade.

Ademais, pesquisas no campo da linguística comparada, acabaram por veicular a ideia de que as línguas são homogêneas e, portanto, traduzíveis. Isso pode indicar um dos motivos que levam os alunos a não usarem a língua-alvo no decorrer das aulas: a menos que eles consigam se expressar perfeitamente na língua estudada, eles não se sentem confiantes o suficiente para usá-la e podem se sentir envergonhados por não serem capazes de se expressarem tão bem como na língua materna. As poucas tentativas do professor em encorajar seus alunos a usar o inglês nos momentos de situações de interação que não faziam parte das atividades prescritas pelo professor foram inócuas, levando a impressão de que ele também acredita que os alunos não teriam êxito em tal empreitada.

Essa insegurança em expressar-se no novo idioma se explica pelo fato de as metodologias de ensino linguístico justamente reduzirem as línguas a um simples instrumento de comunicação, apagando aspectos como, por exemplo, a reconfiguração identitária do aprendiz. Além do mais, apesar de se considerar as condições de produção

restrita (ou seja, o contexto social imediato), uma vez que o que é dito depende da situação e do que o interlocutor disser, a língua-alvo ainda é vista como algo externo ao indivíduo, e não como elemento estruturante da subjetividade. Isso pode ser uma das razões da falta de êxito dos alunos em muitos cursos de idiomas, em que o empenho de se aprender inglês não leva ao resultado almejado.

O terceiro pré-construído por sua vez, é a mais recorrente no discurso tanto do professor quanto dos alunos e envolve a premissa de que *o aluno é responsável pelo seu aprendizado*. Eis algumas formulações que ilustram tal enunciado:

- “Você é responsável pelo seu próprio ensino.” (Professor)
- “Às vezes eu fico em casa praticando isso, ouvindo o tempo todo.” (Aluna 10)
- “O aluno tem que ouvir seu professor.” (Professor)

Assim como a segunda predicação, esta noção encontra suas bases nas metodologias de ensino de língua inglesa. Estudos nesta área, tanto sobre o bom aprendiz de línguas quanto sobre estratégias de aprendizagem com o fim de promover a independência do aluno em relação ao professor corroboram a ideia de que o aluno é responsável por seu aprendizado (Cf. CARROLL, 1977, ELLIS; SINCLAIR, 1989, OXFORD, 1990, BREEN, 1996, PAIVA, 1998).

Este pré-construído, portanto, sustenta suas bases em estudos sobre a autonomia do aluno, cuja força-motriz se desenvolve justamente a partir do aluno como fator fundamental de seu progresso (LITTLE; DAM, 1998). Apesar de o conceito de autonomia implicar liberdade, esta noção, nesse contexto, é atravessada pelo discurso escolar, que vê o professor como detentor do conhecimento. A despeito da oposição em relação ao papel do aluno na aprendizagem nesses dois discursos – das metodologias modernas e escolar – eles se articulam de modo que esta autonomia do aluno é assegurada na medida que ele aja em concordância com a recomendação do professor. Este discurso contraditório pode induzir a uma insegurança por parte dos alunos: afinal, eles devem tomar decisões sobre seu aprendizado de acordo com que é esperado de um bom estudante de idiomas. E esta liberdade limitada pode conduzi-los a uma falta de confiança e de objetivo na maneira em como lidar com a língua-alvo. Da mesma forma, o aluno também se sente responsável se a aprendizagem não for bem-sucedida. Por se tratar de uma crença bem-estabelecida na memória discursiva destes sujeitos, esta problemática não é sequer questionada, ilustrando a eficácia da ideologia em produzir evidência, “colocando o homem em uma relação imaginária com as condições do mundo material da sua existência” (ORLANDI, 2002, p.46).

Esta crença sobre a responsabilidade do aluno tem suas raízes mais profundas no discurso neoliberal, que afirma que todo indivíduo tem condições de conseguir aquilo que almeja, contanto que se empenhe para alcançar tal objetivo. Isto se estabelece através de enunciados que povoam o imaginário dos sujeitos como: “*querer é poder*”, “*você pode construir seu destino*”, “*onde há uma vontade, há um caminho*”, e tantos outros. Esse discurso de base capitalista evidencia o alcance da ideologia dominante e a relevância do

papel da escola neste processo, por integrar o indivíduo à cultura da comunidade, transformando a herança social em consciência individual (BORDIEU, 1968). Desta maneira, valores são homogeneizados, promovendo o efeito de evidência, apagando, desta forma, o fato de que efeitos de sentidos são ideologicamente constituídos.

Como podemos ver, as crenças, que podem vir manifestados por pré-construídos, são essenciais no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que elas fornecem subsídios tanto na forma como eles se vêem enquanto aprendizes de uma língua estrangeira, quanto para significar(-se) neste processo. Tais formulações mostram que as filiações destes sujeitos nem sempre pertencem às mesmas regiões na memória discursiva, que se mostraram tanto de ordem pedagógica como formados fora do âmbito educacional.

