

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

EVELYN CRISTINE VIEIRA

**O ENCONTRO-CONFRONTO COM A LÍNGUA INGLESA EM DIFERENTES
INSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS PEDAGÓGICO-EDUCACIONAIS**

UBERLÂNDIA-MG
2018

EVELYN CRISTINE VIEIRA

**O ENCONTRO-CONFRONTO COM A LÍNGUA INGLESA EM DIFERENTES
INSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS PEDAGÓGICO-EDUCACIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como exigência para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme.

UBERLÂNDIA-MG
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

V658e Vieira, Evelyn Cristine, 1984-
2018 O encontro-confronto com a língua inglesa em diferentes instâncias
 enunciativas pedagógico-educacionais [recurso eletrônico] / Evelyn
 Cristine Vieira. - 2018.

 Orientadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
 de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

 Modo de acesso: Internet.

 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.325>

 Inclui bibliografia.

 1. Linguística. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Língua inglesa
 - Formação de professores. 4. Linguística aplicada. 5. Análise do
 discurso - França. 6. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich), 1895-1975
 - Crítica e interpretação. I. Guilherme, Maria de Fátima Fonseca.
 (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
 Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Gloria Aparecida - CRB-6/2047

EVELYN CRISTINE VIEIRA

**O ENCONTRO-CONFRONTO COM A LÍNGUA INGLESA EM DIFERENTES
INSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS PEDAGÓGICO-EDUCACIONAIS**

Tese de doutorado defendida e aprovada em 29 de outubro de 2018 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme - UFU (Orientadora)

Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares - UFU

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU

Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza – UFG

Prof. Dr. Edilson Pimenta Ferreira – IFTM

Dedico este trabalho a todos os professores de língua estrangeira que, a cada dia no encontro-confronto com essa língua, provam que acreditam no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, lutam.

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo, por me conceder a serenidade e a coragem necessárias para seguir lutando.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, pela orientação nessa trajetória acadêmica, pelo companheirismo, pelo carinho e pela amizade, imprescindíveis para a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza, pela amizade na vida e na arte.

Aos meus amados pais, Lindomar e Lurdinha, por me apoiarem em minhas escolhas e me incentivarem no caminho para fazer dessas escolhas sonhos realizados. À minha irmã Blenda, por sempre acreditar em mim, por me ajudar, e por lançar um olhar mais leve e pacificador frente às dificuldades.

Ao Thiago Marques, pela compreensão, pelo carinho e pelo amor.

Aos professores Dr. João Bosco Cabral dos Santos e Dra. Carla Nunes Vieira Tavares pelo olhar cuidado nos exames de qualificação e nas orientações preciosas.

Aos professores participantes desta pesquisa, por colaborarem conosco.

Aos amigos do Laboratório de Estudos Polifônicos pelo profícuo diálogo. A todos os amigos que por mim torceram, pelo incentivo e carinho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, em especial, ao Câmpus Paracatu e ao Câmpus Uberaba, e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Câmpus Urutaí, instituições por onde passei durante a trajetória deste trabalho. Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Câmpus Avançado Catalão, pela acolhida e apoio necessário para finalizar esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, em especial, aos professores e colaboradores do PPGEL, pelo aprendizado.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p. 33)

RESUMO

Esta tese foi desenvolvida com vistas a lançar um olhar discursivo sobre algumas representações acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, a partir de dizeres de professores formadores e em-serviço. Buscamos, pois, investigar como alguns professores enunciam sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a partir dessas instâncias (a escola regular pública, a escola regular particular, o instituto de idiomas, o instituto federal e a universidade). Para tanto, elegemos como baliza teórico-metodológica uma abordagem inter/transdisciplinar que abrange a Linguística Aplicada (LA), a Análise do Discurso de linha Francesa (ADF) e os estudos do Círculo de Bakhtin. Para a coleta de dados que compõem nosso *corpus*, contamos com a proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, SERRANI-INFANTE, 1998), a partir da qual dez professores participantes da pesquisa enunciaram. Ao analisarmos como os professores discursivizam as representações acerca desse processo, vimos emergir dos efeitos do nosso gesto de interpretação três eixos, tomados como norteadores para organizar algumas representações, que concernem à aprendizagem, à formação pré-serviço e à prática em-serviço. Em cada um dos eixos, discutimos as principais inscrições discursivas dos professores ao enunciarem sobre ensinar-aprender inglês e encontrar-se-confrontar-se com essa língua nesse processo. No que tange à representação de aprendizagem, os professores se inscrevem no fascínio e na paixão pela língua, no utilitarismo da língua e no pertencimento à língua do outro. No que diz respeito à formação, inscrevem-se no fascínio e na paixão pela língua, na formação lacunar inicial e na relação teoria e prática. Já em relação à prática, os professores se inscrevem no domínio da língua inglesa, na (in)eficiência no ensino e na (des)valorização do inglês. Por percebermos que as inscrições discursivas e vozes convocadas pelos professores ao construírem tais representações se interpenetram e se interconstituem, estabelecemos a partir dos três eixos elencados para análise, as relações dialógicas constitutivas das representações construídas pelos professores. Intentamos, dessa forma, problematizar a dialogicidade instaurada entre os dizeres dos professores das cinco instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, discutindo vozes consonantes e/ou dissonantes nessa dialogicidade. Compreendemos que os professores encontram-se em contínua interpelação ao representarem o ensino-aprendizagem de língua inglesa, o qual é da ordem da experiência acontecimental e temática. Os resultados desta pesquisa nos permitem defender que os processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores sejam compreendidos pelo viés da discursividade como da ordem do inconcluso e do inacabado, sempre (re)significados pelos participantes desses processos, o que inclui, necessariamente, uma tomada de posição política.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua inglesa; Formação de professores; Linguística Aplicada; Análise do Discurso Francesa; Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

This thesis aims to develop a discursive approach on certain representations about English teaching-learning process in distinct pedagogical-educational enunciative instances and it is based on utterances of teachers, professors and in-service teachers. It was designed to investigate how some teachers enunciate about the English language teaching-learning process from the following instances: regular public school, regular private school, language and federal institutes and university. In order to do so, as a theoretical-methodological support, it was developed an inter/transdisciplinary approach that involves Applied Linguistics (AL), French Discourse Analysis (FDA) and Bakhtin Circle studies. For the data collection, we based on the AREDA proposal, by Serrani- Infante (1998) in which ten teachers, who participated in the research, enunciated. When analyzing how these participants built the representations of such process we found three axes that guided the organization of some representations related to the learning process, to the pre-service education and to the in-service practice. In each one of the axes, the main discursive inscriptions of the teachers were discussed when they enunciated about teaching-learning English and the encounter-confront with this language in this process. Concerning the representation of learning, the teachers affiliate themselves in the fascination and passion about the language, in the language utility and in the need to belong to the other language. Concerning education, they are inscribed in the fascination and passion about the language, in the lackness of the education process and in the theory-practice relation. Regarding their practice, teachers inscribe themselves in the English language mastery, in the (in)efficiency of teaching, and in the (de)valuation of the English language. Due to the fact we noticed that the discursive inscriptions and voices mobilized by teachers to build such representations are interconnected, we established, based on the three axes, the constitutive-dialogic relations among the representations built by the teachers. The purpose is to problematize the dialogicity found among the teachers' utterances of the five pedagogical-educational enunciative instances through the discussion of consonant and dissonant voices in such dialogicity. We comprehend that the teachers are in continuous interpellation when representing the English teaching-learning process, which is related to experiences on discursive events and theme. The results of this study allow us to defend the English teaching-learning and teachers education processes to be discursively comprehended, always as inconclusive and unfinished processes, (re)signified by the participants, which necessarily includes taking a political position.

Keywords: English teaching-learning process; Teachers Education; Applied Linguistics; French Discourse Analysis; Bakhtin Circle.

RESUMEN

Esta tesis fue desarrollada con percepciones a lanzar una mirada discursiva sobre algunas representaciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en distintas instancias enunciativas pedagógicas y educacionales, a partir de dichos de profesores, formadores y en servicio. Buscamos, pues, investigar cómo algunos profesores enuncian sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua inglesa, a partir de estas instancias (la escuela regular pública, la escuela regular particular, el instituto de idiomas, el instituto federal y la universidad). Para esto, elegimos como marco teórico metodológico un abordaje inter/trans disciplinar que incluye la Linguística Aplicada (LA), la Análisis del Discurso de línea francesa (ADF) y los estudios del Círculo de Bakhtin. Para la coleta de datos que componen nuestro corpus utilizamos la propuesta AREDA de Serrani-Infante (1998) a partir de la cual diez profesores participantes de investigación enunciaron. Al analizar cómo los profesores expresan los discursos de las representaciones acerca de este proceso, vimos emerger de los efectos de nuestro gesto de interpretación tres ejes, tomados como un rumbo para ordenar algunas representaciones que preocupan al aprendizaje, a la formación pre servicio y a la práctica en servicio. En cada uno de los ejes, discutimos las principales inscripciones discursivas de los profesores al enunciar sobre enseñar-aprender inglés y hallarse-confrontarse con esta lengua en este proceso. En lo que se dice sobre la representación de aprendizaje, los profesores se registran en el fascino y no en la pasión por la lengua, en el utilitarismo de la lengua y en la pertenencia en la lengua del otro. En lo que se dice sobre la formación, se inscriben en el fascino y la pasión por la lengua, en la formación lacunar inicial y en la relación teórica y práctica. Ya en relación a la práctica, los profesores se inscriben en el dominio de la lengua inglesa, en la (in)eficiencia de la enseñanza y en la (des)valoración del inglés. Por percibir que las inscripciones discursivas y voces convocadas por los profesores al construir tales representaciones se inter penetran y se inter constituyen, establecemos a partir de los tres ejes enumerados para análisis, las relaciones de diálogos constitutivas de las representaciones construidas por los profesores. Intentamos, de esta manera, problematizar la relación de diálogos instaurada entre los dichos de los profesores de las cinco instancias enunciativas pedagógicas y educacionales, discutiendo voces consonantes y/o disonantes en esta dialogicidad. Comprendemos que los profesores se hallaron en continua interpelación al representar la enseñanza-aprendizaje de lengua inglesa, lo cual es del orden de la experiencia del acontecimiento y temática. Los resultados de este estudio nos permiten defender que los procesos de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera y de formación de profesores sean comprendidos por la mirada de la discursividad, como del orden del inconcluso y del inacabado, siempre (re) significados por los participantes de este proceso, lo que incluye, necesariamente, una tomada de posición política.

Palabras llave: Enseñanza-aprendizaje de Lengua Inglesa; Formación de Profesores; Linguística Aplicada; Análisis del Discurso Francesa; Círculo de Bakhtin.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - HISTORICIDADE DA PESQUISA	12
1. Introdução	13
1.1 O encontro-confronto com a língua inglesa: contextualizando a pesquisa.....	15
1.2 Condições de produção da pesquisa	28
1.3 O processo de ensino-aprendizagem de LEs e a formação de professores.....	32
CAPÍTULO II – PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	42
2. Introdução	43
2.1 A interface Linguística Aplicada e as Teorias do Discurso	44
2.2 Fundamentos de Michel Pêcheux	56
2.2.1 Sujeito, língua(gem) e discurso	56
2.2.2 Memória discursiva e acontecimento discursivo	61
2.3 O pensamento do Círculo de Bakhtin	73
2.3.1 Sujeito, língua(gem), enunciado e diálogo.....	73
2.3.2 Signo ideológico, ideologia cristalizada e vozes.....	79
2.4 Memória discursiva e vozes constitutivas de documentos oficiais brasileiros sobre ensino-aprendizagem de LE	85
CAPÍTULO III - DA TEORIA À ANÁLISE: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	98
3. Introdução	99
3.1 Procedimentos de coleta de dados	99
3.2 Perfil dos participantes.....	102
3.3 Procedimentos de análise de dados	107
CAPÍTULO IV - ENSINAR-APRENDER/ENCONTRAR-CONFRONTAR A LÍNGUA INGLESA EM DIFERENTES INSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS PEDAGÓGICO-EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS.....	115
4. Introdução	116

4.1. Representando a aprendizagem de língua inglesa	118
4.1.1 O fascínio e a paixão pela língua	120
4.1.2 O utilitarismo da língua.....	128
4.1.3 O pertencimento à língua do outro	135
4.2 Representando a formação pré-serviço	144
4.2.1 O fascínio e a paixão pela língua	145
4.2.2 A lacunar formação inicial	153
4.2.3 A relação teoria e prática.....	160
4.3 Representando a prática em-serviço	166
4.3.1 O domínio da língua inglesa	167
4.3.2 A (in)eficiência no ensino	177
4.3.3 A (des)valorização do inglês	187
CAPÍTULO V - RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE AS REPRESENTAÇÕES CONSTITUTIVAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	195
5. Introdução	196
5.1 As instâncias enunciativas pedagógico-educacionais em batimento	197
5.1.1 Relações dialógicas entre as inscrições discursivas sobre o processo de aprendizagem.....	199
5.1.2 Relações dialógicas entre as inscrições discursivas sobre o processo de formação	204
5.1.3 Relações dialógicas entre as inscrições discursivas sobre a prática em-serviço	209
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICES	230
ANEXOS	234

CAPÍTULO I

HISTORICIDADE DA PESQUISA

1. Introdução

A presente pesquisa deixa revelar, ao longo da nossa escrita, posições que nos constituem, vozes que coabitam e inquietam esse sujeito no entremeio: aluna, professora e pesquisadora. A partir de nossa inscrição teórica, é que enunciamos na perspectiva discursiva, dialógica e responsiva quanto ao entendimento da língua(gem) e da vida, portanto, nossa pesquisa delinea-se na ilusão de ser responsiva à vida, por meio de discussões que contemplem uma dimensão teórica, analítica e, em especial, problematizadora.

Este primeiro capítulo dedica-se à contextualização de nossa pesquisa, à historicidade da pesquisadora e do lugar de onde enunciamos. Em seguida, tratamos das nossas interpelações para a constituição desta tese. A partir das interpelações é que estruturamos nosso trabalho e, por isso, explicamos as condições de produção desta pesquisa, passando a tratar de como ela foi concebida e estruturada em etapas: teórica, metodológica e analítica. Em seguida, aventamos uma breve discussão do objeto de pesquisa para o qual nosso olhar volta-se, resgatando os estudos acerca de ensino-aprendizagem de línguas, em especial, a Língua Estrangeira¹, no âmbito da Linguística Aplicada², bem como explicitamos como essa área de estudos tem abordado o processo de formação de professores, relacionando-o ao processo de ensino-aprendizagem de LEs.

Enquanto pesquisadora, enunciativa nesta tese, encontramos-nos meio a interpelações que levaram ao delineamento deste estudo. Sabemos que o lugar de onde enunciamos diz muito sobre o pesquisador e sobre sua pesquisa. Assim, esse espaço é dedicado à narração de nossa história como aluna e professora, considerando a prática docente como interpelação para a realização desta pesquisa.

Primeiramente, vale pontuar que entendemos que a relação de um sujeito com a língua materna³ e também com a LE perpassa muitas questões que não devem ser negligenciadas, a saber, questões de ordem subjetiva, identitária, cultural, por exemplo. Então, a relação que sempre tivemos com o processo de ensino-aprendizagem, em especial com inglês, como LE, diz muito sobre nosso interesse para desenvolver esta pesquisa. Com vistas a propor uma investigação de discursividades acerca do processo de ensino-aprendizagem de LE, a historicidade desta pesquisa tem seu ponto inicial na nossa constituição como aluna e posteriormente como professora dessa LE.

¹ Doravante LE.

² Doravante LA.

³ Doravante LM

Como aluna sempre mantivemos uma relação de bastante interesse pela língua inglesa, sempre estivemos atentos a músicas, filmes, notícias, séries e por isso começamos a nos vincular a esse universo da LE, antes mesmo de estarmos em um instituto de idiomas enquanto discente. Apesar de termos tido contato com a LE ainda na fase inicial do ensino fundamental, nossas lembranças mais marcantes se dão em relação ao ensino de inglês no instituto de idiomas, aos dez anos de idade. Juntamente com o contexto de ensino-aprendizagem do instituto de idiomas, o processo de aprendizagem da LE também se desenvolveu na escola regular e nesses dois espaços concomitantemente estudamos por quase sete anos. Ao findar o ensino médio, escolhemos cursar Letras com o objetivo de aprimorarmos os conhecimentos acerca da língua inglesa, ainda que na ocasião não intencionávamos atuar como docente. Confessamos que nossa escolha pelo curso de graduação, dessa forma, se deu por acreditarmos ter uma relação de empatia com as línguas, materna e estrangeira, que estudávamos até então.

Fizemos nossa licenciatura em Letras, com habilitação dupla, Português e Inglês, e mesmo antes de finalizar a graduação já começamos a atuar como professora. Apesar de atuar como professora tanto de LM quanto de LE, foi a relação do processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE que mais nos interpelou. Nesse sentido, pensar a relação pela qual o sujeito passa ao aprender uma LE sempre gerou muitos questionamentos como professora, pois na sala de aula notamos alunos que mantêm relações diferentes com a língua que aprendem, alguns aprendem com mais “facilidade”, outros parecem enfrentar uma “batalha” para aprender a língua. Assim, ao verificarmos perfis tão diferenciados na sala de aula onde estávamos, no âmbito do instituto de idiomas onde atuávamos, mas também na escola regular no ensino fundamental, começamos a pensar em que medida a relação do próprio professor com a língua que ensinava incidia no processo de ensino-aprendizagem, no qual ele e seus alunos estavam envolvidos.

Foi nesse contexto de atuação profissional que surgiu nossa interpelação inicial para esta pesquisa: por que alguns sujeitos parecem passar por um simples “encontro” com a língua enquanto outros parecem estar somente em “confronto”? A relação encontro-confronto⁴ do sujeito com a LE revelava-se intrigante para nós como professora. Ancorados em autores (REVUZ, 1998; CORACINI, 2007; BERTOLDO, 2003; PÊCHEUX, 2009) de áreas que respaldam inclusive a terminologia aqui usada (sujeito e encontro-confronto), foi

⁴ Tal conceito será devidamente explicado na próxima seção.

possível buscar bases teóricas para fazer da nossa interpelação uma questão científica a ser pesquisada.

Justificamos que nossas interpelações para essa pesquisa advêm, também, dos lugares que já ocupamos. Como aluna já estivemos na escola regular particular, no instituto de idiomas, e na universidade pública, atualmente trabalhamos na rede pública federal de ensino, ministrando aulas de línguas, LM e LE. No entanto, já atuamos como docente na escola regular particular, na universidade enquanto professora substituta, em institutos de idiomas por oito anos e hoje atuamos como docente na rede federal de ensino, com foco no ensino técnico e tecnológico.

Por acreditarmos que o imaginário de lugar de sucesso das escolas de idiomas e também do lugar das escolas públicas como sinônimo de fracasso escolar deve ser questionado, é que nos aventuramos nessa pesquisa que colocará em debate e embate discursividades sobre ensino-aprendizagem de inglês de diversas esferas de ensino, por meio de representações construídas por professores em-serviço⁵.

Assim, a historicidade de nossa pesquisa parte de nossas inquietações, as quais continuarão a ser tangenciadas ao longo desta tese, como aluna, professora, pesquisadora, ou seja, como sujeito sempre em encontro-confronto com a língua inglesa no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Passemos a tratar da especificidade deste estudo, esclarecendo a que objeto de pesquisa nos dedicamos, bem como nossos objetivos, as perguntas de pesquisa, a hipótese aventada e a nossa justificativa.

1.1 O encontro-confronto com a língua inglesa: contextualizando a pesquisa

Diversos são os discursos sobre o que significa saber uma língua. Em especial, no que concerne ao conhecimento de uma LE, encontramos discursividades que pontuam o que seria de fato saber uma LE, e como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Ao nos circunscrevermos no ensino de língua inglesa como LE no Brasil, pontuamos que nosso interesse reside em investigar as discursividades sobre o processo de ensino-aprendizagem em diferentes instâncias da esfera educacional, a saber: a escola regular pública, a escola regular privada, o instituto federal, o instituto de idiomas e a universidade. Tais instâncias são entendidas, em nosso trabalho, como os espaços institucionais de ensino, da ampla esfera

⁵ Professores em-serviço, em nossa pesquisa, são professores já licenciados que atuam no ensino-aprendizagem de língua inglesa em diferentes tipos de instituições.

educacional, nos quais os professores exercem sua docência de língua inglesa, e é a partir desses lugares discursivos que eles enunciam para representar o processo de ensino-aprendizagem dessa língua. Assim, inscritos teoricamente na LA e nos estudos discursivos, entendemos que tais instâncias são enunciativas pedagógico-educacionais, visto que, nesses espaços, discursos são produzidos acerca de questões pedagógicas e educacionais sobre a língua inglesa. Professores e alunos inscrevem-se em tais discursos para enunciarem sobre ensinar-aprender LEs e fazem, com isso, circular sentidos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas em tais instâncias.

Trata-se de instâncias enunciativas, portanto, porque dizeres são enunciados sobre o que seja ensinar-aprender, fazendo circular o discurso pedagógico-educacional sobre as LEs. Vale ressaltar que a circulação do discurso pedagógico-educacional em cada instância se dá por diversas vozes⁶ que constituem esse processo de ensino-aprendizagem, podendo ser pelo aluno, professor, coordenador, diretor, material didático ou por documentos oficiais. Há, assim, diversas vozes que balizam esse processo e, que fazem parte da produção e circulação discursiva sobre o que seja ensinar-aprender inglês, a depender da instância. Em nosso trabalho, portanto, estamos entendendo por instância enunciativa pedagógico-educacional os espaços da esfera de ensino onde existem a produção e a circulação de tais discursos, ou seja, trata-se de espaços onde funcionam discursivamente enunciados sobre ensinar-aprender inglês.

Se nosso olhar para esta pesquisa volta-se para o processo de ensino-aprendizagem de inglês e suas representações, primeiramente, precisamos discutir o que é ensinar-aprender uma LE, nesse caso, a língua inglesa, entendendo que a relação que o sujeito estabelece com a LE é sempre de um encontro-confronto, como apontam os trabalhos de Bertoldo (2003) e Coracini (2007). Encontro-confronto é uma noção central em nosso trabalho, por concebermos o sujeito e a linguagem em sua dimensão discursiva, e, portanto, sócio-histórica.

Com base em Bertoldo (2003), ao recuperar autores como Revuz (1998), concebemos que o sujeito relaciona-se com a LE e tal relação é marcada por um caráter conflitivo, por ser a língua do outro, trata-se de um terreno desconhecido, ou até mesmo um lugar de “exílio”, como nomeia Revuz (1998). Trata-se sempre de um encontro-confronto.

Bertoldo (2003), em um trabalho em que buscou discutir a subjetividade do sujeito bilíngue, trata do processo de ensino-aprendizagem de LEs e afirma que esse processo afeta a

⁶ Neste trabalho, tomaremos voz em uma perspectiva bakhtiniana, ou seja, entendendo que várias vozes participam de todo e qualquer diálogo.

identidade do sujeito devido ao contato-confronto com a LE. Em nosso trabalho, estamos usando a expressão encontro-confronto, baseados no mesmo entendimento de que em todo processo de ensino-aprendizagem, independente do estágio/nível em que o aluno e/ou o professor esteja, existe permanentemente um encontrar-se-confrontar-se com a LE. O encontro-confronto, a nosso ver, é uma relação que todo sujeito que aprende ou ensina uma LE vivencia. Tal encontro-confronto funciona dialogicamente no sujeito, pois ao mesmo tempo em que o sujeito pode se identificar com a LE, considerando algo fácil e acessível, ele pode se confrontar com algo que é da ordem do diferente, considerado difícil, algo com o que o sujeito não se identifica e com o qual pode sofrer um processo de desidentificação com a língua.

Assim, partindo do pressuposto de que ensinar-aprender línguas é perpassado sempre por uma relação de encontro-confronto com a LE, é que nos ancoramos, também, em Coracini (2007), pautada no conceito de diferença de Derrida, para justificar o uso de encontro-confronto e ensino-aprendizagem, neste trabalho, unidos pelo hífen. De acordo com o conceito de diferença de Derrida, existe uma multiplicidade de sentidos que não se excluem, mas na verdade se complementam, ou seja, segundo Coracini (2007), compreender a diferença como constitutiva permitiria a “desconstrução das oposições duais” (p. 53). Assim, por encontro-confronto entendemos as relações que se estabelecem entre o sujeito e a LE, no sentido de não ser somente um encontro ou somente um confronto, mas sim os dois, ao mesmo tempo.

O mesmo ocorre com o conceito de ensino-aprendizagem, em que um superpõe ao outro, garantindo suas diferenças, mas apresentando-se como indissociáveis, e, portanto, tomados, a nosso ver, como complementares e concomitantes. Optamos por usar a expressão ensino-aprendizagem, por entendermos que ambos, o ensino e a aprendizagem, constituem-se na relação de um com o outro, ou seja, optamos por usar o hífen na medida em que ele une esses termos, embora também os distancie em alguma medida. Sabemos que os estudos que tratam desse processo, a depender dos autores, trazem publicações com a conjunção aditiva “e” ou com o uso do hífen. Nesse sentido, com base em Coracini (2007), entendemos que ensinar e aprender estabelecem relações de união, de complementação entre si, por isso nossa opção por grafarmos ensino-aprendizagem nesta tese, pois o hífen, apesar de marcar a diferença entre os termos, visto que ensinar não é aprender e aprender não é ensinar, também os une, pois ensino deve pressupor aprendizagem e a aprendizagem pode advir de um processo de ensino.

Dessa forma, o uso do hífen permite-nos marcar a diferença e, ao mesmo tempo, unir tais palavras, de tal forma que no encontro existe confronto e no confronto existe encontro, por exemplo. Assim como ocorre em ensino-aprendizagem. Essa opção pelo uso do hífen, adotada também por vários outros autores, considera que o uso de uma barra e não do hífen, ocorre pelo entendimento que a barra impediria o entrelace entre as significações dos itens lexicais enquanto o hífen permite pensar que não é um ou o outro, e, sim, um e outro.

Tendo por base esse encontro-confronto, pensamos na relação do sujeito com a LE, sobre a qual Serrani-Infante (1998, p. 163-164) postula que

o encontro com segundas línguas talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias do sujeito. A complexidade decorre, em grande medida, da contradição inevitável entre o impulso em direção ao novo (novo não só em termos de exterioridade: novo país, nova língua, mas em termos de posições subjetivas novas propiciadas pela nova relação do sujeito com sua enunciação, para a qual, suas formações discursivas fundadoras são convocadas) e o receio do exílio dessas discursividades fundadoras enquanto constitutivas de sua estruturação como sujeito.

Por isso, os conceitos de subjetividade, identidade e processos de identificação poderão ser tangenciados na medida em que pensamos que é necessário discutir e problematizar quais os deslocamentos e quais os desdobramentos esse encontro-confronto pode causar, especialmente quando pensamos em termos de ensino-aprendizagem de um LE. Ou seja, é imprescindível discutir como esse encontro-confronto com a língua constitui o professor, incidindo em sua prática docente e em seus discursos. Coracini (2003b, p. 149, grifos no original) afirma que “a língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração”.

Coracini (2003b) trata da relação entre o sujeito, professor e/ou aluno, com a língua. No entanto, reiteramos que estamos interessados, em nosso trabalho, em como essa relação é discursivizada por professores a partir de suas representações acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês. Dessa forma, pensamos que o professor constrói representações para o processo de ensino-aprendizagem da LE, a partir de sua anterioridade histórica e da memória discursiva que ele evoca sobre seu encontro-confronto com a língua. Ao enunciar, acreditamos que o professor representa o processo de ensino-aprendizagem de inglês, balizado pela relação de dependência de seu local de atuação docente, aqui tomado como instância enunciativa pedagógico-educacional.

Nossa hipótese de pesquisa é a de que o lugar de onde os professores enunciam, ou seja, a instância enunciativa pedagógico-educacional em que atuam, pode incidir nas representações discursivas que eles constroem sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Isso significa, pois, que hipotetizamos que os professores enunciam sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa interpelados pela instância na qual atuam profissionalmente no momento do processo enunciativo. Além disso, tem-se a hipótese de que as representações discursivizadas pelos professores deixam flagrar a relação de encontro-confronto constitutiva do ensino-aprendizagem de uma língua outra.

Reiteramos que estamos interessados no modo pelo qual o professor representa a relação com a língua inglesa e o processo de ensino-aprendizagem, balizado pela historicidade constitutiva de sua relação com essa língua outra.

Além disso, interessa-nos discutir e problematizar em que medida a instância de onde enuncia o professor sobre o processo de ensino-aprendizagem pode incidir nas discursividades constitutivas de suas representações sobre esse processo. Tais discussões e problematizações serão realizadas a partir das relações dialógicas estabelecidas entre as representações que puderam ser delineadas.

Para tratar da relação do sujeito com a LE, apoiamo-nos, ainda, na noção de experiência de Larrosa (2011) para sustentar nosso entendimento de como se dá essa relação do sujeito com a LE na posição de aluno, e depois a relação com essa língua que passa a ensinar, já como professor. Ao discutir questões de experiência e alteridade no âmbito educacional, o autor contesta o uso do termo experiência. Em resumo, ele afirma que experiência é “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p. 5) e explica como se daria a experiência, explicitando que ter uma experiência é uma forma de estar no mundo e habitá-lo. O autor acaba por relacionar a experiência com o não controle e com a alteridade, ao explicar o que seria “isso que me passa”, afirmando que

a experiência supõe, em primeiro lugar, um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa algo também que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem minhas ideias [...] que não depende nem do meu saber, nem do meu poder, nem da minha vontade. (LARROSA, 2011, p. 5, grifo nosso)

Por compreendermos que a experiência é da ordem do acontecimento, estabelecemos um diálogo entre Larrosa (2011) e Pêcheux (2015) no que tange ao acontecimento. Segundo Larrosa (2011), a experiência é da ordem do exterior, daquilo que o sujeito não controla e não

poderia controlar, mas que o afeta, pois *lhe* é constitutivo. De maneira semelhante, para Pêcheux (2015), o acontecimento é um ponto de encontro entre uma memória discursiva, que *lhe* é exterior e anterior, e sua atualização, que seria a própria experiência de Larrosa (2011). Assim, estamos conjecturando a ocorrência de uma experiência acontecimental, que mobiliza o sujeito entre aquilo que *lhe* é exterior e anterior e aquilo que é atual, que *lhe* modifica ao passar por ele, ao ter a experiência.

Estabelece-se, ainda, uma intrínseca relação entre alteridade e experiência. Larrosa (2011) esclarece tal relação, ou seja, o papel do outro na forma como o sujeito experimenta algo, descrevendo essa relação pautada no que ele chama de “princípio da exterioridade” ou “princípio da alteridade”.

Se *lhe* chamo de “princípio da exterioridade” é porque essa exterioridade está contida no *ex* da própria palavra *ex*/periência. Esse *ex* que é ao mesmo tempo *ex*/terior, de *ex*/trangeiro, de *ex*/tranheza, de *êx*/tase, de *ex*/ílio. Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu *lhe* dou, que está fora do lugar. (LARROSA, 2011, p. 5-6, grifos no original)

Quando pensamos na relação que o sujeito estabelece com a LE, tanto no momento em que a aprende quanto nos momentos em que passa a ensiná-la, entendemos que cada um terá sua experiência única e singular com a língua, na medida em que a língua do outro, do estrangeiro e do exterior pode se apresentar para o sujeito como uma experiência de êxito ou de exílio, nas próprias palavras do autor. Assim, reafirmarmos que a depender da natureza dessa relação entre o sujeito e a LE, uma relação de encontro-confronto, o sujeito irá representar sua experiência e a forma de representar também é da ordem da singularidade e da subjetividade. Para Larrosa (2011), não há experiência sem acontecimento. Por isso, estamos entendendo o ensino-aprendizagem de línguas como um acontecimento discursivo em termos pecheutianos, e aventamos, ainda, dizer que o que ocorre nesse processo e no encontro-confronto de um sujeito com a LE é da ordem de uma experiência acontecimental.

Larrosa (2011, p. 7) explica que a experiência também se baseia no princípio da subjetividade, uma vez que é o sujeito o lugar da experiência, ou seja, ela é sempre subjetiva, sendo sempre de cada um, de um modo seu, único, singular, próprio e particular. Por fim, aquilo que fica no sujeito, após essa experiência que *lhe* “passa”, em um movimento de passagem e de percurso, é o que marca esse sujeito, deixando vestígios, traços e marcas. Entendemos que tais marcas deixadas pelas experiências, como aluno, como professor, com

relação à LE serão flagradas pelas inscrições discursivas dos professores ao enunciarem em nossa pesquisa.

Quando pensamos na aula de LE, por exemplo, consideramos que a aula, apesar de ser a mesma, é singular para o sujeito professor e também para o sujeito aluno, visto que cada um tem uma experiência particular. Cada sujeito experimenta o momento da aula, de uma forma única, assim, compreendemos, que a experiência é da ordem do irrepetível (LARROSA, 2011). Ao relacionarmos tal constatação com nosso objeto de pesquisa, ponderamos que apesar de todos os envolvidos, em nossa pesquisa, terem aprendido a mesma língua, a língua inglesa, e ensinarem essa língua em contextos diferentes, em espaços diversos, essa língua não “passa” por esses sujeitos da mesma forma, podendo afetá-los de maneiras distintas, pelo fato de ser uma relação da ordem da singularidade e da subjetividade.

Nesse momento, ao pensarmos sobre a irrepetibilidade e a singularidade na experiência de que trata Larrosa (2011), remetemo-nos, também, a Bakhtin/Volochinov (2012) ao tratar de “tema” e “significação”. Bakhtin/Volochinov (2012) esclarece que o tema é quando o sujeito convoca outros discursos para a enunciação, assim, tematizar é enunciar circunscrito em outras discursividades. A enunciação é, por sua vez, da ordem da singularidade e da irrepetibilidade, nos moldes bakhtinianos, pois o sujeito tematiza ao convocar determinadas vozes e não outras, no processo enunciativo.

Dessa forma, aventuramos aproximar o conceito de experiência de Larrosa (2011) com o entendimento de tema de Bakhtin/Volochinov (2012, p.134, grifos no original), que é “*um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é a reação da consciência em devir ao ser em devir.*” Conjecturamos um diálogo entre essas conceituações e arriscamos dizer que a experiência é temática, concordando com Larrosa (2011) ao postular que a experiência é singular e irrepetível e com Bakhtin/Volochinov (2012) ao afirmar que o tema também o é.

Arriscamo-nos, pelo diálogo entre as conceituações de Larrosa (2011), Pêcheux (2015) e Bakhtin/Volochinov(2012), afirmar que o sujeito em seu encontro-confronto com a LE, e no processo de ensino-aprendizagem, portanto, sempre tem experiências que são acontecimentais e temáticas. Além disso, são essas experiências que perpassam as representações sobre ensino-aprendizagem para as quais voltamos nosso olhar neste trabalho.

Ainda em consonância com esse pensamento, ressaltamos que Veras (2009, p. 122), inscrita em estudos que congregam a subjetividade e o ensino de LEs, afirma que “a relação de cada um com a língua estrangeira é particular, e a escola trabalha com a uniformidade”, ou seja, a autora problematiza a forma pela qual a escola lida com a relação do sujeito com a LE,

pois a escola parece não ponderar sobre a relatividade de várias questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua outra, de uma língua que confronta o aluno, por ser uma língua na qual ele (ainda) não se inscreve como sujeito.

Como já pontuamos na introdução deste trabalho, a tese que desenvolvemos nasce da inquietação acerca das discursividades sobre ensino-aprendizagem de inglês em diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais. A historicidade desses discursos, as memórias a eles relacionadas e as redes de sentidos daí advindas são de nosso interesse para problematizarmos o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil, por meio da discussão de representações acerca desse processo.

Entendemos discursividade como o discurso em sua historicidade. As discursividades emergem porque existe uma história. Quando pensamos, por exemplo, na história da escola pública, sabemos que daí emergem redes de sentido que se vinculam a discursos sobre esse lugar, sobre o ensino, e também sobre a temática que nos interessa, qual seja as representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês. Assumimos, portanto, nesse trabalho, o entendimento de Guilherme (2009) sobre uma possível conceituação de discursividade como:

[...] um processo que explicita, em seu caráter sócio-histórico-cultural e ideológico, a dinâmica de produção de sentidos para contemplar as ações de ensinar e aprender, considerando o sujeito sob o aspecto da posição em constante movência de percepções e perspectivas de olhar o outro e os objetos em seu *ethos* de atuação socioeducacional e profissional. (GUILHERME, 2009, p. 24, grifos no original)

Discutir representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês, como LE, contempla, portanto, questões complexas, da ordem do sujeito e sua subjetividade. Consideramos relevante fomentar tal discussão a partir de discursividades de diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, as quais trazem, cada qual, uma dinâmica de produção de sentido como pontua Guilherme (2009). Além disso, a maneira pela qual o professor representa o processo de ensino-aprendizagem em sua instância revelará o que a autora chamou de percepções ao olhar o outro e também objetos em seu *ethos* de atuação profissional.

Por considerarmos relevante discutir e problematizar tais representações, estabelecemos para esta tese o seguinte objetivo geral:

i) investigar como professores em-serviço e professores formadores enunciam sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, a partir das instâncias enunciativas pedagógico-educacionais em que atuam (escolas públicas e particulares de ensino regular, institutos de idiomas, institutos federais e universidades).

De maneira mais específica, temos como objetivos:

- i) descrever e analisar os dizeres enunciados pelos professores de língua inglesa quando constroem representações sobre o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes instâncias enunciativas em que atuam;
- ii) interpretar as inscrições discursivas desses professores ao construírem representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e;
- iii) problematizar e relacionar a dialogicidade que se instaura a partir das inscrições discursivas constitutivas das representações, tomando o ensino-aprendizagem de língua inglesa como acontecimento discursivo.

Ao investigar como os sujeitos professores constroem discursividades acerca do processo de ensino-aprendizagem e quais são os discursos que vêm à tona quando enunciam sobre tal processo, mostramos que por meio dessas discursividades, ou seja, por meio dessas vozes que se instauram, a memória discursiva funciona na relação ensinar-aprender a língua inglesa. A partir disso, consideramos que quando os sujeitos enunciam há uma interdiscursividade que perpassa tais enunciados, o que permite que várias vozes sejam percebidas, pois tais vozes emergem nas representações constitutivas dos dizeres enunciados pelos professores sobre ensinar-aprender inglês.

Entendemos formações imaginárias como representações, tomando por base o pensamento de Pêcheux (2010). Isso porque, as representações são compreendidas em nosso trabalho pelo viés do discurso, pois ao discutir as formações imaginárias, Pêcheux (2010, p. 83) postula que ocorre um jogo de imagens entre os interlocutores quando esses se encontram em um processo discursivo, sendo que até mesmo as “antecipações das representações” entre os sujeitos funcionam discursivamente como condições de produção do discursivo. Além disso, a partir desse viés pecheutiano, entendemos que o sujeito representa para atribuir sentidos ao mundo, para discursivizá-lo.

Ao enunciar, representando a LE e o processo de ensino-aprendizagem, o professor o faz inscrevendo-se discursivamente, e tal inscrição deixa vir à tona vozes que constituem as representações. Trazemos, assim, de antemão, nosso questionamento acerca das vozes constitutivas desses sujeitos, os professores de língua inglesa, uma vez que concordamos com

Coracini (2003b, p. 212) ao pontuar que “a formação do professor não começa em nosso modo de ver, na universidade, na prática de ensino, mas já nas primeiras experiências enquanto aluno, primeiramente, em curso de primeira língua, e mais tarde, em curso de língua estrangeira que se prolonga por toda a vida.” Isso nos permite inferir que na voz do professor existem vozes conflituosas, que podem ser denegadas, esquecidas, apagadas, silenciadas, mas que são indubitavelmente constitutivas desses sujeitos. Ademais, entendemos que o sujeito que enuncia é sempre povoado por vozes outras.

Vale pontuar que nosso interesse pela temática do que vem a ser ensinar-aprender a língua inglesa advém de nossa pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, na qual objetivamos discutir o modo como os participantes de nossa pesquisa enunciavam sobre a fluência, de acordo com suas inscrições discursivas, além de estabelecerem relações dialógicas entre discursos quando enunciam. No entanto, em nossa dissertação, cujo título é “Um olhar discursivo sobre a fluência em língua inglesa”, fizemos, para delimitação da pesquisa, um recorte, no qual contamos com a participação de professores e alunos de institutos de idiomas, inscritos em um contexto de ensino-aprendizagem baseado metodologicamente na abordagem comunicativa de ensino de LEs.

Ao propor uma discussão que estende tal temática, pensamos no diálogo entre as discursividades constitutivas das instâncias nas quais ocorre o ensino-aprendizagem de inglês como LE, ou seja, as discursividades que circulam na universidade, na escola pública, na escola privada, no instituto de idiomas e no instituto federal acerca do processo de ensino-aprendizagem. Considerando a existência desse diálogo, pensamos quais seriam as ressonâncias discursivas que daí emergem.

Pontuamos que nesse trabalho tomamos ressonâncias discursivas⁷, com base em Serrani-Infante (2001), como aquilo que se deixa revelar nos dizeres, aquilo que ecoa, ressoa a partir dos dizeres, revelando, assim, sentidos. É nosso propósito investigar em quais discursos os professores se inscrevem para enunciarem sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês e quais as ressonâncias discursivas advindas dessas inscrições.

Para que possamos dar conta da proposta aqui apresentada, explicitamos as perguntas de pesquisa que nortearão nosso estudo:

⁷ O conceito de ressonância discursiva será, posteriormente, explicitado.

- Como são discursivizadas as representações acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de professores que atuam em distintas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais?
- Que memória discursiva é evocada quando o professor enuncia sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa a partir de uma determinada instância enunciativa?
- Quais as inscrições discursivas do professor deixam vir à tona tais representações?
- Que relações dialógicas podem ser delineadas a partir das inscrições discursivas constitutivas das representações sobre o acontecimento discursivo ensinar-aprender língua inglesa?

Tais perguntas norteiam o desenvolvimento de nossa pesquisa para discutir as representações acerca do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil em diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, bem como para discutir a dialogicidade entre as inscrições discursivas constitutivas dessas representações.

Entendemos como necessária uma continuidade de nosso estudo já iniciado, proposta aqui por esta pesquisa, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como LE em diferentes instituições tem sido pesquisado e tem revelado a circulação de naturalidades discursivas. Assim, estudos da LA em interface com a Análise do Discurso de linha francesa⁸ vêm mostrando como há dizeres naturalizados acerca do processo de ensinar-aprender inglês como, por exemplo, a representação dos institutos de idiomas como lugares de sucesso e as escolas regulares, tanto públicas quanto privadas, como lugares de insucesso na aprendizagem. Além disso, há naturalidades discursivas que apontam para a universidade também como lugar de não aprendizagem de LEs. Estudos como o de Brito e Guilherme (2014), por exemplo, pontuam que

ao enunciarem que nem as escolas regulares nem o Curso de Letras são vistos como espaços onde há a possibilidade de se aprender o inglês, os professores pré-serviço colocam em alteridade o ensino da língua nos institutos de idiomas, construindo a representação de que *os institutos de idiomas se constituem os espaços legítimos para o aprendizado do inglês*. Esses institutos são, assim, concebidos como os melhores (senão os únicos) lugares para se aprender bem a língua inglesa, o que significa que esses professores evocam uma voz naturalizada – parte do discurso pedagógico sobre LEs no Brasil – que reforça sua legitimidade. (BRITO; GUILHERME, 2014, p. 521-522, grifos no original)

⁸ Doravante ADF.

Dessa forma, partindo do pressuposto de que os professores produzem dizeres singulares acerca da língua inglesa e do processo de ensino-aprendizagem, consideramos relevante investigar como os professores representam ensinar-aprender língua inglesa, afetados pela instância na qual atuam profissionalmente. Em tais representações, são reveladas naturalidades discursivas, as quais poderão ser problematizadas em nossa discussão. Ou seja, podemos discutir quais sentidos são produzidos a partir das imagens construídas nas/pelas discursividades dos professores.

Ouvir o sujeito professor é dar voz a ele para que discutamos os conflitos existentes no processo de ensino-aprendizagem de inglês, via representações dos professores, a fim de problematizarmos tanto a formação como a prática docente na atualidade. Ou seja, a partir das vozes desses professores e da memória discursiva mobilizada no momento de enunciar, podemos analisar discursividades sobre tal processo e sobre o *status* da língua inglesa em várias instâncias enunciativas de ensino-aprendizagem.

O professor ao falar de si, de sua história como aprendiz, de sua trajetória de aprendizagem e de formação, até enunciar sobre sua realidade na prática docente, deixa vir à tona suas inscrições em diversos discursos que estão relacionados ao conceito de língua, o papel da universidade, o papel da escola frente ao ensino-aprendizagem de LEs e o lugar do inglês na escola, em específico, na instância enunciativa pedagógico-educacional de onde enuncia esse professor.

