

O ENSINO DE INGLÊS NO ESPAÇO DISCURSIVO DA ESCOLA: A NATURALIZAÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA

*Pauliana Duarte Oliveira**

RESUMO: Neste trabalho apresento um recorte de uma investigação que se encontra em andamento, cujo objeto de estudo são os comentários de articulistas acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa em artigos científicos sobre crenças e os dizeres dos sujeitos analisados. Em sendo assim, trato de um tema específico abordado em minha pesquisa que é a naturalização de sentidos sobre a língua inglesa no espaço discursivo da escola de Ensino Fundamental e Médio. Na investigação que está sendo conduzida, a análise aponta para a naturalização de um pré-construído sobre o inglês nos dizeres de professores e de aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: Dizeres; Ensino; Inglês; Representações.

Introdução

No contexto discursivo de ensino e aprendizagem de inglês, existe a presença de uma série de discursos acerca dessa língua e que constituem a interdiscursividade sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Nesse processo, tanto professores quanto alunos constituem-se de representações sobre o idioma que podem ser flagradas nos efeitos de sentidos que seus dizeres produzem. Tais considerações tomam parte de uma investigação que se encontra em andamento em um curso de doutorado em Estudos Linguísticos. Em minha pesquisa investigo, dentro da perspectiva da Análise do Discurso francesa, dizeres sobre crenças e ensino de língua inglesa no contexto do Ensino Fundamental e Médio e do curso de Letras.

* Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí. Doutoranda em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia

O tema das crenças constitui uma linha de pesquisa dentro do campo da Linguística Aplicada. De acordo com esses estudos, crenças podem ser definidas por termos como, entre outros exemplos, ideias, opiniões, percepções de alunos, de professores, de pais ou de outros sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas e, na perspectiva dos estudos sobre crenças, considera-se que o conhecimento das crenças desses sujeitos é importante para o desenvolvimento do ensino e para a obtenção de melhores resultados.

O objetivo geral da pesquisa é problematizar aspectos discursivos que mostrem o funcionamento do discurso que sustenta os dizeres sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa em artigos sobre o tema das crenças visando contribuir para a problematização sobre o ensino de língua inglesa e sobre a produção de conhecimento no campo da Linguística Aplicada. Para tanto, faço a análise de comentários de articulistas acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa em artigos científicos sobre crenças e os dizeres dos sujeitos analisados. Desse modo, o *corpus* é constituído de artigos científicos que tematizam sobre crenças de professores de língua inglesa e de aprendizes de inglês oriundos do Ensino Fundamental e Médio e também do curso de Letras.

Meu trabalho é embasado teoricamente pela Análise do Discurso francesa. Desse referencial teórico, são operacionalizados conceitos como interdiscurso, memória discursiva, pré-construído e representação.

Da análise de *corpus* já realizada, é possível perceber nos dizeres de professores e de aprendizes a naturalização¹ de um pré-construído sobre o inglês. Essa questão constitui o tema deste artigo.

Discurso, sujeito e funcionamento do discurso

O sujeito da Análise do Discurso caracteriza-se como um sujeito constituído de modo múltiplo, pois ele é social, histórico, ideológico e cindido pelo inconsciente,

¹ A palavra *naturalização* não é utilizada, neste trabalho, em referência ao termo *naturalization* empregado por Fairclough. Utilizo o termo *naturalização* no sentido de algo ser tomado como natural, como já dado.

Pêcheux (1995). O sujeito, nessa perspectiva teórica, é resultado de relações da linguagem com mecanismos exteriores tais como a história, a memória discursiva, a ideologia, e também o outro. Esse outro não quer dizer, necessariamente, outro sujeito, mas sim construções discursivas acerca de algo. Nesta pesquisa, procuro mostrar que o sujeito constituído pelo discurso das crenças também é constituído pela língua inglesa que representa esse outro. Segundo Pêcheux (1995) há uma “[...] relação do sujeito com aquilo que o representa; portanto, uma teoria da identificação e da eficácia material do imaginário”. (PÊCHEUX, 1995, p. 125). Ao considerar que Pêcheux (1995) afirma, ainda, que há um funcionamento das representações nos processos discursivos entendo que, no discurso das crenças, as representações sobre a língua inglesa contribuem para a naturalização de um pré-construído sobre esse idioma.