Das considerações finais

É interessante perceber como os efeitos de sentido das crenças sobre o aprender e ensinar a língua inglesa estão arraigadas de forma tão hegemônica no saber discursivo destes sujeitos, que em nenhum momento foi levantado qualquer tipo de questionamento ou crítica em relação às predicções analisadas neste trabalho. Isto demonstra a eficácia da ideologia em fornecer evidência, mesmo quando discursos contraditórios atravessam os sujeitos.

Embora as três representações aqui analisadas revelem filiações discursivas diferentes, todas elas apresentam as mesmas bases ideológicas. A busca do domínio da língua inglesa para melhores oportunidades pessoais e profissionais, o uso deste vernáculo para a comunicação, e a conseqüente integração ao mundo globalizado, responsabilizando o aprendiz por alcançar estas metas convergem para a função que a escola atualmente ocupa, ou seja, a de adequar os indivíduos para o mercado de trabalho.

É exatamente na escola onde se encontra o ambiente para que a reprodução do metabolismo social realize, cuja função tem sido a de legitimar os interesses da classe dominante, internalizando a “ordem natural da sociedade”, que, estabelecida por mecanismos ideológicos, é imposta pelo sistema político-econômico atual (MÉSZÁROS, 2008).

Portanto, a escola tem um papel fundamental neste processo ideológico, justamente por ser ela quem fornece o legado cultural e social ao indivíduo. Segundo Marrach (1996), a influência deste discurso capitalista molda a educação escolar, cuja meta é, antes de qualquer coisa, preparar o aluno para servir de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Desta maneira, a escola é o principal veículo de difusão da ideologia dominante.

O funcionamento da escola também é dentro dos padrões capitalistas, ou seja, os alunos não são apenas aprendizes, mas também são consumidores (bem como seus pais): eles consomem livros, materiais, informação, refletindo, assim, os moldes do mercado.

Podemos perceber, portanto, a influência do discurso neoliberal - cujas bases se encontram no capitalismo - é bastante evidente no dizer e fazer dos alunos no ensino de línguas, que se traduz no interesse pelo inglês como um diferencial no mercado de trabalho, e na necessidade de aperfeiçoar este vernáculo de forma individual, a fim de promover melhor aprendizado. Esta atitude também serve de justificativa no caso de fracasso do aluno, visto que se ele falhou, ele é o responsável, já que a ele foram dadas todas as condições para que tivesse êxito.

Além disso, persiste a simplificação da aprendizagem de línguas como aquisição de um código linguístico, desconsiderando o fato que aprender um novo idioma implica uma ruptura com que está inscrito no que se refere à língua materna, e o estabelecimento de uma nova relação entre o sujeito e o novo vernáculo. Como anteriormente mencionado, este argumento tem sido negligenciado pela maioria das metodologias de ensino, considerando a aprendizagem de idiomas como uma atividade exclusivamente cognitiva, deixando de lado o fato de que este processo envolve novas identificações e mudanças de posição (GRIGOLETTO, 2003). Na realidade, aprender uma língua é uma atividade bastante complexa que abrange mais do que a língua em si: ela abarca todo um movimento em que as condições de produção estão em constante interação. Somente a partir daí, pode-se considerar que a língua está sendo realmente aprendida.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução: Sérgio Miceli *et al.* São Paulo: Perspectiva, 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. 239 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/forumlic/Legislacao/PCN-EM/PCN01.pdf>> Acesso em: 23 de março de 2012.

BREEN, M. Constructions of the learner in second language acquisition research. In: ALATIS, J. E. *et al.* (Eds.). **Linguistics, language acquisition, and language variation: current trends and future prospects**. Washington, D.C.: Georgetown University, 1996.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise de discurso**. Campinas: Unicamp, 1997.

CARROLL, J. B. Characteristics of successful second language learners. In: BURT, M.; DULAY, H.; FINNOCCHARIO, M. (Eds.). **Viewpoints: on English as a second language**. New York: Regents Publishing Company, 1977, p 1-7.

ELLIS, G.; SINCLAIR, B. **Learning to learn: a course in learning training**. Cambridge: CUP, 1989.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. F. (Org.). **Identidade e discurso**. Unicamp Chapecó: Argos, 2003, p. 223-235.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: T. T. Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas: Unicamp, 1992.

LITTLE, D.; DAM, L. Learner autonomy: what and why? **Jalt 98 special guest speakers**. [S.l], [S.n.], [S.d.]. Disponível em: <http://www.uv.mx/portalcadi/svaldivia/JALT_98.pdf> Acesso em 11.07.2010.

MAKIYAMA, S. **Teacher and students' beliefs on learning strategies in a EFL classroom**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JR, C. A. *et al.* **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 42-56.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: I. Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes. 2002.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e letras**. v. 14, n. 1, p. 73-88, 1998. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/strategies.htm>>. Acesso em: 01 março 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, 2009.

REVUZ, C. A língua entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.213-30.