Se o curso de Letras, a licenciatura, configura-se como espaço de formação de professores de línguas, trata-se de um espaço que também deve ser investigado, para que se possa, por meio de um olhar analítico e discursivo, problematizar a memória evocada a partir dessa instância enunciativa pedagógico-educacional. Desta feita, ancorados em uma perspectiva discursiva, entendemos que os espaços de formação de professores, ou seja, os cursos de Letras, bem como os discursos sobre tais cursos podem funcionar como disseminadores de práticas tradicionalistas de ensino-aprendizagem de línguas, o que fortaleceria uma imagem do lugar da LE, por exemplo, do inglês, nas mais diversas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais.

Sabemos que existe uma relação de necessidade de a universidade pública formar professores para atuarem nas esferas públicas de educação básica. Entretanto, no caso específico de formação de professores de LEs, em especial, inglês, temos conhecimento que os professores atuam nas mais diversas esferas educacionais. Por isso, justificamos a necessidade de, além da universidade e da escola pública regular, a escola particular, as escolas de idiomas e os institutos federais, que se configuram em nosso estudo também como

instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, serem alvo de investigação e problematização, já que esses espaços também contribuem para a construção de discursos que circulam sócio-ideologicamente sobre o que seja ensinar-aprender língua inglesa.

Por defendermos um processo de ensino-aprendizagem que considere a relação do sujeito com a LE, considerando que se trata sempre de um encontro-confronto, devemos, da mesma forma, defender uma formação docente que perpassa os estudos que reconhecem a tensão existente entre um sujeito e uma LE, uma tensão que permanece numa relação de nunca acabar.

Em suma, esclarecemos que nosso estudo baseia-se na discussão de representações sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, tomadas como objeto de pesquisa nesta tese. Os professores, enunciadores participantes desta pesquisa, a depender de seu lugar discursivo, ou seja, a partir de sua instância enunciativa pedagógico-educacional, deixam revelar em seus dizeres as possíveis incidências dessa instância nos discursos constitutivos das representações construídas acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE.

Por fim, ressaltamos que é em consonância com a necessidade de continuidade de pesquisas que tratem da sala de aula, dos professores, do ensino-aprendizagem de línguas, da formação de professores, que propomos aqui um estudo cujo objeto é a investigação do processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE, bem como suas representações. Dedicamo-nos a lançar um olhar sobre diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais. Nosso intuito é de, ao final, poder contribuir para uma problematização sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, entendendo que o professor de língua inglesa deve tomar uma posição diante do ato de ensinar-aprender. Além disso, almejamos que nosso trabalho possa contribuir para os estudos no âmbito da LA, em especial, para a área de formação de professores.

Tendo contextualizado nossa pesquisa até então, tratando de nossas inquietações, da delimitação do objeto de nosso estudo, a partir do qual delineamos nossos objetivos de pesquisa, as perguntas norteadoras, assim como a hipótese e justificativa, passamos a explicitar as condições de produção desta pesquisa na próxima seção.

1.2 Condições de produção da pesquisa

Para um estudo cujo objeto de pesquisa contempla as representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em diferentes instâncias enunciativas da esfera pedagógico-educacional, tomando a relação com a LE sempre em um encontro-confronto, explicamos as condições de produção desta pesquisa, esclarecendo nossa inscrição teórica e metodológica, bem como acenando para alguns conceitos fundamentais, os quais serão ao longo da tese retomados.

Primeiramente, um percurso teórico fundamentado na LA, nos estudos discursivos e no pensamento do Círculo de Bakhtin foi realizado, a fim de encontrar fundamentos para pensar discursivamente as representações do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, tomando como *corpus* de análise os depoimentos dos sujeitos pesquisados. Portanto, circunscritos teórico-metodologicamente em uma interface entre a LA, a ADF e o pensamento do Círculo do Bakhtin é que nos aventuramos na discussão proposta para este trabalho.

Por meio de leituras acerca das temáticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de LEs e baseando-nos em abordagens discursivas como forma de olhar e analisar o processo de ensino-aprendizagem de inglês, pensamos em investigar a relação de encontro-confronto, via representações dos professores, no ensinar-aprender inglês.

Optamos por investigar diferentes lugares onde o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa ocorre, os quais são tomados neste trabalho como instâncias enunciativas da esfera pedagógico-educacional, pois são lugares de onde enunciam os professores sobre tal processo de ensino-aprendizagem, evocando para tanto uma memória discursiva. Acreditamos que a partir dessa memória, que baliza sua prática, ao mesmo tempo em que perpassa sua própria aprendizagem da LE e sua formação, o professor irá (d)enunciar suas concepções sobre o ensino-aprendizagem de inglês e o lugar dessa LE, por meio dos modos de representar. Ou seja, estamos interessados em saber também sobre a experiência acontecimental do professor com a LE, na medida em que acreditamos que os modos de enunciar sobre sua relação com a língua como aprendiz e seu processo de formação como professor vão ser colocados em batimento ao reconstruir tais experiências em sua prática cotidiana, em sala de aula, com seus alunos.

Assim, ao propormos investigar discursividades sobre diversos lugares onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, pensamos, também, nas ideologias cristalizadas, que incidem nos modos de representar do sujeito, acerca do que é saber uma LE, do que é um bom professor, do lugar onde se aprende e da impossibilidade de se aprender em algumas

instâncias enunciativas pedagógico-educacionais. A universidade, por exemplo, como instância enunciativa, em específico, o Curso de Letras, que forma o professor de LEs parece viver o constante impasse entre ensinar a LE ou formar o professor de LE. Assim, a questão de saber ou não saber a LE no Curso de Letras, em um curso de formação de professor, torna-se uma voz que emerge em discursividades sobre ensinar-aprender inglês. Se o Curso de Letras é um espaço formador de professores de LE trata-se de um lugar onde são produzidos e circulam enunciados de caráter pedagógico-educacional. O professor graduado em Letras, em uma universidade, está apto a atuar em diferentes espaços educacionais, por isso a relevância de investigarmos essa, bem como outras instâncias onde ocorre o ensino-aprendizagem de inglês, pois são nesses espaços que podemos ouvir os professores, o que coincide com a nossa tentativa de dar-lhes voz.

Ainda esclarecendo sob quais condições esta pesquisa foi produzida, tratamos do nosso aporte teórico. Em geral, tomamos como base autores (CAVALLARI, 2011, 2013; GUILHERME, 2008, 2009, 2013; SANTOS, 2007; SERRANI-INFANTE, 1998, 1999, 2003) que ao realizarem suas pesquisas colocam em diálogo as pesquisas em áreas como LA e as teorias do discurso. A LA, a qual nos referimos nesse trabalho, dialoga com conceitos como sujeito, representação, língua(gem), considerados como inerentes a toda e qualquer produção discursiva. Assim, adiantamos que nos inscrevemos nesse trabalho em uma LA indisciplinar e transgressiva (MOITA LOPES, 2006; 2013), bem como vinculamo-nos a autores como Cavalcanti (2006), Bohn (2005, 2013), Pennycook (2006) que vêm traçando novos caminhos para a LA. Os estudos com os quais dialogamos não mais entendem a LA como passível de uma aplicação de teorias linguísticas, mas sim como uma área investigativa que, em diálogo com diversas áreas outras, pode discutir, problematizar e propor caminhos para questões sociais e educacionais⁹.

Na perspectiva em que colocamos a LA em interface com a Análise do Discurso¹⁰, ou seja, em uma perspectiva discursiva, enunciar é sempre um lugar de tensão. O sujeito é constituído por tais tensões, então compreendemos que o sujeito pode não se sentir à vontade ao enunciar, falar na LE, uma vez que enunciar é um processo permeado por conflitos embora o sujeito possa se inscrever em uma ilusão que parece tentar camuflar tais conflitos. Essa compreensão de tensão vincula-se ao entendimento da ideia do encontro-confronto com a LE, por ser uma relação de tensões e embates com outra língua.

⁹ A seção 2.1 versará mais especificamente sobre nossa inscrição teórica na LA.

¹⁰ Doravante AD.

Vislumbramos um sujeito que ao se deparar com uma língua outra, diferente, estrangeira, passa por um embate inevitável, pois a relação com uma língua é sempre lacunar, inclusive a relação desse sujeito com a LM. Adiantamos aqui nossa concepção de língua, a partir de autores nos quais nos pautamos, para pensar um conceito de língua que não é objetiva, transparente. Pelo contrário, ela é sempre lacunar, trata-se no caso da LE, de afirmar que “a língua ainda não se tornou língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 94), pois existe um estranhamento quanto a essa outra língua. Trata-se, pois, do encontrar-confrontar a LE.

Além disso, é preciso considerar que antes do sujeito inscrever-se em uma LE, existe um sujeito enunciator e constituído na/pela LM. A tentativa de apagar o sujeito da LM, sua relação com a LM, ou a tentativa de um esquecimento dessas relações ainda é discursivizada como possível e necessária para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, embora acreditemos que se trata de algo impossível. O sujeito constitui-se em sua relação com a língua, primeiramente na/pela LM. Quando pensamos, por exemplo, na criança que aprende sua LM, notamos que ela desenvolve uma noção de pertencimento àquela língua, no entanto quando se encontra na relação de aprendizagem de uma LE, essa noção de pertencimento é diferente. O aluno, por vezes, não sente que pertence à LE e até mesmo o professor pode sentir que não pertence àquela outra língua, por isso acreditamos que ainda é preciso pesquisar como são construídas as representações sobre o processo de ensino-aprendizagem, que incluem a relação que se estabelece entre o sujeito e a LE, a qual é diferente da relação desse mesmo sujeito com sua LM.

Entendemos, dessa forma, que não podemos tecer considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e o processo de formação de professores, desconsiderando teoricamente as discussões sobre os conceitos de linguagem, língua (LM e LE), sujeito e como tais conceitos se relacionam. Sabemos que o sujeito olha o mundo e o discursiviza por meio da linguagem, por isso sua concepção de linguagem incide nos seus modos de enunciar.

Quando relacionamos a LA, de caráter discursivo, ao nosso objeto de estudo, pensamos em discursividades naturalizadas em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês como LEs, lugares de sucesso e de insucesso quanto a esse processo, o lugar do inglês a depender da instância educacional ou nível de ensino. Pela recorrência, esses discursos acabam sendo naturalizados e professores e aluno podem, por ventura, se inscreverem em tais discursos, permeados por um imaginário acerca do que seja ensinar, aprender, saber inglês, contribuindo, assim, para a naturalização e perpetuação desses discursos.

Por fim, o que procuramos ressaltar é nossa responsabilidade de nos inscrevermos em uma LA que se preocupa com o sujeito, levando sempre em consideração questões de caráter social. No caso do professor, sujeito de nossa pesquisa, em nossos depoimentos, ao enunciar, ele também poderá revelar as angústias que o processo de ensino-aprendizagem gera, pois a LE também pode trazer sofrimento, o qual pode ser discursivizado por meio da desvalorização da profissão, do pouco espaço dedicado ao ensino do inglês nas escolas regulares, por exemplo. Dessa forma, uma inscrição teórica que considera o sujeito, bem como a forma de constituição desse sujeito, nos ajudará a propor uma discussão que busca refletir, via representações, sobre as angústias, os sofrimentos, as tensões, pelas quais, inevitavelmente, passam professores e também alunos, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Nesse sentido, nosso trabalho procura colocar em diálogo teorias e metodologias que podem contribuir para a discussão da problemática que aqui exploramos. Assim, nossa inscrição inter/transdisciplinar para este estudo se configura como uma inscrição teórico-metodológica da pesquisa e da pesquisadora, ao entendermos que é possível estabelecer uma relação de diálogo entre teorias e metodologias, por exemplo, entre a LA e os estudos no âmbito do discurso.

À medida que trazemos os assuntos de interesse da LA, inscrevemo-nos nos pressupostos teóricos dos estudos de natureza discursiva, e convocamos teorias, conceitos, autores que podem nos ajudar a olhar discursivamente o objeto de pesquisa ao qual nos dedicamos.

Com nosso olhar voltado para as discursividades produzidas por professores nas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais que elegemos para investigação, convidamos dois professores de cada instância para se constituírem como participantes da pesquisa. Contamos com professores de uma escola regular pública, de uma escola regular privada, de um instituto de idiomas, de um instituto federal e de uma universidade, totalizando, assim, dez professores enunciadoreis em nossa pesquisa.

Para a coleta de depoimentos, utilizamos um roteiro de questões, de acordo com a proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, SERRANI-INFANTE, 1998), visando à coleta de depoimentos, constituindo-se, então, sujeitos da pesquisa, professores de língua inglesa das diferentes instâncias.

Ressaltamos que nossa pesquisa é de natureza qualitativa. Isso significa que buscamos descrever, analisar e interpretar os dizeres dos professores. A pesquisa qualitativa, segundo Erickson (1986) é de natureza interpretativa. Assim, nosso interesse ao pesquisar não é

universalizar dados ou construir verdades universais, mas sim partir de dados para propor um olhar discursivo ao interpretá-los. Erickson (1986) afirma ainda que o interesse desse tipo de pesquisa reside nos significados que as pessoas atribuem aos objetos e/ou eventos.

Por fim, na etapa final, organizamos nossa análise em dois capítulos que discutem, primeiramente, as representações sobre ensinar-aprender inglês em todas as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais investigadas, e, posteriormente, delineamos as relações dialógicas a partir das inscrições discursivas constitutivas das representações sobre o acontecimento discursivo ensinar-aprender língua inglesa.

Esclarecidas as condições de produção desta pesquisa, na tentativa de elucidar, ainda que objetivamente, os percursos teórico-metodológicos percorridos para organização deste estudo, abordamos, na seção seguinte, o processo de ensino-aprendizagem de LEs e a formação de professores.

1.3 O processo de ensino-aprendizagem de LEs e a formação de professores

Tanto o processo de ensino-aprendizagem de línguas, LM e LE, quanto o processo de formação de professores são temas caros aos estudos da LA. Tais temas, já colocados em perspectiva dialógica com outros campos de saberes, necessitam ainda de observação, para investigação e problematização quando pensamos o panorama de ensino-aprendizagem de línguas em nosso país.

Nosso intento, com esta seção, é convocar alguns estudos da LA e/ou estudos da LA com diálogos com outras áreas que reflitam sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, em especial LEs, e a formação de professores, priorizando os estudos com ênfase em uma perspectiva discursiva.

Vários são os estudos, no âmbito da LA, que tratam da formação de professores e também do processo de ensino-aprendizagem de LEs. Para um trabalho de natureza inter/transdisciplinar entre a já mencionada LA e os estudos discursivos, precisamos destacar a qual LA nos filiamos teoricamente.

Primeiramente, acerca dos novos caminhos que a LA tem traçado, Rajagopalan (2006, p. 165) aponta que

felizmente, está se formando o consenso entre pesquisadores em LA de que cabe a ela não mais atuar simplesmente como instância mediadora entre, de um lado, uma linguística feita à margem dos anseios populares, e do outro lado, uma sociedade que clama por soluções prática [...], mas *intervir* de

forma consequente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas. Dito de outra forma: a LA precisa repensar o próprio lugar da teoria e não continuar esperando em vão que seu colega “teórico” lhe forneça algo pronto e acabado, pronto para ser “aplicado”. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165, grifos no original)

As palavras do autor levam-nos à reflexão acerca da necessidade de uma LA que seja responsável e responsiva ao social, ao âmbito educacional, e, portanto, a temáticas como ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores. Isso só é possível, segundo o autor, com o alinhamento entre as teorizações para se pensar de forma mais apropriada os problemas enfrentados.

Em diversos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores, notamos, a partir das discussões teóricas encontradas de autores como Celani (2010), Bohn (2005, 2013), Moita Lopes (2006), Guilherme (2008), entre outros, problematizações sobre discursividades referentes ao processo de ensinar-aprender línguas, bem como representações desse processo e da formação de professores de línguas. Alguns estudos dedicam-se a discutir e problematizar o ensino-aprendizagem de inglês especialmente na esfera da educação pública, como sendo aquela que mais necessitaria de pesquisas e estudos. No entanto, pensamos que em todas as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais há vozes e discursos sobre ensinar-aprender bem como a questão da formação do professor, por isso a discussão, não somente no âmbito de uma instância, faz-se necessária.

Buscamos colocar em diálogo principalmente essas duas áreas de estudos da LA, o processo de ensino-aprendizagem e a formação do professor, pois consideramos que não podemos discutir a problemática da formação de professores sem entendermos quais são as concepções de tais professores sobre ensinar-aprender uma LE, nas instâncias de ensino no Brasil. Em nossa visão, essas áreas se complementam, na medida em que uma pode responder a indagações da outra.

Sabemos que falar de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, por exemplo, faz ressoar discursivamente questões referentes ao insucesso, à incapacidade do professor de ensinar nesse contexto, à formação desse professor, ao aparato oferecido pela instituição para que haja aprendizagem da língua, entre outras. Via de regra, a escola pública é considerada como não propícia para formar alunos que saibam inglês, ou que são fluentes, assim, o objetivo de ensino é outro, um ensino mais instrumentalizado da língua, a fim de apresentar vocabulário e itens gramaticais úteis, especialmente para a leitura.

Por outro lado, a escola privada conta com um espaço um pouco mais privilegiado no sentido de estrutura mais adequada para o ensino da língua, ainda que no senso comum não seja destinado a ela o papel de tornar o aluno um bom usuário da língua. Trata-se de uma instância com foco na preparação de alunos para processos seletivos. O instituto de idiomas, em geral, oferece melhor infraestrutura no que diz respeito a materiais pedagógicos, a fim de criar um ambiente favorável para o uso da língua-alvo, com o foco usualmente relacionado à comunicação na LE, enfatizando a oralidade. Assim, o instituto ocupa um *status* de lugar legitimado no Brasil, como instância de ensino-aprendizagem de LE onde se aprende a língua inglesa, como mostramos em estudo anterior (VIEIRA, 2013). A universidade, por sua vez, forma os professores que atuam nas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais supracitadas.

Propomos, diante disso, investigar os dizeres enunciados pelos professores de inglês em diferentes contextos e a interdiscursividade que se deixa enunciar acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Consideramos ser importante a investigação das instâncias enunciativas pedagógico-educacionais que são aparentemente distantes em suas propostas e práticas de ensino-aprendizagem, pois isso nos permitiria pensar que, apesar da possibilidade de serem distintas, as representações construídas pelos professores são permeadas por um imaginário compartilhado por muitos deles sobre o que seja ser professor de inglês, em cada contexto, bem como o imaginário de sucesso e fracasso resultante do encontro-confronto com a língua. Inquieta-nos as discursividades em relação ao que significaria ensinar-aprender língua inglesa em cada instância enunciativa que propomos investigar, por meio das representações construídas pelos professores.

Cumpramos ressaltar que o ensino de língua inglesa como LE no Brasil passou por diversas transformações nos últimos tempos. No que diz respeito às concepções metodológicas e representações relativas ao ensino de inglês, as escolas, baseadas em suas políticas linguísticas, optam por uma linha metodológica e baseiam seu ensino em seus princípios e preceitos. Muitos institutos de idiomas, por exemplo, focam no ensino puro e simples de regras gramaticais e com isso satisfazem muitos alunos que acreditam que o uso satisfatório de tais regras lhes garantirá conhecimento da língua. Outras escolas, por sua vez, tentam vender seus cursos com foco na aplicação de exercícios mecânicos de repetição de frases isoladas, mas desconsideram o contexto em que elas seriam úteis e também suas possíveis variações.

Já as escolas regulares usualmente têm como foco o ensino de itens de vocabulário nos anos iniciais (ensino fundamental) e questões gramaticais e textuais (ensino médio), tanto na

escola pública quanto na privada. As habilidades mais trabalhadas em sala de aula são a leitura e a escrita, no sentido de ajudar o aluno a ler e interpretar na LE. Já alguns cursos de Letras, com habilitação em inglês, estruturam suas disciplinas no intuito de trabalhar todas as habilidades (ler, ouvir, falar, escrever) com seus alunos, professores em formação. Assim, a língua inglesa, em contextos diversos, é ensinada com um foco comunicativo, ou em uma forma de ensino mais tradicional, baseada na tradução, ou à luz da linguística textual, a fim de propor uma gramática contextualizada na leitura e interpretação de textos nessa LE. Trazemos esse diagnóstico com base em vários trabalhos acadêmicos e pesquisas (CELANI, 2010; LEFFA, 2011; JORGE, 2009; MORO, 2009; PAIVA, 2010) acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês, uma vez que temos a pressuposição de que as representações que emergem das discursividades dos professores podem ser perpassadas por esse diagnóstico.

Ao discutir a crença de que a escola não é lugar para se aprender uma LE, bem como buscar uma explicação para isso, Celani (2010, p. 61) aponta que

o ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar. Além disso, o que também é grave, não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico, não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente, sobre ensinar uma língua estrangeira em situações adversas.

No entanto, não estamos defendendo aqui que a maior problemática do ensino seja o conhecimento linguístico do professor, nem que a única explicação para os problemas enfrentados em sala de aula seja a má formação. Entendemos que nenhuma resposta única e fechada daria conta da questão do ensino-aprendizagem de LE em escolas públicas. Todavia, precisamos entender que esse panorama responde a uma anterioridade de ensino. Além disso, é imperioso pensar em formas de agir para que as ações em sala de aula não remetam somente a tal anterioridade.

Leffa (2011), ao problematizar o que o autor chama de máscara de aprendizagem, afirma que a falta de conhecimento de uma LE não pode ser disfarçada. Ou seja, especialmente na problematização acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês na escola regular da esfera pública, o autor afirma que o fracasso ou o sucesso em tal processo é muito perceptível. Nota-se, assim, a não inscrição do professor na língua. Sabemos que vários outros autores têm discutido o ensino na esfera pública como sinônimo de insucesso na LE,

entretanto Leffa (2011, p. 17) questiona, por outro lado, o silêncio em relação à LE, ao alegar que

na aprendizagem de uma língua, não só o sucesso, mas também o silêncio fala alto. [...] No caso da língua estrangeira, no entanto, a mudez é irrecuperável; o sujeito não fala porque não sabe, deixando sempre bem claro para o interlocutor que bastaria falar para provar o contrário.

Segundo o autor, a impossibilidade desse mascaramento é que torna rapidamente visível o fracasso para o aluno. Não concordamos com a supremacia da habilidade da fala no ensino de LE, mas entendemos que circulam muitos discursos sobre o sucesso no processo de ensino-aprendizagem de LE, em especial, nas esferas públicas de ensino.

A discussão sobre o impacto da (má)formação de professores não é nova, além disso ela já tem sido realizada também no âmbito dos estudos discursivos, que concordam com a noção de linguagem, vislumbrando seu aspecto social e histórico. Nesse sentido, Leffa (2011, p. 21) enfatiza que

o problema da qualificação tem atrapalhado todas as iniciativas de expansão do ensino, incluindo, atualmente, o ensino superior, em que inúmeros concursos para preenchimentos de vagas resultam sem aproveitamento por falta de candidatos qualificados. Há um déficit muito grande de professores, provavelmente em todas as disciplinas, mas é no caso da LE que o fracasso fica mais visível.

Entretanto, pensamos que simplesmente culpar o professor ou sua (má) formação não seria suficiente para explicar uma historicidade de representações de insucessos no processo de ensino-aprendizagem de inglês nas escolas regulares, uma vez que o argumento da formação não daria conta da problemática. Além disso, muitos discursos que englobam o ‘ser professor de inglês’ na atualidade, ancorados em uma historicidade que muito importa, remontam a um *status* de professor de LE segundo o qual não é necessário ter formação, visto que o mais importante é o conhecimento da língua em questão.

Muitos institutos de idiomas, por exemplo, não contam com um corpo docente composto por professores licenciados em Letras, mas contam, por outro lado, com pessoas que se tornaram professores pela sua vivência/experiência no exterior. Tais profissionais são considerados “instrutores”. Constatamos, assim, uma contradição quando colocamos em diálogo tais discursividades, visto que por um lado temos professores licenciados atuando em escolas regulares, professores que parecem não saber a LE que ensinam. Por outro lado, existem tantos profissionais de áreas diversas que atuam como professores de LE,

especialmente em institutos de idiomas, que ensinam tal língua porque a conhecem bem, embora não sejam licenciados em Letras.

No que concerne à formação de professores, especificamente de LEs, buscamos autores que lançaram olhares discursivos para pensar e problematizar como ocorre esse processo de formação e os impactos dessa formação na sala de aula de LE. Desta feita, de acordo com Moro (2009, p. 153),

Os cursos de formação de professores que apostam na formação teórico-metodológica como garantia de que ela se concretizará em sua plenitude na realidade da sala de aula, geralmente, não levam em consideração que a formação do professor acontece justamente nos espaços entre o que é esperado do aluno e sua constituição como sujeito, e que este processo encerra identificações que são da ordem do devir.

Nesse sentido, pensamos que somente com a ancoragem em uma perspectiva discursiva, pode-se discutir o processo de formação de professores, que considera o sujeito constituído na/pela linguagem, entendendo que essa concepção de linguagem também incide sobre o fazer pedagógico desse professor. A constituição do professor integra a sua constituição como aprendiz, sujeito em encontro-confronto com a LE, sua relação com seus professores, sua formação e sua prática. Por isso, Moro (2009) pontua a importância das identificações, as quais ocorrem ao longo desse processo de estudar, aprender e ensinar uma LE.

A identificação se dá também com as teorias com as quais o professor teve contato em seu processo de formação. A constituição do sujeito relaciona-se, então, com as identificações desse sujeito, no que concerne, por exemplo, ao espaço da sua formação e às discursividades que lá circulam. Acerca da formação docente, há uma dialética envolvida, pontuada por Moro (2009, p. 156): é preciso saber a LE e saber ensinar essa língua.

Essa dialética acabou problematizando o espaço das universidades como espaço de formação de professor, uma vez que os Cursos de Letras precisaram assumir um posicionamento: trata-se de um espaço para ensinar a LE ao aluno, futuro professor ou trata-se de um espaço dedicado à formação do professor, aquele que já conhece e sabe essa LE? Entendemos que essa dicotomia cria uma tensão para o professor em formação, bem como deve promover diálogos entre os professores formadores acerca do papel da instituição de nível superior, quando se trata da formação do professor de LEs.

Professores formadores e professores formados certamente deixam vir à tona, em seus dizeres, essa problemática, pois é preciso tomar uma decisão quanto a essa dialética. No caso

do professor formador, ele vive o impasse entre decidir se suas aulas serão dedicadas ao ensino da LE ou à formação teórico-metodológica do professor em formação. Acerca dessa dicotomia, Moro (2009, p. 169) afirma que “a decisão de fazer Licenciatura em Português e Inglês, apesar de não se significar na língua estrangeira, passa muitas vezes pelo desejo de aprender”, assim muitos alunos universitários acreditam, segundo a autora, que ingressar na universidade, morar no exterior ou fazer um curso em um instituto de idiomas asseguraria essa aprendizagem.

A consequência dessa dicotomia, na prática, materializa-se nas aulas dos Cursos de Letras, nas disciplinas de LEs, uma vez que uma decisão precisa ser tomada. Dessa forma, priorizar a formação linguística ou metodológica acaba sendo uma escolha do professor, ou da instituição, nesse caso podendo ser imposta pela própria formulação curricular do Curso de Letras. Já o professor em formação pode compreender esse espaço como um lugar em que se pode aprender a LE ou apenas um espaço para aprendizado de teorias e metodologias voltados ao ensino de LEs. Assim, retomamos a ideia de experiência, pois é com base nas discursividades sobre a maneira como os formados e os formadores experimentaram esse espaço nos Cursos de Letras, em sua aprendizagem e/ou prática de ensino, que podemos ter acesso a tais experiências, as quais serão representadas, para propor a discussão de discursividades sobre a instância enunciativa universidade.

Ainda sobre a formação nas universidades, os espaços institucionais formadores, os Cursos de Letras, e a importância de proporcionar espaços e práticas para formar profissionais críticos e reflexivos, Moro (2009) aborda o lugar assumido pelo professor em formação frente ao professor formador e o discurso dele e da instituição de formação, o que acaba revelando que

o próprio professor em formação, muitas vezes, “percebe-se” não preparado para assumir o papel de professor, especialmente professor de línguas, uma vez que não se constituiu nesse espaço de formação, apesar do certificado que o legitima. Essas questões são frequentemente deixadas de lado nos trabalhos relacionados à formação de professores, por não levarem em conta as identificações, ou não identificações, com os discursos e práticas que circulam no ambiente acadêmico. (MORO, 2009, p. 164, grifos no original)

Em nossa pesquisa, estamos interessados em analisar, por meio dos dizeres dos professores, a memória evocada ao tratar de formação e prática, por entendermos que por meio da memória discursiva, atravessada pelo interdiscurso, as identificações do professor

irão ser reveladas, ou seja, serão produzidos dizeres sobre o espaço formador, sobre o professor formador e sobre o papel desse formador.

Ainda sobre o processo de formação de professores de LEs, precisamos discutir o que significa formar um professor. Ressaltamos que formar o professor não pode ser entendido como o ensino de métodos para ensinar a LE, pois esse processo de formação transcende a explicação teórica de métodos, trata-se de uma formação que precisa ter por base o entendimento, inclusive do papel político do professor em sala de aula.

No entanto, sabemos que existem diferentes contextos de formação de professores, e, por isso, precisamos ouvir professores em-serviço, pois por meio das discursividades acerca da formação e da atuação é que podemos investigar as representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Riolfi (2011), ao problematizar a formação de professores de línguas, traz uma perspectiva discursiva que dialoga com a LA, no sentido de questionar o que a autora chama de presente perpétuo, como se o ensino brasileiro estivesse fadado ao fracasso desde sempre, considerando as práticas passadas. A autora discute como os professores formadores agem de forma a não superar um passado de um sujeito, em uma inscrição também psicanalítica, embora seu foco seja no entendimento que as disciplinas da licenciatura são desconsideradas e por isso os professores recém-formados nada mais fazem do que simplesmente reproduzir práticas que vivenciaram na escola. Dessa forma, a autora posiciona-se quanto ao processo de formação, explicando que se trata de uma visão equivocada do processo de formação de professores de línguas, a qual deveria ser combatida.

Os formadores dos professores pensam que formar alguém é impossível visto que, não obstante todos os seus esforços, o período escolar de seu aluno permanece como um resto insuperável, um resíduo impossível de ser ressignificado por meio de uma formação universitária. Segundo esta perspectiva, as aulas assistidas por um sujeito configurariam em uma matriz de sentido congelada que, futuramente, orientaria sua prática profissional. Para estes formadores de professores, portanto, é impossível superar tais memórias. (RIOLFI, 2011, p. 112-113)

Por isso julgamos válido tangenciar o tema da formação do professor de línguas em uma perspectiva da LA juntamente com os estudos discursivos a fim de questionar, por exemplo, a representação do professor como transmissor do conhecimento, bem como a representação de ensino-aprendizagem de línguas, problematizando as matrizes de sentido congeladas, como afirma a autora supracitada.

Riolfi (2011) aponta para a existência de memórias congeladas e sabemos que as matrizes de sentidos daí advindas funcionam nos discursos sobre ensino-aprendizagem de línguas. Ainda segundo a autora, “o distanciamento do professor em formação das matrizes de sentido que organizam suas memórias o ajuda a deixar de ser presa fácil do passado” (RIOLFI, 2011, p. 113). Nossa ancoragem nessa perspectiva teórica é por compactuarmos com estudos que procuram conceber o processo de formação de professores como um tempo, e a universidade, por sua vez, como um espaço, em que se possa discutir e entender que a singularidade de cada sujeito funciona como uma forma de deslocar a reprodução de práticas de ensino que advêm das matrizes de sentidos congelados.

Uma das matrizes congeladas de sentido recorrente diz respeito à representação da figura do professor no processo de ensino-aprendizagem de LE e sua responsabilidade, pois, muitas vezes, ele é tido como o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo, bem como a ele é atribuído o papel de construir um futuro melhor, como aponta Cavallari (2011). A autora, ao analisar a angústia constitutiva da identidade docente, afirma que o sujeito-professor, afetado por outros discursos que produzem verdades sobre o fazer pedagógico, é considerado o único agente capaz de fazer escolhas acertadas, as quais melhorariam o ensino de inglês. Assim, considera-se a emergência de uma discursividade segundo a qual “ocorre a individualização e responsabilização do professor por seus atos e escolhas e o ensino de línguas, portanto, não é visto como um processo complexo que envolve sujeitos de natureza contraditória e heterogênea” (CAVALLARI, 2011, p. 131).

Por isso, não compactuamos com a representação de professor como o maior, senão o único, responsável pelo (in)sucesso na tarefa de ensinar línguas. Tampouco podemos nos apoiar na representação do espaço formador como insuficiente ou mesmo não-formador para explicar as nuances do processo de ensino-aprendizagem de inglês em diferentes instâncias. Compreendemos que ser professor é estar inscrito em várias discursividades, que extrapolam o discurso da metodologia, o discurso do fracasso do ensino-aprendizagem de LE nas escolas públicas e o discurso de celebração dos institutos de idiomas, quanto ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A formação do professor de línguas, LM e LEs, transcende a questão do código, da língua em si, pois existe um compromisso político frente ao processo de ensino-aprendizagem, e tal compromisso deve ser assumido pelo professor, seja ele de escola regular, pública ou privada, de institutos de idiomas, de institutos federais de ensino médio e técnico ou das universidades. Gimenez (2005, p. 183), ao tratar das contribuições da LA nos desafios enfrentados na formação de professores de línguas na contemporaneidade, pressupõe que

a formação de professores é um projeto político para transformações sociais. Inserir a formação no campo político significa reconhecer que as ações dos participantes não são neutras ou desinteressadas. Todo projeto educativo, neste caso, é visto como uma intervenção de caráter político. Daí a necessidade de se ver os desafios decorrentes das múltiplas forças que sustentam práticas em contextos específicos.

Baseando-nos nesse posicionamento político-pedagógico do fazer docente é que afirmamos que as discursividades, por meio das representações sobre ensino-aprendizagem de inglês, de diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais devem ser investigadas e problematizadas. Vale reiterar que almejamos que tal investigação e problematização possam contribuir para os estudos que tratam do ensino-aprendizagem de LEs, bem como os estudos que se ocupam da formação do professor de línguas.

Tendo apresentado, neste primeiro capítulo, a historicidade da pesquisa, o objeto de pesquisa ao qual nos dedicamos, as condições de produção do nosso trabalho e abordado o processo de ensino-aprendizagem e formação de professores que estão relacionados a nosso objeto de pesquisa, passamos ao segundo capítulo, no qual buscamos demarcar nossas bases teórico-metodológicas.

CAPÍTULO II

PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2. Introdução

O segundo capítulo desta tese dedica-se a delimitar as bases teórico-metodológicas de nosso trabalho. Em primeiro lugar, retomamos a nossa filiação a uma LA que dialoga com teorias do discurso, em especial, com as perspectivas pecheutiana e bakhtiniana.

A LA, como a entendemos, é por natureza uma área de estudo que coloca em batimento diferentes e diversos campos do saber. Neste estudo, a proposta é trabalhar, como já acenam alguns estudiosos brasileiros (BRITO, 2009; BRITO e GUILHERME, 2013; BOHN, 2013; GUILHERME, 2008, 2009; CAVALLARI, 2013; CELADA, 2008, RIOLFI, 2011), com uma LA que coloca em diálogo estudos pecheutianos e bakhtinianos, uma vez que tais áreas levam em consideração os aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos acerca dos estudos da linguagem.

A LA na qual nos inscrevemos dialoga, assim, com estudos que assumem uma perspectiva discursiva, pois, de acordo com Coracini (2003b), existe a necessidade de que os linguistas aplicados questionem, por exemplo, a noção de sujeito e sua constituição para que possam compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Assim, a proposta deste capítulo é, primeiramente, abordar alguns estudos em LA em diálogo com as teorias do discurso. Para tanto, trazemos alguns autores (BOHN, 2005, 2013; CAVALCANTI, 2006; CELANI, 2010; KLEIMAN, 2013) que tratam dos novos caminhos pelos quais a LA tem se aventurado na tentativa de ser cada vez mais um campo de saberes inter/transdisciplinares, que propicie o diálogo contínuo e profícuo entre diversas áreas do conhecimento. No entanto, convocamos, mais especificamente, trabalhos que abordam o processo de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores em perspectivas discursivas, pois são áreas norteadoras para investigarmos nosso objeto de pesquisa.

Posteriormente, tratamos dos fundamentos da ADF de Michel Pêcheux (2008, 2009, 2010, 2015) com noções relevantes como sujeito, discurso, memória e acontecimento discursivo. Além disso, trazemos os estudos de Bakhtin/Volochinov (2012), acerca da filosofia da linguagem do chamado Círculo de Bakhtin, e conceitos como diálogo, enunciado, ideologia e vozes.

Cumpramos ressaltar que à medida que os conceitos elencados relacionarem-se também com estudos de outros autores, tais autores serão convocados à nossa discussão teórica, visto que muitos têm alinhado vários conceitos aos estudos discursivos com a LA.

2.1 A interface Linguística Aplicada e as Teorias do Discurso

Trazemos nossa inscrição na LA como uma área que tem se reconfigurado e por corroborar para nosso intento, que é contribuir para as discussões sobre ensino-aprendizagem de uma LE e também para a formação de professores, a partir da natureza social da linguagem, em diferentes contextos. Por isso, compactuamos com Fabrício (2006, p. 48) ao afirmar que

a LA se encontra em um momento de revisão de suas bases epistemológicas, a reboque da compreensão

- 1) de que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
- 2) de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
- 3) de que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos.

Diante disso, concordamos com a necessidade de uma LA como prática investigativa e questionadora, que propõe problematizar questões de uso da linguagem, seja na LM, seja nos estudos acerca das LEs, como aqui propomos.

Vale remontarmos à qual LA estamos nos filiando teoricamente nesse trabalho. Assim, recorremos à Moita Lopes (2006), que na tentativa de delinear uma LA contemporânea e explicitar ao que ela se dedicaria, esboça alguns posicionamentos sobre esse entendimento de que a LA não pode mais ser vista e entendida como aplicação de teorias linguísticas, lugar que deixou de ocupar há algumas décadas. Moita Lopes (2006) trata dos novos caminhos a serem delineados pela LA, defendendo uma LA que deve ser aproximada de áreas cujo foco contempla os aspectos sociais, políticos e históricos. Nesse sentido, ele sintetiza os pontos nos quais uma LA considerada contemporânea deveria se pautar: primeiramente, segundo Moita Lopes (2006), é imprescindível que se considere a LA como híbrida ou mestiça; a LA deve ser entendida como uma área que transcende a relação entre teoria e prática; além disso, há a necessidade de um outro sujeito para a LA (as vozes do Sul¹¹); e, por fim, é necessário entender a LA como uma área em que a ética e o poder são novos pilares.

¹¹ ‘Vozes do sul’ é uma terminologia usada para referir-se ao sujeito da LA que, segundo Moita Lopes (2006), tem sido considerado como uno e homogêneo. Além disso, dizem respeito às minorias, àqueles que foram deixados à margem, para os quais os estudos de uma LA contemporânea também devem olhar e considerar sua constituição sócio-histórica.

Ao propor uma LA indisciplinar, Moita Lopes (2006) chama a atenção para a necessidade de se romper com uma LA tradicionalista e propor uma LA responsiva à vida social, e por isso, ela deve ser compreendida como híbrida/mestiça ou como indisciplina. Por isso, o autor clama pela mudança e diz que “a LA tem de mudar, a menos que queiramos trabalhar isoladamente, seguindo roteiros investigativos que claramente não são muito elucidativos para nos ajudar a compreender a complexidade das questões que nos confrontam no cotidiano” (MOITA LOPES, 2006, p. 98).

Ao tratar da concepção de sujeito concebida pela LA, o autor pontua que é preciso considerar a necessidade de uma LA “que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido (MOITA LOPES, 2006, p. 31), assim como também aponta Pennycook (2006).

Pennycook (2006), na mesma direção de problematizar o papel da área, propõe uma LA transgressiva, que consiga atravessar e, se necessário for, transgredir fronteiras convencionais de disciplinas, evidenciando seu caráter transdisciplinar, ou seja, “atravessar barreiras proibidas, e talvez, no processo, derrubar algumas dessas cercas disciplinares” (p. 73). O autor defende que uma LA que se preocupa com questões da atualidade deve sempre interrogar e problematizar conceitos e modos de pensar, por isso “nunca se deve permitir que a LA crítica descanse com base na satisfação de sua própria autoconcepção, nas identidades que ela afirma como constituindo sua comunidade. Portanto, uma LA transgressiva está sempre engajada em práticas problematizadoras” (PENNYCOOK, 2006, p. 83).

Posicionamentos dessa natureza que nos permitem olhar, analisar e problematizar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, por exemplo, são salutares e justificam nossa inscrição em uma LA que se aventura no atravessamento de barreiras, na derrubada de algumas cercas pedagógico-educacionais. Nessa filiação é que podemos questionar as representações do processo de ensino-aprendizagem de inglês em diferentes instâncias enunciativas, ao pensarmos que tais representações podem revelar as barreiras que precisam ser transpostas e as cercas e muros que impedem novos olhares e fazeres em relação ao ensino-aprendizagem dessa LE. Além disso, é por defendermos o acesso ao ensino-aprendizagem de LEs como um direito de todo cidadão, independente da vinculação institucional que ele tenha, é que nos inscrevemos em teorias que pautadas no caráter social, histórico e ideológico pensam a linguagem e os processos a ela relacionados.

Rajagopalan (2006) é, também, outro autor que pontua a necessidade de se repensar o papel da LA, ao criticar a visão de ciência na qual se pautou a Linguística como disciplina, uma vez que, com base em seus princípios positivistas, a Linguística acabou negligenciando

questões práticas relativas à linguagem. De acordo com o autor, é preciso pensar sempre a relação entre os estudos linguísticos e a sociedade, e especialmente nessa relação reside o interesse da LA. Rajagopalan (2006) discute ainda a necessidade de diferenciar teorias globais de práticas locais, esclarecendo que se os estudos não considerarem as especificidades locais podem contribuir muito pouco para a solução de problemas reais.

No caso do processo de ensino-aprendizagem, os aspectos locais de formação, do formador, e do professor em seu lugar de atuação devem ser considerados, haja vista que “no campo da LA, o que falta é o reconhecimento de que é a teoria que precisa ser moldada segundo as especificidades da prática.” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165). Tal reconhecimento remonta à discussão da dicotomia teoria e prática acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Moita Lopes (2006) também ratifica a LA como uma área que precisa explodir a relação entre teoria e prática, uma vez que não podemos mais negligenciar que, se a LA pretende ser responsiva socialmente, não pode desconsiderar as vozes dos que vivem nessa sociedade (MOITA LOPES, 2006, p. 100), não se pode negligenciar as chamadas ‘vozes do sul’, conforme Moita Lopes (2006) e Kleiman (2013). Desta forma,

a LA precisa construir conhecimento que exploda a relação teoria e prática ao contemplar as vozes do sul. Dessa forma, visões da linguagem e da produção de conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-histórica é apagada, são inadequadas para dar conta da visão de LA contemporânea que defendo. (MOITA LOPES, 2006, p.103)

Por isso, o autor, ao elucidar como isso afeta as pesquisas em LA e também a vida social, afirma que no campo de ensino-aprendizagem de línguas, por exemplo, existe uma tendência de se considerar professores e alunos fora dessa contextualização sócio-histórica, apagando suas classes sociais, gêneros, etnias, etc. As ‘vozes do sul’ dizem respeito exatamente aos “sujeitos sócio históricos de nossa realidade social”, resume Kleiman (2013, p. 40). Por isso, quando tratamos de sala de aula, de processo de ensino-aprendizagem de LE, os sujeitos professores e alunos, alvos de investigação, são vozes às quais devemos dar espaço. São eles os sujeitos do panorama educacional brasileiro quando se trata de LEs na atualidade. O enlace entre a perspectiva discursiva e a LA, portanto, auxilia a contextualizar e posicionar sócio-historicamente os sujeitos, envolvidos nas diversas discussões propostas no campo da LA.

O que Kleiman (2013) sugere ao incluir as ‘vozes do sul’ nas pesquisas em LA, com base no que também defende Moita Lopes (2006, 2013) e Canagarajah (2002), é dar espaço e

voz aos marginalizados, àqueles que vivem ou são colocados à margem em nossa sociedade. Quando nos voltamos ao processo de ensino-aprendizagem de LE, as vozes do sul, em nosso trabalho, referem-se aos professores em suas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, visto que, como já pontuamos anteriormente, todas as instâncias devem ser alvo de investigação, porque lá coabitam vozes sobre ensinar-aprender inglês. Não podemos, dessa forma, inseridos em uma LA que convoca as vozes do sul, marginalizar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LEs no Brasil e nem qualquer instância enunciativa pedagógico-educacional, de onde enunciam os professores.