Conforme Pêcheux (1995), nos processos discursivos, há de se considerar também o efeito da ideologia sobre o sujeito que é interpelado e constitui-se pelo Outro. Essa perspectiva baseia-se em Lacan, para o qual o inconsciente é o discurso do Outro. No dizer de Castoriadis (1982), há uma relação entre o discurso do outro e a constituição do imaginário do sujeito. Assim, o sujeito constitui-se de representações construídas sobre aquilo que o outro representa, há uma identificação do sujeito com tais representações e essa identificação ocorre em um nível inconsciente.

Na base das representações está o pré-construído cujo efeito, segundo Pêcheux (1995), é constituir uma “[...] modalidade discursiva pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 156). A teorização pecheutiana acerca do efeito da ideologia sobre o sujeito fornece bases para se entender por que os participantes das pesquisas, a partir das quais compoño o *corpus* de análise deste trabalho, enunciam sobre o inglês e seu processo de ensino do modo como enunciam.

Pêcheux (1995) chama a atenção para a necessidade de se compreender de que modo o sujeito toma como evidente o sentido do que ouve, diz, lê ou escreve. A partir daí, o autor discorre sobre o papel das formações ideológicas na constituição do sentido. Segundo ele, as formações imaginárias fornecem ao sujeito as evidências sobre o mundo

que o cerca. A relação do sujeito com a realidade apoiada em tais evidências é imaginária, visto que elas constituem-se ideologicamente. A naturalização de sentidos sobre a língua inglesa contribui para que esse sentido pareça evidente, óbvio.

Vejamos agora acerca do conceito de discurso que referenda esta pesquisa. A noção de discurso adotada neste artigo é a noção pecheutiana de discurso como efeito de sentidos entre interlocutores e sua análise implica referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado de condições de produção, Pêcheux (1997).

Na concepção do autor supracitado, um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas. Orlandi (2003) explica que as condições de produção partem da materialidade linguística, são constituídas por formações imaginárias e atravessadas pelo interdiscurso, compreendem os sujeitos e a situação, incluem o contexto sócio-histórico e ideológico.

Considerando que o discurso é o lugar onde se dá a articulação entre língua e ideologia, que a linguagem é constituída por um aspecto material, que é a língua, e é atravessada pela história e pela ideologia, as discursivizações sobre as crenças constituem construções discursivas em que os sujeitos enunciam sobre sua relação com a língua inglesa e esta relação é atravessada pelas ideologias sobre essa língua.

Com base no estudo de Orlandi (1983), pode-se afirmar que em um discurso encontram-se, em funcionamento, outros discursos. Assim, nos dizeres sobre as crenças é possível flagrar uma interdiscursividade que remete ao discurso científico, aos discursos sobre a língua inglesa e ao discurso da afetividade.

Com relação ao discurso científico, ele também é constituído pela alteridade e singularidade do pesquisador e também é perpassado pelo imaginário, pois o imaginário não é privilégio do senso comum, está em todas as instâncias discursivas. Os discursos sobre o inglês atravessam os discursos da mídia, da publicidade, da política de ensino de línguas, da globalização, da tecnologia, entre outros. Quanto ao discurso da afetividade, ele se constitui da noção do ensino de línguas centrado no aprendiz. Segundo Santos; Lima (*apud* DEWEY, 1933, não paginado), há um componente afetivo chamado *pet believes* que

diz respeito aos sentimentos e experiências vivenciadas pelos sujeitos e que, por sua vez, constitui as crenças sobre a aprendizagem de línguas.

De acordo com Pêcheux (1995), na construção de um texto, há uma relação entre base, que é linguística, e processo, que é discursivo, ideológico e enunciativo. De forma semelhante, para Machado (2000), o modo de funcionamento da linguagem não é inteiramente linguístico, porque é constituído de uma materialidade linguístico-discursiva que comporta uma memória discursiva. Isso significa que os dizeres que são identificados como crenças e, geralmente, classificados pelos pesquisadores em categorias produzem sentido, porque se constituem de algo mais além da materialidade linguística. No entanto, via de regra, é sobre a materialidade linguística que o comentário do pesquisador é centrado. Meu trabalho de análise consiste em mostrar que os sentidos que emergem da análise das crenças são construídos a partir de relações do sujeito com as representações e o imaginário que o constitui, da interdiscursividade presente nos dizeres e dos discursos que são colocados em funcionamento.

Interdiscurso, memória e pré-construído

O interdiscurso, conforme elaborado por Pêcheux na segunda fase de sua teoria, refere-se à presença de diferentes discursos no interior de um dado discurso. O interdiscurso caracteriza-se, então, pela presença de elementos oriundos do espaço social e de diferentes momentos da história em sua constituição. No dizer de Orlandi (2003), o interdiscurso pode ser considerado como “o conjunto de formulações feitas já esquecidas que determinam o que dizemos”. (ORLANDI, 2003, p. 33). Portanto, o interdiscurso trabalha com a (re) significação do sujeito sobre o que já foi dito, sobre o repetível, assim, a discursivização sobre as crenças é da ordem do repetível. Segundo Pêcheux (1995), o interdiscurso compreende o pré-construído e o discurso transversal.

O autor afirma que os elementos do interdiscurso que são o *pré-construído* e as *articulações*, são reinscritos no discurso do sujeito. Sobre o pré-construído e as articulações, Pêcheux (1995, p. 164, grifos do autor) explica que:

[...] o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpe-lação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” *constitui o sujeito em sua relação com o sentido*”.

Desse modo, o pré-construído sobre a língua inglesa consiste em representações naturalizadas no imaginário sobre esse idioma que constituem sentidos já cristalizados sobre o

inglês. Segundo Pêcheux (1995, p. 171, grifos do autor), o pré-construído remete:

“àquilo que todo mundo sabe” [...] Da mesma maneira, a *articulação* (e o discurso-transverso, que – como já sabemos – é o seu funcio-namento) corresponde, ao mesmo tempo, a: “como dissemos” (evocação intradiscursiva²); “como todo mundo sabe” (retorno do Universal do sujeito); e “como todo mundo pode ver” (universalidade implícita de toda situação “humana”).

Quanto ao discurso transverso, ele configura-se nas possibilidades de substituição entre palavras, expressões ou proposições que possuem o mesmo sentido e seu funcio-namento remete a ordens como as das metonímia, da relação causa-efeito, do sintoma com o que ele aponta.

Ao adotar o conceito de interdiscurso, pressupõe-se também a noção de memória. Orlandi (2003, p. 31) explica essa relação entre memória e interdiscurso:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como in-terdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso

² Na perspectiva pecheutiana, o intradiscorso refere-se ao funcionamento do discurso em relação a ele mesmo (o que eu digo agora, em relação ao que eu disse antes e ao que direi depois). Portanto, as relações intradiscursi-vas podem ser verificadas na materialidade linguística.

disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação dada.