Este outro paradigma da LA, que tais autores propõem, diz respeito a uma postura menos positivista e tradicionalista nas pesquisas, a fim de contribuir com posicionamentos que combatam, ao mesmo tempo, condutas de hegemonia e de exclusão. No entanto, relembremos a existência e disseminação de discursos acerca do lugar de exclusão da LE no âmbito escolar regular, e da hegemonia de certas instituições de ensino quando se trata de ensinar inglês como LE. Por não concordamos com discursividades que legitimam determinadas instâncias e discursos que continuam a marginalizar as LEs no processo educacional brasileiro é que nos vinculamos teoricamente a essa LA transgressiva (PENNYCOOK, 2006), e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e de resistência a partir da ‘periferia e vozes do sul’ (KLEIMAN, 2013).

Além disso, em defesa de um ensino-aprendizagem de línguas que considere o caráter sócio-histórico dos professores, dos alunos, dos envolvidos nesse processo, é que acenamos para a necessidade de um ensino que considere a realidade dos alunos, como aponta Canagarajah (2002), ao tratar dos saberes local e global, bem como Kumaravadivelu (2001, 2003, 2006) ao conceituar o pós-método.

Canagarajah (2002) diferencia o saber local do saber global, ao enfatizar que o último é considerado científico, por se tratar de práticas legitimadas por instituições de caráter acadêmico. Por outro lado, ao saber local não é conferido o *status* de legitimado conhecimento acadêmico ou científico, não desfruta de reconhecimento ou prestígio. No entanto, quando o autor volta-se para a questão do processo de ensino-aprendizagem para problematizar o lugar do global e do local nesse processo, ele afirma que em termos profissionais, o saber local diz respeito ao desenvolvimento da prática em sala de aula, formas de se fazer que não seriam reconhecidas e recomendadas por autoridades acadêmicas (CANAGARAJAH, 2005, p. 243).

Por isso, afirma-se que em termos de ensino-aprendizagem, o saber local é entendido como o conhecimento gerado em determinado contexto de ensino-aprendizagem e relaciona-

se com estratégias de ensino-aprendizagem de línguas (CANAGARAJAH, 2005), concebendo o espaço de sala de aula como espaço onde outros saberes também se constituem. O professor em sala de aula de LE (re)constrói saberes locais ao fazer escolhas didáticas, metodológicas, conteudistas em sua prática docente, ou seja, se ao posicionar didaticamente frente ao processo de ensino-aprendizagem. O saber local congrega o global, pois as teorias consideradas globais balizam o fazer do professor de LE, pois, nesse lugar teórico, ele também se inscreve em seu momento de formação e/ou em sua atuação.

Ao tratar das características do saber local, Canagarajah (2005) afirma que o saber local é relacional, fluido e híbrido. Por estar sempre em relação ao saber global é considerado relacional. Por ser adaptável e flexível às situações é considerado fluido, pois existe a necessidade de adaptação de acordo com a realidade, por exemplo, contexto em que atua o professor, sua sala de aula e seus alunos. Por fim, é híbrido porque é sempre constituído na relação com o saber global, sempre afetado por elementos outros, de outros contextos, a considerar o mundo globalizado em que vivemos.

É nessa perspectiva, de uma teoria tão cara à LA como o entendimento do saber local, que problematizamos se o professor, ao enunciar sobre ensinar-aprender inglês considera o lugar que tem o saber local, em sua instância enunciativa pedagógico-educacional. Nesse sentido, pressupomos que as teorias desenvolvidas em LA seriam vozes, que podem ser evocadas pelo professor ao enunciar sobre o processo de ensino-aprendizagem, via memória discursiva, ao tratar do seu processo de formação como professor, bem como ao tratar da sua prática docente.

Ainda tendo por base a necessidade de tomar o saber local como um elemento do processo de ensino-aprendizagem, retomamos alguns estudos que versaram sobre a questão dos métodos de ensino de LEs (LARSEN-FREEMAN, 1986; RICHARDS & RODGERS, 1986; LEFFA, 1988). Posteriormente, os estudos em LA começaram a questionar a existência do método ideal (PRABHU, 1990) e levar em consideração o chamado pós-método, de acordo com Kumaravadivelu (1994). Esse foi um percurso pelo qual alguns linguistas aplicados passaram ao problematizar o ensino-aprendizagem de LEs, discutindo métodos, abordagens e metodologias de ensino. Esta outra proposta para ensino de línguas, o pós-método, evidencia, como também anunciou Canagarajah (2005), a indispensabilidade de se considerar aquilo que é local, o conhecimento local e também as necessidades locais dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Kumaravadivelu (2003) fundamenta sua crítica aos métodos de ensino, apontando que o método como um conjunto fechado é limitado quando pensamos a complexidade do

processo de ensino-aprendizagem de línguas. O autor defende que um método não pode ser pensado em um contexto idealizado e fundamentado em conceitos idealizados (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 28). Já visualizamos, a partir desse posicionamento, um diálogo com a LA que considera o sujeito em sua dimensão sócio-histórica e cultural, o ensino-aprendizado balizado pelo saber local bem como a compreensão da transposição de barreiras, por meio de práticas que transgridam os métodos representados como os melhores.

Para conceber a pedagogia do pós-método, Kumaravadivelu (2005) sugere um olhar similar a um sistema tridimensional, considerando, assim, três parâmetros: a particularidade, a praticidade e a possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 35). A particularidade diz respeito à contingência que deve ser considerada, os aspectos particulares no que tange aos aspectos socioculturais dos alunos e do professor, ou seja, entende-se que na sala de aula as particularidades socioculturais, linguísticas e também políticas devem ser consideradas. A praticidade refere-se à problemática relação entre teoria e prática, mas com vistas a colocar em teoria a prática do professor. Ou seja, o que se propõe é que a prática seja teorizada pelos professores e que eles pratiquem o que teorizam. Já a possibilidade tem caráter político-pedagógico, ao entender que as práticas docentes precisam de mudanças, e, para isso, é preciso que os participantes da sala de aula utilizem sua consciência sociopolítica para buscarem continuamente a transformação social.

Em estudos sobre a LA na era da globalização, Kumaravadivelu (2005) reivindica que a LA não mais preserve macroestruturas da dominação linguística e cultural. Por outro lado, apresenta-se a necessidade de uma LA responsável e responsiva, em termos bakhtinianos, uma LA que se transforme do moderno para o pós-moderno:

A filosofia pós-modernista celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação. Ela procura desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero. Para se moverem do moderno ao pós-moderno, os linguistas aplicados têm de se mover para além do tratamento da linguagem como sistema e começar a tratá-la como discurso. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139)

O posicionamento defendido pelo autor coaduna com outros já citados na medida em que confirma os novos caminhos da LA, na tentativa de delinear investigações que superem a visão ingênua de língua(gem) e examinem como tal concepção incide nos processos discursivos, e, conseqüentemente, em campos investigados pela LA, como o ensino-aprendizagem de línguas e a formação de professores.

Ainda no que concerne aos estudos em LA que já congregam uma perspectiva discursiva, apontamos também Coracini (2003a, 2003b, 2003c), que nomeia essa LA como uma área discursiva-descontrutivista, por se basear nos princípios da AD e também com vistas a compreender as relações entre sujeito e linguagem. Nesse sentido, a autora explica que os estudos da LA, por muito tempo, orientaram-se pela necessidade de buscar soluções para problemas em diversos contextos de interação, e quando pensamos a sala de aula, a escola, as instituições de ensino em nossa pesquisa como espaço profícuo para a interação social, entendemos a necessidade da continuidade de pesquisas nesses espaços. No entanto, a autora defende uma outra vertente da LA, cujo objetivo é “problematizar as situações naturalizadas pelo hábito e que, por isso mesmo, permanecem inquestionáveis” (CORACINI, 2003c, p. 18).

O que procuramos sintetizar com as referências aos campos investigados pelos autores citados corrobora e justifica nossa inscrição em uma LA questionadora, que busca constantemente repensar suas bases teóricas, metodológicas e epistemológicas, dando voz aos marginalizados, problematizando discursos homogêneos e cristalizados acerca do ensino-aprendizagem de línguas e que, por fim, uma LA que busca contribuir para o ensino-aprendizagem e para a formação de professores de línguas baseada nos princípios de emancipação e com responsabilidade social.

Nessa mesma perspectiva de uma LA emancipatória, Bohn (2013) reflete sobre as pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas e empreende uma discussão que fortalece a necessidade de rupturas, pois segundo o autor, a maioria dos professores conviveu com uma escola “uniformizada”, em que o papel do professor centrava-se em mostrar as deficiências aos alunos, seus erros. A figura do professor, dessa forma, representada pela relação de poder que exerce é legitimada por autoridades educacionais, o que contribuiu para uma realidade escolar baseada na exclusão (BOHN, 2013, p. 81).

Em diálogo com autores como Moita Lopes (2006) e com base na singularidade responsiva bakhtiniana, Bohn (2013) propõe um olhar sobre a práxis em salas de aulas de ensino-aprendizagem de línguas. A primeira problematização proposta pelo autor diz respeito à voz que se dá a alunos e professores, ao interrogar se o espaço da sala de aula, considerado dialógico, é concreto para o sujeito subalterno (aluno e/ou professor). A crítica reside no silenciamento, ou, ao menos, na tentativa de silenciamento, das vozes dos ‘atores da sala de aula’ (BOHN, 2013).

Bohn (2013) questiona quais são as vozes, os sujeitos que falam pela educação linguística nos documentos nacionais, na mídia e na sala de aula. Tal discussão revela a indignação de muitos linguistas aplicados que vêm travando lutas em suas pesquisas para que

se investiguem questões de ensino-aprendizagem e formação de professores pelas vozes dos ‘sulbaternos’, pelas vozes dos marginalizados, pelas ‘vozes do sul’. Isso significa também que não podemos nos inscrever em discursos que impõem mecanismos de exclusão, quando se trata de ensinar-aprender inglês, por exemplo. Por outro lado, devemos fortalecer nossa inscrição em estudos de uma LA transgressiva, em busca de contribuições para esse campo de estudos.

Como já dito anteriormente, Moita Lopes (2006) ressalta a relevância social de pesquisas em LA que ouçam vozes que estão à margem. Da mesma forma, Miller (2013) questiona quais seriam as vozes que estão à margem na área de formação de professores e conclui que há semelhança com o que ocorre nas pesquisas de ensino-aprendizagem, nas quais “as vozes dos licenciandos ou dos professores em formação continuada estavam silenciadas antes de começarmos a pesquisar os processos de formação dentro da perspectiva da LA” (MILLER, 2013, p. 113). Além disso, a autora critica que os próprios formadores de professores foram alvo de pesquisa tardiamente no âmbito da LA.

Como nossa proposta refere-se à discussão de representações sobre ensinar-aprender língua inglesa como LE para brasileiros nas diferentes instâncias que propomos investigar; a escola regular (pública e privada), o instituto de idiomas, o instituto federal e a universidade, vale mencionarmos que a problemática em relação ao ensino-aprendizagem de línguas é, a nosso ver, antes de tudo, uma questão política e, portanto, social, uma vez que sabemos que existem contextos diferentes e ideologias cristalizadas nessas instâncias. Por isso, revisitamos estudos para problematizar o papel do professor, da escola, da metodologia usada nesse processo, bem como suas representações.

Um aspecto muito debatido quando tratamos de ensinar-aprender LEs é o metodológico. Ao tratar de metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, por meio de um breve histórico, Celani (2010, p. 60) pontua que

do ponto de vista das tendências metodológicas, nas décadas de 40 a 70, pode-se afirmar que o método audio-lingual se impôs, sem o desaparecimento, no entanto, dos velhos procedimentos do chamado método da gramática e tradução. Talvez por influência do estruturalismo na linguística e do behaviorismo na psicologia. O método áudio-lingual apareceu e se estabeleceu, em forma disfarçada, nas décadas de 70 e 80, como método funcional, mas tem fiéis seguidores até hoje.

A partir da década de 80, o que se propaga em muitos anúncios de institutos de idiomas e nos livros didáticos tem sido a abordagem comunicativa. Essa tem sido a palavra mágica, embora frequentemente não se tenha muita clareza a respeito do que caracteriza essa abordagem.

O panorama proposto por Celani (2010) acerca das metodologias de ensino de inglês no Brasil ressoa ainda nas salas de aulas e escolas quando se fala sobre o que significa ensinar-aprender inglês. De acordo com Uphoff (2007, p. 9), entender a história dos métodos de ensino no Brasil poderia nos ajudar a refletir sobre os modelos de aulas que ocorrem em muitas instâncias.

Assim, em decorrência do nosso interesse em discutir representações sobre ensinar-aprender a língua inglesa em diversas instâncias enunciativa pedagógico-educacionais, pensamos que os professores, ao enunciarem, abordarão questões de métodos de ensino, ou seja, os métodos de ensino de LEs podem figurar como vozes que são convocadas na construção da representação do que significa ensinar-aprender essa LE. Nesse sentido, trazemos novamente Coracini (2003b, p.156), pois em consonância com a autora, não concordamos que o ensino da LE continue

perpetuando a representação escolar segundo a qual aprender uma língua significa assimilar formas (orais ou escritas) – ou seja, codificar pensamentos – ainda, que essas formas estejam vinculadas a uma situação possível de comunicação, quando aprender uma língua estrangeira significa conhecer o significado de cada palavra (estudo do vocabulário) fora do contexto histórico-social, e portanto, ideológico, homogeneizando o que é por natureza heterogêneo, ou seja, abafando a heterogeneidade da linguagem, resultando da interdiscursividade resultante de todo e qualquer ato de fala (ou escrita).¹²

Discutir representações sobre ensino-aprendizagem de uma LE mostra-se relevante, como aponta a autora supracitada, em virtude da necessidade da aceitação da heterogeneidade constitutiva dos sujeitos, das práticas de linguagem, e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem de línguas. A instituição de ensino, seja ela a escola regular, o instituto de línguas, o instituto federal ou a universidade, não pode concordar com uma prática de ensino que concebe a língua apenas como instrumento para comunicação, um conjunto de regras na LE que quando “dominadas” permitiria ao usuário se comunicar de forma perfeita. A esse respeito Revuz (1998, p. 223) já postulava que

o que estilhaça o contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução

¹²Vale pontuarmos que a noção de representação de Coracini (2003b), aqui citada, não está restrita às considerações de Pêcheux acerca das formações imaginárias, pois a autora, ao tratar de representações de ensinar e aprender a língua estrangeira, refere-se ao registro do imaginário, do campo da Psicanálise. Acreditamos que, da forma que foi apresentada a teoria, podemos nos valer dela no sentido de lançar um outro olhar ao processo de ensino-aprendizagem.

de termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua.

Por isso, é que pensamos que o professor deve tomar uma posição diante do ato de ensinar-aprender a língua, para assumir e discutir o que esse encontro-confronto com a LE pode provocar nos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Não se trata de um encontro simples e fácil para a maioria dos alunos, por exemplo. No entanto, o insucesso e o fracasso não devem ser vistos em uma perspectiva fatalista.

Acreditamos que se a ilusão de que trata Revuz (1998) for discutida, o processo de ensino-aprendizagem de LE pode ser mais bem compreendido. Sabemos que a aprendizagem de LE pode causar um estranhamento e um deslocamento dos sujeitos aprendizes, mas tal deslocamento é necessário para que o sujeito que aprende a LE consiga atribuir sentidos, visto que os sentidos estão sempre em movimento e não estabilizados e estáticos.

Compreendemos que estudos em LA, que consideram o encontro-confronto com a LE uma experiência de movência de sentidos, que consideram que a língua não é transparente e que o deslocamento do sujeito faz parte do processo de ensino-aprendizagem, são necessários para que possamos repensar os estudos contemporâneos acerca do ensino-aprendizagem de LE e também de formação de professores de línguas.

Além disso, não concordamos com práticas de ensino da língua inglesa, independentemente do contexto, que desconsiderem que o sujeito da LE é, antes de tudo, um sujeito de LM. Segundo Coracini (2003b, p. 157), “os chamados fracassos se devem, pois, à dificuldade em lidar com o estranho, com o desconhecido e com as novas possibilidades de significância, enfim, com o outro que, embora sem perceber, constitui o sujeito na sua língua materna”.

O sujeito que aprende a LE passa pela já mencionada relação de encontro-confronto, a qual pode trazer recusa, aceitação, negação. Considerando nosso entendimento do conceito de sujeito, salientamos que se trata do sujeito da falta. Ele pode se recusar a se confrontar com a LE e desejar uma aprendizagem fácil e sem complicações, como acredita ser na LM. Por isso, ele aceita, por exemplo, a ilusão do nativo como falante modelo e nega, por vezes, seu embate, suas dificuldades.

Trata-se, a nosso ver, de um sujeito do desejo, embora, ao mesmo tempo, seja o sujeito da ilusão e da incompletude, um sujeito a quem falta sempre alguma coisa: um sujeito regido pelo desejo, mas simultaneamente, constituído pela falta, pois é em virtude da existência da falta que há desejo. Dessa forma, reiteramos que o conceito de sujeito, mobilizado nessa

pesquisa, relaciona-se com o entendimento do sujeito da linguagem, que é constituído, simultaneamente, pela falta, pela incompletude, pelo desejo, pela ilusão de completude e por esquecimentos, conforme pontuaremos também quando tratarmos desse conceito pelo viés de Pêcheux (2008, 2009, 2010).

Nessa relação que o sujeito estabelece com a LE, a relação de encontro-confronto, há encontros também, visto que o sujeito busca encontrar um novo lugar para enunciar, encontrar novas significações, encontrar outras possibilidades de identificação com a LE. Mas ele o faz diferentemente do que ocorre na LM.

Nessa perspectiva, recorremos também a Veras (2009) que discute especificamente a relação entre a LM e a LE, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua outra, mas que, ancorada em uma perspectiva discursiva e psicanalítica, resume essa questão do contato do sujeito com a LE, de modo a problematizar tal relação:

A relação entre a língua materna e a língua estrangeira inquieta e desperta curiosidade dos professores de línguas estrangeiras. De modo geral, para mim, que trabalho numa instituição que se dedica ao ensino/estudo da tradução e da interpretação, manter-se o contato com uma língua estrangeira é sempre o ponto que pré-ocupa essa passagem: deixar entrar ou barrar o estrangeiro? Como se dá ou se evita esse contato? É possível evitar a mistura? Há alguma forma de manter-se imune à interferência de uma língua estrangeira na língua materna? De ser absolutamente fiel à língua do outro? O que fazer com os alunos que parecem teimar em não aprender? Por que alguns se tomam de amores e chegam a aprender mesmo por meio de métodos considerados “ultrapassados”? (VERAS, 2009, p. 112, grifos no original)

Notamos que a autora tangencia a questão dos métodos de ensino, pois essa questão perpassa o processo de ensino-aprendizagem e a relação de encontro-confronto com o sujeito que ensina e também o sujeito que aprende a LE. Em nossa pesquisa, especificamente, intentamos discutir quais seriam os desdobramentos para o professor de sua relação com a língua, uma vez que acreditamos que uma possível tensão ao aprender a LE também influencia o olhar e o fazer do professor ao ensinar. Nesse sentido, estamos nos perguntando em que medida o professor que ensina a LE leva em consideração essa relação de encontro-confronto e a tensão advinda dessa relação ao enunciar e representar o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Acerca da interface entre LA e os estudos do discurso, Brito e Guilherme (2013) propõem uma reflexão acerca da AD e suas contribuições epistemológicas nas investigações da LA, especialmente no que tange a temas como ensino-aprendizagem de línguas e formação

de professores, os quais nos interessam especialmente. Ao tentarem estabelecer os pontos de interseção entre a AD e a LA, as autoras afirmam que foi nos anos 90 que a LA começou a ter delineada sua epistemologia, e então as questões sociais começaram a aparecer em seu escopo. Nesse momento, já se revela a relação possível entre a LA e a AD, pois delineou-se “o desejo de se contemplar nos estudos em LA aquilo que é da ordem do político, do histórico, do ideológico, do social”. (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 22).

Brito e Guilherme (2013), ao justificarem a proposta de um enlace epistemológico entre a LA e a AD, esclarecem que tanto o processo de ensino-aprendizagem de línguas quanto o processo de formação de professores tratam de “discursividades constituintes da emergência do sujeito pela linguagem” (p. 25).

Alinhamo-nos com Brito e Guilherme (2013) ao não compactuarmos com noções positivistas que entendem esses processos, o de ensino-aprendizagem de línguas e o de formação de professores, como acabados, lineares e controlados. Inscritos em perspectivas discursivas que consideram o sujeito como inacabado, cindido e perpassado por discursos e vozes que o constituem, não podemos considerar a linguagem como transparente e inequívoca. Por isso, ao enfatizar a importância do aparato teórico da AD para tratar do processo de formação de professores, as autoras esclarecem que

‘ser professor de línguas’ ou ‘saber uma língua’ é – mais do que um conjunto de saberes ou competências possuídos por um sujeito – um processo contínuo de (des)inscrição em discursos sócio-históricamente constituídos, de (des)identificações com memórias discursivas, na e pela linguagem. Processo esse que (des)atualiza na enunciação. Nesse sentido, a AD, por meio de conceitos, tais como os de sujeito, discurso, sentido, memória discursiva, dialogismo e polifonia – e, enfim, sua própria noção de linguagem –, pode oferecer suporte às reflexões sobre os processos de formação docente e de ensino-aprendizagem de línguas, áreas tão caras à LA. (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 25-26, grifos no original)

Em consonância com esse entendimento, propomos a interface entre as áreas de conhecimento também com o objetivo de ressignificar tais áreas, na medida em que podemos perceber as aproximações, os deslocamentos, os embates ou diálogos. Diante de nossa pretensão de problematizar os discursos sobre a formação de professores de LE e o processo de ensino-aprendizagem, podemos, por meio dos enunciados dos professores, discutir como os sujeitos se inscrevem nos discursos, ou como pontuam as autoras acima citadas, como eles podem se inscreverem, como se identificam ou se desidentificam com memórias discursivas.

Entendemos que, por meio da operacionalização dos conceitos e noções do âmbito da AD, tanto dos estudos da ADF quanto dos estudos da arquitetônica de Bakhtin, podemos realizar a discussão e análise dos dados a fim de problematizarmos discursividades sobre o que seja ensinar-aprender inglês. A fim de avançarmos em nosso intento, passamos a explicitar, na próxima seção, alguns fundamentos dos estudos de Pêcheux (2008, 2009, 2010, 2015).

2.2 Fundamentos de Michel Pêcheux

No que concerne à ADF, lançamos mão dos estudos desenvolvidos por Michel Pêcheux (2008, 2009, 2010, 2015) para tratar de discurso, formações imaginárias, interdiscurso, efeitos de sentidos, condições de produção, memória discursiva e acontecimento, entre outros conceitos que são relevantes para propormos um olhar analítico, balizado pelas teorizações pensadas no âmbito da ADF.

Sabemos que Michel Pêcheux, considerado precursor da ADF, abordou vários conceitos que são amplamente mobilizados em análises e estudos discursivos. Pontuamos, entretanto, que a base da ADF se diferencia em três fases, considerando que a primeira fase, a qual chamamos de ADF1, mostra-se mais ancorada nos fundamentos linguísticos, inclusive da semântica lógica, enquanto a segunda fase, aqui tomada como ADF2, mostra mais claramente os fundamentos marxistas nos textos de Pêcheux, e, por fim, a terceira fase, nomeada aqui de ADF3, acentua a base psicanalítica assumida.

Esclarecemos que as obras consideradas como base para essa percepção das três fases da ADF são *Por uma Análise Automática do Discurso*, publicada em 1969, que marca a primeira fase da ADF, posteriormente *Semântica e Discurso*, livro de 1975, o qual é considerado marco para a segunda fase da ADF, e, por fim, *O discurso: estrutura ou acontecimento*, publicado em 1983.

Assim sendo, dedicamo-nos, a seguir, aos conceitos concebidos por Pêcheux (2008, 2009, 2010) tomando por base, em especial, as três obras supracitadas.

2.2.1 Sujeito, língua(gem) e discurso

Os fundamentos desenvolvidos por Pêcheux (2008, 2009, 2010) são relevantes para esta pesquisa, pois compactuamos com a concepção discursiva em uma dimensão que

considera a exterioridade e a anterioridade discursiva como constituintes do próprio discurso. Acerca da natureza do discurso, o autor afirma que

o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. (PÊCHEUX, 2010, p. 76, grifos no original)

Ao propor que o processo discursivo não tem de fato um início, Pêcheux (2010) pressupõe, ainda no texto *Análise Automática do Discurso*, o funcionamento do discurso como da ordem da não linearidade, ou seja, sempre retomamos algo que já foi dito, um discurso outro, evocando a memória ao enunciarmos. Por isso, a matéria-prima seria um discurso prévio, e embora esse seja moldado, reformulado, e venha com “deformações”, ele não tem início, pois também se liga a um outro discurso anterior. Assim, temos os postulados para a compreensão de que o discurso não é considerado um sistema, nem mesmo é fechado em si, pois sempre evoca, faz reviver, convoca, lembra e/ou esquece discursos outros e anteriores.

Tendo delineado o entendimento da noção de discurso, balizadora para as outras noções que dela se depreendem, abordamos a ADF1, na qual temos o conceito de condições de produção do discurso amplamente discutido, explicitado e fundamentado. O caráter estruturalista da ADF1 é notável, o que é compreensível, uma vez que Pêcheux não poderia produzir fora de uma égide estruturalista, nos anos 60. Assim, o projeto de Pêcheux na ADF1 era pautado na tentativa de elaborar uma ferramenta metodológica para analisar os discursos, ou seja, a ideia de uma maquinaria discursiva. Para tanto, Pêcheux, reuniu-se com estudiosos canadenses, para elaborar um programa de computador, o qual seria capaz de organizar os elementos linguísticos com o objetivo de verificar como o discurso se organizava. Daí, depreendemos a base linguística e estrutural dessa primeira fase da ADF.

Nessa fase, o arquivo era considerado um conjunto de documentos que marcavam uma determinada época. Assim, a partir dos elementos do arquivo seria possível notar o comportamento semântico dos discursos. Portanto, a concepção de maquinaria discursiva partiria de uma maquinaria fundamentalmente linguística. Nessa época, os estudos tinham como premissa o pensamento de que toda produção discursiva era auto-determinada e fechada em si mesma. Portanto, as condições de produção determinariam o discurso.

Ao conceituar as condições de produção, em *Por uma Análise Automática do Discurso*, Pêcheux (2010, p. 73-74, grifos no original) explica a forma pela qual entende o processo de produção dos discursos, a partir das implicações da oposição saussuriana entre língua e fala. Encontramos a definição do que seriam as condições de produção e sua relação com o discurso. O autor afirma que

o estudo da ligação entre as “circunstâncias” de um discurso – que chamaremos daqui em diante suas *condições de produção* – e seu processo de produção. Esta perspectiva está representada na teoria linguística atual pelo papel dado ao *contexto* ou à *situação*, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão: é este aspecto da questão que vamos tentar esclarecer agora, através do exame crítico do conceito saussuriano de instituição.

A fim de desconstruir a ideia de circunstâncias, colocadas entre aspas, Pêcheux (2010) desenvolve o conceito de condições de produção, a partir do esquema de comunicação (esquema informacional) formulado anteriormente por Jakobson. Pêcheux (2010) explica, por meio de exemplos, que nos anos 60, as ideias de Saussure estavam sendo revisitadas e elas teriam consequências para a teoria dos processos discursivos. Notemos que, apesar de usarmos aqui para nos referir à ADF1, o termo discurso ainda não era nitidamente um estatuto teórico, visto que nessa fase ele era considerado uma estrutura e, assim, um dispositivo daria conta de seu funcionamento. Tal noção só seria estruturada, como a entendemos atualmente, na ADF2.

Maldidier (2003, p. 23, grifos no original) afirma que “a referência às condições de produção designava a concepção central do discurso *determinado* por um ‘exterior’, como se dizia então, para evocar tudo o que, fora a linguagem, faz que um discurso seja o que é: tecido histórico-social que o constitui”.

Ao explicar o funcionamento das condições de produção de um discurso, Pêcheux (2010, p. 75-76, grifos no original) esclarece que

um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo de representa tal ou tal interesse, ou então está isolado” etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz:

um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para dar o troco”, o que é uma outra forma de ação política.

Ainda na primeira fase da ADF, a partir das condições de produção, Pêcheux (2010) teoriza sobre as formações imaginárias. Nesse sentido, as imagens que os locutores têm de si e do outro são elementos das condições de produção, uma vez que constituem as possíveis relações entre as situações enunciativas e as posições dos sujeitos no discurso.

De acordo com Pêcheux (2010, p. 81), as formações imaginárias são manifestadas em qualquer processo discursivo. Assim, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias”, ou seja, a maneira com que os envolvidos nos discursos veem a si mesmos e os outros, quais lugares atribuem a si e aos outros, como imaginam, representam o contexto no qual estão inseridos.

Nesse sentido, interessa-nos, nesse estudo, discutir como os professores representam o processo de ensino-aprendizagem de LE em sua instância de atuação, procurando discutir qual papel eles atribuem a si e ao outro (professor, aluno, nativo etc.) e, assim, entender quais formações imaginárias são construídas em seus processos discursivos. Entendemos, dessa forma, que os conceitos de condições de produção e formações imaginárias da ADF1 são relevantes para nossa pesquisa.

Já na segunda fase da ADF, instaura-se a relação entre o sujeito e o sentido. Nessa relação, são discutidas as inscrições discursivas dos sujeitos. Quando pensamos em inscrições discursivas estamos também nos referindo a formações ideológicas e formações discursivas. Pêcheux (2009) assume, então, sua posição marxista e, ao discutir o funcionamento das formações discursivas (tudo aquilo que pode e deve ser dito no interior de uma formação ideológica), conclui que a ideia da maquinaria estrutural e fechada em si não se sustenta, uma vez que uma formação discursiva é constantemente invadida por outras que advêm de outros lugares.

Vale pontuar que, como aponta Serrani (2003), nos primórdios da ADF, a formação discursiva era entendida como um espaço discursivo fechado e esse espaço seria constituído por posições homogêneas. No entanto, ao postular a formação discursiva como não homogênea, uma vez que sempre existe uma invasão de outras formações, Pêcheux (2009) desmonta a ideia de maquinaria estrutural pensada anteriormente. Assim, concordamos com Serrani (2003, p. 291, grifos no original), segundo a qual as formações discursivas devem ser entendidas como

[...] condensações de regularidades enunciativas que, por não serem espaços de reformulação-paráfrase com tendências de visões de mundo predominantes, deixam de ser espaços heterogêneos e contraditórios neles “mesmos”. Dessa forma, é possível analisar alteridades que constituem (contraditoriamente) dominâncias enunciativas em uma dada formação discursiva, mesmo que esse outro nunca seja mencionado explicitamente.

Pêcheux (2009, p. 147) define o que são as formações discursivas, a partir das quais os sujeitos são interpelados em sujeitos do seu discurso e que “representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Para o autor, as formações ideológicas compõem as formações discursivas. Ao discutir o sentido de uma palavra, ele esclarece que o sentido é determinado por posições ideológicas, que por sua vez, consideram o contexto sócio-histórico de sua produção. Ou seja, é de acordo com as formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem que o sujeito enuncia e, a partir daí, os sentidos emergem no processo discursivo. Assume-se que o sentido depende de um “todo complexo das formações ideológicas”, uma vez que

o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc. não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 2009, p. 146, grifos no original)

Notamos, novamente, por meio dessa citação, a relação entre as inscrições ideológicas e a produção de sentidos. Sendo as formações ideológicas ligadas às formações discursivas, as quais são invadidas por outras, temos como resultado a impossibilidade de considerar que o sentido tenha um início em si mesmo. Da mesma forma, temos o entendimento de que a língua não pode ser considerada homogênea e transparente, a ponto de ser simplesmente um instrumento a ser usado pelo sujeito.

Em nosso estudo, estamos considerando o sujeito como sujeito de linguagem, o qual é efeito dessa linguagem e, por isso, descentrado, cindido, constituído por movimentos de identificação, que considera o outro, que também o constitui. Esse sujeito, inscrito em discursos, coloca em funcionamento uma interdiscursividade que é, por sua vez, mobilizada por uma memória discursiva. Dessa forma, a noção de sentido da segunda fase da ADF, a qual se relaciona com a concepção de sujeito, pressupõe que o sentido não é dado, nem é evidente, trata-se de uma construção. Ao retomar os postulados pecheutianos, Indursky (2003, p. 102) relembra que

o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz afetado pela ideologia e pelo inconsciente e, por conseguinte, seu dizer inscreve-se, sem que ele perceba, em uma Formação Discursiva determinada, de onde não só ele retira os elementos de saber que se organizam no interior do discurso, como também, e, sobretudo, ele se significa ao significar ou re-significar seu dizer.

Portanto, o sujeito é entendido como aquele que é interpelado pela ideologia, por inscrição sócio-histórica que determina seu lugar discursivo e sua tomada de posição no discurso. Os estudos da ADF assumem, assim, a impossibilidade de tomarmos discurso, sujeito e sentido como se fossem da ordem de uma estruturação fechada em si.

Em suma, no que concerne à ADF2 são relevantes para nosso estudo as noções de sujeito e sentido, bem como a relação entre sujeito, sentido e discurso. Passamos a tratar em seguida, especificamente, das noções de memória discursiva e acontecimento discursivo da ADF3, na medida em que dedicamo-nos ainda à noção de discurso e seu funcionamento, baseando-nos em pressupostos de Pêcheux (2008, 2009, 2010).

2.2.2 Memória discursiva e acontecimento discursivo

Uma noção central para discutirmos memória discursiva e acontecimento discursivo é o interdiscurso. Considerando, como apontamos anteriormente, que o sentido de uma palavra não tem início em si mesmo, delinea-se, assim, uma relação entre a memória discursiva e as formações discursivas. Por isso, a memória discursiva pode ser tomada como elemento do interdiscurso, o qual contempla o chamado “todo complexo com dominante” das formações discursivas, de acordo com Pêcheux (2009, p. 149).

Os conceitos de formação discursiva, interdiscurso e memória devem ser operados em conjunto, na medida em que possibilitam pensar, como aponta Serrani-Infante (1998, p. 150) como as “mesmas” palavras podem significar diferentemente, de acordo com a posição em que são ditas, considerando as filiações de memória discursiva do sujeito.

Em especial, a compreensão de interdiscurso e seu funcionamento permite lançar um olhar sobre a memória discursiva, como propomos nesse trabalho, por entendermos que o interdiscurso porta a memória discursiva, deixando-a vir à tona na materialidade discursiva. Esclarecemos que a materialidade discursiva é o que nos permite pensar o efeito do ideológico a partir do linguístico, por isso discutir o interdiscurso, a memória discursiva e as representações sobre ensino-aprendizagem de inglês daí advindas é o nosso propósito, já que

entendemos que será possível, por meio dessas noções teóricas, lançar um olhar que ultrapasse a superfície linguística e analisar a materialidade que constitui o discurso.

O interdiscurso é percebido no momento em que um discurso outro, não pertencente a uma mesma formação discursiva, irrompe, “invade” como mesmo pontua o autor, essa formação discursiva trazendo em evidência outro sentido, por exemplo, em forma de um pré-construído, “concebido então como resultado paradoxal da irrupção de um “além” exterior e anterior”. (PÊCHEUX, 2010, p. 310). Seguindo o mesmo entendimento, em *Semântica e Discurso*, já na ADF2, o autor explica que o interdiscurso coloca em funcionamento o que é exterior e específico de uma formação discursiva, modificando-a. Assim, após conceituar interdiscurso, há a explicação desse funcionamento:

[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato que “algo fala” (ça parle) sempre “antes em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 2009, p. 149, grifos no original)

É, portanto, com base na inevitabilidade do interdiscurso e seu funcionamento nos processos discursivos, que Pêcheux (2009, p. 149) conclui que o papel da ideologia é interpelar os indivíduos em sujeitos de seus discursos, e isso se dá por meio das formações ideológicas, por meio do interdiscurso “intrincado nesse complexo”. A partir daí, é fornecido “a cada sujeito a sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas” (PÊCHEUX, 2009, p. 149, grifos no original). Por isso, a compreensão de que o interdiscurso é constituinte do sujeito, na medida em que há sempre atravessamento de discursos que determinam os dizeres do sujeito.

O interdiscurso seria, segundo Pêcheux (2009), um complexo que contempla as formações discursivas na relação com a formação ideológica, funcionando em um discurso. Ou seja, o interdiscurso revela em sua conjuntura outros discursos em uma relação que o autor denomina de “com dominante”, pois um discurso não se sobrepõe ao outro, eles coexistem.

Uma noção importante no âmbito da ADF3 é a de memória discursiva, uma vez que a produção discursiva se dá no movimento do funcionamento da memória, portadora do interdiscurso. É justamente pelo viés da memória que ocorre o cruzamento discursivo, na medida em que um discurso retoma sempre um já dito. Assim, no que concerne à ADF3, interessa-nos muito o entendimento do conceito de memória discursiva, postulado como

[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2015, p. 46, grifos no original)

Só é possível pensar no processo discursivo considerando que a memória opera em qualquer enunciação. O conceito de memória na ADF1 não aparece, mas pode ser relacionado às formações imaginárias, as quais também se ligam à historicidade. Já na segunda fase, visualizamos o interdiscurso como portador da memória discursiva. Assim, é por meio das inscrições ideológicas do sujeito que podemos perceber a vinculação à memória discursiva convocada por esse sujeito ao enunciar.

Vale pontuar que memória discursiva foi um conceito cunhado por Jean Jacques Courtine, que fazia parte do grupo de pesquisa liderado por Pêcheux. O entendimento de Courtine (1999) é que a memória discursiva carrega um conjunto de significações. Ao enunciar o que ocorre é um processo no qual o sujeito enunciador mantém um fio de um discurso, mas também repete, lembra e esquece. Dessa forma, a memória discursiva é uma base sustentável para o discurso no âmbito dos estudos que consideram a linguagem em sua dimensão discursiva.

A compreensão da trajetória conceitual de memória discursiva, pelo viés pecheutiano, remonta ao conceito de anterioridade histórica na ADF1, bem como o entendimento das inscrições ideológicas e a conceituação de interdiscurso na ADF2. Isso nos permite observar que houve um percurso epistemológico para esse conceito nas fases anteriores da ADF.

Na ADF3, Pêcheux (2008), ao analisar o enunciado “On a gagné” como acontecimento discursivo, pontua que ele é atravessado por uma memória discursiva, ou seja, aquilo que faz emergir os implícitos referentes a esse acontecimento, o qual ocorreu na França em dez de maio de 1981. Assim, propõe-se a relação entre acontecimento e memória, uma vez que o acontecimento instaurado causa o desencadeamento de uma série de textos que convocam a memória discursiva. Entendemos, portanto, que segundo Pêcheux (2008), é a evocação da memória discursiva frente aos acontecimentos que permite que o leitor ou o analista vincule um enunciado a dizeres que remetem a um espaço discursivo específico.

Achard (2015), em *Papel da Memória*, livro que reuniu quatro textos sobre a temática da memória, discute especificamente a produção de sentidos, em uma perspectiva discursiva, e sua relação com a memória. Assim, já de início, o autor vincula sua concepção de memória com o campo da AD, distanciando, conseqüentemente da concepção psicológica de memória.

Ou seja, memória não é tomada como lembrança ou reminiscência humana, pelo contrário, memória está relacionada ao funcionamento discursivo e também à circulação desse discurso.

Nesse sentido, o autor resume, inicialmente, seu posicionamento ao afirmar que “a estruturação de um discurso vai constituir a materialidade de uma certa memória social” (ACHARD, 2015, p. 11). Ele mostra que a memória é constituída por implícitos, e em relação a esses implícitos existe um consenso. No entanto, os implícitos não podem ser tomados como discursos autônomos, uma vez que são constitutivos de um imaginário, o qual é (re)significado na produção discursiva:

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitem sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo. (ACHARD, 2015, p. 13, grifos no original)

Notamos que esse posicionamento do autor acerca da constituição e funcionamento da memória atesta que existem formas (paráfrase, por exemplo) de colocar em funcionamento as redes de memórias que estão vinculadas aos dizeres, que permitem notar os implícitos. Assim, compreendemos o processo de circulação de sentidos, por meio de representações, materializadas pela linguagem, com base na filiação dos sujeitos com as redes de sentidos estabelecidas na/pela memória discursiva.

Pêcheux (2015, p. 49) trata ainda da opacidade discursiva, visto que a linguagem não é transparente, mesmo a imagem, uma representação como tomamos no nosso trabalho, é atravessada e constituída por discursos. Trata-se de uma representação cuja trajetória inclui a memória. Desta feita, o autor conclui que

uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 2015, p. 50)

O entendimento de memória como constitutiva da produção e circulação de discursos, de efeitos de sentidos, nos permite, dessa forma, inscrevermo-nos em uma postura investigativa que não compreende a natureza da linguagem como homogênea enquanto possibilidade, ou seja, a memória discursiva, como bem esclarece o autor, é um espaço de

movência, de deslocamento, de diálogo, de retomada de um antes já dito, algo que nos precede, antecede, ao qual evocamos, um já lá. Por isso, Pêcheux (2015, p. 50) afirma que existe um “outro interno em toda memória”, a necessidade de uma “remissão necessária ao outro exterior”, um exterior que constitui o discurso e o sujeito, evocado no processo discursivo por meio da memória, porque “nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior”.

As reflexões de Pêcheux (2015) sobre a memória, nesse aspecto, parecem convergir, a nosso ver, com o posicionamento bakhtiniano acerca da enunciação, do processo de interação verbal e também do próprio entendimento do signo. Para Bakhtin (2012), o signo é ideológico, portanto, a enunciação como produto de uma interação social faz emergir signos dos dizeres dos indivíduos. Considerados também em sua dimensão social, os signos estão sempre carregados de sentidos. Acerca desse conceito, Santos (2010, p. 126) afirma que “o signo é consequência de uma atividade mental do indivíduo social que atribui significação aos objetos, segundo influências de uma exterioridade que é social, ideológica, portanto, determinante desse processo de significação”.

Alicerçados nesse funcionamento da memória sempre atrelada à anterioridade histórica, em uma perspectiva discursiva que remonta aos dizeres anteriores, vozes que são evocadas e perpassam as discursividades, trazemos uma perspectiva de um estudioso, que apesar de ser de outra área, discute o conceito e a constituição da memória de uma forma bastante relevante. Halbwachs (2003) postulou o conceito de memória coletiva, a partir da consideração de que a recordação e as lembranças não devem ser analisadas desvinculadas dos contextos sociais, ou seja, para o autor tais contextos funcionam como base para que a memória seja reconstruída.

Dessa forma, o estudo proposto pelo sociólogo francês Halbwachs (2003) passa pelo modo como as lembranças do passado se reconfiguram no presente, de maneira a remontar os fatos vividos no passado pelos indivíduos. A partir do entendimento de que tais lembranças são sempre coletivas, pois os indivíduos nunca estão sós, não vivem sozinhos, elas são evocadas por outros. Por isso, existe o caráter de coletividade, tanto na construção dessa memória, quanto no funcionamento dessa evocação de lembranças no momento presente. A discussão que o autor empreende distingue memória individual de memória coletiva, diferencia a memória coletiva da memória histórica e, por fim, relaciona a memória coletiva com o tempo e o espaço.

Recortamos, para a discussão aqui proposta, especialmente, o postulado de que para recordar de algo é preciso que o pensamento do indivíduo concorde com os pensamentos de

outros indivíduos de um grupo social. Assim, o papel do outro na construção da memória coletiva postulada por Halbwachs (2003) dialoga com a alteridade proposta por Bakhtin/Volochinov (2012), bem como o pensamento de Pêcheux (2009) sobre interdiscurso e pré-construídos, pois todos constataam a implicação do caráter social nas relações humanas, e, por conseguinte, no discurso, na enunciação e na produção de sentidos.

Ao diferenciar memória coletiva de memória individual, o autor mostra que a memória individual é um ponto de vista sobre a coletiva, ou seja, a memória individual comporta a coletiva. No entanto, a memória individual situa-se em meio às redes de sentidos em que estamos inseridos, enquanto a memória coletiva diz respeito ao que ficou do passado nos grupos. Assim, por não considerar a memória individual como fechada e isolada, o autor afirma que

para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. (HALBWACHS, 2003, p. 72)

Por isso, o autor distingue os tipos de memórias, com o cuidado de ressaltar que a memória individual é pautada na coletiva, mas as duas não se confundem. Por se tratar de um ponto de vista, a memória individual revela a forma como o indivíduo percebe as lembranças advindas da memória coletiva. Além disso, é com base nas relações que o indivíduo estabelece com o ambiente, ou seja, com a sociedade, e com os lugares, que ele constrói seu próprio ponto de vista. O uso do termo “próprio” parece inadequado, quando mencionamos algo que parece ser de natureza pessoal, individual e particular, mas que na verdade remonta a algo maior, exterior, social, ou seja, a coletividade.