A exterioridade ou memória discursiva não é algo fora da linguagem, mas é algo que fala antes, em outro lugar (interdiscurso) sob o domínio da ideologia. Pêcheux (1999) questiona a noção de uma memória arquivada linearmente, organizada sob uma ordem exclusivamente consciente, pois ela é marcada pela presença dos conflitos do sujeito e dos discursos. Ao tratar do papel exercido pela memória no discurso, Pêcheux (1999) explica que a memória discursiva estabelece os implícitos (pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc) e seu conteúdo não é homogêneo. Ela constitui: “Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.” (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Orlandi (1997) afirma que a história se inscreve na língua para que ela funcione, isto é, para que produza sentido. Nessa direção, no discurso das crenças, a memória discursiva acerca do inglês e também do seu processo de ensino retorna sob a forma de um pré-construído sobre essa língua, que aparecem nos dizeres dos participantes das pesquisas e também dos pesquisadores.

Representação e imaginário

A representação pode ser entendida através de diferentes linhas teóricas, entre elas, como por exemplo, os estudos culturais, a teoria psicanalítica, os estudos de Foucault, os estudos de Authier-Revuz, a noção de formações imaginárias de Pêcheux. Neste trabalho, entendo que a noção pecheutiana de formações imaginárias atende ao propósito da pesquisa.

Ao discorrer sobre a noção de discurso como efeito de sentidos entre interlocutores, Pêcheux (1997) explica que a posição que tais interlocutores ocupam constitui lugares designados na estrutura de uma formação social. No contexto discursivo do ensino de línguas, existem lugares como o do professor, do aluno, da escola, da própria língua estrangeira entre outros. Porém, tais lugares são construídos ideologicamente: “Nossa hipó-

tese é a de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (PÊCHEUX, 1997, p. 82, grifo do autor.) Assim, o lugar que os sujeitos atribuem a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro é constituída por representações construídas a partir de um imaginário. Para corroborar essa ideia, trago o dizer de Pêcheux: “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, 1997, p. 82, grifos do autor.)

No imaginário sociocultural, a língua inglesa é representada como o Outro que supostamente é capaz de conferir vantagens àqueles que possuem conhecimento do idioma. De acordo com Castoriadis (1982), há a influência do Outro na representação e essa relação é construída pela diferença. Esse dizer está em consonância com a noção defendida por Pennycook (2001) em que ele menciona a existência de uma construção do Outro. Em tal construção, esse Outro pode ser a língua inglesa e tudo o que ela representa.

Conforme Mالدیدیر; Normand e Robin (1997), a representação se constrói a partir de um pré-construído e o pré-construído por sua vez, corresponde “àquilo que todo mundo sabe” (Pêcheux, 1995), assim, as representações sobre o inglês são construídas a partir de sentidos já cristalizados sobre essa língua e também sobre sentidos construídos com base na diferença entre o sujeito que enuncia sua constituição pela língua inglesa e o Outro que o inglês representa.

Metodologia

O *corpus* deste trabalho é constituído por artigos científicos publicados em periódicos da área de Letras/Linguística no período de 2002 a 2013, classificados como Qualis A ou B, que versam sobre a temática das crenças e ensino de línguas estrangeiras. A escolha desse período não é aleatória, ele foi eleito como um dos critérios de seleção do *corpus*, porque contempla a fase de expansão da pesquisa sobre crenças no Brasil. De acordo com Silva e Rocha (2007), no Brasil, a pesquisa sobre crenças passou por um período ini-

cial, entre 1990 e 1995; em seguida, por um período de desenvolvimento e consolidação, compreendido entre 1996 e 2001; e o período de expansão iniciou-se em 2002.

Os artigos analisados são identificados por um número dessa maneira: Artigo 01, Artigo 02 e assim por diante. Esse procedimento foi adotado para impedir a identificação dos artigos e preservar a identidade dos autores.

Tomo como objeto de análise os dizeres dos articulistas, ou seja, dos sujeitos autores dos artigos acerca das crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa identificadas nos dizeres dos sujeitos informantes das pesquisas relatadas nos artigos. Portanto, meu trabalho consiste em analisar aquilo que o articulista analisou sobre a crença presente no dizer do informante, isto é, debruço-me sobre o comentário do articulista acerca das crenças dos sujeitos informantes.

A análise é organizada em três eixos que são: artigos que tratam de crenças de alunos de cursos de Letras; artigos que tratam de crenças de professores de língua inglesa; e artigos cuja temática são as crenças de alunos de Ensino Fundamental e Médio sobre o inglês. Apresento, neste artigo, excertos da análise dos artigos cujos informantes são alunos de cursos de Letras. Dentre esses informantes, alguns já atuam também como professores de língua inglesa em escolas da rede oficial de ensino.

Análise

Primeiramente, apresento alguns dizeres dos sujeitos informantes das pesquisas relatadas nos artigos que compõem o *corpus* e os dizeres dos respectivos comentários dos articulistas acerca das crenças identificadas nos dizeres dos informantes. Em seguida, discuto sobre alguns efeitos de sentidos que pude verificar em tais dizeres.

- a) **A língua inglesa e a ampliação dos horizontes culturais**
- b) Dizeres dos sujeitos informantes da pesquisa:

(A4) “aprender inglês é conhecer um mundo novo, unia [sic] vez que além da língua, aprendemos também um pouco da cultura, dos costumes, da literatura, etc. E também descobrir formas diferentes de fazer a leitura do mesmo texto”.

(A5) “é fonte de ampliação dos horizontes culturais, pois assim, como eu, o aluno ao conhecer outra cultura, outra forma de encarar a realidade, passa a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e amplia sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer semelhanças e contrastes entre sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo sua formação”.

(A6) “é adquirir conhecimento sobre a língua, os aspectos culturais e variedades linguísticas. Percebemos que o aluno passa a aprender ao se perceber neste a consciência da função social da língua no mundo moderno passando a utilizar a mesma de forma concisa sem perder de vista sua identidade cultural”.

Dizeres do comentário do articulista:

“Com a reflexão empreendida nesses trechos acima, é possível observar que se evidencia o aspecto de enriquecimento cultural, proporcionado pela aquisição da língua inglesa. Vejamos também um *slogan* da escola de idiomas da rede Yázigi que reafirma esse pensamento:

Ao entrar em uma escola Yázigi Internexus, um mundo novo se abre para você: novos amigos, novos lugares e novos caminhos. Aqui, o estudo de inglês, (...) via muito além da sala de aula. O aluno torna seu mundo muito maior e melhor, (...) participando de projetos culturais e ações de cidadania. No yázigi, o aluno é visto como um verdadeiro Cidadão do Mundo. (Yázigi, campanha publicitária de 2002).

Tal crença está em consonância com os estudos culturais mais recentes que tratam da questão identidade cultural. Nesse sentido, Rajagopalan (2003)³ adverte que “se torna

³ As citações empregadas nos dizeres dos comentários dos articulistas não constam nas referências bibliográficas deste artigo porque constituem referencial teórico dos articulistas cujos trabalhos constituem meu objeto de estudo e não de meu artigo.

cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades”. Para o autor, aprender uma LE equivale a um realinhamento, ou seja, uma renegociação de identidade.

c) O lugar “ideal” para se aprender inglês

Dizeres do participante da pesquisa:

“[Você tem que] procura [r] um curso fora [refere-se aos cursos livres] para não ter tanta dificuldade [no curso de Letras (Inglês)]”

Dizeres do comentário do articulista:

“Esta crença tem sido recorrente nas investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas (Barcelos, 1995; Marques, 2001; Miranda, 2005; Paiva, 1997; Paula Fernandes e Borges, 2008). De acordo com Paula Fernandes e Borges (2008: 9), uma das possíveis razões para essa recorrência seria o fato de que essa crença “é propagad[a] pela mídia e, hoje, está inserid [a] nas escolas [e universidades, em nosso entendimento], permeando todo o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa neste contexto”. Marques (2001: 139), por sua vez, afirma que o fato de o aluno universitário não acreditar que é possível aprender inglês em seu curso de formação (uma vez que afirma que os cursos livres são o melhor lugar para estudar essa língua) deva-se talvez à “crença de que o processo é mais lento e exige mais estudo e empenho de sua parte”. Ao contrário, segundo a autora, do que os acadêmicos parecem acreditar que aconteça nas escolas de idiomas, nas quais “[...] a responsabilidade de sua aprendizagem fica a cargo do professor [e o aprendiz] ocorre de uma forma passiva, sem exigir muito esforço do aprendiz” (Marques, 2001: 139).