Quando Halbwachs (2003) afirma que tomamos, em forma de empréstimo, as palavras do outro, de seu ambiente, notamos as premissas da alteridade e da dialogicidade da arquitetura bakhtiniana, assim como vinculamos aos esquecimentos postulados por Pêcheux (2009). Segundo tais esquecimentos, o sujeito acredita ser origem, fonte de seu dizer, além de ter a ilusão de ter poder de controlar os sentidos advindos de seu dizer. O sujeito, por conta dos esquecimentos, acredita saber tudo sobre o começo e o fim da produção discursiva, embora saibamos que imerso nessa ilusão, ele esquece e nada controla, ele nem mesmo tem o controle sobre a origem de suas palavras, que não são somente suas. Ao tratar dos esquecimentos postulados por Pêcheux (2009), relembremos que

sob o termo de “esquecimento” que Michel Pêcheux arranca de sua acepção psicológica, tenta pensar a ilusão constitutiva do efeito sujeito, isto é, a ilusão para o sujeito em estar na fonte do sentido. No “esquecimento número 1” o sujeito “esquece”, ou em outras palavras, recalca que o sentido se forma em um processo que lhe é exterior: “a zona do esquecimento número 1” é, por definição, inacessível ao sujeito. O “esquecimento número 2 designa a zona em que o sujeito enunciador se move, em que ele constitui seu enunciado, colocando as fronteiras entre o “dito” e o rejeitado, o “não-dito”. Enquanto o segundo esquecimento remete aos mecanismos enunciativos analisáveis na superfície do discurso, o primeiro deve ser posto em relação com as famílias parafrásticas constitutivas dos efeitos de sentido. (MALDIDIER, 2003, p. 42, grifos no original)

Acreditamos que o esclarecimento de Maldidier (2003) sobre o funcionamento dos esquecimentos no discurso nos permite reafirmar a importância da exterioridade na constituição dos enunciados e, conseqüentemente, dos sentidos. O sujeito, em um estado de constatação ilusão, pensa ser a origem do seu dizer, mas é afetado pelos esquecimentos, movendo-se, como pontua a autora, pelos já ditos ao constituir seu enunciado. Assim, o caráter de repetibilidade, no âmbito da ADF, conforme Indursky (2011, p. 70) menciona, nos permite entender que os saberes precedem o discurso do sujeito, ou seja, eles são preexistentes.

Da mesma forma, Halbwachs (2003) remete a esse movimento de se transportar, de que também trata Pêcheux (2009) ao explicar as formações discursivas, a produção dos discursos, o interdiscurso, os sentidos e os esquecimentos. Consideramos que a perspectiva defendida por Halbwachs (2003) parece concordar com a inevitabilidade dos esquecimentos de Pêcheux (2009), já que, ainda tratando de memória, afirma-se que

o que subsiste em alguma galeria subterrânea de nosso pensamento não são imagens totalmente prontas, mas – na sociedade – todas as indicações necessárias para reconstruir tais partes de nosso passado que representamos de modo incompleto ou indistinto, e que até acreditamos terem saído inteiramente de nossa memória. (HALBWACHS, 2003, p. 97)

Voltemos, assim, ao conceito de memória como elo entre grupos sociais no que concerne ao passado, ao presente e também ao futuro. Se a memória funciona como um elo, ela é uma construção social, por isso, um sujeito não poderia ter uma memória só sua, mesmo que memória seja tomada aqui no sentido de lembranças, como não é o caso da memória discursiva nos estudos pecheutianos como já mencionamos, elas não são somente desse ou daquele sujeito.

Considerar que um sujeito é habitado por outro, que é a atravessado por outro, considerar o interdiscurso como inevitável, a “invasão” dos outros dizeres por meio da evocação da memória discursiva no momento da enunciação é pensar em uma construção de memória coletiva como defende Halbwachs (2003). O sujeito enuncia, mas o faz esquecendo que não é sua a primeira palavra e que não poderá controlar os efeitos de sentidos advindos do uso dessa palavra.

Ainda na visão de Halbwachs (2003), o conceito de memória relaciona-se com os lugares, por isso a ideia de coletividade na construção da memória, ela sempre toma emprestado a memória dos lugares, dos outros, do âmbito social, e, portanto, tem um caráter último de coletividade. Segundo o autor, a construção da memória se dá de maneira coletiva pelos sujeitos e pelas relações que eles estabelecem com os lugares em que habitam, por onde passam e também os modos como os sujeitos relacionam-se com esses lugares devem ser considerados. Assim sendo, os lugares são considerados referências para a memória do indivíduo, tomado aqui em uma perspectiva sociodiscursiva, como sujeito.

O sujeito só é capaz de recordar, de reviver, de rememorar, ou de lembrar porque faz parte de um grupo social, porque está inscrito em um lugar, esse lugar é o que o autoriza a dizer e estabelece referência para o que dizer e também para os modos de dizer, convocando a memória ao fazê-lo. O sujeito funciona, assim, como um instrumento para a memória coletiva, aquela construída nos/pelos grupos, como confirmamos em:

nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2003, p. 30)

Portanto, sabendo que nunca estamos sós, quando o sujeito enuncia, ele o faz, convocando vozes que o constituem e o inscrevem em determinado lugar e em determinada discursividade. Quando tratamos da problemática do ensino-aprendizagem de inglês, os sujeitos, inscritos em seus lugares de aluno, de professor em formação, e também de professor em-serviço, enunciam dos lugares onde trabalham, de onde se envolvem mais diretamente como o ensino-aprendizagem. Os dizeres dos professores são tomados, então, sempre na compreensão de que existem várias vozes que permeiam a constituição desses enunciados, tomados sempre em relação a um outro, que o antecede ou sucede. Por isso, o diálogo e o

interdiscurso são inquestionáveis no funcionamento da memória ao se tratar de qualquer acontecimento discursivo.

Para se considerar o discurso como acontecimento, por sua vez, é preciso pensar em um fato, ao qual sabemos que vários enunciados se relacionam e a ele fazem referência. Entretanto, sabemos que tais enunciados não constroem as mesmas significações, ou seja, sentidos diferentes são produzidos a cada acontecimento de sua enunciação. Ao tomarmos um fato como um acontecimento é possível discutir e analisar vários discursos gerados no/pelo acontecimento, convocando para tal análise e discussão uma memória discursiva, uma vez que é o modo do funcionamento dessa memória que é observado, a fim de discutir sua organização e, conseqüentemente, a produção de sentidos.

Por isso, os conceitos aqui elencados, especificamente, interdiscurso, memória e acontecimento estão imbricados na teoria discursiva postulada por Pêcheux (2008, 2009, 2010) ao longo de suas obras. Ao analisar o enunciado “On a gagné”, Pêcheux (2008) propõe pensar o discurso como estrutura e como acontecimento, na medida em que tal enunciado atravessou o país onde foi enunciado, em um determinado dia e em uma determinada hora. Dessa discussão, temos acesso a uma breve conceituação quando Pêcheux pontua que o acontecimento seria “o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (2008, p. 17). Dessa forma, há no acontecimento discursivo, ao mesmo tempo, sempre algo atualizado e algo resgatado.

Grigoletto (2011, p. 298-299), ao explicar a relação entre acontecimento e memória discursiva no arcabouço teórico de Pêcheux (2015), pontua que o autor

focaliza o acontecimento na relação com a memória discursiva, ressaltando a potencialidade de um acontecimento vir a se inscrever no espaço da memória e as formas em que essa inscrição pode se dar, no sentido de diversas maneiras como uma memória pode ser trabalhada a partir de um acontecimento, que, na sua singularidade, vem perturbar uma memória. Se a memória é regularizada, como efeito do funcionamento parafrástico, ela pode, no entanto, ser desregulada por um acontecimento, quando um evento discursivo irrompe na memória pela via de novos sentidos, novos enunciados, que vêm esburacar uma memória sedimentada e regularizada por acontecimentos anteriores.

Desta feita, o que podemos depreender é que a relação entre estrutura e acontecimento ocorre porque um mesmo fato, um acontecimento histórico, por exemplo, desencadeia enunciados distintos, com sentidos distintos. O acontecimento mobiliza a memória discursiva e pode chegar a “esburacar” uma memória que era considerada sedimentada, ou seja, essa

memória pode ser regulada ou desregulada, a depender dos modos de inscrições desse acontecimento no âmbito da chamada memória discursiva.

Quando dizemos mobilizar, referimo-nos a um movimento, a uma movência, pois para se instaurar um acontecimento discursivo existe um enunciado, produzido por alguém, e a produção e circulação desse enunciado irá gerar sentidos diversos, (re)atualizando sentidos anteriores. Por isso, a inevitabilidade do interdiscurso, como funcionamento inerente a qualquer produção discursiva, explica essa (re)tomada na produção e circulação de sentidos.

Pêcheux (2008) explica que o acontecimento discursivo ocorre “por um imenso trabalho de formulações [...] tendendo a prefigurar discursivamente o acontecimento, a dar-lhe forma e figura, na esperança de apressar sua vinda... ou de impedi-la” (p. 20). Por isso, o autor afirma também que o confronto discursivo prossegue por meio do acontecimento, por meio das formulações pontuadas, as quais podem ser retomadas, deslocadas, invertidas, ou seja, são sempre as mesmas e outras.

Já Indursky (2003), ao tratar do acontecimento discursivo e de sua relação com a memória e com o interdiscurso, afirma que o que Pêcheux (2008) chamou de acontecimento (o ponto de encontro entre uma atualidade e a memória) explica a produção discursiva no sentido de que

esse ponto de encontro é onde o enunciado, proveniente na estrutura interdiscursiva, pelo viés da repetição, é inscrito na estrutura do discurso do sujeito, no intradiscurso. E nesse ponto de encontro de uma memória (o interdiscurso) com uma atualidade (o intradiscurso) instaura-se o *efeito de memória*: os sentidos são rememorados, atualizados, re-significados. (INDURSKY, 2003, p. 103, grifos no original)

Com base nos estudos de Pêcheux (2009), depreendemos que o sentido é da ordem da construção, ele não existe em si mesmo, mas nas formações ideológicas e discursivas em que se dá o discurso, pois o interdiscurso é determinante na ressignificação dos sentidos, bem como a memória, funcionando como esquecimento, mas reiterando que esquecemos o que já esteve em nossa memória.

Vale mencionar que em nosso trabalho tomamos o ensinar-aprender inglês como acontecimento discursivo e se o acontecimento deve ser compreendido como esse “ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” como pontuou Pêcheux (2008, p. 17), existe a possibilidade de se lançar um olhar analítico ao acontecimento que considere a relação entre um fato em si e a forma como esse fato é enunciado, percebido, discursivizado e circula como discursividade, sempre em caráter de (re)atualizado, pois acaba por se manter presente na

memória. A memória aqui, novamente, não deve ser entendida como um lugar de memória individual, mas sim em caráter de coletividade de constituição, circulação e perpetuação de uma memória.

Nesse sentido, antes de verificar o que os professores envolvidos em nossa pesquisa enunciam sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês, estamos considerando que esse processo é um acontecimento discursivo nos moldes pecheutianos, na medida em que a depender do lugar discursivo vários sentidos são instaurados e para tanto convoca-se uma memória discursiva, remontando-se a outras discursividades sobre tal processo.

Discutir o acontecimento discursivo ensinar-aprender inglês, nos moldes brasileiros de educação, significa investigar a constituição de discursos a partir de fatos, que a depender do modo como foram percebidos e enunciados, geram efeitos de sentidos (PÊCHEUX, 2009) sobre aqueles discursos e tais efeitos estão sempre sendo convocados por uma rede de memória discursiva.

Em relação ao cerne dessa pesquisa, sabemos que várias são as formas de perceber e discursivizar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, seja nos documentos oficiais, seja nos dizeres de alunos, professores, educadores, formadores, seja pela mídia ou até mesmo pelos teóricos estudiosos das áreas de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores. Isso nos permite inferir que o processo de ensinar-aprender inglês é um acontecimento discursivo, uma vez que possibilita vários gestos de leitura, diferentes formas de ver um mesmo fato, um mesmo processo. Consequentemente, tais gestos de leitura produzirão sentidos, que podem provocar rupturas ou deslocamentos em sentidos já estabilizados acerca desse acontecimento.

O entendimento do funcionamento e da atualização do acontecimento por meio da memória também se liga ao conceito de “lugares de memória”, cunhado pelo historiador Pierre Nora, citado por Grigoletto (2011). Ao explicitar a constituição do conceito na perspectiva histórica, Grigoletto (2011, p. 300-301) toma tal conceito para empreender uma análise na perspectiva discursiva, pois a autora considera que a memória discursiva funciona em lugares físicos e simbólicos, emergindo nos dizeres dos sujeitos como se fossem da ordem da individualidade, quando na verdade, são construções da ordem da coletividade. Por isso, a autora postula que lugares de memória são, de fato,

[...] fruto da nossa condição de coletividades apartadas de sua memória. É porque não habitamos mais a nossa memória que temos necessidade de construir lugares de memória (“lugares onde ancorar nossa memória”) [...] Os lugares de memória compreendem lugares reais (isto é, físicos),

institucionais ou não (museus, arquivos, escolas, etc.), mas também lugares simbólicos para uma dada sociedade (por exemplo, hinos, comemorações, etc.). (GRIGOLETTO, 2011, p. 299-300, grifos no original)

Nesse sentido, muitos são os lugares de memória que carregam sentidos acerca do que seja aprender e ensinar inglês no Brasil, considerando os diversos tipos de instituições de ensino envolvidas nesse processo. Já mencionamos aqui os estudos que elegem as escolas públicas como lugar de pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de LEs, mas sabemos também que poucos são os estudos que, por exemplo, tratam desse processo no âmbito dos institutos federais, instituições públicas, voltadas para o ensino e também para formação técnica e tecnológica de seus alunos. Contestamos, dessa forma, os motivos pelos quais algumas instâncias pedagógico-educacionais não são alvo de pesquisa, e cremos que isso se dá pela memória que circula sobre tais instâncias que são consagradas como espaços em que não se concretiza o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Sendo assim, lembramos que a circulação dos discursos ocorre pautada na convocação da memória, ou seja, a memória convocada pelos estudos discursivos é aquela segundo a qual

[...] o sujeito, ao produzir seu discurso, o realiza sob o regime da repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser a origem daquele saber. Por conseguinte, a *memória* de que se ocupa a AD não é de natureza cognitiva, nem psicologizante. A memória, neste domínio de conhecimento, é social. E é a noção de *regularização* que dá conta desta memória. (INDURSKY, 2011, p. 70-71, grifos no original)

Indursky (2011) parece concordar que a memória da qual trata a ADF é de caráter social como também pontua Halbwachs (2003), já citado nessa discussão. Se existe regularização é porque existe retomada, repetição como já citamos, sentidos que vão sendo retomados na produção discursiva, por meio da relação com outros discursos em circulação. Os discursos são, segundo a autora, retomados, repetidos e regularizados.

Ressaltamos que nesta seção a ideia foi formalizar teoricamente, como os elementos teóricos, em especial da ADF de Michel Pêcheux, servem de pilares para compor nosso olhar analítico. Na seção seguinte, tratamos de outros conceitos, da base da arquitetura bakhtiniana, que da mesma forma, serão mobilizados em nosso olhar analítico, imbricando a teoria com os temas que atravessam a discussão proposta neste trabalho.

2.3 O pensamento do Círculo de Bakhtin

Com base nos estudos da LA citados anteriormente, aos quais nos filiamos para esse trabalho, é que trazemos nossa inscrição também nos estudos do Círculo de Bakhtin, considerando que eles são consonantes com a pesquisa, no que concerne especialmente às concepções de sujeito e de língua(gem), subjacentes à arquitetônica do pensamento bakhtiniano. Conceitos importantes como linguagem, língua, sujeito, enunciado, enunciação, alteridade, diálogo e voz serão contemplados nesta pesquisa para discutir algumas representações acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Dessa forma, estamos, pela interface teórica aqui proposta, colocando em diálogo os estudos da LA e o pensamento de Bakhtin, pois a problemática do nosso trabalho pode ser mais bem discutida se tomarmos por base os estudos que consideram a linguagem em uma perspectiva discursiva. Entendemos que Bakhtin e os pensadores do chamado Círculo de Bakhtin não intencionaram tecer uma teoria do discurso, no entanto as contribuições das discussões propostas por tais estudiosos favorecem os estudos sobre o funcionamento e a natureza da linguagem.

Os conceitos advindos dos estudos do Círculo de Bakhtin elencados para esse trabalho encontram-se divididos em duas seções: a primeira trata da filosofia da linguagem do Círculo enquanto a segunda aborda especificamente a noção de signo, o papel da ideologia, e o conceito de voz. Passamos, neste instante, a tratar, especificamente, de tais conceitos.

2.3.1 Sujeito, língua(gem), enunciado e diálogo

Bakhtin/Volochinov (2012), ao investigar a linguagem, conceito central em seus estudos, problematiza que a língua não poderia ser objeto de estudo de apenas uma ciência, por exemplo, a Linguística, pois a linguagem permeia todas as ciências, por se tratar de um fenômeno complexo e relacionado ao ser humano. Assim, pontua-se que uma “Translinguística”, ou seja, algo além da Linguística, deveria ser o campo de estudo da linguagem, para considerar como objeto de estudo não somente a língua em sua dimensão estrutural, mas o conteúdo total do que hoje consideramos discurso, tomado em sua dimensão ideológica.

A partir da arquitetônica bakhtiniana, as formas de observar, tratar e estudar o uso da linguagem não podem desconsiderar seu caráter social. A linguagem é tomada, portanto,

sempre em uma perspectiva dialógica. Ao explicitar a importância do que é exterior, ressaltando-se a necessidade desse olhar para o social, pontua-se que

o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 125-126)

Vemos que a enunciação é tomada como interação verbal, sempre considerando o caráter social do sujeito e da linguagem. Por isso, Bakhtin/Volochinov (2012, p. 126) aponta que o que se pensou ser uma enunciação individual (a *parole*) no âmbito da Linguística pensada por Saussure não poderia ser considerada individual. Os estudos de base saussuriana já apontam que a língua é um fator social, tratando-se de um sistema supra-individual. Da mesma forma, em uma perspectiva bakhtiniana, a enunciação é considerada de natureza social e nunca uma simples e pura expressão do mundo interior do indivíduo. Nesse sentido,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 127, grifos no original)

Em anuência com esse entendimento, não podemos considerar a linguagem como expressão do pensamento, ou tomar a língua como instrumento de comunicação. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é um processo de interação verbal e lugar de produção de sentidos, sendo, portanto, caracterizada pelo diálogo.

Quanto à definição de enunciação e seu caráter essencialmente social, temos que

a enunciação é o produto da interação verbal de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se ao interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 116, grifos no original)

Ao tratar da enunciação, Bakhtin/Volochinov (2012) assume a necessidade da interlocução. Por se tratar de uma interação verbal, sempre haverá um interlocutor. Assim, a

palavra parte de alguém ao mesmo tempo em que se dirige a outro alguém. Reside na enunciação o produtor da interação do locutor e do ouvinte, e o enunciado é a unidade de comunicação discursiva. Além disso, a imagem que o enunciador tem do outro, seu interlocutor, incide no processo enunciativo e é por isso que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 117). Se a palavra tomada no processo de enunciar é considerada o território comum entre o locutor e o interlocutor, depreendemos que se instaura o caráter social, a coletividade e a alteridade. A linguagem para os estudos do Círculo de Bakhtin baseia-se na alteridade, constitutiva do sujeito e da linguagem.

Para mobilizar a noção de sujeito, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, é necessário relacionar o entendimento da língua como naturalmente dialógica e a enunciação como o produto da interação verbal. Um sujeito dirige-se a outro, o qual em uma relação inescapável de alteridade, também constituiu esse sujeito. É na relação com o outro (interlocutor) no processo de interação verbal que o sujeito constitui-se socialmente.

A concepção de sujeito, na perspectiva do Círculo, é intrínseca e constitutiva do dialogismo e da natureza social da linguagem. O sujeito é constituído também pelo princípio dialógico, mas é ao mesmo tempo social e individual, como aponta Faraco (2003, p. 83) ao sintetizar tal noção: o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser).

A alteridade é, portanto, constitutiva do sujeito, sendo ele sempre habitado por outras vozes. Se ao enunciar o sujeito relaciona-se com a cadeia de enunciados, via diálogo, então, o enunciado é um elo nessa cadeia de relações discursivas. O enunciado responde sempre a outro(s) enunciado(s), sendo assim, de natureza responsiva:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 297, grifos no original)

O caráter da responsividade diz respeito ao enunciado, e consequentemente ao sujeito, pois na arquitetura bakhtiniana, os limites do enunciado são determinados pelos sujeitos do discurso e sua alternância. O sujeito, desta feita, é responsável e responsivo, responsável por seus atos e responsivo ao outro, que lhe constitui (BAKHTIN, 2011). Com base nessa responsabilidade e responsividade, o sujeito nunca é passivo frente a discursos outros. Ele sempre está se posicionando frente ao que é exposto, ao que lê, ao que ouve, enfim, é responsivo ao que compreende.

Em nossa pesquisa, o conceito de enunciado torna-se relevante, pois em nosso estudo o enunciado será tomado como unidade de análise para lançarmos um olhar sobre os dizeres como elo na cadeia discursiva sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa. Além disso, abordar o enunciado sempre leva em consideração o sujeito que, por meio da interação verbal, participa na constituição dos efeitos de sentido desse enunciado na cadeia discursiva. Esse sujeito, por sua vez, também é perpassado e constituído por outros sujeitos.

Bakhtin (2011) aborda a alteridade como constitutiva do sujeito, já que o homem social nunca o é sozinho, ele é no meio social, com o outro, para o outro, pelo outro. Não é possível pensar na caracterização do sujeito na filosofia da linguagem sem considerar como o outro o afeta em sua constituição. Ao tratar da alteridade, o autor também pontua sobre as imagens do eu e do outro ao afirmar que “o modo como eu vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio meu próprio *eu*; isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante” (BAKHTIN, 2011, p. 35, grifos no original) e confirma as incidências das imagens que se faz do eu e do outro no processo enunciativo.

Sobre a relação eu-outro, aquele que enuncia o faz para alguém. Esse outro é responsivo e, então, o ouvinte se torna falante, já que

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

É baseado na premissa de que todo falante é um respondente em maior ou menor grau que Bakhtin (2011, p. 382) compreende o diálogo como o cerne da concepção de linguagem como interação. Se os enunciados funcionam como elos em uma cadeia enunciativa quando pensamos em sentidos eles também dialogam, estabelecendo relações entre si:

o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja uma pergunta do

discurso interior do sujeito da compreensão. [...] Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver sentido único (um).

Notamos, com a explicação de como ocorre a relação inevitável entre enunciados e sentidos, que o diálogo, como princípio da linguagem, esteve presente ao longo da obra de Bakhtin. Por isso, por mais que não encontremos nas obras do autor uma definição de dialogismo, como teoria da linguagem, percebemos, ao longo de seus textos, que seu pensamento sempre esteve direcionado ao entendimento de que a corrente discursiva pressupõe uma dialogia inerente e constante. Ao tratar da natureza do enunciado como materialidade do processo de interação verbal e o real da produção discursiva, Bakhtin (2011, p. 371) conclui que

não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e que o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas.

Compreendemos, portanto, a grandiosa contribuição do pensamento dos estudos do Círculo de Bakhtin quanto ao elo infinito que os enunciados constroem, sendo que tal elo transcende a língua, o sujeito, o tempo e a história. Tomamos o diálogo como constitutivo dos processos discursivos, nas palavras do próprio autor:

Não existe a primeira palavra nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinado momento do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). (BAKHTIN, 2011, p. 410)

Percebemos como a noção de diálogo balizou os estudos do Círculo de Bakhtin, na medida em que buscou, por meio dos argumentos sociais e históricos, pensar o uso da palavra em um processo contínuo de relacionar-se com o passado e o futuro. Os enunciados encontram-se sempre em resposta a um enunciado anterior ou a um posterior. Da mesma

forma, os sentidos são considerados inacabados, instáveis pela sua retomada e (re)atualização. Nesse ponto da discussão, alinhamos o que propõe Bakhtin (2011) com os esquecimentos de Pêcheux (2009) e o funcionamento da memória coletiva de Halbwachs (2003), autores já abordados nesse trabalho, os quais parecem comungar da ideia de que o sujeito ao enunciar esquece que não é fonte nem origem do seu dizer (PÊCHEUX, 2009), pois sempre retomam sentidos esquecidos e colocam-nos de forma renovada em um outro contexto (BAKHTIN, 2011), e o fazem com base em uma inscrição da memória de caráter e construção coletiva (HALBWACHS, 2003).

Ressaltamos que muitos autores, cujos trabalhos investem em temáticas do âmbito da LA, inscrevem-se nos estudos bakhtinianos, explorando as contribuições de tais estudos para os trabalhos sobre ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores, por exemplo. Bohn (2013, p.85), já citado aqui ao tratar de necessidade de rupturas no ensino-aprendizagem de línguas, ressalta a importância dos estudos do Círculo, uma vez que eles

[...] apresentam a noção de sentido como constitutiva de uma concepção de linguagem que tem na dialética do dialogismo sua premissa primeira. Em oposição a essa concepção está o significado dicionarizado que subjaz à homogeneidade, à generalização, à universalização aprisionante, ditada pelos discursos dos que mantêm o poder da gramática prescritiva.

Ao problematizar a homogeneização e a generalização que não são possíveis quando inscrevemo-nos em uma arquitetura do pensamento bakhtiniano, o autor sugere que tal problematização seja levada ao âmbito das escolas, das práticas escolares e também às pesquisas desenvolvidas sobre tais práticas. Isso porque, como já afirmamos anteriormente, não podemos compactuar com práticas escolares e representações no ensino-aprendizagem que se baseiam na homogeneidade e na generalização no âmbito educacional.

Acreditamos, além disso, que a concepção de linguagem, seja do professor, do aluno ou mesmo da instituição de ensino, por exemplo, baliza suas práticas e seus posicionamentos frente ao processo de ensino-aprendizagem e defendemos, portanto, uma concepção de linguagem pelo viés dos estudos pecheutianos e bakhtinianos. Dessa forma, em nossa pesquisa, os conceitos de enunciado, diálogo, sujeito, linguagem, como formulações dos pensamentos dos estudiosos do Círculo de Bakhtin, serão mobilizados em nossa análise para discutirmos algumas representações sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Passemos, na seção seguinte, a tratar da relação da filosofia da linguagem do Círculo e a compreensão da natureza do signo, do funcionamento da ideologia e da noção de voz.

2.3.2 Signo ideológico, ideologia cristalizada e vozes

Além de dialogismo como premissa dos processos discursivos e da enunciação, outra contribuição muito importante da arquitetura da filosofia da linguagem proposta pelo Círculo é a relação entre ideologia e signo. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o primeiro capítulo dedica-se ao estudo das ideologias e filosofia da linguagem. Bakhtin/Volochinov (2012, p. 35), criticando o idealismo e o positivismo psicologista, afirma que a ideologia não pode se derivar da consciência individual. Reside no entendimento de ideologia elaborado pelo Círculo de Bakhtin a premissa da coletividade e das relações sociais.

Quanto ao signo, ele não existe como parte da realidade, ele reflete e refrata uma realidade, portanto, ele é ideológico, uma vez que “o domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico e tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 32). Sendo o signo um fenômeno do mundo exterior, não podemos considerar a ideologia como produto de uma consciência individual.

Nesse sentido, temos o conceito de signo ideológico, pois na perspectiva bakhtiniana, não há ideologia sem signo. Existe a referência, assim, novamente ao caráter social da linguagem e de seu uso, ao tratar do signo como elemento do exterior e não da consciência individual, como pontua Bakhtin/Volochinov (2012, p. 33) em “um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior”.

A natureza do signo é ideológica. Somente na relação com outros signos já existentes, em uma relação dialógica entre signos, é que se compreende um signo. É nessa certeza que Bakhtin/Volochinov (2012, p. 325) une a ideia de interação verbal e da alteridade com o surgimento do signo de consciência individual que se relaciona com outra. O domínio dos signos é considerado um terreno interindividual e nunca pode ser apreendido como da ordem de uma consciência unicamente individual, pois pelas premissas da comunicação via interação verbal, da relação de alteridade e do diálogo como inerente a todo e qualquer discurso, sabe-se que

é fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.

Percebemos, dessa forma, que a produção discursiva e os sentidos nunca escapam ao social e ideológico, porque tudo se dá por meio de signos. Reside nessa compreensão uma relevante contribuição dos estudos do Círculo de Bakhtin, ao afirmar que os aspectos sociais não podem ser dissociados da produção de signos, a qual se dá via linguagem.

A palavra entendida como ponte acena como a questão da alteridade foi contemplada nos estudos de Bakhtin/Volochinov (2012) ao tratar da interação verbal. Esses estudos passaram a contemplar o processo comunicativo de forma a considerar o papel do outro no processo enunciativo constitutivo dessa interação verbal. Isso significa não considerar o sujeito falante como ativo e o ouvinte como passivo nesse processo, como se ele não participasse do processo interacional. No entanto, a palavra, na concepção bakhtiniana, não mais se apoia no sujeito falante, pois ela é terreno comum, compartilhado pelo locutor e pelo interlocutor.

A concepção de palavra, desta feita, na filosofia da linguagem adotada pelo Círculo de Bakhtin, não pode ser pensada fora da relação com outros conceitos tais como língua, enunciação e o caráter social da linguagem. Sabemos que “a palavra é arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos da classe no interior do mesmo sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 14). Isso nos permite entender que o uso da palavra, a forma de organização de um discurso, pressupõe o meio social, o exterior ao sujeito, ou seja, sendo a enunciação uma forma de interação social entre os indivíduos, os sentidos daí advindos revelam as condições desses indivíduos e suas relações com o meio em que vivem. Por isso, ao tratar do caráter social da língua, seu uso que se dá sempre por uma orientação ideológica, Bakhtin/Volochinov (2012, p. 15) afirma que “a ideologia é o reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação na língua”.

Em nosso trabalho, considerar o signo ideológico, entender a palavra como ponte entre “eu” e o “outro” e como terreno considerado “arena” é imprescindível ao pensarmos o processo de ensino-aprendizagem, via enunciação de sujeitos professores. O sujeito, ao enunciar, ao fazer uso da palavra, traz toda a carga sócio-ideológica, via signos, de um determinado momento histórico. Voltar-se para as palavras que o sujeito mobiliza pode nos ajudar a determinar os sentidos e as representações, as quais vinculam-se com determinada historicidade sobre ensinar-aprender LEs.

A filosofia da linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, ao pontuar o valor do signo ideológico, nos conduz à inevitabilidade do dialogismo, ao funcionamento da memória discursiva e do interdiscurso em qualquer produção e circulação de discursos. Desta forma,

tanto os estudos de Bakhtin quanto os de Pêcheux, em suas abordagens acerca da linguagem e do discurso, consideraram o aspecto social, histórico e ideológico. O diálogo, a memória discursiva, o interdiscurso e tantos outros conceitos derivam desse vínculo constitutivo entre linguagem, homem e sociedade.

Bakhtin (2011, p. 410), ao afirmar que “Não existe a primeira palavra nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico”, explica a natureza dialógica da linguagem, mencionando mudanças, retomadas, renovações que ocorrem no diálogo, ou seja, há sempre sentidos que são lembrados, rememorados e revividos de uma outra forma em um novo contexto de enunciação. A base desse entendimento dialoga com o funcionamento da memória discursiva do pensamento pecheutiano e justifica também uma aproximação entre tais autores.

A partir da menção de embates que ocorrem por meio da palavra enquanto “arena”, Bakhtin postula que todo signo é ideológico, pois “reflete pela língua, o funcionamento e a influência das estruturas sociais” (SANTOS, 2010, p. 126). A palavra é influenciada, ela é contaminada, ela é invadida como disse Pêcheux (2009) ao tratar de formações discursivas e do interdiscurso.

Em suma, ao abordar a ideologia, Bakhtin/Volochinov (2012) conclui que ela não pode ser tomada como produto de uma consciência única e individual de um sujeito, ela sempre é um produto histórico de construção coletiva e social. Distingue, ainda, a chamada ideologia do cotidiano dos sistemas ideológicos constituídos:

[...] a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ideologia do cotidiano, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um de nossos estados de consciência. [...] Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 119)

No que concerne à distinção entre ideologia do cotidiano e dos sistemas ideológicos constituídos, podemos visualizar a concepção de ideologia cristalizada, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin. Isso porque sabemos da existência de sistemas ideológicos estabelecidos, são parte da “arena da ideologia oficial constituída”

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 125). A cristalização ocorre por meio da ideologia do cotidiano porque se alimenta dessa ideologia, em uma constatação de relação dialógica. Assim sendo, a cristalização ideológica ocorre por meio de todas as formas de criação ideológica ininterrupta, como aponta Bakhtin/Volochinov (2012, p. 43) sobre “as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro e, no concerto, nas diferentes reuniões sociais [...]”. É por meio da interação verbal, da forma como as pessoas se relacionam e materializam a palavra em sua interação, que podem ocorrer as cristalizações das ideologias, visto que ocorrem “mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 43). Em tais sistemas ideológicos constituídos existem sentidos que vão circulando a ponto de se cristalizarem em valores, ideias e padrões aceitos na/pela sociedade.

Quando pensamos na discursividade sobre ensino-aprendizagem de LEs, conjecturamos que existam ideologias cristalizadas, enunciados sobre ensinar-aprender LEs que circulam e funcionam discursivamente, revelando sentidos e ideologias historicamente cristalizadas/naturalizadas sobre tal processo. É nesse sentido que Szundy (2014, p. 21) discute a formação de professores à luz da filosofia da linguagem bakhtiniana a fim de defender a educação como um ato responsável, uma vez que a “educação situada no existir-evento deve instaurar o conflito e desestabilizar práticas e ideologias cristalizadas”. Buscam-se, pelos estudos do campo da LA em diálogo com os estudos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, formas de refletir sobre uma educação responsável e responsiva às demandas sociais da contemporaneidade, conforme reitera Szundy (2014).

Outro conceito bastante relevante na arquitetura bakhtiniana é o de voz, que, por sua vez, dilui-se na obra do Círculo de Bakhtin, na medida em que aparece quando os estudos tratam de dialogismo como a premissa da língua(gem), do enunciado como produto da interação verbal, do sujeito que convoca vozes para enunciar e do outro, que tem seu papel na enunciação, enquanto aquele que também interpela e constitui o locutor. Além disso, compreender significa tomar uma posição frente ao enunciado do outro, respondendo-lhe.

O participante real da comunicação ativa, segundo Bakhtin (2011, p. 272) não realiza uma compreensão passiva, pois a compreensão é de natureza ativa e responsiva. Em relação ao enunciado do outro, o locutor responde, podendo concordar ou discordar dele total ou parcialmente, completá-lo, aplicá-lo ou prepará-lo para uso, conforme Bakhtin (2011, p. 271). Sendo assim, locutor e interlocutor fazem uso de vozes e enunciados anteriores, de maneira responsiva, no processo de interação verbal.

Nesse sentido, entendemos que os sujeitos enunciam evocando vozes de um passado que lhes é constitutivo, mas convocando, ao mesmo tempo, vozes de um futuro que está por vir. Nessa cadeia enunciativa, na qual os enunciados são elos, ocorre a convocação de vozes para compor o dizer do sujeito no processo discursivo e dialógico. Cumpre lembrar que

a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como um processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p. 294-295, grifos no original)

O sujeito, ao se constituir dialógico por meio das várias relações sociais que estabelece, assimila não somente uma, mas várias vozes sociais, por meio dessas relações. É o processo de interação verbal que permite a assimilação dessas vozes. Nem mesmo aquilo que o sujeito pensa ser de uma consciência individual não o é, pois a constituição discursiva e, portanto, o sujeito desse discurso, é de natureza múltipla e heterogênea. Dessa forma, “o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir” (FARACO, 2003, p. 81).

A relação que o sujeito estabelece com os sentidos, desta feita, também é dialógica, e, por isso, a própria compreensão é dialógica. Ao explicitar formas de percepção de dialogismo (discussão, polêmica, paródia) Bakhtin (2011) afirma que se trata das formas mais evidentes, no entanto, existe

a confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e as obrigações do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetivais), sobreposições de sentido sobre sentido, da voz sobre a voz, intensificação sobre a fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetivais. Aqui se encontram posições *integrais*, pessoas integrais (o indivíduo não exige uma relação intensiva, ela pode manifesta-se em um único som, em uma palavra única), precisamente as *voces*. (BAKHTIN, 2011, p. 327, grifos no original)

Tal conceito de voz permite sintetizar que, como bem postulou Bakhtin, a palavra é um terreno interindividual, terreno dividido, comungado, relacionado a outro: outro sujeito, outra palavra, outra voz. A voz diz respeito a essa tomada da palavra pelo sujeito ao enunciar. No entanto, uma voz é constituída por outras, de outros sujeitos, de outras esferas, ou seja, da relação de alteridade constitutiva dos sujeitos e dos discursos.

Em suma, quando utilizamos o conceito de voz, em uma perspectiva bakhtiniana, estamos nos remetendo àquilo que perpassa, invade, aloja-se nas palavras, nos dizeres de um sujeito, que, por sua vez, é sempre constituído por vozes outras, dizeres outros anteriormente enunciados. Isso vai ao encontro do que Pêcheux (2009) chama de já-dito, um já lá, ou seja, o funcionamento e a trajetória da memória discursiva e da inscrição do sujeito em discursividades outras, passadas ou futuras. Cumpre ressaltar que consideramos as instâncias epistemológicas das teorias que, apesar de serem potencialmente dialógicas, são teorias distintas.

Considerando que o sujeito enuncia e coloca em funcionamento várias vozes que são convocadas, no caso de nossa pesquisa em que o professor enuncia sobre o processo de ensinar e aprender a língua inglesa, a partir de sua instância enunciativa pedagógico-educacional, entendemos que várias vozes são desveladas para compor esse dizer. Entre tais vozes percebemos o diálogo, e, por meio dessa dialogicidade, virá à tona a memória discursiva. O professor pode, por exemplo, ao representar como ele percebe o que é ensinar e o que é aprender inglês, conchamar a voz do Curso de Letras, a do curso de formação não acadêmica que teve, a de professores que teve no seu processo de formação, a de documentos oficiais, a dos discursos sobre metodologias de ensino, entre outras vozes. A partir dessa convocação, podem vir à tona também ideologias cristalizadas acerca do processo de ensino-aprendizagem de LEs.

Enfim, as contribuições das discussões e noções advindas do Círculo de Bakhtin podem ser consideradas como relevantes para estudos como o nosso por

[...] analisar como os dizeres enunciados evocam vozes provenientes de diferentes espaços sócio-histórico-culturais e de diferentes discursos [...] deixando conhecer as relações de alteridade entre essas vozes que constituem os processos discursivos que perpassam o processo de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores. (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 27)

Esse entrelaçamento de vozes que constituem os discursos, a dialogia, permite a compreensão de que um enunciado é povoado por outros, e nessa constituição dialógica pode

haver contradição, conflitos, tensões entre as diferentes vozes que emergem nas discursividades.

Tendo explicitado, nesta seção, nossa inscrição nos conceitos elencados no âmbito dos estudos do Círculo de Bakhtin, passamos, na seção seguinte, a discutir o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, temática muito cara aos estudos em LA. Tal discussão busca relacionar esse processo com documentos oficiais que balizam o ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil e que, neste estudo, podem ser considerados como vozes constitutivas das representações que propomos analisar. Essas vozes (BAKHTIN, 2011) funcionam como lugar de uma memória discursiva (PÊCHEUX, 2015) ou, nas palavras de Grigoletto (2011), como lugares de memória.

Isso posto, a seção seguinte acena, dentro do percurso teórico construído para esta pesquisa, para um movimento analítico-problematizador em que mobilizamos a teoria até aqui engendrada para trazermos a voz institucionalizada de alguns documentos, voz essa que comumente baliza a relação teoria e prática de professores de língua inglesa no Brasil.

2.4 Memória discursiva e vozes constitutivas de documentos oficiais brasileiros sobre ensino-aprendizagem de LE

Considerando que os documentos oficiais funcionam como lugares de memória acerca do processo de ensino-aprendizagem de LEs no Brasil, é importante revisitar tais lugares, pois as vozes que emergem de tais documentos podem ser evocadas na produção dos discursos sobre o que seja ensinar-aprender inglês pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LEs.

Cumpramos salientar que tais documentos dizem respeito ao espaço da escola regular, enquanto instância enunciativa pedagógico-educacional, a qual não é a única que investigamos nesse estudo. Entretanto, considerando que todos os professores tenham passado por esse espaço, trata-se de uma voz constitutiva desses sujeitos. Pressupomos que os documentos oficiais podem incidir em discursividades sobre ensino-aprendizagem de inglês, visto que vozes são evocadas via memória discursiva por qualquer professor ao enunciar sobre ensinar-aprender inglês, em especial, sobre o espaço da escola regular, no qual se inscrevem como alunos, e onde também podem atuar como docentes.

Pautados no entendimento que ocorre na relação entre os conceitos de discurso, interdiscurso, memória discursiva e acontecimento, elencados dos estudos de Pêcheux (2008, 2009, 2010) para pensar as discursividades sobre o processo de ensino-aprendizagem que

investigamos, além das noções do Círculo de Bakhtin como sujeito, diálogo, signo ideológico e vozes, as quais também já abordamos, lançamos um olhar sobre dois documentos oficiais que balizam o processo de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental II e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Para propor a discussão dos documentos oficiais como lugares de memória, ao balizarem as práticas docentes e, também, ao serem evocados no discurso e na constituição desse professor, por meio da inscrição discursiva que se deixa revelar nos enunciados produzidos, trazemos os dois documentos oficiais mencionados, entendendo que o que circula sobre o acontecimento ensinar-aprender inglês também se relaciona com tais documentos oficiais, que se configuram como um pré-construído sobre o acontecimento.

Cumprе salientar, entretanto, que tais documentos não são analisados, tomando seus enunciados para discussão, junto ao nosso *corpus* de pesquisa. O que nos motivou a trazer as discursividades dos documentos oficiais para este trabalho foi o conhecimento de que tais documentos podem funcionar, via memória discursiva, disseminando sentidos sobre ensino-aprendizagem de línguas e sendo lugares de inscrição discursiva para professores e alunos. Assim, mesmo que os professores enunciadoreѕ de nossa pesquisa não atuem na esfera de ensino que considera tais documentos como reguladores das práticas pedagógicas, todos os brasileiros que estiveram na escola regular de nível fundamental e médio tiveram acesso a um ensino regulamentado por tais documentos.

Silva (2015, p. 4), ao analisar os documentos oficiais que balizam o ensino de inglês nas escolas regulares de nível básico, nos ensinõs fundamental e médio, discute que, apesar de sempre ter existido um interesse pela língua inglesa no Brasil, o contexto socioeconômico brasileiro não permite o acesso à educação de qualidade por todos. Nesse sentido, cada vez mais, são necessárias pesquisas, cujos resultados devem, por meio de uma militância pedagógico-educacional, impactar, transformar práticas em sala de aula, as quais, consequentemente, poderão deslocar redes de sentidos cristalizadas acerca do que seja ensinar-aprender inglês.

Os documentos oficiais, funcionando como fonte de memória discursiva, ou lugares de memória, como já mencionamos, acabam sendo evocados e perpetuando sentidos no âmbito educacional. Nesse sentido, Silva (2015, p. 6) ressalta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, na qual não mais era obrigatória a oferta de LEs no ensino médio e, assim, a LE seria aprendida em um lugar outro. A autora afirma que

[...] a LDB de 1961 serviu para instaurar a ideia de que não se aprende inglês na escola. Fato este permeia o imaginário de muitos e que também faz parte da realidade de muitas instituições até hoje. Ademais, a desigualdade social no que tange à oferta de um ensino de qualidade a todos foi retomada, visto que aqueles que possuíam poder aquisitivo podiam dar prosseguimento aos seus estudos nas escolas de idiomas.

Além disso, Silva (2015) ressalta que a LDB de 1971 também não favoreceu/fortaleceu o ensino de LEs, colocando-o como recomendável, não sendo, portanto, obrigatório. Tanto o documento de 1961 quanto o de uma década depois colaboraram para a desvalorização do ensino-aprendizagem de LEs no âmbito da escola regular brasileira, funcionando como uma memória que sempre ressoa nos dizeres acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês. Assim, enunciados dos documentos oficiais que norteiam o processo de ensino-aprendizagem de LEs nas escolas regulares brasileiras parecem funcionar para/na construção de representações de lugares e não-lugares para o ensino de inglês, ou seja, são enunciados que constituem a discursividade que investigamos.

Como dito anteriormente, vamos recorrer a dois documentos oficiais que norteiam o ensino de inglês nas escolas regulares brasileiras, em nível de ensino fundamental e ensino médio. Dos dois documentos, recortamos, especificamente, as orientações e os parâmetros que concernem ao ensino de LEs.

No que concerne aos PCN, quanto ao ensino de LE no ensino fundamental II, há no início desse documento, o entendimento do ensino de LE em uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. Menciona-se a noção de discurso, através do qual as pessoas se engajam por meio da linguagem (BRASIL, 1998, p. 15). O reforço acerca da natureza social e interacional da linguagem perpassa todo o documento, como vemos em “os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente” (BRASIL, 1998, p. 15). Notamos, já de início, o papel do professor de LE sendo ressaltado e vinculado à ideia de competência comunicativa, pois o professor é representado como um parceiro mais competente. Essa representação de professor é atravessada pela voz vygotskyana¹³ que circula no discurso sobre ensino-aprendizagem que, por sua vez, é constitutivo da discursividade pedagógico-educacional no Brasil.

Acerca da importância da LE no currículo que compõe o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, os PCN pontuam a alteridade, na percepção que o aluno deve ter de si e

¹³ Vygotsky (1984) formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal e defende que o aprendizado de um aluno se dá pela ajuda de outro mais capaz. Assim sendo, a função do professor seria conduzir o aluno ao conhecimento, via interação de uma pessoa mais competente (o professor) e uma menos competente (o aluno).

sua relação com o outro e com um mundo plural. Esclarece-se a importância da aprendizagem de uma LE que

[...] deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, na construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 19)

Percebemos, de início, uma inscrição em pressupostos dos estudos discursivos, na medida em que o documento aponta para noções como alteridade em uma perspectiva bakhtiniana acerca de fatores sociais e a relação com comunidades. Além disso, há noções como a de sujeito, para que se pense o aluno não como uma pessoa, um indivíduo, mas para que ele seja tomado em sua dimensão social, e, portanto, discursiva.

A proposta encontra-se relacionada a processos de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significados, a fim de que se desenvolva pelo menos uma habilidade comunicativa. Na justificativa social para a inclusão de LE no ensino fundamental, encontramos a argumentação para o foco na habilidade de leitura sugerida para ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem de uma LE no ensino fundamental. Pontua-se, nos PCN, que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (BRASIL, 1998, p. 20) e, além disso, “o uso de uma língua estrangeira, parece estar em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer” (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesse sentido, existe a sugestão do foco na habilidade de leitura, caso não seja possível desenvolver habilidades orais na LE, considerando o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Tal sugestão é associada com discursos advindos do ensino-aprendizagem de LEs no ensino médio regular e também nos cursos das universidades brasileiras, uma vez que “os únicos exames formais em língua estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura” (BRASIL, 1998, p. 20).

Ponderamos que a discursividade acerca da importância do ensino de LEs no ensino fundamental, em nível regular das escolas brasileiras, não é menosprezada pelo documento, ou seja, existem os enunciados que confirmam a necessidade da oferta dessa disciplina no currículo básico da escola regular em nível fundamental que será continuado no ensino médio. No entanto, a memória que ecoa desses dizeres remete muitas vezes para uma representação

da escola regular como não lugar de ensino-aprendizagem de língua inglesa, ao concentrar o ensino em uma ou duas habilidades comunicativas, atreladas, especificamente, à sua utilidade. O entendimento da língua como instrumento comunicativo parece ressoar nos enunciados advindos desse documento e, conseqüentemente, baliza as práticas de ensino em sala de aula que contemplam atividades a partir das quais o aluno “usa” a LE como um instrumento a fim de realizar algo (ler, interpretar, traduzir, etc.).

Sabemos que outros fatores incidem no processo de ensino-aprendizagem de LEs no contexto da escola regular brasileira. Assim, os próprios PCN já anunciam que tais fatores podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas, haja vista que são conhecidas as condições da sala de aula da maioria das escolas brasileiras. Segundo Brasil (1998, p. 21), fatores como “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático” são exemplos dessas condições, acabando por justificar o foco na leitura ao considerarmos a função social da LE no país e os objetivos realizáveis com base nas condições já mencionadas. Vale ressaltar, ainda, o modo de enunciar a sugestão da habilidade leitura, no próprio documento, visto que se pontua que “a análise do quadro atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil indica que a maioria das propostas para o ensino dessa disciplina reflete o interesse pelo ensino da leitura” (BRASIL, 1998, p. 21).

A nosso ver, os próprios PCN, como oficialização da necessidade de políticas de ensino de LEs, enunciam a leitura como a possibilidade de ensino de língua inglesa dadas as condições da disciplina no contexto escolar brasileiro. O foco dado, por exemplo, nos exames nacionais e oficiais no Brasil para ingresso nas universidades, é na habilidade de leitura e interpretação. Tais exames também fazem parte das políticas de processo de ensino-aprendizagem de LEs no Brasil, mas valorizam e avaliam somente a habilidade de leitura, o que acaba por ressoar os argumentos que norteiam o ensino de LEs em nível fundamental e também em nível médio com foco na leitura.

Quando o documento aponta para o pouco domínio das habilidades orais na LE por grande parte dos professores, percebemos uma representação de professor brasileiro de LE que se constrói em um documento que circula nacionalmente. Dessa forma, outra discursividade acaba sendo retomada por esse entendimento de habilidade oral na LE. Segundo os efeitos dessa discursividade, a escola regular não seria local para o ensino e prática de habilidades orais, por isso, o profissional que hoje é professor, mas antes foi aluno, e se formou nessas instâncias não teria tido essa experiência na escola regular e,

consequentemente, como docente, não teria condições de propor atividades que transgridam à exposição de gramática e vocabulário com foco na leitura.

No entanto, os PCN referem-se à necessidade de uma proposta de ensino que garanta a todos uma experiência significativa de comunicação via LE, embora esse “engajamento discursivo” seja feito por intermédio da leitura, que seria a habilidade capaz de “dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade” (BRASIL, 1998, p. 21). Nesse sentido, ainda que o documento mencione atividades lúdicas, ou atividades com frases feitas, músicas ou poemas e diálogos, ele o faz seguindo o argumento de que tais atividades aumentariam a vinculação afetiva com a aprendizagem. Os PCN sugerem que tais momentos não implicariam em engajamento discursivo via oralidade por parte dos alunos na LE e seriam usados somente na tentativa de aumentar a consciência linguística dos alunos e propiciar momentos mais prazerosos no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Com base no que apontamos, pensamos que as formas de representar língua, uso de língua e a comunicação nos PCN pode corroborar a representação da escola regular como não lugar de ensino-aprendizagem de oralidade em língua inglesa. Ademais, os PCN sintetizam a situação do ensino de LE no Brasil e apontam problemas, tais como: a LE não é considerada importante na formação do aluno; o lugar não privilegiado no currículo, visto que muitas vezes em algumas regiões no país somente nos anos finais do ensino fundamental II essa disciplina é inserida no currículo; em outras regiões, a LE tem *status* de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação; e ainda, em alguns lugares a LE acaba sendo colocada fora da grade das aulas regulares, sendo ofertada em Centros de Línguas.

Interessante notar a noção de discurso que o documento traz, um entendimento da construção social dos significados, afirmando que “todo significado é dialógico, isto é, construído pelos participantes no discurso” (BRASIL, 1998, p. 27). A partir da premissa do dialogismo, na qual vemos a concepção da interação verbal nos moldes bakhtinianos, delineia-se o discurso entendido em uma concepção de linguagem que considera o aspecto social. A perspectiva discursiva que considera uma conjuntura social, sempre determinada historicamente está expressa nos PCN quanto ao uso da linguagem, pois Brasil (1998, p. 27) pontua que “quem usa a linguagem com alguém, o faz de um lugar determinado social e historicamente”.

Ao definir os objetivos da LE no ensino fundamental, inclusive comparando tal língua à LM, o documento destaca que o aprendizado de uma LE vai “possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 29). No entanto, o

documento afirma que não é comum a vinculação dos alunos a práticas interacionais orais e escritas significativas ou motivadoras a ponto de promover um engajamento discursivo. Como seria possível engajar-se discursivamente em atividades cujo foco costuma ser a apresentação de vocabulário solto, situações de uso da língua que não condizem com a realidade dos alunos ou até mesmo atividades que procuram avaliar a aplicação de regras gramaticais? Entendemos que parece residir nessa discussão uma contradição, pois o almejado engajamento dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem não ocorre exatamente por não haver muitas práticas significativas e motivadoras, das quais trata o documento.

Instaura-se, nesse momento do documento, a necessidade de práticas e projetos pedagógicos que considerem a cultura como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Então, os PCN tratam do distanciamento cultural dos alunos e sua interferência na aprendizagem de uma LE. Assim sendo, incentiva-se uma percepção da própria cultura por meio da compreensão de culturas estrangeiras. No entanto, a alternativa proposta para tanto é o foco na habilidade oral, em atividades que promovem a fala na LE, ou seja, existe, novamente uma contradição funcionando discursivamente na construção enunciativa no documento, em que se propõe “O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna” (BRASIL, 1998, p. 37).

Trazemos ainda sobre os PCN, como orientações para o ensino de LE no ensino fundamental, a questão da familiaridade com a língua, em que notamos uma memória discursiva sobre incidência do ensino das escolas de idiomas na escola regular, bem como uma memória discursiva que traz à tona as diferenças socioeconômicas como um fator determinante ao acesso à educação. O documento aponta o grau de familiaridade do aluno como um fator crucial no aprendizado e salienta que esse grau de maior ou menor familiaridade liga-se à classe social de origem do aluno. Ou seja, existem alunos aos quais são oportunizadas situações diferentes de vivenciar o idioma. O desafio, então, convida o professor a lidar com essa heterogeneidade de experiências e interesses em sala de aula, incentivando, ao mesmo tempo, o contato com outras culturas.

Todavia, o próprio documento critica a forma como esse ensino da LE tem sido realizado, visto que

na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas

vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição. (BRASIL, 1998, p. 54)

Interessante notarmos que os próprios PCN apontam as atividades que não seriam motivadoras e significativas, como apontaram anteriormente ser necessárias, ou seja, as atividades propostas resultam em desinteresse dos alunos em relação à LE, visto que não há oportunidade de usar a LE “em suas funções comunicativas” (p. 54) e, conseqüentemente, não haveria sentido em aprender essa língua.

No que concerne às OCEM, segundo documento ao qual nos dedicamos, trata-se de orientações sobre ensino de LE para o Ensino Médio, as quais se encontram no terceiro capítulo do documento que versa sobre linguagens, códigos e suas tecnologias. No entanto, nas OCEM, diferentemente dos PCN para o ensino fundamental, existe uma seção que trata de LEs e uma que trata, especificamente, de orientações para a língua espanhola. Vale ressaltar que as OCEM, documento publicado em 2006, foram elaboradas na tentativa de complementar os PCN de 1999 que continham as diretrizes para o ensino médio, aprofundando as propostas do documento anterior.

Logo na introdução, o documento aponta a função educacional no ensino de LEs no ensino médio, relacionando-a com o sentimento/necessidade de “inclusão” em um mundo globalizado, sendo que tal inclusão seria possível pelo conhecimento de LEs.

O distanciamento entre o ensino regular de inglês e o ensino nas escolas de idiomas é contemplado nas OCEM, uma vez que muitos são os depoimentos advindos de pesquisas acadêmicas que apontam para resultados desiguais nessas esferas de ensino. Já no início desse documento, existe a informação de que algumas escolas regulares procuram oferecer uma estrutura de curso semelhante aos cursos de idiomas, criando turmas menores e em horários extraclasses. Além disso, existem escolas que procuram parcerias com os institutos de idiomas.

Notamos, dessa forma, que já parece ressoar uma voz nas OCEM que valoriza o ensino de inglês nos moldes metodológicos de um instituto de idiomas. Na tentativa de explicar essa problematização, o documento propõe os objetivos do ensino das LEs (inglês e espanhol) no nível médio, afirmando que

verifica-se que, em muitos casos, há uma falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferentes. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende

a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e formação desses. (BRASIL, 2006, p. 90)

O que percebemos nas OCEM, como documento norteador para o ensino das LEs, na escola regular de nível médio, é a voz que evoca uma memória discursiva, segundo a qual a escola regular teria que dar conta de objetivos diferentes das escolas de idiomas, baseando-se em uma formação mais “completa” que incida não somente na formação linguística, mas na formação dos alunos como cidadãos. Por isso, nesse documento, existe a ênfase do ensino das LEs aliado a outros compromissos educacionais. Há um interdiscurso que ressalta que os cursos de idiomas não teriam finalidades educacionais, mas somente linguísticas. Na escola regular, clama-se pela necessidade de conciliar o ensino de LEs com a educação:

Quando falamos sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, referimo-nos, por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. Esse é, aliás, um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo das Línguas Estrangeiras. (BRASIL, 2006, p. 91)

Embora resida nesses enunciados das OCEM uma distinção entre o formato, modelo e objetivos de ensino de LEs na escola regular e nas escolas de idiomas, sabemos dos numerosos estudos que discutem a ineficiência do ensino de LEs no âmbito das escolas regulares. Se o propósito é educacional e não somente uma instrumentalização linguística, por que tanto ainda se discute e se pesquisa e não vemos tantas práticas que contornem a situação precária de ensino-aprendizagem de LEs nas escolas regulares?

O documento propõe, dentre alguns de seus objetivos de ensino, “estender o horizonte de comunicação do aprendiz”; “aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz” e “desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira” (BRASIL, 2006, p. 92). No entanto, notamos que existe uma voz preponderante que aponta para a necessidade de formação cidadã como um todo, um objetivo educacional, e a fim de cumprir esse objetivo existe uma habilidade que acaba sendo mais privilegiada, na qual reside o foco do processo de ensino-aprendizagem.

Há ainda uma discussão sobre a natureza da linguagem proposta nas OCEM, segundo a qual a linguagem não pode ser considerada como homogênea. Considerar a

heterogeneidade, assim, tanto da linguagem quanto da cultura torna “difícil sustentar um ensino em termos de ‘quatro habilidades’, também passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática” (BRASIL, 2006, p. 107, grifos no original). Parece existir aqui, a nosso ver, uma possível contradição, pois muito do que se fala sobre o ensino-aprendizagem de LEs nas escolas regulares, em especial, as públicas, pauta-se na exposição e ensino da gramática pura e/ou descontextualizada. O documento, nesse sentido, aponta que esse não seria o caminho, ressaltando a necessidade de práticas docentes que pudessem “abrir a sala de aula” para as heterogeneidades, a fim, inclusive, de transformar o caráter excludente da esfera escolar.

No que concerne, especificamente, às orientações para desenvolver comunicação oral, leitura e prática escrita na LE, baseando-se nas teorias sobre o letramento, as OCEM propõem que essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio, embora “as escolas de algumas regiões possam interessar-se em intensificar o desenvolvimento de leitura no terceiro ano, com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular” (BRASIL, 2006, p. 111). Além disso, propõe-se que o planejamento para as aulas de LEs seja a partir de temas, e, assim, com base nesses temas, as habilidades serão desenvolvidas.

Não é nova a tendência de ensino-aprendizagem vinculada à contextualização. Pelo contrário, várias críticas acerca da ineficiência de práticas pedagógicas baseiam-se no distanciamento entre o que é proposto pelo ensino e o que é vivenciado pelo aluno, ou seja, o aluno não vê necessidade, utilidade e não relaciona aquele conhecimento ao uso da língua. Quando a questão é o uso de uma LE, essa dificuldade reincide e os professores questionam como alinhar o planejamento com as necessidades e interesses dos alunos no ensino médio. Trata-se de uma preocupação que certamente passa a nortear muitas práticas pedagógicas. Além disso, a existência de uma discursividade, segundo a qual o ensino-aprendizagem de uma LE deve ser atrativo, interessante, instigante ronda o professor, afetando o seu planejamento. Entendemos que essa discursividade deriva principalmente de discursos midiáticos, de teorias da motivação, dos cursos livres de idiomas e talvez até do próprio discurso acadêmico-científico que defende essa imagem de ensino-aprendizagem de LEs.

As OCEM propõem o trabalho com a leitura numa perspectiva das Teorias do Letramento e considerando a questão das novas tecnologias e o surgimento de novos gêneros. Se a proposta apontada é baseada no entendimento da leitura como forma de ampliar a visão de mundo (BRASIL, 2006, p. 113), desenvolvendo capacidade crítica e senso de cidadania, relacionando a isso uma proposta metodológica que considera que o conhecimento não deve

ser apresentado de maneira fragmentada ou em compartimentos, por que ainda temos tantos materiais didáticos (e consequentemente práticas pedagógicas) que usam o texto para ensinar, exercitar e avaliar a aprendizagem de estruturas gramaticais da LE?

Por fim, as OCEM não consideram que a redução e/ou separação de conhecimento e de conteúdos sejam apropriadas se forem usadas como fórmulas de ensino únicas, assim, postula-se que “a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 114).

A esse respeito, reiteramos que não é nosso propósito discutir a questão da produção e utilização de materiais didáticos nas diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais que investigamos. Entretanto, consideramos importante trazer à tona essa inquietação, pois consideramos que os documentos oficiais, bem como os materiais didáticos, as metodologias, as teorias de aprendizagem, o discurso midiático, em especial sobre cursos de idiomas, são vozes acerca do acontecimento ensinar-aprender inglês e, portanto, tais vozes incidem em representações sobre o processo aqui colocado em análise.

Sobre a necessidade de desenvolver a habilidade comunicativa, a qual relaciona-se, normalmente à habilidade de fala, nas OCEM, o que é proposto é o ensino da comunicação oral como letramento. Assim, baseando-se em estudos que investigaram as memórias de aprendizagem dos professores, salienta-se que existe no ensino básico muita expectativa quanto ao desenvolvimento da comunicação oral, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. No entanto, encontra-se um entrave nessa expectativa, visto que existe “a decepção dos professores por não terem desenvolvido a comunicação oral quando de seus estudos no ensino básico” (BRASIL, 2006, p. 118). Como nos PCN, vemos, nas OCEM, a representação de professor de LE com formação lacunar.

Nesse ponto da problemática, as OCEM mostram o diferencial da comunicação oral no âmbito do mercado do trabalho e notamos, pois, uma relação interdiscursiva com o discurso utilitarista da LE:

Sabe-se, ainda, que em oportunidades de trabalho que se abrem para os concluintes do ensino médio (com turismo, em algumas regiões brasileiras; como recepcionista, por exemplo), o conhecimento básico de comunicação oral em Línguas Estrangeiras consta entre os requisitos para a seleção ao trabalho. [...] Reforçamos que a proposta de ensino de Línguas Estrangeiras para o nível médio não deve restringir-se ao mercado, lembrando seu caráter educativo, de formação de alunos (indivíduos, cidadãos). Mas, ao mesmo tempo, ela não deve negligenciar o mercado de trabalho, e que muitos dos

alunos que concluem esse nível de escolaridade saem em busca de trabalho. (BRASIL, 2006, p. 119)

Esse enunciado das OCEM reitera o compromisso e desejo de uma formação cidadã, mas não negligencia o atravessamento do discurso mercadológico, ao abordar a exigência quanto ao conhecimento e uso de LEs em determinadas oportunidades de trabalho para alunos ao final do ensino médio.

Entendemos que os documentos oficiais funcionam discursivamente como lugares de memória, que podem ser evocados pelos professores em sua prática, em seu dia a dia em sala de aula e na construção de representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de LEs.

Posto isso, reforçamos que não intencionamos tecer uma análise dos enunciados dos documentos oficiais que direcionam as práticas de ensino-aprendizagem nas escolas regulares brasileiras. Entretanto, buscamos compreendê-los como balizadores do processo de formação de professores de inglês como LE nas universidades brasileiras, e, por isso, nesses documentos funciona uma memória discursiva que pode remeter aos enunciados que constituem o imaginário de professores de LE. Ou seja, professores podem se inscrever em tais lugares para representarem o ensino-aprendizagem de inglês.

Relembremos que Indursky (2003), ao empreender uma análise do funcionamento da memória, reafirma que os lugares de memória funcionam discursivamente e podem corroborar a cristalização ou transformação dos sentidos. A autora compactua com o posicionamento de construção coletiva da memória, ou seja, a memória coletiva de Halbwachs (2003). Ela acredita que o discurso funciona em um “*regime de repetibilidade* devido ao fato de ter sido repetido com persistência através dos tempos e, em função disso, ganhou regularização, passando a fazer parte da memória coletiva dos brasileiros. Ou seja, pelo viés do regime da repetição tornou-se memorável” (INDURSKY, 2003, p. 75, grifos no original).

Essa síntese de Indursky (2003) resume bem como podem os documentos oficiais configurarem-se como lugares de memória e vozes quando representamos o processo de ensino-aprendizagem de inglês. Todos os dizeres sempre remontam a uma filiação discursiva. A concepção de língua inglesa e seu papel, nos documentos oficiais que balizam o ensino, por exemplo, funcionam como lugares de memória na produção de discursividades sobre o que seja ensinar e aprender inglês no Brasil. Nesse sentido, acreditamos que os enunciados de tais documentos constituem uma memória discursiva, a qual pode ser evocada pelos professores em seus dizeres, em seus depoimentos em nossa pesquisa.

Aqui finalizamos este capítulo que objetivou apresentar nosso percurso teórico-metodológico para o desenvolvimento de nosso trabalho. Passamos, a seguir, no próximo capítulo, a tratar dos procedimentos metodológicos que foram delineados para dar conta do movimento analítico proposto para este estudo.

CAPÍTULO III

DA TEORIA À ANÁLISE: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3. Introdução

Neste capítulo, apresentamos a trajetória metodológica eleita para esta pesquisa. Apresentamos a história da construção e da constituição do *corpus*, suas condições de produção, tratando detalhadamente dos procedimentos para a coleta de dados. Além disso, abordamos o perfil dos participantes, traçamos os procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa.

Reiteramos que nosso enfoque teórico parte dos estudos do discurso em interface com a LA. Tomamos como base, especialmente, os conceitos de representação (formações imaginárias), memória discursiva, interdiscurso e diálogo para nossa análise. Considerando o caráter interpretativo do nosso trabalho, circunscrevemo-nos em uma abordagem de pesquisa que é de natureza qualitativa, analítico-descritiva e interpretativista.

Cumpre pontuar que, utilizando a proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) de Serrani-Infante (1998), visando à coleta de depoimentos, constituíram-se sujeitos da pesquisa dez professores de língua inglesa de diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais.¹⁴

Em síntese, neste capítulo, abordamos, primeiramente, como se deu a coleta de dados para compor o *corpus* de pesquisa. Posteriormente, faremos um levantamento de informações sobre o perfil dos enunciadores, professores participantes de nossa pesquisa. Por fim, definimos os parâmetros teórico-metodológicos que usaremos para proceder a análise do *corpus*.

3.1 Procedimentos de coleta de dados

A fim de coletar dados para compor nosso *corpus*, utilizamos a proposta AREDA (SERRANI-INFANTE, 1998), a qual teve sua formulação realizada em um programa de pesquisa na Unicamp. Segundo Serrani-Infante:

Trata-se de estudos de caso visando a analisar, em depoimentos de enunciadores com experiências bi/multilíngue, o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua(s). A hipótese do trabalho é que assim como, no escopo do cognitivismo, realizam-se estudos monográficos clássicos de acompanhamento do bilingüismo, a fim de trasladar conclusões desses estudos para o

¹⁴ Para tanto, submetemos o nosso projeto à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UFU para apreciação ética. Ele foi aprovado por meio do parecer de número 1.464.549.

desenvolvimento de propostas na pedagogia de línguas, esta análise discursiva de depoimentos poderá vir a contribuir na compreensão de incidências de fatores discursivos no processo de enunciação em língua estrangeira. Consequentemente, ela poderá trazer, também, contribuições no campo de ensino e aprendizagem de línguas. (SERRANI-INFANTE, 1998, 151-152)

Entendemos que a proposta AREDA configura-se, assim, como um aparato teórico-metodológico em nossa pesquisa para a coleta e análise de dados, pois colabora para a investigação de representações, a partir de uma perspectiva discursiva da linguagem para problematizarmos o ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores.

A proposta desenvolvida por Serrani-Infante (1998) tem como base o entendimento que uma perspectiva transdisciplinar, visto que a autora trabalha teoricamente com a AD e a Psicanálise, pode ajudar a compreender melhor o que ela denominou de modo de acontecimento da enunciação em segunda língua. Para explicar as razões pelas quais optou por esse percurso teórico-metodológico, Serrani-Infante (1998, p. 145) aponta que entende que tanto na produção quanto na compreensão discursiva de um sujeito a materialidade linguística e o processo discursivo operam de maneira interdependente. Por isso, a autora resume: “a materialidade linguística é da ordem do sistema da língua, que só se realiza em processos discursivos, compostos por formações discursivas” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 150). Apesar de a proposta AREDA ter sido, primeiramente, desenvolvida para se pensar a enunciação em uma segunda língua (ou LE, visto que a autora trata da mesma forma as duas acepções), ela funciona como aparato também para depoimentos em LM.

Esclarecemos que comungamos da abordagem teórico-metodológica cunhada por Serrani-Infante (1998) com a elaboração da proposta AREDA, uma vez que a autora revela sua preocupação no que concerne às mobilizações nas formações discursivas quando da enunciação do sujeito em uma LE ou sobre uma LE, no caso de nossa pesquisa. Ou seja, é necessário considerar as formações discursivas fundadoras determinantes na forma de enunciar sobre a relação do sujeito com a LE, pois tais formações são, como pontua a autora, constituídas de inscrições de sentidos. Por isso, é preciso levar em consideração que o fluxo de produção discursiva se dá a partir de diferentes domínios de memória (Serrani-Infante, 1998, p. 161).

A inscrição teórica da autora também se deixa revelar não somente pela natureza metodológica da proposta, mas também pelos esclarecimentos teóricos que encontramos ao longo de seus textos. Pensamos que a contribuição da proposta AREDA não se resume a apresentação de uma ferramenta para coleta de dados, já que a proposta contempla, também,

conceitos que podem ser mobilizados na análise. Isso só se torna possível por entendermos, em uma perspectiva discursiva, que “quando se toma a palavra de modo significativo (tanto em L1 quanto em L2), toma-se uma posição enunciativa que dirá respeito a relações de poder e a processos identificatórios” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 145). Tais processos identificatórios são decorrentes das filiações sócio-históricas e memórias preponderantes no (e constitutivas do) sujeito.

O roteiro AREDA¹⁵ que elaboramos para guiar a enunciação dos professores que participam da nossa pesquisa conta com questões que vão desde o momento do primeiro contato com a LE até sua prática atual como professor. Dessa forma, o professor irá enunciar, inscrito sócio-historicamente em discursos, representando, via memória, o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE.

O processo de enunciar não diz respeito somente ao uso da palavra solta e pronta, sem vinculações, como se o sujeito se apropriasse da palavra e fizesse uso de tal palavra sem relacioná-la a outras, a outros sentidos, a outros usos. Tal processo, nas bases da proposta AREDA, está relacionado a uma estruturação subjetiva, uma vez que a história, ou seja, o social está sedimentado no sujeito, que, por sua vez, é singular. Ainda, segundo Serrani-Infante (1998, p. 150), “o termo enunciar remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos”.

Isso nos permite, ainda segundo a mesma autora, compreender que devemos entender as palavras enunciadas com base em posições dos sujeitos, ou seja, nas filiações que são estabelecidas entre o sujeito e a memória discursiva, pois sabemos que não há palavra isolada, sozinha, sem vínculos. Além disso, na escolha da palavra pelo enunciador há o que escapa ao controle do sujeito, apesar da ilusão, que lhe é constitutiva, de que o sujeito controla aquilo que diz. Nesse sentido, correlacionamos as bases teóricas da proposta AREDA, visualizadas em consonância com os estudos discursivos e psicanalíticos, aos estudos que consideram a palavra em sua natureza dialógica, sempre remontando a outro discurso, revelando a memória discursiva. Dessa forma, as bases epistemológicas dos estudos de Serrani-Infante (1998), em especial da proposta AREDA, dialogam com nosso embasamento teórico, tanto nos postulados de Pêcheux (2008, 2009, 2010, 2015) quanto na filosofia da linguagem dos estudos advindos do Círculo de Bakhtin.

¹⁵ O referido Roteiro encontra-se no Apêndice A.

Quanto ao processo de coleta de dados, primeiramente, o professor foi convidado a participar da pesquisa e, ao aceitar, assinou um Termo de Consentimento¹⁶. A partir de seu consentimento, o participante recebeu o roteiro baseado na proposta AREDA (SERRANI-INFANTE, 1998) e discorreu sobre as questões propostas, gravando seu depoimento sozinho e em domicílio. Os depoimentos foram gravados quando o enunciador estava sozinho e ele teve toda a liberdade de responder as questões na ordem desejada e, além disso, pôde fazer a gravação em vários dias ou momentos diferentes.

Em nossa pesquisa, os enunciadores responderam e gravaram suas respostas em língua portuguesa, pois nenhuma pergunta foi feita em LE. Os professores da pesquisa gravaram seus depoimentos a partir do roteiro proposto com perguntas abertas, pois acreditamos que a análise discursiva desses depoimentos favorece a compreensão de fatores discursivos que incidem no processo de enunciação. Cada arquivo foi, então, recebido, transcrito e, em seguida, apagado/destruído para resguardar a identidade dos pesquisados.

Vale pontuar que no que concerne à quantidade de participantes para a pesquisa, dez professores contribuíram com seus depoimentos. Os que participaram são de instituições em uma cidade no interior do estado de Goiás. Contamos, assim, com dois professores de cada contexto de ensino pesquisado (escola regular pública, escola regular privada, instituto de idiomas, instituto federal e universidade), ou seja, de cinco instâncias enunciativas pedagógico-educacionais.

Vale lembrar que é também propósito desta pesquisa estabelecer uma análise comparativa entre os dizeres enunciados pelos professores nas distintas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, com a pretensão de verificar as relações dialógicas que podem ser delineadas entre as representações discursivas constitutivas do que seja ensinar-aprender língua inglesa. Tal etapa diz respeito à investigação do caráter de dialogicidade entre as discursividades das diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais.

Passamos a abordar, na seção seguinte, o perfil dos participantes de nossa pesquisa.

3.2 Perfil dos participantes

No que concerne aos participantes dessa pesquisa, relembramos que todos são professores de língua inglesa, em uma cidade no interior do estado de Goiás, mas enunciam

¹⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice B e foi elaborado de acordo com as normas e modelo disponibilizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UFU.

de diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais. Em resumo, temos as seguintes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais e seus professores enunciadores:

- Escola regular pública – Carmem e Sílvia
- Escola regular privada e pública – Abu e Maria Cecília
- Instituto de idiomas – Laura e Gabriela
- Instituto federal – Felipe e Clarice
- Universidade – Alex e Ana

Abordamos, nessa seção, o perfil dos enunciadores supracitados e salientamos que os nomes fictícios adotados nessa pesquisa foram escolhidos pelos participantes, no momento em que gravaram seus depoimentos.

Carmem é professora da rede pública estadual, e relata seu primeiro contato com a língua inglesa aos 19 anos, já relacionando o contato com a língua à sua prática profissional. A professora, em um primeiro momento, não trata de sua relação com a LE na infância, na adolescência, nos anos iniciais de sua formação como estudante. Ela relata sua formação como graduada em Letras em uma universidade estadual, com habilitação dupla em português e inglês, embora mencione ao longo do seu depoimento o seu contato com a LE em um instituto de línguas. A professora atua há 17 anos na rede estadual de ensino no Estado de Goiás, no ensino fundamental II e no ensino médio.

Ao tratar da sua trajetória de formação, já no âmbito da universidade, Carmen disse que considerou o curso de formação fraco no que concerne ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. Ela ressalta a abordagem tradicionalista de ensino, cujo foco era gramática, leitura e interpretação. Ao finalizar seu depoimento, quanto ao processo de ensino-aprendizagem de inglês na escola em que atua a professora pontua que se sente frustrada por vários motivos.

Sílvia também atua como professora da rede pública estadual. A professora não menciona a idade que tinha quando ocorreu seu primeiro contato com a língua, apenas afirma que tal contato se deu na escola regular pública. Ela tem 36 anos e já atua como professora há 14 anos, embora reitere que ministra a disciplina de língua inglesa há quatro anos.

Quanto à sua formação acadêmica, Sílvia afirma que cursou Letras, com habilitação dupla em português e inglês, mas diz que sempre se sentiu mais segura para trabalhar com a LM e do que com a LE. A professora ressalta a sua insegurança quanto ao uso e ensino da língua inglesa, evidenciando que quando foi necessário assumir aulas de LE, por considerar

que tinha pouco contato com a língua, por ter se formado na universidade há muito tempo, sentiu-se despreparada e buscou se aperfeiçoar. A busca pelo aperfeiçoamento, reitera ela, foi por sua vontade e necessidade, visto que a professora revela que a escola, a Secretaria de Educação e o Estado não ofertaram nenhuma oportunidade, ou qualquer curso que pudesse ajudá-la na aprendizagem dessa LE.

O professor Abu relata seu primeiro contato com a LE na escola, no ensino fundamental II e já aponta que nesse contato inicial aprendeu poucas coisas e que teve uma evolução precária devido à falta de formação específica dos professores. Abu diz que depois de quase dois anos em um curso de idiomas, já tinha certeza que queria cursar Letras, com vistas a continuar estudando o que gostava. Após a graduação em Letras, português e inglês, em uma universidade estadual, ele ainda fez uma especialização na área de ensino de língua inglesa. Ao enunciar sobre seu período na graduação, o professor o faz com bastantes saudades, afirmando que teve excelentes professores.

Quanto à sua atuação como professor, Abu, de 31 anos, atua há dez como professor, tendo iniciado em um instituto de idiomas, mas atuando também na escola regular privada, nos níveis fundamental e médio, além de atuar no ensino público na esfera municipal, do ensino fundamental I.

A professora Maria Cecília tem 27 anos, atua como professora de língua inglesa há quatro anos em escolas particulares e em escolas públicas estaduais, ambas em esferas regulares, no ensino fundamental II e ensino médio. Quando enuncia sobre seu contato inicial com a LE, Maria Cecília fala da escola regular e relata seu contato com o inglês no ensino fundamental, com o ensino balizado por gravuras para aprendizado de vocabulário. Ainda criança, com doze anos, solicitou a sua mãe que a matriculasse em um curso de inglês. Maria relata que passou por três instituições diferentes, mas que isso a ajudou a se interessar cada vez mais por LEs, visto que o inglês não foi a única LE de seu interesse e estudo. Ao rememorar suas vivências como aluna, ela destaca que sempre teve uma identificação com inglês: interesse por músicas, filmes, vídeos e ressalta também que considera que sempre teve facilidade.

Ao tratar da sua formação, Maria Cecília afirma que fez vários cursos de línguas, por conta do seu interesse e facilidade, mas não cursou Letras. Ao pontuar que não tem formação específica para atuação como docente, esclarece que em seu curso de graduação em Administração, teve contato com vários textos e autores em inglês. Reforça ainda que a LE também foi muito importante quando cursou uma pós-graduação.

O professor Felipe é docente em um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, tem 31 anos e já atua como professor há oito anos. Anteriormente, ele atuou por alguns anos em escolas de idiomas, de onde afirma que advém sua maior experiência enquanto professor de inglês. Ele é licenciado em Letras, Português e Inglês, por uma universidade federal. Ressalta seu primeiro contato com a LE na escola regular, no ensino fundamental, afirmando que antes disso não tinha contato nenhum com a língua. Destaca, ainda, que as aulas nesse contexto de ensino eram superficiais. O professor afirma que “aprendeu” a LE e a partir desse momento sua relação com a língua evoluiu, por meio dos cursos de inglês, da exposição à LE e também da prática docente.

Sobre sua formação acadêmica, Felipe diz que enquanto cursava Letras já atuava ensinando inglês em um instituto de idiomas. Ele afirma que na graduação não houve muito conhecimento linguístico, considerando, assim, o ensino da LE repetitivo nas disciplinas que cursou na graduação. No entanto, ele ressalta que obteve conhecimentos pedagógicos, em termos didáticos.

Importante notar também que o professor Felipe morou alguns anos nos Estados Unidos, o que foi decisivo, segundo ele, para a escolha do curso superior. Além disso, ele cita a questão do mercado de trabalho para professores de inglês, pois há facilidade de se encontrar boas oportunidades com o conhecimento dessa LE.

A professora Clarice também atua no ensino médio em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, tem 26 anos e é professora de língua inglesa há aproximadamente oito anos. Ela recorda que seu primeiro contato com a LE se deu na idade escolar, no ambiente da escola regular. Ela é graduada em Letras, com habilitação em Português e Inglês, por uma universidade federal.

Acerca dos momentos iniciais de contato com a LE, Clarice afirma que as aulas eram básicas, apenas com o trabalho de vocabulário na escola. Ela menciona que esse contato com a LE se deu, na verdade, quando ela teve sua atenção despertada para a LE por ocasião de um familiar ter se mudado para os Estados Unidos. Clarice afirma que por influência desse familiar começou a entender a importância de “saber” inglês.

No que concerne à sua atuação como professora, Clarice ingressou, ainda no período de sua graduação, em um projeto de extensão da universidade para dar aulas de inglês como estagiária para alunos da comunidade. Depois disso, ela tornou-se professora efetiva em um instituto federal, ministrando tanto aulas de língua inglesa quanto de língua portuguesa.

Laura, cuja idade é 24 anos, relembra seu primeiro contato com a LE no âmbito familiar e escolar, na infância. Ela afirma que se entusiasmou muito quando uma prima, que

cursava inglês em um instituto de idiomas, começou a falar do curso e mostrar o material com o qual estudava. Com esse entusiasmo, Laura se interessou pela LE e diz que até aprendeu algumas coisas pelo contato com essa prima. Acrescenta ainda que foi na escola regular, no ensino fundamental II, seu primeiro contato formalizado com a LE. Ao longo do seu depoimento, a professora Laura ressalta que sua relação com a língua sempre foi muito afetuada, pois sempre gostou muito de inglês, o que ajudou a aumentar seu interesse e dedicação, segundo ela.

Laura teve, posteriormente, uma experiência em um instituto de idiomas, que funciona como um projeto de extensão de uma universidade, e lá fez o curso completo de inglês. Além disso, Laura cursou Letras, licenciou-se em Português e Inglês. Ela atua há quatro anos como professora de inglês, em um instituto de idiomas.

A professora Gabriela ressalta que seu primeiro contato com o inglês foi no ensino fundamental I, quando tinha nove anos. Ao mudar de escola, nessa idade, Gabriela foi para uma escola que já tinha a LE no ensino fundamental I, o que deixou a aluna um pouco preocupada, por não ter conhecimento de inglês ainda. Ela relata que apesar do medo, achou a língua fascinante, sentia-se empolgada por aprender vocabulário e quis a partir daí aprender cada vez mais. Gabriela relata sempre ter tido uma boa relação com a LE, por isso quando tinha 14 anos pediu aos pais que a matriculassem em um curso de inglês.

Quanto à sua formação e atuação profissional, aos 24 anos, é graduada em Letras, Português e Inglês por uma universidade federal e atua como professora há oito anos. Quando iniciou a sua graduação, já havia finalizado o curso de inglês em um instituto de idiomas, assim, ela não considera o espaço da universidade, no curso de Letras, como um lugar para se aprender a língua, e sim um espaço para formação didático-pedagógica quanto ao ensino-aprendizagem de línguas.

Gabriela diz que começou a ministrar aulas antes mesmo de finalizar seu curso de inglês no instituto de línguas, uma vez que foi convidada pela diretora a dar algumas aulas, na ocasião ela tinha 17 anos. Quando chegou o momento de decidir qual curso de graduação escolher, Gabriela revela que não se via fazendo outra coisa, pois estava gostando muito de ser professora, e incluía em seus planos também ministrar aulas de Português. Atualmente, Gabriela é professora de inglês em um instituto de idiomas.

Já Alex é professor universitário. Ele atua em uma universidade federal e é graduado em Letras, língua inglesa e suas literaturas, por uma universidade estadual. Relata seu contato com o inglês iniciado na adolescência, no âmbito de um instituto de idiomas, visto que, segundo ele, seus pais enxergaram nessa época a necessidade de se aprender inglês para um

bom desempenho futuro no mercado de trabalho. Alex relata que tinha 14 anos quando iniciou, então, esse curso, em um instituto de idiomas com um preço mais acessível naquele momento. Ele ressalta que considera um elemento facilitador quando o aluno envolve-se com a LE, por interesses diversos, assim, ele lembra que gostava de aprender mais e entender músicas, filmes e séries em inglês.

Quanto à sua trajetória docente, o professor Alex tem 42 anos e atua há 14 como docente. Inicialmente, ele atuou como professor em um curso de idiomas, escolas regulares, públicas e particulares, até ser professor universitário em instituições privadas. Fez mestrado e doutorado. Posteriormente, ele passou a atuar como docente em uma universidade pública.

Por fim, temos a participante Ana. Ela tem 52 anos e também é professora universitária. Ela atua como professora formadora há 16 anos em uma universidade federal. Ao relembrar seu primeiro contato com a língua inglesa, ela diz que foi bem nova, ainda na infância, quando ela tinha cinco ou seis anos de idade. Ela afirma que a partir desse contato, que considera decisivo, ela se apaixonou pela língua, fez vários cursos, estudando, assim, ao longo de toda sua vida essa LE. Posteriormente, decidiu cursar Letras. Ela é graduada em Letras, português e inglês por uma universidade federal. Possui mestrado em Estudos da Linguagem e é doutoranda.

Ao enunciar sobre sua trajetória profissional, Ana recorda que, apesar de estar atuando no ensino superior há mais de 15 anos, ela também atuou em outro tipo de instância, ensinando inglês como LE em escolas regulares. Ela ressalta que sempre deu aula de LE, nunca ministrou aulas de Português, mas atuou no ensino fundamental I, II, ensino médio e atua no ensino superior.

3.3 Procedimentos de análise de dados

No que concerne à metodologia de análise, vale retomarmos o objetivo da nossa pesquisa, qual seja: discutir como os participantes enunciam/representam o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a partir de sua instância enunciativa pedagógico-educacional. Para tanto, explicitaremos, nesta seção os conceitos teórico-metodológicos mobilizados em nossa análise de dados.

O *corpus* desta pesquisa se constitui de depoimentos coletados em distintas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, em que dez professores se propuseram a enunciar sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. A partir dos dados coletados, fizemos a transcrição e, posteriormente, lançamos nosso gesto de interpretação sobre os

dizeres dos sujeitos participantes da pesquisa, focalizando nas ressonâncias discursivas desses dizeres, constituindo, assim, o *corpus* da pesquisa. Esse *corpus* buscou, a partir de algumas sequências discursivas¹⁷, delinear algumas representações discursivas sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, diante da tomada de posição dos sujeitos sobre tal processo.

Cumpramos ressaltar que nosso olhar analítico e interpretativo é pautado pelo amálgama teórico construído e apresentado no capítulo II desta tese. Assim, interessados em perceber a maneira pela qual o professor atribui sentidos ao processo de ensinar-aprender língua inglesa, sua relação com essa língua, sua relação com o aluno que aprende essa LE e também sua prática docente em sua instância, analisamos como se dão as representações sobre o acontecimento ensinar-aprender inglês, por meio da discussão do funcionamento da memória, do interdiscurso e do diálogo.

Retomamos, da mesma forma, nossa inscrição nos pressupostos dos estudos discursivos que congregam o interesse de temáticas advindas da LA, e é a partir dessa inscrição que intencionamos analisar, discutir e problematizar as discursividades sobre ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, por meio de dizeres de professores atuantes em diversos cenários institucionais, as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais.

Santos (2004) propõe uma reflexão acerca das metodologias em análise de discursos e questiona qual seria o papel do analista em relação ao *corpus* de sua pesquisa. O autor pontua que é por meio da alteridade entre sujeitos e sentidos, considerados núcleos, que se dá qualquer abordagem metodológica de uma análise discursiva.

Trata-se de uma alteridade constitutiva do processo de produção de discursos, pois “não podemos conceber uma escansão do papel dos sujeitos nos discursos que não seja pelo crivo dos sentidos, assim como não podemos pensar numa investidura da ordem dos sentidos que atravessam os discursos, sem que passe pela clivagem dos sujeitos” (SANTOS, 2004, p. 109). Comungamos, assim, com o autor que afirma que lançar um olhar sobre os discursos e seu funcionamento propõe ao analista um lugar discursivo de investigação.