d) O papel do professor

Dizeres do participante da pesquisa:

“[o bom professor] incentiva o aluno a continuar, mesmo com obstáculos”
“Ajuda o aluno a ter um possível futuro melhor”

Dizeres do comentário do articulista:

“Foi possível observar que o participante parece acreditar que bom professor (a) transmite o conhecimento que possui aos aprendizes, (b) é um incentivador do aluno [...] e (c) é tão responsável pela aprendizagem do aluno quanto o próprio aluno.

É importante ressaltar que outros pesquisadores chegaram a resultados semelhantes. [...]

A comparação entre as crenças acima levantadas nos permite inferir que, nas quatro situações distintas, os sujeitos-participantes apresentam aspectos convergentes no que diz respeito às características de um bom professor. Dito de outra forma, a competência discursiva (citada pelos participantes das outras pesquisas) une-se à competência interpessoal (Perrenoud, 2000) inferida no depoimento de Davi⁴, aliando assim aspectos técnicos a humanísticos, que, a nosso ver, são essenciais ao bom professor.”

Os sentidos que remetem a um pré-construído sobre a língua inglesa

Um dos efeitos do funcionamento discursivo que sustenta tais dizeres parece ser a perpetuação de um imaginário sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. Isso pode ser percebido tanto no dizer dos informantes da pesquisa quanto no dizer dos articulistas que comentam sobre as crenças que identificam em tal dizer.

⁴ Nome fictício do participante da pesquisa relatada no Artigo 01.

Ressalto que a discussão empreendida pelos articulistas acerca das crenças identificadas sobre o ensino e aprendizagem de inglês, geralmente, atende aos objetivos que seus trabalhos propõem. Porém, entendo que a questão apontada em minha pesquisa repousa no fato de que tais trabalhos são embasados em uma perspectiva sobre o ensino de língua estrangeira na qual, geralmente, a discussão sobre questões acerca de língua, de ensino e de aprendizagem não contempla uma série de questões que, do ponto de vista discursivo, é possível abordar. Como por exemplo, listo a seguir algumas questões que os dizeres apresentados anteriormente abrem possibilidade para problematização.

a) A língua estrangeira não é um instrumento

Com base no referencial teórico da Análise do Discurso, é possível afirmar que a língua estrangeira, ainda que possa ser considerada como um objeto de conhecimento e, portanto, como objeto de aprendizagem não constitui um instrumento passível de domínio utilizado para atingir determinados fins, como por exemplo, para ampliar os horizontes culturais. Segundo Cavallari, “[...] a visão de língua como instrumento não pensa no sujeito como um efeito de funcionamento da língua e o reduz à aquilo que ele enuncia” (CAVALLARI, 2009, não paginado). Sob essa ótica, a língua não é apenas materialidade, não é só código e na aprendizagem de uma língua estrangeira há de se considerar o papel preponderante da língua materna do aprendiz. Nesse sentido, ainda de acordo com Cavallari (2009), a língua materna tem a ver com funcionamento, com passagem, pois é pela língua materna que o corpo não falante passa a ser um sujeito falante ou sujeito de linguagem e, por sua vez, o contato do aprendiz com uma língua estrangeira vem provocar efeitos de sentido em um ser que já é efeito de sua língua materna.

Além disso, o contato com a língua estrangeira é por si só desafiador. De acordo com Cavalheiro (2008), isso pode provocar no aprendiz atitudes diversas e às vezes até contraditórias, como por exemplo, alegria, prazer, ansiedade, timidez. Isso porque a língua não se resume ao conjunto de grupos de fonemas, do léxico, de estruturas linguísticas, das relações sintáticas ou do sentido semântico, portanto ela não é apenas um sim-

ples conteúdo que se encerra em uma gramática ou em coleções de livros didáticos. Para produzir linguagem mobilizamos todo o conjunto linguístico citado anteriormente, mas nossa relação com a língua não se resume a esse conjunto. No dizer de Revuz (1998), a “entrada na língua” não se restringe à produção de linguagem. A autora (1998, p. 218) explica que a maioria dos métodos de ensino de línguas negligencia o seguinte fato:

muito antes de poder articular o mínimo som, a criança se encontra já imersa dentro de um universo de palavras, e que essas palavras, mesmo que não as possa reproduzir, nem produzir outras a partir delas, não são para ela menos dotadas de significação.

Desse modo, a aprendizagem de uma língua estrangeira não só mobiliza um objeto de aprendizagem como também constitui um evento singular que envolve a significação que as palavras da língua estrangeira representam para o aprendiz e, consequentemente, sua identificação com o idioma.

b) A responsabilidade atribuída ao professor

Nos dizeres apresentados, o papel do professor de língua estrangeira é incentivar, ajudar o aluno a ter um futuro melhor e, nessa perspectiva, o professor é tão responsável pela aprendizagem quanto o próprio aprendiz. Entendo que esses dizeres encerram uma ilusão de completude, pois o professor não controla todo o processo de aprendizagem. A sala de aula é um acontecimento e o sujeito não detém o controle de tudo que ocorre nesse espaço, especialmente a aprendizagem de uma língua estrangeira que, conforme o dito anteriormente, é um evento da ordem do singular.

Segundo Revuz (1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve um objeto complexo cujo aprendiz solicita, a um só tempo, nossa relação com o saber, por exemplo, é preciso aprender novas estruturas linguísticas e isso demanda a cognição do sujeito; é também solicitada a nossa relação com o corpo, pois novas articulações de sons às vezes estranhos na língua materna são requeridas; e envolve, ainda, a relação com nós mesmos enquanto sujeito que se autoriza a enunciar em uma língua estrangeira. Revuz

(1998) reforça que nem sempre essas dimensões da subjetividade do aprendiz convivem em harmonia, portanto, não raro, muitos aprendizes experimentam o fracasso na aprendizagem de uma nova língua.

Outro aspecto que merece ser destacado é que a aprendizagem de uma língua estrangeira coloca o aprendiz em contato com outras discursividades, com outra cultura. Esse processo implica questões identitárias. Nesse sentido, no dizer de Serrani-Infante (1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma das experiências mais mobilizadoras de questões identitárias do sujeito.

Observando esses aspectos, creio que não é possível atribuir apenas ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem. Esse sentido do professor como aquele que incentiva e ajuda o aluno a aprender possui relação com o sentido que se constrói discursivamente sobre o local ideal para se aprender língua estrangeira do qual discorro a seguir.

c) O lugar eleito para se aprender uma língua estrangeira

Considerando que na aprendizagem de uma língua estrangeira, a complexidade do objeto de aprendizagem, a singularidade da aprendizagem, as questões identitárias entre outras estão envolvidas, não é possível se eger um local ideal de aprendizagem, porque apenas os recursos pessoais e materiais do espaço discursivo de aprendizagem X ou Y não são garantia de aprendizagem.

Além disso, devido à natureza complexa da língua, torna-se impossível ao sujeito, aprendiz ou professor, ter o controle total do processo de aprendizagem.