Como intencionamos investigar os modos de dizer dos professores ao construírem representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês, por meio da memória discursiva, propomos etapas para proceder a nossa investigação. Santos (2004) discute a possibilidade de se pensar em uma regulação do funcionamento discursivo, e considerando tal possibilidade, propomos a organização da materialidade linguística advinda da nossa coleta de

¹⁷ Doravante SDs.

dados. O autor sugere que tal regulação se dê por meio de regularidades, ou seja, categorias que estabelecem relações entre si, visto que tais relações podem ser notadas por meio de evidências. Ao delinear uma conceituação de regularidades bem como a explicação de seu funcionamento discursivo, Santos pontua que

entendemos por regularidades as evidências significativas, observadas na conjuntura enunciativa da manifestação discursiva em estudo. [...] É por meio das regularidades que se emoldura com mais clareza o tópico em investigação pelo analista, corroborando, assim, com as projeções determinantes advindas dos objetivos, hipóteses e questões de pesquisa. (SANTOS, 2004, p. 114)

Dessa forma, é por meio do olhar cuidadoso das regularidades que podemos agrupá-las e posteriormente selecionar as SDs dos depoimentos que nortearão a análise. Ainda segundo Santos (2004, p. 114), tais sequências são a base para observação das “inter-relações existentes entre as ocorrências” que servirão para interpretar a natureza de seus sentidos. Por meio do agrupamento das sequências, tendo como elemento norteador os traços de regularidade, identificamos recorrências que nos fazem chegar às ressonâncias discursivas, ou seja, aquilo que é marcante e característico de cada agrupamento para lançarmos nosso olhar analítico e interpretativo.

Em suma, as noções mobilizadas para organização metodológica dos dados que corroboram a análise são: regularidade, SDs e axioma. Isso porque entendemos que a seleção de SDs ocorre por meio das regularidades e são agrupadas em eixos, os quais serão analisados.

Primeiramente, salientamos que as regularidades encontradas no *corpus* dizem respeito a sentidos recorrentes e com base no agrupamento de regularidades nomeamos os eixos de representações. Ou seja, os eixos são grupos de SDs, que por sua vez apresentam representações com regularidades. Assim, o olhar para tais sequências nos permitirá “pensar na relação do interdiscurso com o intradiscurso, ou seja, nas redes de sentidos nas quais os sujeitos se filiam e que irrompem na materialidade linguística” (BRITO; GUILHERME, 2017, p. 122).

A noção de regularidade, dessa forma, é norteadora para a análise empreendida. Achard (2015, p.14-15) explica que a regularidade é uma hipótese do analista, ou seja, é a partir da natureza hipotética do olhar do analista para o *corpus* que se pode reunir termos que funcionam como operadores discursivos, e a partir do seu aparecimento e recorrência, discutir os tipos de implícitos clamados por uma regularidade.

Assim, a respeito disso, o autor conclui que “a regularização se apoia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido” (ACHARD, 2015, p. 16). O autor explicita nesse postulado que a memória não deve ser situada ao lado da pura e simples repetição, mas sim da regularização, se entendemos que as formas de regularização não funcionam como repetição, uma vez que relacionam imagens e estão envolvidas em práticas discursivas. Ou seja, os dizeres atravessados pela memória discursiva não retomam os já-ditos em sua literalidade, pelo contrário, eles fazem emergir, por meio da paráfrase, valorizações diferentes acerca de um mesmo objeto.

Além disso, ao discutir como se dariam os sentidos da palavra, Achard (2015) ressalta que cada ocorrência da palavra em diversos contextos corrobora a construção do sentido, cujo suporte é uma palavra, por exemplo. Contudo, o autor afirma que para poder atribuir sentido a essa unidade (a palavra) “é preciso admitir que suas repetições – essas repetições – estão tomadas por uma regularidade” (ACHARD, 2015, p. 14).

Achard (2015, p. 17) pontua, por fim, que a circulação social de um texto, cuja estruturação também é social, faz emergir diversos sentidos, pois estão vinculados ao atravessamento de diferentes memórias, bem como diferentes produções de sentidos. Por isso, somos levados a considerar os diversos atravessamentos da memória pelo qual o acontecimento discurso ensinar-aprender inglês passa.

Em nosso trabalho, após a identificação das regularidades, a qual foi feita a partir da leitura e transcrição dos depoimentos, estabelecemos o que chamamos de eixos de representação, nos quais agrupamos SDs que remetem aos mesmos efeitos de sentido, vinculando-se a uma mesma memória discursiva, para que possamos, assim, verificar as representações a partir dos dizeres dos professores.

Por meio das SDs é que buscamos lançar um olhar interpretativista, entendendo que o atravessamento discursivo faz parte do processo de enunciação, de produção de enunciados, pois ancorados em uma perspectiva discursiva, lembramo-nos de Pêcheux (2008, p. 53) ao explicitar sobre o campo de trabalho da ADF:

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...] Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação.

Entendemos o discurso nos moldes pecheutianos como uma estrutura, conforme notamos na citação, mas também como acontecimento, que mobiliza memória e veicula efeitos de sentidos.

Cumpramos esclarecer que uma SD é compreendida, nesse trabalho, como unidade de análise, tomada como a seleção de dizeres que refletem ocorrências de sentidos que se assemelham por meio de uma vibração mútua no decorrer da identificação das regularidades no *corpus*. Assim, de acordo com Santos (2004, p. 114), as SDs “representam conjuntos de enunciados recortados do escopo da manifestação em estudo, que sinalizam uma evidência por recorrência”.

Relaciona-se ao funcionamento das SDs a noção de ressonância discursiva, dos estudos de Serrani-Infante (1998). Reiteramos que a proposta AREDA apresenta-se como aporte teórico-metodológico, uma vez que é um suporte estruturado para coleta de dados para constituição do *corpus* de nossa pesquisa, mas também funciona teoricamente com noções importantes para lançarmos um olhar analítico e interpretativo. Uma dessas noções é a de ressonância discursiva. Serrani-Infante (1998, 2001), autora que também compactua com uma interface entre os estudos da LA e uma perspectiva discursiva para discussão e análise de temas advindos da LA, por compreender tais áreas como multi-transdisciplinares, pontua que um enfoque discursivo para análise pode ocorrer por meio de ressonâncias discursivas. A autora afirma que a ocorrência de uma ressonância discursiva se dá “quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido predominante. Trata-se de um enfoque discursivo dos processos parafrásticos”. (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 40, tradução nossa)¹⁸.

Ao discutir como ocorre a análise a partir de ressonâncias discursivas, a autora pontua que se trata do exame da repetição de i) “itens lexicais de uma mesma família de palavras ou de itens de diferentes raízes lexicais apresentadas no discurso como semanticamente equivalentes”, ii) “construções que funcionam parafrasticamente”; iii) “modos de enunciar presentes no discurso” (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 40, tradução nossa)¹⁹. Por isso, é que relacionamos o entendimento de regularidade nas SDs com o entendimento das ressonâncias

¹⁸ Tradução do original “Decimos que existe resonancia discursiva cuando determinadas marcas linguistico-discursivas se repiten, contribuyendo a construir la representación de un sentido predominante. Se trata de un enfoque discursivo de los procesos parafrásticos”. (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 40).

¹⁹ Tradução do original “a) items léxicos de una misma familia de palabras o de items de diferentes raíces léxicas presentados en el discurso como semánticamente equivalentes; b) construcciones que funcionan parafrásticamente; c) modos de enunciar presentes en el discurso”. (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 40).

discursivas, visto que a autora aponta o exame da repetição como um caminho metodológico para investigar a natureza e os sentidos de tal repetição.

Diante das categorias que podem ser eleitas para análise por meio do uso da proposta AREDA, ratificamos que tomamos como foco em nossa análise as ressonâncias discursivas advindas das SDs, entendendo ressonância discursiva como

[...] a vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscurso, a realidade de um sentido. As ressonâncias podem ser em torno de unidades específicas, como itens lexicais, ou em torno de modos de dizer, isto é, referem-se aos efeitos de sentido produzidos na repetição de construções sintático-enunciativas. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 143)

Mobilizando o aparato teórico-metodológico tomado nesse trabalho, lemos o *corpus*, buscando agrupar as SDs pela natureza das regularidades enunciativas. As SDs são separadas em eixos de representação que estabelecemos para didatizar nossa análise. A partir das SDs, tomadas como unidades de análise, passamos à interpretação das ressonâncias discursivas e problematização das representações.

Ao mencionarmos representações, cumpre lembrar que o sujeito representa o mundo e a si mesmo por meio da língua. A construção das imagens, no discurso do sujeito, ocorre por processos metafóricos e metonímicos que são dependentes das redes de memória e das filiações identificatórias desse sujeito, de acordo com Serrani-Infante (1998). Em nossa pesquisa, estamos investigando as representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês, ou seja, como as imagens são discursivizadas pelos professores, tomando por base que redes de memória correspondem ao funcionamento do interdiscurso, na construção de tais representações.

Assim, a proposta AREDA não é utilizada somente com o intuito de verificar e analisar aquilo que é dito pelo professor em seu depoimento, como se a produção discursiva fosse da ordem do controle e da automaticidade. Além de considerar o que consta no nível intradiscurso, problematiza-se o que se encontra no nível do interdiscurso, ou seja, aquilo que não é encontrado na dimensão da linearidade do discurso, mas naquela que excede a simples formulação, a fim de notar as representações sobre ensinar-aprender língua inglesa. A proposta estabelece seu cerne enquanto abordagem para coleta e análise de dados por meio de depoimentos, no entanto

o foco está no estudo que faz nexos nos (e entre os) humanos, nexos de linguagem, analisando-se, para tanto, no discurso, representações de processos identificatórios que constituem o acontecimento de posições

enunciativas significantes em relação à tomada da palavra em segunda língua. (SERRANI-INFANTE 1998, p. 157)

A autora supracitada também considera o discurso como acontecimento, o sujeito discursivo em sua incompletude, a produção do discurso, por meio da linguagem, como geradora de representações. Vale ressaltar que a questão da falta e da incompletude que constitui o sujeito também advém dos estudos discursivos que investigam o ensino-aprendizagem de línguas, amparados pela psicanálise, no que concerne à discussão da subjetividade.

Por fim, no quarto capítulo de nossa tese, para organizar a análise, agrupamos as SDs por regularidades enunciativas em eixos de representação. Cada eixo apresenta as inscrições discursivas constitutivas dessas representações, sendo que para cada uma dessas inscrições elegemos um enunciado, retirado do *corpus*, que entendemos ser representativo do nosso gesto interpretativo.

Pensamos que em torno desse enunciado, circulam sentidos recorrentes e, por isso, podemos discutir as regularidades enunciativas acerca dos discursos sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês. Com a ajuda desse enunciado, podemos discutir as representações a partir de uma dada manifestação discursiva, aspirando vislumbrar as inscrições discursivas dos sujeitos enunciadore, bem como a memória discursiva e as vozes convocadas no processo enunciativo.

Já no quinto capítulo, buscamos estabelecer as relações dialógicas entre as representações dos professores das cinco instâncias enunciativas pedagógico-educacionais acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Nesse momento, também serão agrupados enunciados com base em regularidades enunciativas, a fim de discutir a dialogicidade instauradas entre as representações dos eixos engendrados. Nesta proposta de análise, tomamos o axioma discursivo como dispositivo para consubstanciar nossa percepção das relações dialógicas que puderam ser delineadas.

Segundo França (2009, p. 57), o axioma discursivo deriva de várias SDs nas quais percebemos regularidades, ou seja, o axioma revela o caráter de repetibilidade, que deve ser analisado. De acordo com o referido autor,

a função de um axioma discursivo é postular ou construir uma significação para a instauração de determinadas regularidades enunciativas. O axioma funcionará como uma sentença de apoio, como um ponto de partida para uma análise de regularidades no interior de um *corpus* cuja unidade de análise se configura pelo recorte de enunciados operadores de discursividade.

Dessa forma, mobilizamos o axioma discursivo, no quinto capítulo, como um enunciado organizador da nossa análise acerca da dialogicidade entre as representações e condensador de nossa percepção das recorrências de sentidos flagrados nas inscrições discursivas em cada um dos eixos.

Tendo explicitado a trajetória metodológica eleita para esta pesquisa, passamos ao próximo capítulo da tese, dedicado à análise de algumas representações sobre ensino-aprendizagem de inglês. Tal análise encontra-se dividida em três eixos de representação: o primeiro eixo diz respeito às inscrições discursivas dos professores quando enunciam sobre sua própria aprendizagem de língua inglesa, o segundo eixo, por sua vez, aborda um olhar analítico sobre a forma como o professor enuncia sobre sua formação. Finalmente, o terceiro eixo versa sobre o funcionamento discursivo dos dizeres dos professores quando enunciam sobre sua prática docente. Já no quinto capítulo, nos ocupamos da análise das relações dialógicas que puderam ser estabelecidas entre os três eixos de representações apresentados no quarto capítulo.

CAPÍTULO IV

**ENSINAR-APRENDER/ENCONTRAR-CONFRONTAR A LÍNGUA
INGLESA EM DIFERENTES INSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS
PEDAGÓGICO-EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS**

4. Introdução

Neste capítulo, apresentamos a análise realizada, cuja organização se deu a partir de nosso gesto de interpretação que buscou descrever, analisar e interpretar os dizeres²⁰ enunciados pelos sujeitos participantes da pesquisa. Para delinear as representações desses sujeitos acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, apresentamos três eixos de análise para que essas representações possam ser cuidadosamente discutidas e problematizadas.

Retomamos nosso interesse no modo de enunciar, que deixa flagrar as inscrições discursivas dos professores, que por sua vez, deixam vir à tona as representações, por meio do funcionamento da memória discursiva.

Nesse sentido, vale relembrar nossas perguntas de pesquisa, as quais balizam nosso olhar analítico. Estamos nos perguntando: i) como são discursivizadas as representações acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de professores que atuam em distintas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais?; ii) que memória discursiva é evocada quando o professor enuncia sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa a partir de uma determinada instância enunciativa?; iii) quais as inscrições discursivas do professor deixam vir à tona tais representações; e, por fim, iv) que relações dialógicas podem ser delineadas a partir das inscrições discursivas constitutivas das representações sobre o acontecimento discursivo ensinar-aprender língua inglesa?

Cumpramos ressaltar que é propósito deste capítulo responder às três primeiras perguntas de pesquisa, visto que no Capítulo V, no qual estabelecemos a dialogicidade entre as discursividades constitutivas das representações, estamos respondendo à última pergunta de pesquisa.

Os eixos de representação emergem dos efeitos de nosso gesto de interpretação como analista, visto que foi a partir do olhar analítico lançado ao *corpus* por meio da leitura e transcrição, tendo como base as perguntas que nos interpelam para essa pesquisa, que emergiram os efeitos e, assim, delimitamos as principais representações em eixos, a partir de regularidades enunciativas e sentidurais.

²⁰ Ao utilizarmos “dizeres”, estamos nos referindo à materialidade linguística em análise nas SDs, ou seja, aquilo que é da ordem do intradiscurso.

Cumpramos recordar que o conceito de representação é norteador em nossa pesquisa, visto que na produção discursiva o sujeito constrói imagens, como postula Pêcheux (2010, p. 81), ao afirmar que em um processo discursivo funcionam as formações imaginárias.

No viés desse entendimento de Pêcheux (2010), Brito e Guilherme (2017) reiteram que os professores representam seus lugares, deixando vir à tona as formações imaginárias que funcionam discursivamente designando lugares atribuídos a si e a outro(s), por meio de imagens que fazem de si e do outro(s). As autoras pontuam a contribuição de estudos que se propõem a analisar representações no que concerne à compreensão de discursividades, aqui sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês, uma vez que isso nos permite “questionar os sentidos que se cristalizam e se naturalizam, assumindo efeitos de verdade e impondo, desse modo, lugares sócio-históricos para esses professores” (BRITO; GUILHERME, 2017, p. 118).

Em nossa pesquisa, os eixos dizem respeito à organização pela qual demarcamos as representações construídas pelos professores acerca do encontro-confronto com a LE, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem de inglês. Tais eixos foram delineados para dar conta das inscrições discursivas que ressoam efeitos de sentidos nos dizeres dos sujeitos quando enunciam sobre esse encontro-confronto/ensinar-aprender. Cumpramos ressaltar que esses eixos não são estanques, ao contrário, eles se imbricam e se interconstituem. A separação aqui proposta busca didatizar a análise para que a discursividade sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa possa ser detalhadamente analisada e discutida.

Isso posto, a análise encontra-se dividida em três eixos em que os professores enunciam e representações sobre o processo de ensino-aprendizagem se manifestam. No eixo um, o foco de análise recai sobre a representação que constroem de sua aprendizagem; no segundo, sobre a representação de sua formação pré-serviço e, no terceiro, sobre a representação de sua prática em-serviço.

Em todos os eixos, apresentamos SDs, as quais foram retiradas dos depoimentos que compõem o *corpus* da pesquisa, para tratar cada uma das representações. Tais sequências foram agrupadas, considerando as regularidades enunciativas, cujos efeitos apontam para a mesma direção de significação.

Em suma, considerando que os professores, participantes de nossa pesquisa, enunciam do lugar discursivo de professor em-serviço, pois todos atuam como docentes de língua inglesa, estamos interessados nos modos de representar discursivamente sua aprendizagem (primeiro eixo), sua formação (segundo eixo) e sua prática docente (terceiro eixo).

Vale esclarecer que não organizamos a análise a partir das instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, as quais os professores se vinculam. Entretanto, consideramos que tais instâncias são parte das condições de produção do processo enunciativo e, portanto, o funcionamento discursivo dos dizeres dos professores relaciona-se, de alguma forma, com tais instâncias.

A figura abaixo é representativa do percurso analítico aqui proposto em termos de eixos:

Figura 1: Eixos de representações.



Fonte: A autora.

Passemos, a seguir, à análise do primeiro eixo: representando a aprendizagem.

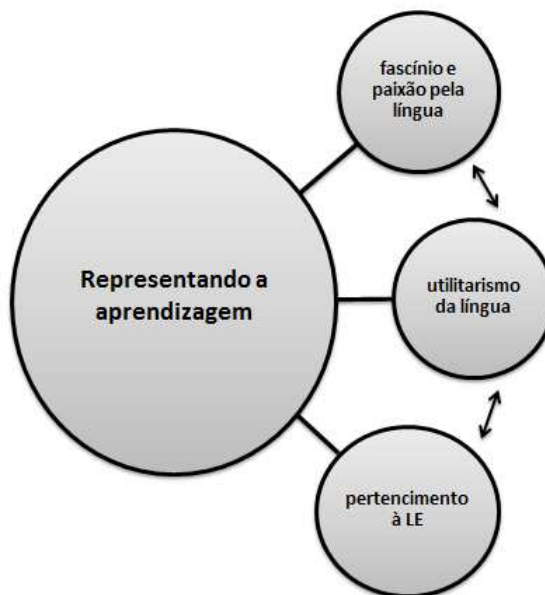
4.1. Representando a aprendizagem de língua inglesa

No primeiro eixo, em que intencionamos analisar como o professor enuncia sobre seu contato inicial com a LE, seus primeiros momentos de aprendizagem, suas experiências com a língua inglesa como aprendiz, procuramos reunir regularidades acerca dos modos de representar o processo de aprendizagem de língua inglesa.

No que diz respeito às formas de representar o seu processo de aprendizagem da LE, o professor o faz evocando uma memória discursiva e revelando suas inscrições discursivas, o que nos permite discutir os sentidos daí advindos. Assim, quanto à historicidade do sujeito-professor enunciando sua aprendizagem, ou seja, sobre seu encontro-confronto com essa língua, observamos que esse eixo pode ser pensado nos seguintes segmentos: i) o fascínio e a

paixão pela língua, ii) o utilitarismo da língua e iii) o pertencimento à LE, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 2: Inscrições discursivas do eixo 1.



Fonte: A autora.

Esses três segmentos buscam conduzir a análise do primeiro eixo em que o professor enuncia sobre sua aprendizagem de inglês. O que pudemos notar no primeiro eixo foi uma memória discursiva que remonta a discursos sobre a relação entre a LE e afetividade, a utilidade dessa língua para o mercado de trabalho, além de haver um imaginário sobre a relação de pertencimento ou o desejo de pertencer ao universo outro da LE.

Para cada um dos segmentos, dedicamos uma seção de análise. E em cada uma delas realizamos nossa percepção interpretativa no crivo do discurso, ancorada pelas SDs advindas do *corpus* e elencadas com base em regularidades quanto aos efeitos de sentido. Além disso, cada seção estará organizada a partir de um enunciado, pois agrupamos o que é regularidade por meio de um enunciado retirado dos depoimentos que constituem o *corpus*, que acaba por apontar sentidos e representações que se encontram em uma mesma direção de significação. Por conseguinte, pensamos que de acordo com a memória discursiva convocada pelos enunciadores, poderemos perceber as vozes/inscrições discursivas dos sujeitos. Assim, a memória discursiva emerge da inscrição discursiva do sujeito, trazendo à tona a materialidade discursiva, que, por sua vez, nos proporciona buscar regularidades enunciativas.

Passemos, a seguir, a tratar dos segmentos constitutivos do primeiro eixo, que se ocupa da relação do professor com sua aprendizagem de língua inglesa.

4.1.1 O fascínio e a paixão pela língua

Muitos alunos e professores acabam por representar a sua relação com a LE atravessada pelo imaginário da afetividade, pelo resgate de uma falta, a busca por uma filiação legítima (o outro estrangeiro), frequentemente balizada por uma discursividade que revela fascínio e paixão pela língua que aprenderam e que ensinam, como aponta Grigolletto (2003).

A relação com a LE aparece constantemente discursivizada pelo viés do amor, da paixão, do fascínio e do gostar. Ou seja, existe uma memória discursiva funcionando que deixa vir à tona uma representação que relaciona o aprendizado de uma LE a um imaginário de paixão, amor e fascínio por essa LE. Notamos que essa representação de aprendizagem dialoga com o seguinte enunciado: “aprende-se uma LE por efeito de gostar dessa língua”, na mesma medida em que esse enunciado também traduziria casos de insucesso, uma vez que aponta para o sentido de que o aluno não aprende/aprendeu porque não gosta da LE, não se dedica, pois não tem uma boa relação com a LE estudada. Uma relação de causa e efeito.

Dessa forma, nesta seção discutimos a representação de fascínio e paixão, quando o professor enuncia sobre seu processo de aprendizagem de inglês, ou seja, em sua trajetória como aprendiz dessa LE. A seção será direcionada pelo enunciado *Acho o idioma fascinante*, retirado dos dizeres de um participante da pesquisa, em torno do qual propomos o levantamento das regularidades cujos efeitos apontam para sentidos de fascínio e de paixão frente à LE. Inicialmente, trazemos três SDs²¹ para discussão sobre o olhar do sujeito quanto ao seu processo de aprendizagem de inglês como LE:

SD01²²: E a gente acaba *achando bonito* por ser uma *língua* né.. que *não é a nossa*, é isso. (Carmem)

SD02: Bom, eu me considero um aluno regular! Tenho um *comprometimento* e tento sempre fazer o máximo para ter um *bom desempenho*, eu aprendi inglês a princípio, assim.. quero dizer.. quando *despertei meu interesse verdadeiro pela língua*.. foi.. durante o primeiro ano do ensino médio quando, pela primeira vez!, tive um professor já muito experiente que ministrava aulas e sempre se preocupava

²¹ As sequências foram transcritas tais como enunciadas pelos professores em seus depoimentos gravados. Para a transcrição, utilizamos as convenções estabelecidas por Guilherme (2008), apresentadas no Apêndice C.

²² As sequências seguem uma ordem numérica para que possamos nos referir a elas e retomá-las ao longo da nossa análise. Além disso, ao final da SD colocamos o nome do enunciador, sendo este um nome fictício escolhido pelo professor em seu depoimento.

em fazer com que o pouco que nos repassava ficasse sempre muito bem entendido e aquilo me deixou *animado*. (Abu)

SD03: Foram sempre *momentos de muita diversão e prazer* por fazer algo que *gostava e gosto muito!* (Abu)

Os dois professores utilizam palavras que apontam para sentidos de afetividade, amor, e até paixão em relação à LE, como fatores motivacionais e importantes para o processo de aprendizagem de uma LE. Carmem, na SD01, afirma que considera o inglês uma *língua bonita*, ou seja, a representação da LE é de beleza. Além disso, já nos atentamos aqui, quando ela enuncia que a língua não é *a nossa*, ao desejo de pertencimento à língua e ao universo do outro, do estrangeiro.

Na SD02, Abu, ao enunciar sobre sua trajetória de aprendizagem, reforça o *comprometimento* como determinante para um bom desempenho, assim como para o interesse do aluno. Nesse sentido, ter interesse pela LE funcionaria como um fator decisivo para o *bom desempenho e sucesso na LE*. Além disso, Abu menciona *animação, diversão e prazer*, ao enunciar sobre estudar a LE de que ele tanto *gosta*, afirmando que sempre foi assim, uma relação de gosto pelo inglês. Notamos inscrições em discursos que remontam a sentidos, segundo os quais os alunos precisam gostar do que estudam, sentir prazer ao estudar a LE, denegando a relação de confronto com a língua.

Há nas três SDs acima um apagamento da inevitabilidade do encontro com a LE ser ao mesmo tempo um confronto, pois sabemos que nem todos os alunos revelam essa relação de afetividade, paixão e gosto pela LE. Ou seja, isso nos levaria a pensar que, caso o aluno não tenha essa relação afetiva com a LE, ele não seria bem sucedido em sua aprendizagem. Assim, a memória evocada aqui nos remete ao discurso de que é preciso gostar do que se faz, do que se estuda, entretanto sabemos que existe a tensão instaurada na relação do sujeito com a LE, que ele não conhece, que ele não entende e que ele não alcança em sua totalidade. Seria, de fato, o gostar dessa LE, suficiente para determinar essa boa relação com a LE no processo de aprendizagem?

Acerca do funcionamento da memória discursiva, sabemos que os sujeitos ao construir representações, inscrevem-se em determinados discursos e não em outros. Além disso, os sentidos movimentam-se nas práticas discursivas, revelando tensões e conflitos próprios dos processos enunciativos. A regularidade aqui observada vincula-se à imagem de uma intrínseca relação entre amor e aprendizado da LE, uma imagem de paixão e de fascínio por essa língua. Vejamos as SDs a seguir:

SD04: Por isso bato nesta tecla de que apesar desta *densa preparação* a que são impostos, os alunos.. todos os dias e mesmo na língua estrangeira quando ficamos *lendo e interpretando infinitamente!* quando *os alunos gostam, sentem prazer em fazê-lo.* (Abu)

SD05: Eu iniciei o estudo da língua inglesa na *escola pública, fundamental*, então eu me lembro foi na terceira série do fundamental, porque hoje mudou.. e eu *gostava muito, eu achava muito interessante o ensino do idioma*, apesar que era ensinado de forma com imagens e gravuras porque éramos crianças né, então quando eu tinha doze anos de idade, eu pedi minha mãe para me colocar numa *escola de inglês!* (Maria Cecília)

SD06: Então eu iniciei o estudo *em escola particular de inglês* com 12 anos de idade. Eu passei por três escolas de inglês, tive vários professores e.. isso me agregou muito valor, eu *gostava muito*, então a partir do inglês eu fui pulando pra outros idiomas, porque *sempre me identifiquei, sempre tive muita facilidade?*, e era uma coisa que eu *gostava de fazer, que eu gostava de aprender*, porque tinha séries, filmes, *eu queria entender o que as pessoas estavam falando, eu queria ler alguma coisa, eu queria saber o que tava dizendo ali, eu não queria ser leiga no assunto.* (Maria Cecília)

Notamos nas SDs a regularidade enunciativa da imagem construída entre aprendizagem e gostar, amar a LE. Na SD04, o professor Abu revela o atravessamento do discurso dos documentos oficiais, quando menciona a necessidade de ler e interpretar textos nas escolas regulares. Isso ocorre, em especial, no ensino médio, como já mencionamos em nossa breve discussão dos documentos oficiais, os quais funcionam como vozes que interpelam e são evocadas por professores no momento da enunciação.

O professor diz, na SD04, que os alunos passam por uma *preparação* constante, até mesmo em LE, e, nesse sentido, seus dizeres resgatam a voz dos documentos oficiais cujas diretrizes para o ensino médio estão, prioritariamente, voltadas para a habilidade de leitura, com foco no desenvolvimento da interpretação, para preparação do aluno para processos seletivos, vestibulares ou o próprio exame nacional do ensino médio (ENEM) usado para o ingresso em grande parte das universidades brasileiras.

No entanto, o professor afirma que o aluno precisa gostar, inscrevendo-se no imaginário de que se os alunos sentirem prazer nas atividades que realizam eles se sairão bem, e reforçando a representação do gosto e da paixão pela LE. Percebemos o atravessamento do interdiscurso da motivação, que, apesar de não estar aparente no fio do discurso, é percebido via memória discursiva, quando o professor diz que apesar da repetibilidade das atividades, se o aluno sentir *prazer*, sentir-se motivado, ele será bem sucedido em suas atividades. O discurso da motivação é histórico no/sobre ensino-aprendizagem de LEs, balizando práticas metodológicas e circulando sócio-historicamente nas mais diversas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, até mesmo na esfera acadêmica.

Autores que discutem a relação entre aluno e professor, como Kupfer (2009), afirmam que o aluno não deve ser entendido como aquele que simplesmente recebe as informações, em

um puro processo de repetição e informação. O aluno não deve aprender o conteúdo, a informação em si, mas aprender a tomar o objeto do saber como objeto de desejo, e a partir daí construir sua relação de desejo de saber. Não se exclui, nesse sentido, que o aluno faça isso a partir do que vê no professor e o seu desejo de saber, em relação a LE. Por isso, percebemos que muitos sujeitos, ao enunciarem, explicitam a relação que estabeleceram inicialmente com a LE, pela relação do seu professor de LE com a língua, pela imagem que fazem do professor de LE. Dessa forma,

a ideia da necessidade de o professor criar motivações em sala de aula, de provocar o interesse dos alunos, não faz sentido neste contexto. O interesse do professor, que se transmite ao aluno, é o interesse da relação com seu objeto de desejo. O que o professor deixa transparecer ao aluno não é que o seu objeto é “interessante” e, sim, a intensidade da relação construída com aquele objeto – uma intensidade capaz de despertar no aluno o interesse em ter uma relação parecida. (KUPFER, 2009, p. 23, grifos no original)

O que Kupfer (2009) problematiza é a impossibilidade de se transmitir a relação que o professor estabeleceu com a LE para o aluno. Nossa inscrição nos estudos discursivos que consideram o sujeito constituído pela coletividade (memória e vozes), mas, ao mesmo tempo, em seu caráter de singularidade, não nos permitiria consentir com a possibilidade de uma transmissão, nem de conhecimento, nem de motivação.

Já na SD05, a professora Maria Cecília, ao relembrar seu contato inicial com a LE, afirma que gostava muito das aulas e que era uma aluna muito interessada. Vale assinalarmos que ela não silencia o lugar da escola pública em seu processo de aprendizagem que teve início no ensino fundamental. Ela descreve como essa aprendizagem se deu (*imagens e gravuras*), o que nos leva a perceber que a enunciativa foi interpelada por essa instância enunciativa pedagógico-educacional (a escola pública) para solicitar à mãe que a matriculasse em uma outra instância (o instituto de idiomas).

Maria Cecília também se inscreve no discurso da motivação, cujos sentidos apontam para o efeito de que se o aluno gosta da LE, ele deve se dedicar ao aprendizado. Isso seria possível em uma escola específica, acenando, assim, para uma imagem de institutos de línguas como espaços legitimados para ensinar LEs, em contraponto à imagem de escola regular como espaço obrigatório de se aprender a LE.

Já na SD06, identificamos tanto o imaginário de fascínio e de paixão, do interesse e da facilidade frente à LE quanto o desejo de pertencimento, segmento que também discutiremos quanto ao aprendizado da LE. O processo de ensino-aprendizagem é representado como um processo perpassado pelo amor, pelo gosto, pela paixão. Ainda tratando do contato inicial

com o inglês, Maria Cecília já o explicita na SD6 com foco na descrição da abordagem do que seria esse ensino em um instituto de idiomas, explicitando o seu interesse e os motivos que a levaram a sentir-se tão motivada. Ela não descarta o papel do professor, embora ressalte que sua facilidade, o gosto e sua identificação com a LE levaram-na ao aprendizado. Ela reforça que *gostava de aprender*. Por isso, pensamos que a memória discursiva evocada por Maria Cecília nesse momento remonta à necessidade de o professor motivar o aluno e encontrar formas de fazê-lo interessar-se pela LE. Além disso, os dizeres deixam revelar que essa motivação também se dá pelo interesse e pela dedicação do aluno ao processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que se direciona, também, para o imaginário de pertencimento, pois a aluna queria aprender a LE a fim de inserir-se no universo dessa LE, compreender o que se fala, entendendo vídeos e música, como ela afirma. Ou seja, existe um ideal também de pertencimento, de inserção do mundo do outro pela língua desse outro (*eu queria entender o que as pessoas estavam falando*).

Vejamos mais duas SDs, em que a aprendizagem de língua inglesa é discursivizada pela imagem de gostar e amar essa LE:

SD07: A minha aprendizagem em língua inglesa foi através de *muitas dinâmicas*, por- todas as escolas trabalhavam de *forma muito didática e lúdica* o conteúdo. Eram projetos.. ah.. eram atividades, *eram brincadeiras, eram jogos e isso estimulava muito o aprendizado* e.. tanto é que hoje eu trago muito pra dentro de sala de aula, porque funcionava comigo, então eu creio que funciona com os outros! (Maria Cecília)

SD08: Não, não tem nada que incomode não. Não sei se é porque *eu sempre gostei bastante*. E aquilo que eu não conseguia compreender, eu encarava como desafio, aí que *eu queria aprender mesmo sabe.. eu buscava* todas as formas possíveis pra poder compreender. É.. *eu sempre gostei bastante*, e a *facilidade acaba que torna tudo mais fácil, quando você gosta, quando você quer, quando você tem força de vontade, tudo fica mais fácil*. (Maria Cecília).

A professora Maria Cecília, nas duas SDs acima, se inscreve no discurso da facilidade e da motivação por gostar da LE, como elemento influenciador para aprender uma LE. Além disso, a professora se inscreve discursivamente nas imagens de atividades lúdicas e dinâmicas como fomentadoras de momentos propícios à aprendizagem de inglês. Sendo assim, percebe-se um imaginário que corrobora muitas propostas de escolas de idiomas, segundo as quais se o aluno aprende brincando, de forma divertida, dinâmica, utilizando jogos e brincadeiras, ele aprende mais facilmente, sem muitos entraves, sem nem mesmo perceber a relação tenso-conflitiva constitutiva da relação do sujeito com a LE. A inscrição no discurso lúdico, perpassado pelos sentidos de diversão e felicidade, funciona de forma a apagar as tensões e conflitos que constituem a relação dos sujeitos com as línguas que aprendem. Assim, se a

proposta de ensino contemplasse o “aprender brincando”, o aluno não passaria por uma relação de encontro-confronto com a LE. Entendemos que esse discurso congrega sentidos que, naturalizados, caucionam uma representação de aprender inglês como um processo sem conflitos, sem enfrentamentos, sem embates, o que sabemos não ser possível.

Entendemos que Maria Cecília, apesar de estar vinculada profissionalmente à escola regular pública e privada, se inscreve em discursos que delegam aos institutos de idiomas a capacidade de ensinar a língua inglesa. Ao enunciar sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês, a professora se inscreve no discurso do lúdico (*forma muito didática e lúdica*), no discurso da motivação e do interesse (*eu sempre gostei bastante; eu buscava todas as formas possíveis pra poder compreender*) e do esforço (*quando você gosta, quando você quer, quando você tem força de vontade*). Isso para circunstanciar sua tomada de posição diante da legitimação de um lugar para o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Os sentidos advindos das SDs deixam flagrar, assim, um apagamento da relação entre o sujeito e a LE que passa sempre por um encontro-confronto, o qual não será minimizado ou apagado se o ensino for baseado em atividades lúdicas e jogos. Esse discurso também aponta para um imaginário de ensino-aprendizagem de inglês, cujo conjunto de atividades dinâmicas sendo desenvolvidas assegurariam o envolvimento, a facilidade, e, portanto, o bom desenvolvimento linguístico do aluno.

Na SD8, por exemplo, a professora enuncia tratando de sua relação com a LE, embora a questão norteadora do roteiro AREDA tivesse como proposta uma tomada de posição sobre a existência de algo que a incomodasse em sua relação com a LE. Nesse sentido, tínhamos como pressuposto que o professor poderia enunciar tratando do encontro-confronto com a LE em seu próprio processo de ensino-aprendizagem, entretanto Maria Cecília afirma não ter nada que a incomode, justificando que isso ocorre provavelmente pelo fato de ela ter sempre gostado muito da LE. Percebemos a voz do discurso da motivação, atravessado pelo discurso de autoajuda direcionado ao ensino-aprendizagem de inglês quando a professora diz *quando você gosta, quando você quer, quando você tem força de vontade, tudo fica mais fácil*, naturalizando a motivação como suficiente para ter “sucesso” na aprendizagem. Dessa forma, a imagem do gostar, de ter amor e/ou paixão pela LE é tomada como uma regularidade enunciativa, pois ela acontece independentemente da instância enunciativa pedagógico-educacional. Além disso, a gradação do enunciado na SD08 aponta para um tensão enunciativa.

Vejamos outras duas SDs:

SD09: *Mas.. é.. formalmente eu comecei a estudar na escola, escola regular, na quinta série e eu sempre gostei muito da língua, sempre achei muito bonito?, e quando eu comecei a estudar o meu esquema era poder cantar as músicas em inglês, poder assistir algum filme sem a legenda, alguma coisa nesse sentindo.* (Laura)

SD10: Uma coisa que eu gostaria de acrescentar! é que *a minha relação com a língua ela sempre foi muito afetuosa, eu sempre gostei de estudar e aprender inglês, mesmo que os recursos na época fossem poucos* né.. Tanto o recurso tecnológico, de material, quanto meu próprio, né, meu próprio recurso financeiro, mesmo que eles fossem reduzidos, se eu comparar com o que eu tenho hoje, *a minha relação com a língua sempre foi muito afetuosa!* (Laura)

A professora Laura, na SD09, trata do seu primeiro contato com a LE na escola regular. Ela não apaga o lugar da escola regular no processo de ensino-aprendizagem de inglês, o qual ela caracteriza como “ensino formal”. Isso porque ela pontuou anteriormente que uma prima tinha estudado inglês e havia se mostrado muito empolgada. Tal empolgação acabou por contagiá-la. Laura teve suas primeiras experiências com a língua inglesa na escola regular, por não poder ir para uma escola específica, entendemos que seja por isso que ela inicia a SD09 com a conjunção adversativa *mas*. Depreendemos que Laura também representa sua aprendizagem balizada pela imagem de fascínio e de paixão pela LE, pois ela enuncia que sempre gostou muito da língua, sempre achou *muito bonito*. Há, ainda, o desejo de pertencimento ao universo da LE, uma inserção cultural no universo que o conhecimento dessa LE lhe proporcionaria, visto que Laura queria *poder cantar as músicas em inglês, poder assistir algum filme sem a legenda*.

Já na SD10, Laura assevera o imaginário de fascínio pela LE em sua aprendizagem. A memória discursiva que a professora evoca ao enunciar enaltece essa relação entre o aprendiz e a LE. Assim, Laura assinala duas vezes nessa SD, com a palavra *afetuosa*, sua inscrição em discursos cujos efeitos de sentido apontam para uma simples relação de empatia e gosto pela LE para que a aprendizagem ocorra. Ao relacionarmos o uso dessa palavra e sua repetição, tomamos a noção de signo ideológico para pensar seu efeito no processo enunciativo. A imagem de afeto entre o sujeito e a LE perpassada, também, pelos discursos sobre afeto no ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno, reforça a cristalização de tais discursos e passa a ter valor de verdade quando se trata da relação do sujeito com a LE. Por isso, na mesma seara de sentidos, os dizeres de Laura também apontam para uma memória discursiva funcionando na recuperação de ideologias cristalizadas sobre a necessidade de manter uma relação *afetuosa* com o inglês. Por isso é que consideramos que Laura também se inscreve discursivamente em uma ilusão de completude da língua, uma vez que ela afirma que, apesar da falta de recursos (metodológicos por parte da escola e financeiros por parte de sua família), sua aprendizagem lhe parecia garantida, porque havia o afeto. Enunciando a partir dessa

ilusão, Laura acaba por representar a aprendizagem em seu contato inicial com inglês pela imagem do fascínio e do afeto, trazendo à tona já-ditos que constituem uma memória discursiva coletiva sobre a necessidade de amar o que se estuda, o que se aprende, amar, nesse caso, a LE.

Kupfer (2009), ao abordar a relação entre professor e aluno, faz menção à representação de amor no processo de ensino-aprendizagem. A autora afirma que a relação entre professor e aluno apresenta marcas dessa relação amorosa, existindo uma demanda de amor, embora as relações orientadas por essa demanda tragam consigo a marca da ilusão. Em uma perspectiva discursiva com a qual compactuamos, tratamos também a ilusão como necessária ao sujeito e sua constituição. No entanto, é preciso compreender que tal ilusão promete um preenchimento impossível, como afirma Kupfer (2009), em qualquer relação amorosa, ou seja, também na relação entre o professor e o aluno a falta é constitutiva. Assim, “a ilusão busca desconhecer a angústia que a falta produz, ou seja, a relação fundada no narcisismo e na sedução não pode ser a base da aprendizagem e do conhecimento” (KUPFER, 2009, p. 23).

Nesse sentido, acerca do aprendizado da LE representado a partir da imagem de fascínio e de paixão pela língua, notamos que o sujeito professor quando enuncia, via memória discursiva, sobre suas lembranças e experiências ao aprender inglês como LE, desvela sua inscrição em discursos que tratam da necessidade de empatia, amor e paixão pelo inglês. É possível notar nos sentidos advindos de tais inscrições, o interdiscurso do sucesso da aprendizagem, da idealização na relação entre o sujeito e LE, marcada pelo encontro, pela alegria, por descobertas facilitadoras e motivacionais, além de experiências lúdicas e jogos como necessárias e assertivas para o aprendizado.

Vale salientar que, independentemente da instância enunciativa pedagógico-educacional em que o professor atua e da qual enuncia, há vozes que ressoam discursivamente de forma consonante, apontando para sentidos que se aproximam e se assemelham, neste caso sentidos de fascínio e de paixão pela língua inglesa.

Além do fascínio e da paixão para representar a aprendizagem de inglês como LE, outras percepções se manifestaram, dentre elas, o utilitarismo da língua inglesa, segundo segmento do primeiro eixo a ser tratado a seguir.

4.1.2 O utilitarismo da língua

Nesta seção, analisamos o segundo segmento do primeiro eixo, que se refere à representação de aprendizagem do inglês atrelada a discursos cujos efeitos remetem a sentidos da ordem da “utilidade” dessa LE.

Vários discursos circulam ancorados no imaginário de sucesso, acessibilidade, oportunidades, relacionando, assim, o conhecimento de uma LE a tais imagens. Ou seja, o conhecimento de inglês, o “saber” inglês, daria oportunidades únicas para os sujeitos no mercado de trabalho, bem como na ampla concorrência para a entrada em vestibulares ou processos seletivos diversos. São comuns, inclusive, no discurso midiático sobre o que seja saber inglês, falar inglês e a importância de estudar essa LE, representações de uma corrida pelo sucesso, por uma boa posição no mercado de trabalho, atreladas ao conhecimento dessa LE, apresentando o inglês como diferencial.

Esta seção será direcionada pelo enunciado *Os pais enxergam no inglês uma oportunidade pro filho ter o melhor desempenho no mercado de trabalho*, quando analisamos ressonâncias discursivas entre os dizeres enunciados pelos professores, em que os sentidos que se deixam flagrar nos remetem ao utilitarismo da LE.

Vejamos algumas SDs:

SD11: Meu primeiro contato com a língua inglesa aconteceu quando eu era adolescente. Eu acho que se é uma coisa bem comum quando *os pais enxergam no inglês uma, uma.. oportunidade pro filho ter o melhor desempenho no mercado de trabalho*, então me colocaram em um *curso de inglês*. (Alex)

SD12: Depois de algum tempo e interesse *meus pais conseguiram pagar um curso de idiomas* que o [] ofertava na época e foi *aí que meus horizontes começaram a se abrir?*, pois com o *foco específico ficou muito mais fácil*. O método era simples quase tudo em língua portuguesa mesmo, mas como era tratado como um *curso técnico a exigência era tremenda*. (Abu)

O professor Alex enuncia, na SD11, que seu primeiro contato com a LE foi na adolescência em um curso de inglês. Vale mencionar que Alex é o participante de mais idade em nossa pesquisa, o que pode justificar esse apagamento da escola regular, pelo fato de ele não ter tido aulas de inglês no ensino fundamental.