Destaco ainda que a inscrição discursiva do curso de Letras e da escola de Ensino Fundamental e Médio como “não lugar” de aprendizagem bem sucedida e os institutos de idiomas como “lugar” em que se aprende inglês é também uma inscrição ideológica. De acordo com Pêcheux (1997): “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e

ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, 1997, p. 82, grifos do autor)

Diante dessas considerações, eleger um local ou outro como um ideal de ensino e de aprendizagem de línguas constitui um efeito de sentido construído ideologicamente e que é representado discursivamente no dizer.

Considerações finais

A partir do percurso que venho realizando em minha investigação, verifico que em contextos de ensino e aprendizagem de inglês, registra-se a presença de discursos sobre o processo de ensino dessa língua estrangeira em que tanto professores quanto alunos constituem-se de representações sobre o idioma. Isso significa que, no contexto discursivo do ensino de línguas, são atribuídos lugares ao professor, ao aluno, à escola e à própria língua estrangeira. Conforme já dito neste artigo, de acordo com Pêcheux (1997), tais lugares são construídos ideologicamente, portanto eles são representados e, por sua vez, a recorrência de sentidos sobre o inglês e sobre os sujeitos envolvidos no seu processo de ensino e aprendizagem resulta em representações. No dizer de Castoriadis (1975) há a influência do Outro na representação e essa relação também é construída pela diferença. Assim, há um imaginário sobre a língua inglesa em que esse idioma é representado como o Outro que, supostamente, é capaz de conferir vantagens àqueles que possuem conhecimento do idioma.

Considerando a interdiscursividade presente nos dizeres a partir dos quais é possível perceber as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de inglês, é flagrado um pré-construído sobre o inglês em que esse idioma é visto como um instrumento que possibilita vantagens àqueles que o “dominam”, em consequência o processo de ensino é passível de controle e assim, haveria locais mais adequados para a aprendizagem do que outros, porém tais sentidos que parecem evidentes constituem construções ideológicas e são reinscritas no dizer do sujeito e, a partir daí, tornam-se cristalizadas no imaginário sobre a língua inglesa.

Para finalizar, ressalto que este artigo constitui um recorte de uma pesquisa que ainda encontra-se em andamento. Portanto, as questões postas aqui provavelmente passarão por um refinamento e, possivelmente, ainda terão outros desdobramentos.

ENGLISH TEACHING IN SCHOOL DISCURSIVE SPACE: A NATURALIZATION OF MEANINGS ABOUT ENGLISH LANGUAGE

ABSTRACT:

In this work we present a part of an investigation that is being carried out, which object of study are the commentaries of writers about teaching and learning of English language in scientific articles about beliefs and the analysed subjects' sayings. So, I deal with a specific topic addressed in my research that is the naturalization of meanings about English language in the discursive space of school of Elementary and Secondary Education. In the investigation that is being conducted, the analysis points to the naturalization of a pre-built about English in teachers and learners' sayings.

KEYWORDS: Sayings; Education; English; Representations.

Referências

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. de Guy Reynaud; revisão técnica de Luis Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CAVALHEIRO, A. P. Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 487-503, jul./dez. 2008.

CAVALLARI, J. S. *O conflitante encontro da língua materna com uma língua estrangeira*, 2009. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/c00015.htm> Acesso em: julho de 2013.

MACHADO, R. D. S. *O funcionamento discursivo de charges políticas*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2000.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E. (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução Bethania S. C. Mariani [et al.]. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 15-28.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Trad. De Bethania S. C. Mariani [et al.]. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi (et. al.). 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethania S. C. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *Papel da memória*. Trad. e introd. de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 231-264.

SANTOS, K. M.; LIMA, D. C. A Formação do Professor de Língua Inglesa no Cenário Brasileiro: Crenças e Experiências como Fatores de (Trans)Formação da Prática Pedagógica. *Signum: Estud. Ling., Londrina*, n. 14/1, p. 551-568, jun. 2011.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*, São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (orgs.) *Anais do I Congresso Latino Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007, p. 1018-1047.

*Recebido em 30/07/2013.
Aprovado em 09/12/2013.*