O professor diz que seus pais enxergaram no *inglês uma oportunidade* e, por isso, ele foi matriculado em um *curso de inglês*. Nesse sentido, Alex, se inscreve em um discurso mercadológico para representar a língua de forma utilitarista, ou seja, a imagem que notamos é de que a LE será útil para o bom desenvolvimento profissional no mercado de trabalho. Por isso, pais preocupam-se com seus filhos, com seu futuro e procuram garantir uma melhor

preparação por meio da aprendizagem da língua inglesa, em institutos de idiomas, os quais são representados como instituições de prestígio, com imagem de credibilidade para ensinar LEs.

O professor Abu, por sua vez, na SD12, inicia ressaltando seu interesse pela LE, que seria considerado o “ponto de partida” para a aprendizagem da LE, como discutimos no imaginário de fascínio e de paixão pela língua, na seção anterior. Foi com base no interesse do aluno e das condições financeiras dos pais que houve, então, a possibilidade de ingressar em um curso de inglês. Não se tratava de um instituto de idiomas, nos moldes como temos atualmente, mas Abu menciona que o método era simples, os professores usavam a LM e Abu diz que quanto ao ensino o *foco* era *específico*.

Pensamos que a SD12 traz um imaginário que dialoga com o primeiro segmento que analisamos, uma vez que Abu diz que seus *horizontes começaram a se abrir* a partir desse curso e a aprendizagem ficou *muito mais fácil*, ou seja, existe uma imagem de facilidade e de fascínio também pela LE, que com um curso “certo” pode potencializar a facilidade e o interesse do aluno e torná-lo um aprendiz bem-sucedido. Da mesma forma, a SD12 também aponta para um imaginário de valorização de instituições específicas para aprender uma LE, denegando o espaço da escola regular, enquanto instância enunciativa pedagógico-educacional, que pouco teria a oferecer aos alunos no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Passemos às SD13 e SD14:

SD13: Eu *queria ler em inglês!*, eu *gostava, buscava* o livro original!, porque pra mim perdia muito quando se realizava a tradução dele pra Língua Portuguesa, e.. então ele passava os trabalhos e eu via que os trabalhos ficavam até mais ricos, a *aprendizagem era mais rica!* (Maria Cecília)

SD14: Vários *projetos* foram desenvolvidos, eles englobavam vocabulário, englobava *culturas de países de língua inglesa*, englobavam.. ah - .. tentar mostrar, *colocar o aluno dentro do contexto, fazer ele viver aquela realidade, de um país de língua inglesa*. E isso *instiga* muito? e faz com que os alunos *despertem o interesse pelo idioma*, porque *eles veem a necessidade de estudar*. (Maria Cecília)

A professora Maria Cecília, ao remontar suas lembranças sobre seu processo de aprendizagem da língua inglesa, na SD13, afirma que sempre se interessou pela leitura em LE: ela *queria ler em inglês*. Notamos, de antemão, novamente a questão do desejo em *eu queria* e do gosto que discutimos no segmento anterior (seção 4.1.1), quando ela afirma que *gostava, buscava o livro original*. Maria Cecília representa essa aprendizagem inscrevendo-se no discurso da utilidade da LE, visto que por meio de trabalhos que o professor passava sobre livros em língua inglesa ela poderia ter uma *aprendizagem mais rica*. A professora, ao tratar

de sua aprendizagem, também se inscreve em um discurso metodológico muito comum dos institutos de idiomas, segundo o qual é necessário negar o uso da LM na aprendizagem da LE. Assim, quando Maria Cecília pontua que muito se perde quando se usa a tradução, ela parece acenar para os sentidos advindos dos discursos dos institutos de idiomas que usam a abordagem comunicativa e, denegam, o lugar da LM, considerando a LM como prejudicial ao processo de aprender uma LE. Tal denegação revela a tensão enunciativa da professora ao tangenciar a relação entre a LM e a LE. Maria Cecília deixa flagrar, dessa forma, que usar a LM é prejudicial na aprendizagem da LE, visto que se a LE é representada como útil, ela deve ser usada a maior parte do tempo, o que também aponta para a representação de língua como instrumento a ser utilizado.

Lembremos, no entanto, que a relação que o sujeito estabelece com a LE não é da mesma ordem da que ele já possui com a LM, de acordo com Revuz (1998). Ao tratar da LM na relação de encontro-confronto do sujeito com a LE, a autora pontua que “esse estar já-aí da primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova” (REVUZ, 1998, p. 215). Portanto, a LM é sempre uma língua já-aí na constituição do sujeito que aprende a LE e não pode ser ter sua relação negada ou silenciada.

Na SD14, Maria Cecília aborda a questão da aprendizagem, mas lança um olhar aos seus alunos. De toda forma, ela considera necessário que eles visualizem a necessidade de estudar inglês. A professora representa a aprendizagem pelo interesse e pela necessidade, resgatando, assim, sentidos que remontam ao primeiro segmento, pois é necessário instigar os alunos, deixá-los fascinados pela LE, por meio de projetos e atividades culturais, embora também notemos a imagem utilitarista da LE, funcionando como interdiscurso. Em resumo, é como se os alunos precisassem gostar da língua, se sentirem motivados e instigados, para aprenderem a LE e usarem-na levando em conta sua utilidade no mundo globalizado e mercadológico. Esta síntese, no entanto, não funciona de forma tão simples e inequívoca acerca da relação do sujeito com a LE, pois é preciso observarmos que os discursos em que se inscrevem os professores ao enunciarem funcionam “sob a determinação de um sentido hegemônico, segundo o qual a língua veicular por excelência e, portanto, de comunicação e de inserção laboral é o inglês” (CELADA, 2008, p. 146).

Celada (2008) discute ainda a concepção reducionista da língua que predomina em discursividades acerca do mercado, do uso, do utilitarismo da língua. Nesse sentido, a autora não concorda com a instrumentalização da língua e com uma visão pragmática do sujeito,

uma vez que ela defende um olhar acerca da relação entre a língua e o sujeito, que implica na discussão entre sujeito, linguagem, sentido e memória discursiva. Concordamos que o sujeito, em sua relação com a LE, não pode ser entendido como aquele que de posse de toda consciência sobre si e controle da língua (LM ou LE), faz uso dela de maneira pragmática e utilitarista.

As sequências a seguir contribuem para a nossa discussão:

SD15: Então eu acho que *ensinar inglês hoje é preparar o aluno pra conseguir se comunicar em inglês*, não só com americanos, com nativos, mas em qualquer lugar onde ele estiver e.. fazendo com que esse aluno seja *capaz de criar*, né? De,..., de não apenas repetir um sistema fechado de línguas, mas de criar coisas novas também. (Felipe)

SD16: Eu entendi que a *língua inglesa seria importante* para que eu *conquistasse uma determinada independência*. (Clarice)

SD17: O meu processo eu acredito que ele tenha se dado de uma forma um *pouco lenta?*, quando pela primeira vez *eu busquei um curso de idiomas*, foi *influência e exigência dos meus pais*, que viam a *importância* desse fator! né, de *crescermos dominando é.. um idioma tão importante no mundo*. (Clarice)

Na SD15, Felipe se inscreve no discurso do utilitarismo, representando a língua como aquilo que será usado de maneira útil pelo aluno, enfatizando a finalidade de “comunicação”. Assim, o imaginário que funciona para representar a aprendizagem da LE é o seu uso comunicativo. Pelo uso da palavra *preparar*, o professor se inscreve em um discurso pedagógico, até mesmo, dos parâmetros dos documentos oficiais que norteiam o ensino de LEs nas escolas regulares, segundo os quais o papel do professor é preparar o aluno, em um sentido mercadológico e utilitarista. Percebemos, dessa forma, o discurso pedagógico atravessado pelo discurso do utilitarismo, ou seja, trata-se de uma interdiscursividade mercadológica e econômica que constitui o discurso da aprendizagem como utilitarismo da LE. Entretanto, parece haver também a recusa de um ensino meramente mecanicista, uma vez que o professor parece deslocar-se de uma concepção tradicionalista de ensino-aprendizagem de uma língua.

Clarice, por sua vez, nas SDs 16 e 17, enuncia sobre sua aprendizagem de inglês, embora em um primeiro momento ela diga não ter entendido a importância da LE. Ao enunciar sobre sua trajetória, Clarice diz que quando criança já estudava inglês, mas afirma que se tratava de brincadeiras, de apresentação de vocabulário simples, e, por isso, naquele momento, ela não havia compreendido, de fato, o que o conhecimento da LE implicaria em sua vida, em sua carreira.

Na SD17, Clarice aborda especificamente a aprendizagem vinculada a um curso de idiomas. Primeiramente, vale ressaltarmos que Clarice afirma que o processo de aprendizagem foi lento, porque ela teria demorado a iniciar em um curso de idiomas. Ou seja, existe aqui um apagamento da escola regular como espaço dedicado ao ensino-aprendizagem de LEs. Clarice, dessa forma, resgata a imagem do seu momento de aprendizagem de inglês quando iniciou, tardiamente, um curso em um instituto de idiomas.

Além disso, na SD16, Clarice aponta um desejo de independência pela LE, pelo conhecimento/uso dessa LE, o que revela o interdiscurso mercadológico e do sucesso pessoal e profissional. Já na SD17, existe uma inscrição discursiva no utilitarismo da LE, pois os pais consideraram importante que Clarice soubesse inglês, aprendesse inglês, e, dessa forma, não apenas influenciaram como também exigiram a busca por tal curso. Novamente, temos os institutos de idiomas representados como espaços legitimados para ensinar-aprender LEs. Tal legitimação se dá por vozes sociais, pedagógicas, culturais que são produzidas, compartilhadas e acabam cristalizadas e naturalizadas acerca de um imaginário sobre o processo de aprendizagem de inglês como LE, como também discutimos em trabalho anterior ao pontuarmos que “o próprio discurso de que ‘na escola regular não é possível aprender uma LE’ colabora para a legitimação dos institutos de idiomas” (VIEIRA, 2013, p. 29, grifos no original).

Ao discutir as vozes constitutivas de representações de lugares para aprendizagem de inglês, Brito e Guilherme (2014) apontam que não apenas a escola regular, mas também os Cursos de Letras das universidades são, frequentemente, representados como espaços não legitimados para a aprendizagem do inglês, existindo uma dicotomia entre tais espaços e os institutos de idiomas:

Na dicotomia instaurada entre ‘aprender inglês em escolas regulares/Curso de Letras’ e ‘aprender inglês em institutos de idiomas’, há vozes constitutivas do imaginário dos professores que apontam para uma desvalorização dos primeiros em relação aos últimos. (BRITO; GUILHERME, 2014, p. 524, grifos no original)

Diante de tal afirmação, entendemos que as representações dos lugares para aprendizagem de LE também funcionam como regularidades enunciativas, pois perpassam os dizeres dos professores, uma vez que tais representações de espaços institucionais, pelos quais os professores enunciadores passaram lhes são constitutivas, por se configurarem como experiências acontecimentais. Por isso, existe a retomada de tais representações por meio de

vozes que compõem a memória discursiva convocada quando da enunciação sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Ferreira (2016), ao propor um estudo que discute representações sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa no âmbito dos institutos federais, uma das instâncias enunciativas pedagógico-educacionais que também investigamos, remonta às representações de escola regular e Cursos de Letras como não-lugares para a aprendizagem de inglês. Além disso, o autor pontua que sobre os institutos federais, escolas regulares da esfera de ensino público federal, voltadas para o ensino técnico e tecnológico, também se constroem representações que, da mesma forma, lhes conferem o *status* de não-lugar para ensinar-aprender inglês:

Ao analisar a representação do “não-lugar da língua inglesa no currículo”, pude perceber que os dizeres das professoras em-serviço e aposentadas, enunciados em seus depoimentos, em que se percebe sua forma de conceber a desvalorização da disciplina no currículo, são frutos de sentidos que circulam ideologicamente a serviço da desvalorização da disciplina no currículo. São oriundos, ainda, da legitimação de um lugar outro: os institutos de idiomas e são, também, marcadores da ideologia da língua inglesa na relação com a língua materna e a possibilidade de ocupar disciplinas outras. (FERREIRA, 2016, p. 24-25, grifos no original)

A partir da discussão e da problematização de tais representações é que pensamos que os estudos discursivos acerca da temática do ensino-aprendizagem podem contribuir para que novos olhares e novas práticas incidam no processo de ensinar-aprender LEs. O estudo de Ferreira (2016) sinaliza que, quando se trata de ensinar inglês, os institutos federais recebem, via interdiscurso, o mesmo *status* de não-lugar que a escola regular e a universidade. Ou seja, as representações acerca dessas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais e o ensino de inglês são consoantes na medida em que concorrem para os mesmos efeitos de sentidos.

Vejamos as duas últimas SDs em que analisamos a imagem de utilidade da LE:

SD18: Então, é.. *infelizmente eu tenho essa dificuldade de abrir a cabeça deles para a importância de uma outra língua, para o currículo deles*, eu falo da questão das multinacionais! na nossa cidade, que a contratação do futuro empregado hoje em dia eles olham muito esse domínio da língua inglesa. (Carmem)

SD19: Enfim, eles, na verdade, eles vivem em um mundo que não é esse mundo real, que a gente sabe que *aqui fora o mercado de trabalho é muito exigente*, então a gente vai *implantando na cabeça deles essa necessidade pra que, pelo menos no ensino médio, eles tenham essa concepção e corram atrás do prejuízo né..* porque eu considero que o ensino do sexto ano e do sétimo,..., ou até mesmo do oitavo eu sinto que eles têm um *interesse maior*, não sei se é por ser novidade, porque no ensino fundamental I eles não tiveram, mas.. ao chegar no nono ano e no ensino médio eles *não têm mais esse interesse*, eles parecem que *perdem o encantamento pela língua*. E aí é onde eu tenho que tentar fazê-los reencantar né, e ter interesse e ter *consciência da necessidade*. (Carmem)

Carmem é a professora que enuncia nas duas SDs acima. Ela atua no ensino fundamental e médio em uma escola regular pública. Na SD18, Carmem trata da dificuldade enfrentada na aprendizagem e embora não fale de si mesma, lança seu olhar para o aluno ao se inscrever em um discurso utilitarista, vinculado também ao discurso mercadológico. Entendemos que a relação estabelecida com a LE em sua aprendizagem incide nos enunciados dessa professora acerca da aprendizagem de seus alunos também, visto que concebemos a dimensão subjetiva do professor e como isso afeta o modo de enunciar sobre suas experiências e também das de seus alunos.

A língua inglesa, na SD18, é, então, representada pela sua importância curricular. O aluno deve aprender a LE por conta de oportunidades no mercado de trabalho, pois a professora esclarece sobre as empresas multinacionais que exigem um conhecimento de inglês, representado pela ideia de “domínio”. Novamente, percebemos a LE representada como ferramenta a ser usada, a língua inglesa que será utilizada como “diferencial”, para ter acesso a melhores empregos, melhores ofertas e, conseqüentemente, melhores salários. Entretanto, na SD19, a professora Carmem insiste na dificuldade que é ter que levar os alunos à tomada de consciência da importância da LE, já anunciada na SD anterior (*infelizmente eu tenho essa dificuldade de abrir a cabeça deles para a importância de uma outra língua*).

Carmem afirma que é muito difícil fazer com que os alunos entendam como o mercado de trabalho é exigente, e, que, portanto, uma boa formação é imprescindível. Ela, inclusive, diz que os alunos parecem não viver em um *mundo real*, porque ainda não se deram conta das exigências que terão que enfrentar no mercado de trabalho. Carmem representa, assim, a aprendizagem por meio da imagem da utilidade da LE e do discurso mercadológico que assume o conhecimento do inglês como diferencial em um mundo globalizado.

Além disso, Carmem deixa flagrant, na SD19, a inscrição discursiva no fascínio e na paixão pela LE como fator determinante para a aprendizagem, assim, a idealização de uma relação fascinante é a imagem ideal para o aluno ser bem-sucedido em sua aprendizagem de inglês. Ao enunciar sobre as diferenças desse nível de fascínio, a professora diz que, no ensino médio, os alunos precisariam ser novamente “encantados” pela LE, visto que ao longo do ensino fundamental II eles *perdem o encantamento* pela língua. Existe, também, a representação do papel do professor que seria o elemento responsável por fazer que seus alunos se encantem pela LE, interessando-se por sua aprendizagem e, ainda, compreendendo a necessidade (utilidade) do inglês em suas vidas. O que se pode depreender até este momento da análise é que, dos modos de representar a aprendizagem de língua inglesa da professora

Carmem, emergem sentidos que concorrem para essa aprendizagem balizada pelo utilitarismo da língua, assim como pelo fascínio e pela paixão, discutidos na seção anterior.

Pensamos, diante do que apontamos, que as inscrições discursivas delineadas se imbricam, se atravessam e, portanto, se interconstituem, pois podemos observar ressonâncias discursivas entre os dizeres em que há uma relação de dialogicidade que aponta para sentidos de utilitarismo da língua independentemente da instância enunciativa pedagógico-educacional em que atua o professor.

Na próxima seção, nos dedicamos ao terceiro segmento de análise do primeiro eixo, em que os professores se inscrevem no discurso de pertencimento à língua inglesa para representar o ensino-aprendizagem dessa língua.

4.1.3 O pertencimento à língua do outro

Discursos sobre as interpelações que levam o sujeito a aprender a LE incluem, como já analisado anteriormente, o fascínio e a paixão pela língua (seção 4.1.1), a necessidade dessa língua no mercado de trabalho ou no âmbito acadêmico, ou seja, a língua inglesa em seu utilitarismo (seção 4.1.2) e, por fim, o desejo de aprender a LE para uma sensação de inclusão, por meio do uso e conhecimento da língua inglesa, língua do outro. A aprendizagem representada pelo desejo de pertencimento à língua inglesa é que discutimos nesta seção.

O desejo de pertencer, fazer parte do universo da LE, de pertencer ao país, à cultura, ao universo do outro, por meio do conhecimento da língua desse outro, leva os professores à construção dessa representação de que aprender a língua inglesa é pertencer ao universo dessa língua. Nela, emergem discursos acerca da relação entre a LE e a LM, bem como a imagem de “ser como um nativo”, que é uma interdiscursividade que atravessa essa representação. Como já mostramos em pesquisa anterior (VIEIRA, 2013), inscrito em uma ilusão de completude, o sujeito, seja ele aluno ou professor, imagina-se inserido no universo dessa LE quando faz uso da língua, ao demonstrar que conhece e “sabe” a LE, embora geralmente a imagem de saber esteja relacionada, única e exclusivamente, com a habilidade de falar essa LE. Ou seja, encontramos nessa representação uma naturalidade discursiva quanto ao inglês, segundo a qual o conhecimento da LE efetiva-se no uso na modalidade oral dessa LE, com fins comunicativos, como vimos, por exemplo, na SD15 do professor Felipe (*aluno pra conseguir se comunicar em inglês, não só com americanos, com nativos, mas em qualquer lugar onde ele estiver*).

O último segmento acerca da representação da aprendizagem diz respeito às SDs que remetem a uma memória que relaciona a língua inglesa com o desejo de pertencimento ao universo da LE. Além disso, discutimos os discursos que carregam uma imagem de supremacia da língua inglesa. Consideramos que esse segmento dialoga com os anteriores, de paixão pela língua e de utilidade dessa LE, por serem discursos que remetem a uma formação discursiva de superioridade da LE. O enunciado que baliza o gesto de interpretação desta seção é *Porque a língua inglesa, ela é uma língua,..., universal, isso é inegável*, dizer de uma professora, como vemos nas SDs abaixo:

SD20: *Porque a língua inglesa, ela é uma língua,..., universal, isso é inegável, né?.. Qualquer lugar que você vá que tenha um.. características, que tenha padrões internacionais, vai ter o inglês como uma das opções. Então a pessoa que fala, que conhece, que sabe o inglês, ela.. vai ter muito mais oportunidades!, ela vai ter muito facilidade! em algumas situações.* (Sílvia)

SD21: *Muito poucas,..., eu acho que o aprendizado é,..., enquanto estudante do ensino fundamental e ensino médio, eu acho que foi um aprendizado que não se concretizou.. de fato. Eu não, não cheguei a aprender a língua inglesa. Eu conheci algumas palavras e algumas regras, mas não tive uma APRENDIZAGEM efetiva.* (Sílvia)

As duas SDs acima foram enunciadas pela professora Sílvia. Na SD20, a professora trata de aprendizagem, discutindo como é difícil e desafiador ensinar inglês atualmente, explicitar para os alunos a importância da LE a ponto de fazê-los compreender que o conhecimento de tal língua lhes daria melhores *oportunidades* (inscrição discursiva no utilitarismo) e mais facilidades. Assim, quando Sílvia pontua que a língua inglesa é *universal*, percebemos a inscrição em discursos de supremacia dessa LE: uma supremacia que transcende a questão pedagógica, visto que tal imagem transita em vários discursos, tais como os profissionais, acadêmicos, mercadológicos, entre outros. Por sua vez, tal imagem incide no processo de aprendizagem, pois alunos e professores podem se inscrever em tais discursos para enunciarem.

Sílvia, na SD20, representa a aprendizagem da LE como uma necessidade de pertencimento à língua, ao mundo, ao universo do outro. A partir do momento que o sujeito detém esse conhecimento, ele tem mais possibilidades e facilidades para ter sucesso. Interpretamos que a imagem de sucesso é um efeito de sentido que interdiscursivamente irrompe em SDs que tratam não somente da imagem de pertencimento, como também em SDs que abordam o utilitarismo (SD15 e SD18) e a paixão pela LE (SD06 e SD10, por exemplo).

Cumpramos salientar que Sílvia, ao tratar das oportunidades que o sujeito teria pelo conhecimento da LE, se inscreve no discurso de que “saber uma LE é falar essa língua”,

quando diz que *então a pessoa que fala, que conhece, que sabe o inglês*. A repetição do verbo falar, enunciado como sinônimo do verbo conhecer, pode sinalizar uma tensão enunciativa da professora. Além disso, a repetição funciona como uma regularidade na medida em que a professora busca sustentar sua inscrição no discurso, segundo o qual se o aluno conhece a LE, fala a LE, ele teria mais perspectivas de ser bem-sucedido em sua carreira ou em sua vida acadêmica, ou seja, existe o desejo de pertencer ao universo do outro, daquele que sabe/fala a língua inglesa.

A SD21 diz respeito ao momento em que Sílvia enuncia sobre quais eram as lembranças de sua aprendizagem de língua inglesa, assim, ela enuncia acerca de sua experiência na aprendizagem de inglês. Ao tratar dessa aprendizagem, Sílvia se inscreve no discurso da impossibilidade de aprendizagem de inglês na escola regular. Não há menção ao ensino público ou particular, por isso ambos são colocados na esfera de escola regular, em que há a obrigatoriedade de ensino de inglês no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, Sílvia afirma que são muito poucas as lembranças que ela tem de sua aprendizagem, na escola regular, porque considera que a aprendizagem de fato *não se concretizou*. A imagem de concretização do aprendizado, de uma *aprendizagem efetiva* como diz Sílvia estaria, a nosso ver, relacionada à imagem de pertencimento à LE. Dessa forma, Sílvia diz que aprendeu vocabulário (*algumas palavras*), bem como gramática (*algumas regras*), mas que isso não foi suficiente para que ela se sentisse parte desse universo da LE. Ou seja, novamente temos uma imagem idealizada do que seria esse pertencimento ao universo/língua do outro, do estrangeiro, através do uso da habilidade oral. Predomina, como mecanismo enunciativo, a denegação de Sílvia, pois a professora não reconhece que aprendeu inglês na escola regular.

Compreendemos que, na SD21, Sílvia não define o que seria uma aprendizagem efetiva, mas pensamos que essa SD relaciona-se com a SD20, em que Sílvia revela a imagem do que seria aprender a LE, pois os sentidos apontam para o mesmo imaginário: um aluno sentiria que pertence à LE se soubesse de fato essa língua, não apenas vocabulário e gramática, mas quando estivesse apto a usar essa língua, a falar essa língua.

A SD abaixo também diz respeito ao desejo de pertencimento ao universo do estrangeiro, via conhecimento/uso do inglês, por meio da habilidade oral:

SD22: Eu acho que *a fala é muito importante porque quando o aluno fala em inglês ele vê que tá usando a língua mesmo?*, ele vê que *tá conseguindo se comunicar*. Talvez até um pouco mais do que com relação ao listening, porque o aluno que escuta e entende ele tem essa sensação também, mas acho que *não tão intensamente como quando ele fala, porque é uma coisa que ele produziu, é uma mensagem que ele elaborou, então eu acho que isso fica um pouco mais forte pra ele*. (Felipe)

Felipe discute o ensino das quatro habilidades em seu contexto docente, e, nesse sentido, ele reafirma a imagem de supremacia da fala, relacionando-a ao segmento do pertencimento à LE. O conhecimento efetivo da língua é representado pelas imagens de uso e comunicação, por meio da habilidade oral, pois *quando o aluno fala em inglês ele vê que tá usando a língua mesmo?, ele vê que tá conseguindo se comunicar*. Felipe diz que as habilidades de fala e audição são importantes, no entanto a habilidade oral continua sendo representada como “superior”, visto que se trata de uma habilidade produtiva e não simplesmente receptiva.

Pertencer à LE do outro, do estrangeiro, do nativo seria passível de realização quando o sujeito inscreve-se na LE, enunciando nessa LE. Ou seja, trata-se de uma representação de um ideal de comunicação: o aluno ouve, entende, produz, elaborando uma mensagem, como aponta Felipe e, portanto, está se comunicando, usando a LE. No entanto, nesse ideal de comunicação, o sujeito é representado como um sujeito que tudo controla, tendo como único pré-requisito o conhecimento da LE. Trata-se de um sujeito da ilusão, da completude, pois a ele nada falta, e, portanto, esse sujeito poderia controlar seu dizer e os sentidos daí advindos, pois estaria sempre no controle de sua produção discursiva.

Outras SDs também ilustram o desejo de pertencimento à LE:

SD23: Então, *eu não tenho contato com o idioma só dentro da sala de aula, tenho contato com o idioma o dia todo, o dia todo!* Não é só pra ensinar, às vezes com filmes, com séries, ah.. com projetos que eu trabalho fora, projetos paralelos.. ah.. com vários livros porque eu gosto muito de ler, então *o inglês tá presente em tudo?*. Então, acaba que *você tem contato com idiomas*, principalmente quando você passa a ser professora de inglês, *24 horas por dia né*. (Maria Cecília)

SD24: Hoje *o inglês faz parte do cotidiano de todos, todos os brasileiros?* na verdade, alimentos, ah.. músicas, filmes, séries, estabelecimentos, ah.. vídeo games, brincadeiras, então assim...ah...*tá muito presente, e os meninos precisam disso. Eles precisam dessa vivência, não é uma ali, uma matéria qualquer da escola. Não, tem seu grau de importância. É muito importante!* (Maria Cecília)

Na SD23, Maria Cecília revela seu desejo de pertencimento ao inscrever-se em uma discursividade, segundo a qual *o inglês está presente em tudo*. Existe a inscrição no discurso da globalização e da supremacia do inglês como LE. A professora diz que o inglês faz parte de sua vida, o dia todo, não apenas no que se refere à sua profissão. Além disso, interdiscursivamente, funciona o discurso pedagógico que confirma a necessidade dessa inscrição cultural na LE para que o ensino-aprendizagem seja “efetivo”. Por isso, a professora insiste no contato com o idioma, por meio de filmes, de séries, de projetos, de livros, entre outros. Percebemos uma inscrição tanto no discurso pedagógico quanto no discurso de inserção cultural em um mundo globalizado, por meio do contato com a língua inglesa, um

contato que seria *24 horas por dia*. Nesse sentido, pensamos que há, além do desejo de pertencimento, um desejo de reconhecimento, o sujeito deseja ser reconhecido por alguém que domine a LE, que vive a LE.

Já na SD24, Maria Cecília trata da aprendizagem, mas voltando seu olhar para seus alunos, resgatando a memória discursiva do utilitarismo do inglês, Maria Cecília representa a língua pelo desejo de pertencimento, inscrevendo-se no discurso da supremacia do inglês: ele está presente no cotidiano de todos os brasileiros. Pelo uso do verbo “precisar”, quando enuncia *os meninos precisam disso*, Maria Cecília deixa flagrar sua inscrição em um discurso pedagógico que também atravessa a imagem de utilitarismo da língua, pois os alunos precisam do inglês, porque essa língua está na vida *de todos os brasileiros*. Por meio do sentido de que seria possível uma homogeneização dos alunos e que, conseqüentemente, levar-nos-ia a pensar em práticas docentes com caráter homogeneizado, observamos a inscrição da professora em um discurso hegemônico sobre a importância da língua inglesa. Então, considerando a supremacia do inglês que faz parte, inevitavelmente, *do cotidiano de todos*, como pontua Maria Cecília, os alunos necessitam entender essa inevitabilidade e procurar formas de pertencimento à LE e ao universo dessa LE, através de uma “vivência” na/da língua inglesa.

A tentativa de pertencer ao universo do outro, do estrangeiro e de sua língua, descortina, pelo interdiscurso, a imagem de vivenciar a língua e ter experiências nessa língua. A noção de experiência, por sua vez, reflete, nesse caso, os sentidos de usar tal língua. Dessa forma, percebemos novamente o discurso hegemônico do inglês para fins de comunicação.

Acerca dessa imagem de vivenciar a LE, fazendo uso dessa língua, passemos à SD abaixo:

SD25: O processo pelo qual eu aprendi inglês foi *um pouco atípico*, porque eu.. não havia feito *nenhum tipo de curso de inglês, então eu estudava inglês na escola, no ensino regular* e.. pelo fato de eu sempre querer ir morar nos Estados Unidos, eu comecei *a estudar inglês sozinho*, por meio de alguns livros, de alguns primos que haviam feito ou que faziam cursos, então eu pegava o material que eles já haviam usado e *eu estudava em casa sozinho*, tanto a parte de listening quanto a parte de gramática e de escrita, escrita muito pouco e a *parte de fala nada praticamente*, porque eu não tinha com quem *praticar*, então eu, ah... fazia todos os exercícios do livro, os exercícios dos livros e as partes de listening inclusive, que *eu gostava bastante*, mas foi meio que um *aprendizado autodidata*. Aí.. eu quando eu fui pros Estados Unidos eu fiz mais uns 4 cursos e *lá eu tive um ensino mais sistematizado*. (Felipe)

Percebemos, na SD25, que Felipe, ao abordar sua trajetória de aprendizagem, não apaga o espaço da escola regular, embora se inscreva no discurso de que escola regular não é lugar para aprender inglês. Por isso, ele afirma que não tinha feito nenhum curso de inglês, e

só tinha a experiência da escola regular. Tal experiência foi discursivizada como “insuficiente” pelo professor Felipe, e, como ele sempre se mostrou interessado pela LE (*eu gostava bastante*), ele diz que começou *a estudar inglês sozinho*.

Ao enunciar, Felipe se inscreve no discurso que privilegia os institutos de idiomas e, ao mesmo tempo, desvaloriza a escola regular como espaço para ensino-aprendizagem para LEs, uma vez que ele diz que aprendeu inglês de um modo *um pouco atípico*. A representação do que seria um “modo típico” de aprender inglês, dessa forma, aponta para a imagem de um determinado tipo de instituição em que existem recursos e possibilidades para se ensinar LEs. Além disso, percebe-se o desejo de pertencimento quando ele afirma que sempre quis ir morar nos Estados Unidos. Os discursos que circulam sobre a experiência no exterior, visitar ou mesmo morar em outro país, desvelam sentidos que, a nosso ver, funcionam como matrizes de sentidos congeladas, pois foram sedimentadas pelo uso e recorrência e passaram a configurar como pré-requisito para aprender, de “maneira legítima” uma LE, adquirindo valor de verdade em discursividades sobre ensino-aprendizagem de uma LE.

A imagem de legitimidade se daria, assim, em um primeiro momento, pela oportunidade de frequentar um instituto de idiomas. Em segundo lugar, tal legitimação ocorreria pela vivência em outro país. Nessa representação, o outro, professor do instituto de idiomas, por exemplo, ou o nativo, no exterior, é responsável por validar e legitimar o nível de conhecimento dessa LE pelo sujeito, em especial, pelo uso que ele faz da língua, comunicando-se. Nesse momento, atentamos para a alteridade como mecanismo enunciativo, pois Felipe refere-se e constitui-se pelo/no olhar do outro. Lembramos que consideramos o sujeito como sempre atravessado pelo outro, visto que esse outro é constitutivo desse sujeito e o discurso do outro também funciona como um atravessamento discursivo. Por fim, Felipe, ao representar seu processo de aprendizagem como diferente e *atípico* inscreve-se nesse discurso para enunciar, e, assim, via memória discursiva, convoca a voz da experiência no exterior que legitima os cursos que lá fez (*um ensino mais sistematizado*).

As três SDs a seguir foram recortadas do depoimento de Clarice:

SD26: Só que eu considero *que de verdade! esse primeiro contato*, que me despertou a atenção se deu em função de *um familiar, quando se mudou para os Estados Unidos* e sempre estava nos contando a respeito das *viagens, a respeito das.. é.. das experiências dele com a língua*, é...e eu acabei me despertando pra aquilo em função de *sempre é querer conhecer outros lugares, querer viajar.. pelo mundo*. (Clarice)

SD27: *O que o inglês pode mudar! na vida de um estudante, o que o inglês pode proporcionar!*, *abrir de horizontes na vida* de cada um desses alunos, que muitas vezes vêm de realidades tão difíceis, é,..., então o professor ele precisa levar em consideração *a importância do idioma*. (Clarice)

SD28: Eu acho que o gosto pela coisa, a partir do momento em que eu fui tomando gosto pela coisa, é.. estudando, aprendendo, ah.. podendo compreender músicas, é.. em língua estrangeira, expressões, a capacidade de viajar e não me sentir tão vulnerável em relação à compreensão do idioma!, me fez de alguma forma querer passar isso pros meus alunos, querer passar um pouco dessas experiências, querer me tornar uma professora para possibilitar de certa forma que eles vivessem aquilo que eu estava vivendo com o aprendizado! da língua inglesa. (Clarice)

Clarice aborda nas SDs acima a questão da aprendizagem de inglês como LE, enunciando sobre suas experiências em sua aprendizagem (SD26), sobre sua prática docente (SD27) e também relacionando esses dois lugares discursivos, aluna e professora (SD28). Apesar disso, as três sequências apontam para a representação de aprendizagem como pertencimento à LE, à cultura de um outro país, a um universo que é estrangeiro ao sujeito que aprende essa língua como LE. Retomamos nossa filiação à ADF, quando Pêcheux (2010) trata do lugar discursivo do sujeito, compreendido nesse trabalho como lugar que ele ocupa ao/para enunciar, balizado sempre pela relação do sujeito com a língua e com a história.

Na SD26, Clarice evidencia a questão da alteridade na constituição do sujeito e, por conseguinte, esse outro que também incide em suas inscrições discursivas. Foi o fato de um parente ter se mudado para os Estados Unidos que Clarice considera determinante para que ela entendesse a importância do inglês. Ou seja, ao se inscrever no discurso da legitimação da experiência no exterior como diferencial é que Clarice diz que também gostaria de ter tal experiência: *querer conhecer outros lugares, querer viajar.. pelo mundo*. Tal imagem de vivência em outro país aparece atrelada ao conhecimento do inglês. Além disso, Clarice também revela sua inscrição em discursos como os da motivação, do interesse que o sujeito deve despertar para aprender a LE. A motivação para aprender inglês é discursivizada, perpassando, assim, o pertencimento como condição para aprendizagem. Isso significa que, em seu imaginário, o sujeito deseja aprender a LE e sente-se, portanto, motivado pelo fato de que o inglês irá proporcionar a oportunidade de se sentir inserido em outra realidade, outra cultura, outro país, por meio do uso dessa língua.

A vontade de pertencer a uma outra realidade também aparece discursivizada na SD27, quando Clarice evoca a memória discursiva acerca de como o inglês é uma língua que pode mudar a vida das pessoas e *abrir horizontes*. Todavia, Clarice evoca essa memória vinculando-a à sua experiência como aluna, porque diz que foi essa vontade de viajar, de abrir horizontes que mais a motivou para estudar inglês. Ela também trata do papel do professor, ao afirmar que o docente precisa levar em consideração a importância do idioma. Vemos, nesse momento, a representação de professor e do seu papel que atravessa o imaginário de Clarice.

O professor seria aquele responsável pelo aprendizado, visto que ele é quem saberia a importância do ensino-aprendizagem de LE e, portanto, seria responsável por mostrar tal importância para seus alunos. Assim, a prática docente seria balizada pelo entendimento da necessidade de o inglês ser ensinado de forma a proporcionar o tão sonhado pertencimento à LE do outro e a seu universo. Verificamos, também, a interdiscursividade que se instaura via documentos oficiais, na medida em que as OCEM, como já discutidas previamente, como orientações para o ensino de inglês a nível médio na escola regular, propõem como objetivo “estender o horizonte de comunicação do aprendiz” (BRASIL, 2006, p. 92). Assim, essa voz dos documentos oficiais é evocada quando Clarice atribui ao professor a responsabilidade de estender o horizonte do aluno, por meio de atividades que proporcionem a comunicação. A representação de comunicação das OCEM parece dialogar com o desejo de experiências de sucesso no uso da LE, enunciado por muitos professores, como o desejo e a necessidade de usar bem a língua, ou seja, o ideal de comunicação revela o uso dessa língua na modalidade oral.

Por fim, na SD28, Clarice também convoca vozes segundo as quais a aprendizagem de uma LE é significativa quando proporciona experiências de uso para os sujeitos. Clarice diz que descobriu que por meio do uso da LE em suas experiências, como viagens e ao ouvir músicas e entendê-las, não se sentia tão *vulnerável*. Ou seja, a imagem de vulnerabilidade na LE se dá quando o sujeito não se sente pertencente àquela língua, àquele universo em que tal língua impera. Clarice retoma, assim, que o papel do professor é possibilitar que os alunos também vivenciem essas experiências da mesma forma como ela fez ao estudar inglês. A aprendizagem de inglês é representada como um facilitador de integração ao mundo globalizado, o que demonstra a inscrição discursiva de Clarice no discurso da globalização atrelado à necessidade de saber inglês. Além disso, há o atravessamento do discurso das OCEM que também visualizam que o ensino de inglês na escola regular deve promover sensibilidade linguística do aluno a ponto de ele se sentir confiante ao usar de maneira bem-sucedida a LE, como aponta Brasil (2006, p. 92).

Passemos à discussão das últimas duas sequências selecionadas para discutir a aprendizagem representada pelo desejo de pertencimento à LE:

SD29: Então eu acho que *eu sempre tento orientar os meus alunos para eles explorarem o máximo possível as oportunidades, sejam elas com música, sejam elas com filme, sejam elas no contato com pessoas, e.. porque você aproveita, você pode explorar, você deve explorar* essas habilidades não apenas no contexto, dentro de sala de aula, mas na maior parte dos momentos, principalmente hoje com as.. com as *novas tecnologias!* isso fica tão mais acessível. (Ana)

SD30: Eu escuto muito os alunos *comentando sobre o sotaque*, “aí, meu Deus, professor, mas como é eu faço para ter sotaque?” Gente, só se você nascer de novo!, reencarnar lá nos Estados Unidos ou na Inglaterra pra você ter um sotaque como um americano, um britânico. E, na verdade!, *qual é o foco disso, né? Qual é a importância dessa questão? Vamos lembrar que hoje a língua... Há muito tempo, na verdade, desde o século XIX a língua inglesa é a língua universal né.* (Alex)

Os dois enunciadores das SDs acima são professores formadores. Ana, na SD29, se inscreve no discurso da tecnologia que permite o fácil acesso às informações e que, portanto, facilita o contato do sujeito com a LE, levando à sensação de pertencimento. Como docente, ela diz que incentiva os alunos a não perderem as inúmeras oportunidades que o mundo globalizado oferece para estar em contato com inglês, não somente no contexto de sala de aula (discurso pedagógico do ensino de línguas), mas em vários momentos (discurso da globalização). Aprender a língua inglesa é pertencer ao universo do outro, do estrangeiro, por meio do contato com a LE (*tento orientar os meus alunos para eles explorarem o máximo possível as oportunidades, sejam elas com música, sejam elas com filme, sejam elas no contato com pessoas*). Tal imaginário dialoga com os sentidos advindos de outros discursos, como é o caso da abordagem comunicativa de ensino de línguas, que são consonantes com a representação de que estar em contato constante com a língua aumenta o nível de conhecimento do aluno, e que, além disso, garantiria uma sensação de pertencimento.

Já o professor Alex, na SD30, parece questionar o desejo de pertencimento pautado em sentidos cristalizados acerca da aprendizagem da língua inglesa. Muitos discursos sobre o processo de ensino-aprendizagem de LEs fazem circular sentidos acerca da figura do nativo, como um ideal de falante a ser copiado, uma imagem que representa o que os alunos devem buscar e alcançar em seus estudos. Entretanto, o professor Alex afirma que busca conscientizar seus alunos, professores em formação, acerca dessa impossibilidade de ser como um nativo da língua inglesa e de ter o mesmo sotaque, por exemplo. Esse desejo dos alunos, ao qual o professor se refere, sinaliza a aprendizagem da LE representada pelo imaginário de pertencimento à língua e cultura do nativo, caracterizado como um elemento legitimador da aprendizagem da LE. Todavia, o professor procura não se inscrever em discursos acerca da legitimação do conhecimento de uma LE pela figura do nativo e recusa tal imagem ideal de falante. Alex se inscreve no discurso da universalidade da língua inglesa, ao afirmar que há muito tempo a língua inglesa goza dessa imagem de língua universal, mas ele não se inscreve no discurso da figura do nativo, segundo o qual aprender inglês é ser como um nativo. Assim, observamos que o professor Alex se inscreve discursivamente de maneira dissonante em relação aos professores anteriores no que tange ao desejo de pertencimento, pois ele não convoca vozes que legitimem a necessidade de “perseguir” um ideal de nativo, como modelo

para o uso da LE. Como professor formador, ele resiste a essa representação, fazendo vir à tona o discurso da universalidade da língua inglesa que corrobora questionamentos (*Qual é o foco disso, né? Qual é a importância dessa questão?*) de modelos e padrões para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Além disso, o discurso do inglês como língua universal veicula sentidos que relacionam a aprendizagem dessa LE com diversas oportunidades no mundo contemporâneo, oportunidades pessoais (viajar), acadêmicas (estudar) e profissionais (trabalhar), como notamos nas SDs discutidas até então. O discurso da universalidade do inglês também atravessa várias das SDs analisadas (SD20 e SD30, por exemplo) nessa seção, pois funciona como uma voz convocada quando os professores enunciam sobre a aprendizagem relacionando-a ao desejo de pertencimento à língua inglesa, ao mundo do outro, daquele que conhece/sabe/fala inglês.

Tendo analisado a representação de aprendizagem nesse primeiro eixo, percebemos que os professores, via memória discursiva, deixam flagrar suas inscrições em discursos que relacionam a aprendizagem da língua inglesa com o fascínio e a paixão pela língua, com o utilitarismo da língua inglesa e também com o desejo de pertencimento à LE. Foi possível observar que as vozes constitutivas da representação de aprendizagem são predominantemente consonantes, ou seja, apontam para sentidos que se aproximam e se assemelham. Isso significa ser possível afirmar que, independentemente da instância enunciativa pedagógico-educacional dos professores, eles constroem representações sobre a aprendizagem da língua inglesa, em que há uma vibração semântica mútua em suas inscrições discursivas, apontando para um imaginário de fascínio, paixão, utilitarismo e pertencimento à língua como constitutivos de uma aprendizagem (idealizada) da língua inglesa.

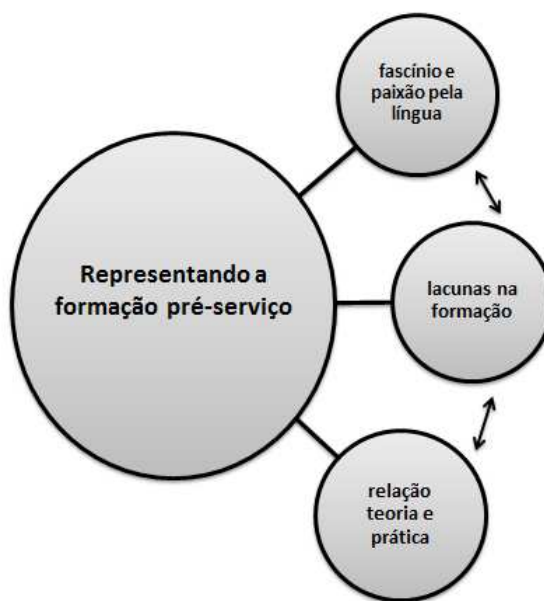
Dedicamo-nos, na próxima seção, à discussão do segundo eixo em que os professores representam a sua formação pré-serviço, representação essa constitutiva de seu encontro-confronto com a língua inglesa.

4.2 Representando a formação pré-serviço

No que concerne ao segundo eixo, estamos voltando nosso olhar para o sujeito professor enunciando sobre o processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco os discursos nos quais ele se inscreve para representar esse processo, em especial, nesse eixo, os discursos constitutivos de sua formação pré-serviço.

Nesse segundo eixo, ao abordar o professor e sua formação pré-serviço, discutimos, especificamente, três segmentos analíticos, a saber: i) o fascínio e a paixão pela língua, ii) as lacunas na formação e iii) a relação teoria e prática. A figura a seguir sintetiza o que propomos investigar no segundo eixo:

Figura 3: Inscrições discursivas do eixo 2.



Fonte: A autora.

Cumpramos ressaltar que da mesma forma que fizemos no primeiro eixo, cada segmento será norteado por um enunciado retirado dos dizeres dos professores e que é representativo do efeito de sentido que se pode depreender. A seguir, passamos ao primeiro segmento analítico do segundo eixo.

4.2.1 O fascínio e a paixão pela língua

A primeira percepção que se tem acerca dos sentidos que se deixam flagrar no processo discursivo instaurado nos depoimentos dos professores é a formação pré-serviço balizada pelo imaginário de fascínio e de paixão pela língua. Tal inscrição discursiva já foi discutida anteriormente quando professores enunciaram sobre sua aprendizagem (seção 4.1.1). No entanto, no segundo eixo, que trata da formação docente, do professor pré-serviço, houve a recorrência das imagens de fascínio e de paixão pela língua inglesa, agora enunciadas como fator determinante para a formação e para representar o professor pré-serviço.

Neste primeiro segmento do segundo eixo, ancoramo-nos no enunciado *Eu decidi cursar Letras porque eu já havia definido a minha paixão pelas línguas*, a fim de propor a discussão. Vejamos as primeiras SDs:

SD31: E assim eu acredito que *o que me levou a ser professora de inglês especificamente foi porque eu sempre gostei de música internacional!*, é.. *eu sempre tive afinidade com o inglês*. (Carmem)

SD32: Depois de um ano e meio de curso à margem do vestibular *o curso de Letras parecia a escolha correta, pois a possibilidade de continuar estudando o que gostava me fascinava!* (Abu)

SD33: *Meu gosto pela língua sem dúvida foi o que me levou a me tornar professor*. (Abu)

Na primeira SD, retirada do depoimento de Carmem, há tanto a imagem de paixão e afinidade com a língua inglesa como o desejo de pertencimento, evidenciado quando a professora diz *sempre gostei de música internacional*. Os dizeres sobre entrar em contato com a LE, por meio de filmes, músicas, programas de televisão, internet, diz respeito à inscrição em discursos que promulgam uma receita para a aprendizagem de LE: esteja em contato com essa língua e terá mais facilidade para aprendê-la.

Novamente lembramos que essa imagem do contato como fator determinante para aprendizagem não condiz com a concepção de sujeito discursivo, que é heterogêneo, cindido, inconcluso e que não possui controle do que diz. Entendemos que esse sujeito procura um lugar e uma forma de se inscrever na LE, por isso o imaginário de pertencimento e de paixão são tão recorrentes para justificar a relação do sujeito com a LE, quando discursivizada de forma a apagar a relação tenso-conflitiva pela qual todo sujeito (aluno ou professor) passa ao se encontrar-confrontar com uma língua. Nesse sentido, apagando e esquecendo toda a tensão e os conflitos inevitáveis nessa relação do sujeito com a LE, Carmem afirma que sempre teve *afinidade com o inglês* na SD31.

Em torno da mesma regularidade, na SD32, acerca da relação de paixão e de fascínio, Abu afirma que estudou inglês e que sua paixão pela LE determinou a escolha do curso de graduação que cursaria. Ele, nessa época, estudava inglês em um formato de instituto de idiomas, embora afirme que se tratava de um “ensino mais técnico” e em que a LM era usada (informações também da SD12). A exigência, assim, era maior quanto à LE, o que deixa vir à tona um discurso que compara a rigidez de um instituto de línguas a uma escola regular. Tais instâncias são representadas de formas diferentes. Assim, por estar inserido em um processo de ensino-aprendizagem que lhe exigia mais como aluno, Abu diz que lhe pareceu certo escolher Letras para cursar, porque ele continuaria estudando o que era fascinante. Tal

imagem de fascínio é ratificada na SD33, também enunciada por Abu, em que ele afirma que, sem dúvidas, foi o fato de ele gostar da língua inglesa que o levou a ser professor dessa LE.

Notamos, dessa forma, nas três SDs acima, duas enunciadas por Abu e uma por Carmem, como as regularidades apontam para a dialogicidade por consonância discursiva, já que convergem sentidos para uma mesma representação de língua inglesa e sua aprendizagem, ainda que tratemos do processo de formação docente, revelando a filiação discursiva dos sujeitos professores quanto à sua formação. Vale ressaltar que a representação do Curso de Letras, nessas SDs, também aparece. Tal espaço é representado como lugar para se estudar inglês como LE, pois Abu diz que enxergava no Curso de Letras a *possibilidade de continuar estudando o que gostava*. Dessa forma, ao tratar desse espaço formador, Abu representa o curso como espaço propício para a aprendizagem, resistindo à representação sobre o Curso de Letras como não-lugar para ensinar-aprender inglês como LE.

Ao enunciarem sobre a formação pré-serviço, os professores explicitaram motivos que os interpelaram para a escolha da formação e da profissão. Vejamos dizeres de Felipe e Maria Cecília sobre tal interpelação:

SD34: *O que me levou a ser professor de inglês foi.. o fato de eu gostar muito de inglês e ter passado uns anos morando nos Estados Unidos, quando eu retornei, eu.. vi que eu queria trabalhar com a língua inglesa!* e pelo fato de *eu já ter uma proficiência na língua*, eu *vi que seria muito mais fácil*, do que eu retomar a minha formação.. anterior, que eu não havia concluído, que era na área de Educação Física. Então *como eu já sabia a língua inglesa era mais fácil eu fazer um curso de Letras* e atuar nessa área, e também pela *facilidade de se encontrar emprego na área*, que eu já sabia que existia e *isso influenciou bastante*. (Felipe)

SD35: *Primeiro é gostar de ensinar. Segundo é ter paciência. Terceiro é entender que a realidade hoje é cruel e.. que você não pode ter discriminação e que você tem que amar os seus alunos e amar aquilo que você faz, caso contrário você vai entrar num processo de exclusão*, porque a realidade da maioria dos adolescente hoje.. adolescentes e crianças, principalmente de rede pública, é muito complexa e muita contraditória. (Maria Cecília)

Felipe deixa vir à tona, no início da SD34, sua inscrição em discursos que representam o ensino-aprendizagem de línguas pela paixão e pelo gosto pela língua inglesa. Esse gosto pela língua não incidiu apenas na necessidade de estudar a LE, mas foi uma representação de língua para que Felipe decidisse ser professor de inglês. Além disso, o professor também se inscreve em discursos que valorizam a experiência/vivência no exterior. Tais discursos mostram o desejo de pertencimento à língua e cultura do outro que já abordamos e, assim, inscrito nesse lugar de quem faz parte da língua e cultura do outro, por se considerar proficiente na LE, Felipe diz que *ter passado uns anos morando nos Estados Unidos* também foi decisivo para ele cursar Letras e ser professor de inglês.

Felipe também revela sua inscrição no discurso do utilitarismo da língua e no discurso do mercado de trabalho, afirmando que imaginava que seria mais fácil fazer Letras porque já sabia a língua inglesa e que também haveria oportunidades de trabalho como professor. Ao declarar a *facilidade de se encontrar emprego na área*, Felipe evoca uma memória discursiva sobre ser professor de inglês. Em geral, a representação de professor de inglês vincula-se a imagens de desvalorização profissional, de ausência da necessidade de formação acadêmica, do insucesso do ensino-aprendizagem na maioria das instituições de ensino regulares, entre outras imagens que circulam sobre ser professor de inglês. Por isso, o dizer do professor aponta para a memória discursiva de que faltam professores de inglês no mercado de trabalho, por isso, seria fácil entrar nesse mercado para atuar como professor dessa LE.

Maria Cecília, por sua vez, se inscreve em discursos de afetividade pela LE e pela profissão docente. Atentamos para a representação do ensino-aprendizagem marcada pelo ideal de fascínio e paixão, visto que Maria Cecília diz que o professor precisa, primeiramente, *gostar de ensinar* e também é necessário *amar os seus alunos*. Além disso, ela convoca, ao enunciar sobre *amar aquilo que você faz*, vozes que compõem discursividades pedagógicas sobre ser professor, que reforçam que para ser professor é preciso ter afetividade. A imagem de amor estende-se à LE e seu universo (amar a LE), ao universo escolar (amar os alunos) e à profissão (amar ensinar).

Retomamos que o sujeito é constituído por várias vozes que o atravessam e o constituem. Assim, os enunciadores em nossa pesquisa são afetados por essa diversidade de vozes que os atravessam quando constroem representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e também sobre o seu processo de formação, haja vista que

[...] o sujeito-professor está imbuído de uma trajetória de formação – pessoal e profissional – logo, (re)significar a formação significa apropriar-se do ‘estranho’, do outro, de vozes que se somando a outras, vêm construir, de forma heterogênea e cindida, o processo de identificação do sujeito. (ECKERT-HOFF, 2009, p. 137)

É com base nesse entendimento, que procuramos discutir as representações, compreendendo que os professores enunciam (re)significando sua trajetória de formação, por meio de vozes que constituem não somente o sujeito professor, mas vozes que vêm dos espaços institucionais pelos quais circula esse professor em sua formação e vozes das instâncias enunciativas pedagógico-educacionais nas quais o professor atua e atuou. É nesse emaranhado de vozes articuladas dialogicamente que o professor enuncia e constrói representações. Assim, em um viés bakhtiniano é que lembramos que um enunciado reflete e

refrata valores, ideologias e discursos. Aqui abordamos os discursos, ideologias, muitas delas cristalizadas, e valorações em modos de representar a língua inglesa, o encontro-confronto dessa língua com o sujeito, e portanto, o processo de ensino-aprendizagem dessa LE.

Vejamos a próxima sequência ainda sobre os sentidos de fascínio e de paixão:

SD36: *Tenho ótimo relacionamento com a língua, adoro o que faço tanto dentro quanto fora da sala de aula. Às vezes, acho que isso também motiva os alunos, então... séries, filmes, músicas, todas as formas de entretenimento se tiver a possibilidade de serem assistidos, ouvidos ou presenciados em língua inglesa, com certeza é assim que será visto. A cada aula acho que me entusiasmo mais com a língua.* (Abu)

A SD36 dialoga com as SDs 34 e 35 sobre as quais discorremos, pois Abu representa sua relação com a língua inglesa inscrito no discurso da afetividade, afirmando que tem um *ótimo relacionamento com a língua*. Essa relação afetiva com a língua não se dá somente na prática docente, mas também fora da sala de aula. O professor Abu, assim como outros professores, parece personificar a LE com a qual trabalha. A LE é o outro, com o qual o sujeito se relaciona e justificar a natureza desse relacionamento parece ser importante para o professor Abu, porque além de explicar sua motivação como docente, ele afirma que tal motivação incide no modo como os alunos o veem (*adoro o que faço tanto dentro quanto fora da sala de aula. Às vezes, acho que isso também motiva os alunos*).

O professor Abu também convoca uma memória discursiva sobre aprendizagem de LE, segundo a qual o aluno e o professor precisam estar em contato com a LE a maior parte do tempo, o máximo que puderem. Por isso, *séries, filmes, músicas, todas as formas de entretenimento se tiver a possibilidade de serem assistidos, ouvidos ou presenciados em língua inglesa*, como pontua Abu, são representados como estratégias de aprendizagem para o aluno. Entretanto, a nosso ver, configura-se discursivamente o imaginário de desejo de pertencimento à língua inglesa e ao seu universo.

A seguir, trazemos dizeres de outra professora:

SD37: Quando eu entrei na graduação eu *decidi cursar Letras, Português e Inglês, porque eu já havia definido que a minha paixão pelas línguas né.. tanto a língua materna quanto a língua estrangeira, quanto línguas estrangeiras, e que o inglês era fundamental, então era o que eu gostaria de aprender digamos em primeiro! lugar*, para posteriormente trabalhar com aquilo caso fosse possível. (Clarice)

SD38: Mas, ah.. a minha influência.. acho que o que me levou de fato *a tomar essa decisão foi quando eu entrei na graduação né! Inicialmente o curso de Letras ele foi buscado como uma opção de complementação, eu gostaria de complementar estudos..* a questão de sempre gostar muito de escrever, de ler. E *o inglês mesmo* ah,..., em um primeiro momento, eu não imaginaria que eu trabalharia com o ensino de inglês né.. como profissional? (Clarice)

SD39: Eu acho que o *gosto pela coisa, a partir do momento em que eu fui tomando gosto pela coisa, é.. estudando, aprendendo, ah.. podendo compreender músicas, é.. em língua estrangeira*, expressões, a capacidade de viajar e *não me sentir tão vulnerável em relação à compreensão do idioma!*, me fez de alguma forma *querer passar isso pros meus alunos, querer passar um pouco dessas experiências*, querer me tornar uma professora para possibilitar de certa forma que *eles vivessem aquilo que eu estava vivendo com o aprendizado!* da língua inglesa. (Clarice)

As três SDs acima foram retiradas do depoimento da professora Clarice, que enuncia inscrita no discurso da paixão e do amor pela língua, tanto quando abordou seu primeiro contato com a LE (na seção anterior) quanto ao enunciar sobre momentos de formação pré-serviço e sua escolha por cursar Letras.

Na SD37, Clarice justifica sua escolha por cursar Letras, com dupla habilitação em Português e Inglês, por já ter nessa época *definido sua paixão pelas línguas*. Clarice não apaga, com seu dizer, o lugar de importância da LM no curso de graduação que decidiu seguir, por afirmar que era apaixonada tanto pela LM quanto pela LE. No entanto, em seguida, ela reitera que também já havia definido/compreendido que *o inglês era fundamental*. Percebe-se, nos dizeres de Clarice, primeiramente, a inscrição no discurso da afetividade, a imagem do amor e da paixão pela LE, norteadora para aprender a LE, mas tal imaginário também funciona como decisivo para a escolha da sua profissão como professora de línguas. Em segundo lugar, Clarice se inscreve no discurso do utilitarismo da língua inglesa, ao representá-la como *fundamental*. O entendimento do conhecimento da língua inglesa como fundamental na formação acadêmica e profissional de uma pessoa resgata as vozes naturalizadas sobre o inglês como diferencial acadêmico e profissional. Tais vozes reforçam a legitimidade de discursos sobre a soberania da língua inglesa em relação a outras LEs.

Ressaltamos ainda que Clarice, ao enunciar que o inglês era o que ela *gostaria de aprender* em primeiro lugar no Curso de Letras, não se inscreve de forma a representar o Curso de Letras como não-lugar para aprendizagem de LEs. Na SD37, o Curso de Letras aparece representado como um espaço propício para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Da mesma forma, Abu e Carmem, ao abordarem sua formação e a escolha do curso de Letras (SD31 e SD32), também representaram, inicialmente, o curso de Letras como espaço para se estudar línguas.

Entretanto, na SD38, Clarice assume em seus dizeres, como deixa ressoar já na SD37, que o Curso de Letras foi *buscado como uma complementação*. Assim, temos uma representação de uma das instâncias enunciativas pedagógico-educacionais que investigamos por meio da problematização de representações de professores. O Curso de Letras,

primeiramente, é representado como um lugar que ensina inglês como LE (SD37). Posteriormente, os sentidos se deslocam e o curso passa a ser representado como espaço para complementação (SD38). Assim, se o se o Curso de Letras é um lugar para aprimorar os conhecimentos que os discentes, professores em formação, têm, tal discurso aponta para sentidos que legitimam outra instância como lugar de aprendizado. Tal imagem de complementação de estudos fica evidente quando Clarice diz que *gostaria de complementar estudos.. a questão de sempre gostar muito de escrever, de ler. E o inglês mesmo*. Além disso, Clarice ressalta que não pensava em ser professora de inglês, em atuar ensinando essa língua, o que acaba fortalecendo a imagem desse desejo de estudar inglês e aprimorar conhecimento no Curso de Letras, já que línguas era algo que ela amava.

O que podemos problematizar a partir das SDs de Clarice é que o sujeito enunciando sobre sua trajetória de formação e aprendizagem, inscreve-se em diferentes discursos e deixa vir à tona a memória discursiva que traz vozes naturalizadas sobre os lugares ideais para se aprender uma LE. Nesse sentido, apesar de atuar como professora em um instituto federal, Clarice enuncia sobre a universidade, abordando o espaço do Curso de Letras em sua formação, mas acaba denegando tal instância enunciativa pedagógico-educacional como espaço legítimo para aprendizagem e apontando para sentidos que conferem a outras instâncias essa legitimidade, revelando uma valorização de superioridade dessas instâncias quando comparadas à universidade.

Já na SD39, Clarice aborda mais especificamente seu momento e suas experiências na formação pré-serviço. Para tanto, ela se inscreve no pertencimento que já discutimos, o qual entendemos estar relacionado com os sentidos produzidos também pela imagem de paixão e fascínio pela língua. Assim, o sujeito ao se encontrar-confrontar com o inglês mostra-se apaixonado e tem a vontade de sentir-se parte daquela LE e do universo, inclusive um universo de possibilidades que essa LE proporcionaria.

Clarice, dessa forma, representa seu processo de formação pré-serviço como um momento que fortaleceu seu gosto e paixão pela LE, e, ao mesmo tempo, a formação oportunizou a Clarice sentir-se inscrita no universo da LE, o que revela novamente o desejo de pertencimento: *é.. estudando, aprendendo, ah.. podendo compreender músicas, é.. em língua estrangeira, expressões, a capacidade de viajar e não me sentir tão vulnerável em relação à compreensão do idioma*. Existe ainda o atravessamento do discurso da formação docente, representado como processo de transmissão de conhecimento e de experiências. Assim, ensinar significa transmitir e repassar não somente conhecimentos linguísticos, ou seja, questões da ordem da estrutura gramatical da língua inglesa, mas também repassar “suas

experiências com a LE” para os alunos, visto que a professora diz que deseja que os alunos também possam vivenciar suas próprias experiências, por meio da aprendizagem da língua inglesa.

Em especial, nessa última SD de Clarice, o processo de ensino-aprendizagem aparece balizado pela relação entre amor e saber. No entanto, vale problematizar tal relação, considerando que entendemos o sujeito sempre em uma ilusão de completude. Kupfer (2009) resume que

o amor nos leva mais ao desconhecimento do que ao aprendizado, e, portanto, uma ideia antiga de que o amor é fundamental para o ensino pode ser questionada. Não que não tenha sua importância, já que proporciona uma relação acolhedora ao aluno. Mas, se o professor reduzir seu trabalho a esse âmbito, estará diante de uma situação perigosa de sedução, de ilusão e de desconhecimento. O amor pode ser importante, mas ele não vai ajudar a ensinar. Para tanto, faz-se necessário o estabelecimento de uma relação que opere também em outra direção. (KUPFER, 2009, p. 23)

Vale ressaltar que a direção que a autora aponta diz respeito à necessidade de o aluno assumir o lugar de uma posição desejante, como por exemplo, em relação a LE. Isso porque sabemos que o aluno pode se identificar com a posição do professor e sua relação com a LE, mas sua própria relação com essa LE é singular.

Podemos depreender da discussão acerca das SDs e com base na posição de Kupfer (2009), que na relação professor e aluno não é o conhecimento que se transmite de fato, mas sim o modo como os sujeitos se relacionam e representam esse conhecimento, levando-se em conta o lugar desse conhecimento na constituição subjetiva de cada um. Por isso, é importante analisar e problematizar as formas de representação da relação estabelecida, sempre em um encontro-confronto, entre o sujeito e a língua, no seu processo de ensino-aprendizagem e em sua formação, visto que tal relação encontra-se permeada por representações que funcionam discursivamente revelando sentidos sobre o que seja ensinar-aprender inglês como LE, e disseminando naturalidades discursivas que também precisam ser problematizadas quando se trata de ensinar-aprender línguas.

Percebemos, dessa forma, que os dizeres enunciados pelos professores quando representam sua formação pré-serviço apontam para sentidos que corroboram a imagem de fascínio e de paixão pela LE como interpelação para cursar Letras e se tornar professor de língua inglesa.

Tendo finalizado esta seção, passamos ao segundo segmento do eixo dois, em que analisamos os professores enunciando sobre sua formação pré-serviço e representando essa formação como da ordem da falta e do lacunar.

4.2.2 A lacunar formação inicial

Uma outra possível percepção acerca dos sentidos que puderam ser observados no processo discursivo instaurado nos depoimentos dos professores é a formação pré-serviço balizada por uma imaginário de faltas, falhas e lacunas na licenciatura.

A análise realizada no segundo segmento do segundo eixo encontra-se direcionada pelo enunciado *Eu acho que o que me incomoda é a falta de preparo*.

Para dar conta dessa proposta, iniciamos com a análise das seguintes SDs:

SD40: *O curso de Letras, onde eu me capacitei né, para poder trabalhar na educação é.. foi meio que, é.. eu diria talvez.. é um termo bem pejorativo.. é.. fraco*. Por quê? Eu naquela época eu fazia o curso de direito, em 2000 e.. se eu não me engano, 2006,..., seria o prazo máximo pro profissional que estava na área da educação se capacitar na educação!. Então, eu tive que trancar meu curso de direito e agilizar o curso de Letras para que eu não fosse exonerada do meu cargo e assim eu fiz. (Carmem)

SD41: Então, veio os professores é.. alguns de fora, outros da cidade mesmo, eles.. *aplicavam as aulas nos finais de semana e nas férias, então.. é apesar assim de ser compacto foi bastante cobrado da gente, mas relacionado ao inglês.. é.. a professora era bastante tradicional, então ela trabalhava só a gramática, e.. e leitura e interpretação, não tinha a prática,.., da oralidade não*. (Carmem)

Carmem relata sua formação em Letras nas SDs acima. Compreendemos que a relação que se estabelece com a LE e com os professores nos mais diversos cursos de formação, ou no espaço acadêmico institucional para formação docente, deixa marcas nos sujeitos, na medida em que as vozes convocadas nesses/por esses espaços e pelos professores que ali atuam incidem na construção de representações dos professores pré-serviço. Dessa forma, problematizar a memória discursiva sobre a formação pré-serviço do professor torna-se relevante.

Carmem enuncia na SD40 que seu curso de Letras foi *fraco*, mas que ela precisava da formação para continuar atuando como professora de língua inglesa. Ao representar o curso de Letras como *fraco*, Carmem revela a tensão ao enunciar, pois antes de dizer “fraco” ela afirma que o termo pode ser considerado *pejorativo*. Além disso, percebemos as formas de hesitação da professora antes da escolha da palavra para representar a sua formação como fraca, como vemos em *é.. foi meio que, é.. eu diria talvez.. é um termo bem pejorativo*. Interpretamos as pausas, as hesitações, como mostramos com a pontuação na transcrição da SD, como a evidência da tensão e do conflito ao ter que tomar uma posição diante dessa representação.

Carmem diz que cursou Letras, mas na mesma época estava cursando Direito, e que, portanto, precisou deixar este curso por um tempo a fim de cumprir a obrigatoriedade de ter graduação naquele para continuar atuando como docente. Vale ressaltar que Carmem é

professora de uma escola estadual, e, nesse sentido, a memória discursiva que vem à tona, quando refletimos sobre a formação docente do professor de inglês, revela que a formação em Letras, por muito tempo, foi considerada secundária, visto que o mais importante era ter o conhecimento da língua inglesa, principalmente se esse conhecimento fosse adquirido nos países falantes da LE. Dessa forma, percebemos a existência de discursos que remontam à experiência do professor, ao conhecimento da LE, às experiências em outros países, cujos efeitos funcionam como legitimadores de um sujeito que estaria capacitado para ensinar inglês, tendo em vista que Carmem começou a dar aulas de inglês porque “sabia” a língua e não porque tinha formação em Letras. O Curso de Letras é representado como uma obrigatoriedade, e, ainda, nesse caso, para Carmem, em caráter emergencial.

Já na SD41, Carmem continua tratando da sua formação no curso de Letras, mas explicitando como o curso foi formatado. As aulas aconteciam nos finais de semana, com professores da cidade e também professores de outros lugares. Carmem representa o curso como *compacto* nesse momento, mas afirma que havia bastante cobrança. Pensamos que tal exigência de que fala Carmem diz respeito a outras disciplinas do Curso de Letras, pois, ao remontar-se ao inglês novamente, a professora se inscreve em um discurso sobre o curso de Letras em que ressoam sentidos de fracasso no ensino-aprendizagem de inglês, a mesma inscrição discursiva analisada na SD40, que deixa desvelar o imaginário da formação lacunar.

Além disso, a professora de inglês, no curso de formação em Letras de Carmem, é representada como tradicionalista, visto que, segundo Carmem, ela só trabalhava gramática, leitura e interpretação de textos, não havendo prática de oralidade. Com essa SD, Carmem resgata, pela convocação das vozes que a interpelam e a constituem ao enunciar sobre sua formação docente, o discurso sobre o foco na leitura e na interpretação, que também ressoa nos documentos oficiais, bem como o discurso do ensino “eficaz”, o qual seria moldado e formulado com vistas a desenvolver a habilidade oral. Portanto, ao construir a representação lacunar da sua formação, Carmem se inscreve, preponderantemente, nesses dois discursos.

Passemos a olhar as três SDs abaixo da professora Sílvia:

SD42: *Eu cursei Letras,..., e aí sim já foi um aprendizado mais aprofundado,.. com laboratório, com pesquisas,..., com aulas diversificadas, diferenciadas, então é uma coisa mais,..., foi uma aprendizagem mais efetiva do que a que eu tinha tido anteriormente.* (Sílvia)

SD43: *O falar a língua inglesa, o pronunciar, né? .. Os meus alunos demonstram uma dificuldade muito grande em relação a isso, e eu! às vezes não me sinto é ... segura o suficiente pra começar uma conversação com eles. É uma falha que eu identifiquei na minha! formação, e que infelizmente é... eu tô cometendo a mesma falha na formação dos meus alunos, porque eu não me sinto suficientemente preparada para.. é,..., ter uma aula mais dialógica com meus alunos.* (Sílvia)

SD44: *Eu acho que o que me incomoda,..., é.. digamos assim, é a falta de preparo, né?* Eu venho de um curso que eu fiz na universidade, mas um curso que eu fiz há,..., eu formei em 2002, então tem 13 anos, 14 anos já que eu me formei e.. como eu sempre dei aula de português, nesse tempo eu não procurei me *aperfeiçoar*, quando eu me deparei com essa possibilidade! de dar aula de inglês, aí sim que eu fui, né, é eu fui atrás de uma *capacitação maior*. Mas eu! fui. (Sílvia)

Sílvia representa o Curso de Letras, na SD42, como um espaço para aprendizagem de inglês, pois afirma que *aí sim já foi um aprendizado mais aprofundado*. De início, já percebemos o espaço universitário, no Curso de Letras, atrelado à imagem de um lugar propício para aprender LEs. A afirmação com o *aí sim*, referindo-se ao espaço do Curso de Letras, desvela uma relação de dialogicidade, pois há outros lugares em que não se aprenderia inglês. Esses lugares, nos dizeres de Sílvia, dizem respeito à escola regular pública, onde ela sempre estudou, e onde atualmente é docente. Sílvia não representa a escola regular pública como lugar de aprendizagem de língua inglesa, como vimos também da SD21 de Sílvia (seção 4.1.3), quando ela afirma que não teve uma *aprendizagem efetiva* de inglês na escola regular, nos níveis fundamental e médio.

Representando, na SD42, o Curso de Letras como espaço para uma aprendizagem *mais efetiva* em comparação aos espaços anteriores pelos quais passou, Sílvia deixa flagrar nas duas SDs seguintes (SD43 e SD44) a contradição como mecanismo enunciativo ao falar sobre sua formação e sobre sua atuação como docente. Na SD43, ao mencionar as dificuldades dos alunos, Sílvia rememora a sua formação e diz que *o falar a língua inglesa é uma dificuldade também da própria professora*. É nesse momento da enunciação que Sílvia deixa escapar uma contradição ao afirmar que identificou essa *falha em sua formação*. Atentemo-nos para a SD42 em que Sílvia representa o Curso de Letras como lugar de aprendizagem, embora reconheça, na SD43, as “falhas” no processo de formação.

Cumpramos ressaltar que, inscritos em uma perspectiva discursiva para lançarmos nosso gesto de interpretação, assumimos a contradição como inerente ao discurso, com base nos esquecimentos de Pêcheux (2009). Sílvia, ao representar o processo de ensino-aprendizagem de inglês esquece, recalca, e, então, vem à tona a contradição como mecanismo enunciativo nos dizeres da professora, visto que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância em condições históricas dadas” (PÊCHEUX, 2009, p. 197).

Além de dizer que reconhece uma falha em sua formação, mesmo tendo representado a formação como um tempo de aprendizado efetivo da LE, Sílvia coloca em diálogo sua formação e sua prática em-serviço, inscrita no mesmo discurso de insucesso da aprendizagem

de inglês. No imaginário de Sílvia, as faltas do passado constituem sua prática em-serviço, na medida em que ela se imagina reproduzindo as falhas de sua formação.

Assim, ela afirma ter estudado em uma escola na qual não aprendeu inglês, posteriormente, formou-se em um curso de licenciatura com “lacunas” porque não houve dedicação ao “falar a língua inglesa” e, conseqüentemente, ela não proporciona aos seus alunos oportunidades “efetivas de aprendizagem”, visto que se sente *insegura* para propor uma *conversação* com eles em sala de aula. Todas essas imagens sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês funcionam, a nosso ver, como memórias congeladas (RIOLFI, 2011) sobre o insucesso e a impossibilidade de aprender inglês como LE nas esferas regulares públicas de ensino, das quais Sílvia fala (universidades e escolas regulares). Ou seja, são sentidos naturalizados que funcionam discursivamente como valor de verdade em muitas discursividades que circulam sobre o processo de ensino-aprendizagem de LEs.

Os dizeres de Sílvia, na SD44, deixam flagrar novamente a memória discursiva da falta de preparo na formação docente no Curso de Letras. A professora se inscreve em um discurso acerca da impossibilidade de formação no Curso de Letras. No entanto, ela justifica que se graduou há vários anos, e, por se tratar de uma habilitação dupla, atuou mais como docente de LM do que de inglês como LE. O que percebemos é que Sílvia insiste no discurso do Curso de Letras como não-lugar para aprendizagem ou para formação pedagógica, reforçando a representação desse espaço como lacunar.

Dessa forma, as lacunas na formação são discursivizadas como explicações da *falta de preparo* da qual reclama a professora. O Curso de Letras não é representado como um lugar de capacitação para formar professores de língua inglesa, visto que, na SD44, Sílvia afirma que quando teve a chance de ministrar aulas de inglês ela foi responsável pela busca de sua capacitação, de um aperfeiçoamento maior. Ela repete e ressalta o uso do pronome pessoal em primeira pessoa do singular em *aí sim que eu fui, né, é eu fui atrás de uma capacitação maior. Mas eu! fui*, o que revela uma memória discursiva sobre aprendizagem em que o aluno é responsável pela busca de seu conhecimento, visto que o esforço e a dedicação do aluno são representados como requisitos sem os quais não seria possível obter sucesso na aprendizagem. Além disso, essa ênfase no “eu” parece ressaltar que a busca pelo aperfeiçoamento do docente de LE deve ser feita pelo próprio professor, visto que não haveria incentivo nem dos espaços formadores, nem dos espaços em que os professores em-serviço atuam.

Ainda sobre o Curso de Letras como espaço formador lacunar, continuamos nosso gesto de interpretação com as SDs a seguir:

SD45: *Eu cursei Letras e.. é.. as minhas lembranças de língua inglesa na universidade não são muito fortes porque eu acabei eliminando várias disciplinas de língua inglesa e eu meio que sentia que tudo que eu tava vendo nas disciplinas que eu cursei eu já sabia pelo o fato de eu estar lecionando inglês ao mesmo tempo em que eu cursava o curso de Letras é.. pra mim aquilo era meio repetitivo! porque o que tava sendo ensinado era basicamente o que eu ensinava em sala de aula também, então sinceramente não contribuiu muito em termos de conhecimento linguísticos, talvez em termos didáticos, mas não em termos de melhoria, de fluência.* (Felipe)

SD46: *É.. então alunos que, de fato!, não sabiam o básico do inglês e essas pessoas tiveram uma dificuldade muito grande. Ao mesmo tempo, nós que já havíamos feito um curso antes, é.. tínhamos tido um contato já.. é.. digamos constante com a língua, eu sinto que talvez tenhamos sido um pouco prejudicados porque.. nós tivemos que esperar toda aquela fase inicial do inglês até que chegássemos em aulas é.. que para nós eram aulas.. um pouco novas, ou de conteúdos novos, ou algo que de fato, nos desafiassem, ah, em termos de aprendizado da língua inglesa, ou seja, algo que para nós era novidade,..., porque nos primeiros períodos da faculdade o inglês era um inglês muito básico, muito inicial até para poder de alguma forma nivelar? as pessoas que estavam entrando na universidade sem saber nenhum tipo de vocabulário da língua inglesa.* (Clarice)

SD47: *Eu cursei Letras, com habilitação Português/Inglês, e eu me lembro que eu fiquei muito feliz de ter a oportunidade de fazer esse curso. A minha turma foi a segunda turma do curso e eu fiquei muito feliz mesmo de ter a oportunidade de cursar.. esse curso e com essa habilitação dupla, né? Mas, a minha experiência com a língua estrangeira na parte no curso não foi muito bacana, eu fiquei assim um pouco frustrada, porque eu me lembro assim, quando a gente entrou é.. eu não imaginava que a gente pudesse dentro do curso de graduação aprender inglês do zero, né?* (Laura)

SD48: *Só que aí quando eu vi que na minha turma em que boa parte dela, pra não dizer a grande maioria, não tinha a menor ideia do que seria inglês, não tinha nada de base, nada, nada, nada, nada.. nem de ler, nem de ouvir, nem de falar.. E como nós começamos a graduação como meu curso regular, eu fiquei assim um pouco abatida, um pouco desanimada, e aí.. eu imaginava, com a habilitação era dupla, eu imaginava que nós seríamos assim instigados de uma outra maneira a ter um contato um pouco diferenciado com a questão da língua, né.. E como eu estava em um curso de educação superior eu imaginei que o trato com a língua estrangeira também se daria nesse patamar, né, de que não seria tomado como matéria de curso, é.. de escola privada ou de escola regular, alguma coisa assim, eu imaginei que o trato com a língua seria um pouquinho mais rebuscado e nesse ponto eu fiquei bastante frustrada.* (Laura)

Nas SDs acima temos três professores enunciando sobre sua trajetória de formação, em especial, sobre suas experiências acerca da formação pré-serviço, no Curso de Letras. Felipe, Clarice e Laura graduaram-se em Letras, com habilitação dupla em Português e Inglês, em universidades federais. Felipe e Clarice atuam em um instituto federal e Laura atua em um instituto de idiomas.

Felipe, na SD45, enuncia do lugar de professor que iniciou sua atuação como docente antes de se formar em Letras, como também vimos na SD40 de Carmem. Da mesma forma que Carmem, Felipe se inscreve em um discurso que privilegia o conhecimento da LE em detrimento da formação acadêmica. Além disso, ele representa o ensino de língua inglesa no Curso de Letras como repetitivo, visto que as aulas que ele deveria assistir eram similares àquelas que ele já ministrava, por isso ele conclui que a formação acadêmica *não contribuiu muito em termos de conhecimentos linguísticos*, o que reforça suas lembranças como *não*

muito fortes. Há, nos dizeres de Felipe, a representação das aulas de inglês no Curso de Letras semelhante à representação das aulas nos cursos de idiomas, local em que Felipe já atuava como professor de LE quando iniciou seu curso de graduação em Letras. Assim, o imaginário de formação que Felipe tem acena para o curso de Letras como espaço para conhecimentos “didáticos” e não para saberes “linguísticos”.

Apesar de Felipe não enunciar, especificamente, sobre as lacunas na formação, seus dizeres deixam flagrar a inscrição no discurso de não consagração do Curso de Letras como lugar, espaço educacional, voltado à aprendizagem de língua inglesa, visto que tal aprendizagem aparece discursivizada como anterior à sua formação acadêmica. No entanto, *em termos didáticos*, Felipe diz que o Curso de Letras contribuiu para ele como docente.

Quando Felipe diz que em termos de conhecimentos linguísticos o Curso de Letras não ofereceu muitas oportunidades para melhoria, ele usa a palavra *fluência* para representar a melhoria de que falava. Percebemos a inscrição no discurso de ensino-aprendizagem de inglês com vistas a alcançar a *fluência*. Tal noção também é da ordem da idealização, na medida em que, usualmente, ter fluência representaria um “conhecimento total” da LE, a ponto de usá-la como um nativo. Tal imagem revela ainda o ideal de pertencimento ao universo do nativo, da LE, no momento em que o sujeito aprende ou ensina inglês.

Clarice, por sua vez, na SD46, lembra que quando iniciou a graduação havia, em sua turma, muitos alunos que não sabiam o *inglês básico*. Então, as aulas voltaram-se para o ensino da LE, e Clarice diz que se sentiu prejudicada, juntamente com os outros alunos que já tinham feito um *curso* antes, pois eles já tinha contato com a LE. Vemos que Clarice, ao mencionar esse *curso*, deixa vir à tona sua inscrição no discurso da eficiência que circula sócio-histórica e ideologicamente sobre a instância enunciativa pedagógico-educacional institutos de línguas. Assim, irrompe a tensão constitutiva dos Cursos de Letras com habilitação em LEs: eles se propõem a formar professores que já sabem essa LE ou trata-se de um espaço para ensinar essa LE aos professores em formação?

Tal dicotomia mostra-se discursivizada por Clarice como sendo negativa, visto que ela afirma que os alunos que sabiam a LE foram *prejudicados*, tiveram que esperar *toda aquela fase inicial do inglês* até que chegou o momento em que os alunos teriam aulas *um pouco novas, ou de conteúdos novos, ou algo que de fato, nos desafiassem, ah, em termos de aprendizado da língua inglesa, ou seja, algo que para nós era novidade*. Clarice representa, dessa forma, o seu período de formação pré-serviço no Curso de Letras como pouco desafiador, da mesma forma que Felipe (SD45), ao afirmar que não obteve muitas melhorias

em *termos de conhecimentos linguísticos*, ou seja, os sentidos desses dizerem apontam que nada do que poderia ser considerado “novo” lhes foi apresentado no período da graduação.

Similarmente, Laura, nas SD47 e SD48, discursiviza a formação pré-serviço de maneira negativa, representando sua formação docente como lacunar. Laura aponta que entrou no curso de graduação cheia de expectativas. Na SD47, ela afirma que encarou o curso como uma oportunidade e valorizou o fato de ser uma dupla habilitação. Entretanto, logo em seguida, Laura afirma que se sentiu *frustrada* em relação à LE, considerando que sua experiência não foi boa na graduação, isso porque ela *não imaginava que [] pudesse dentro do curso de graduação aprender inglês do zero*. Esses dizeres de Laura sinalizam a frustração que ela menciona anteriormente, no entanto, o efeito dessa frustração fica ainda mais evidenciado na SD48 em que Laura, assim como Clarice e Felipe nas SDs anteriores, representa o Curso de Letras como lugar de formação pouco desafiador e que não oportunizou grandes acréscimos de conhecimento de LE. Existem, assim, ressonâncias nos modos de dizer dos professores que convergem para o esquecimento da formação no Curso de Letras.

Na SD48, em específico, Laura enuncia, sob tensão, acerca da representação que constrói da graduação como espaço de ensino-aprendizagem de inglês. Ao descrever o grupo de alunos que compunha sua turma na graduação, Laura diz que a maioria não tinha conhecimentos básicos de inglês: *não tinha nada de base, nada, nada, nada, nada.. nem de ler, nem de ouvir, nem de falar*. Ao repetir a palavra *nada* várias vezes, Laura enuncia de um lugar de frustração, quando percebe que o curso seria voltado para o ensino de inglês básico. Com a repetição da palavra *nada*, flagramos a ênfase da professora para mostrar sua indignação. Laura (d)enuncia, então, a representação lacunar na formação pré-serviço, ao afirmar que esperava que, por se tratar de um curso superior, o ensino da LE seria de outra maneira, e não nos moldes de escola regular ou dos cursos de idiomas. Quando ela menciona seu *curso regular*, ela se inscreve no discurso de legitimação dos institutos de idiomas.

Cumpramos ressaltar que não propomos aqui uma discussão dos formatos dos Cursos de Letras voltados à formação de professores de línguas, no que concerne à dicotomia: ensinar a LE ou formar professor dessa LE. No entanto, pensamos que os dizeres mostram a necessidade dessa discussão, uma vez que vários discursos sobre ensino-aprendizagem emergem quando os professores enunciam sobre tal processo e sobre os espaços de formação pelos quais passaram, construindo para tais espaços representações sobre sua trajetória de aprendizagem de inglês. Assim, com as SDs analisadas, foi possível perceber a emergência de

vários discursos sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE e tais discursos fazem circular sentidos sobre esse mesmo processo. Lembremos também que

[...] esses discursos se sustentam em distintas representações de aluno, professor, ensino-aprendizagem, linguagem, tecnologia, dentre outras, e funcionam de forma a apagar a heterogeneidade dos sujeitos, as determinações históricas e institucionais que perpassam os processos de ensino-aprendizagem escamoteando, assim, os embates e tensões constitutivos das relações que se dão entre os sujeitos na e pela linguagem. (BRITO; GUILHERME, 2017, p. 121)

Na tentativa de desvelar os embates e tensões que são constitutivas das relações entre os sujeitos na e pela linguagem como propõem as autoras, é que continuamos a discutir representações sobre ensinar-aprender língua inglesa.

E, assim, tendo discutido a formação lacunar como uma imagem recorrente quando os professores representam sua formação pré-serviço, lançamos, na seção seguinte, nosso gesto de interpretação ao último segmento desse segundo eixo.

4.2.3 A relação teoria e prática

O último segmento de análise deste eixo diz respeito aos dizeres em que os professores enunciam sobre sua formação pré-serviço, formação essa balizada pela relação entre a teoria e a prática. Para tanto, selecionamos e organizamos as sequências tomando como base o enunciado *Às vezes eu acho que eu não tenho condição de oferecer tudo aquilo que meu aluno merece*.

Discursos acerca do descompasso na relação entre teoria e prática são muito comuns e acabam funcionando como justificativas para diversas práticas pedagógicas quando se trata de ensino-aprendizagem de línguas em geral. No que concerne ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, em especial, as inscrições discursivas que estamos elencando e discutindo mostram que o professor formador, o espaço de formação, os cursos nele oferecidos podem incidir na constituição do professor.

Segundo Bertoldo (2013), “não podemos nos esquecer de que é a universidade que ‘forma’ os profissionais do ensino de línguas” (p. 175, grifo no original). O autor afirma ser inegável a responsabilidade dos formadores, dos cursos de licenciatura e, portanto, das universidades quanto aos possíveis problemas no que concerne a educação de alunos no primeiro e segundo graus da escola regular.

No entanto, sabemos que outro discurso que atravessa a questão da formação do professor de LE, também pontuado pelo autor, é o distanciamento entre a teoria e prática dependendo da instituição, pois quando tratamos de institutos de idiomas, por exemplo, a questão da formação docente é compreendida e discursivizada de outra forma. Por isso, Bertoldo (2013, p.175) esclarece que chama de “profissionais do ensino de línguas” os professores graduados em Letras que atuarão no ensino regular, normalmente, na rede pública de ensino, visto que, por outro lado, aqueles que atuam nos institutos de idiomas são submetidos a um treinamento, pois as escolas “acreditam estar conferindo a eles uma filosofia específica de trabalho, circunscrita, muitas vezes, ao domínio de uma determinada metodologia de ensino” (BERTOLDO, 2013, p. 175).

Notamos, a partir, do que postula o autor, como também já pontuamos nas seções anteriores, a emergência de sentidos que corroboram a representação da formação acadêmica como lacunar, secundária e/ou facultativa. A ideologia que parece já estar cristalizada traduz-se na prioridade de saber a língua, ou seja, a formação docente é encarada como acessória, talvez representada até como dispensável.

Assim, no que concerne aos dizeres sobre formação, a relação polarizada entre teoria e prática apresenta-se como uma regularidade enunciativa em nosso *corpus*. Tal relação será discutida a partir das SDs a seguir:

SD49: A escola, a Secretaria, o Estado em si *não me ofereceu* isso, então eu acho assim que a gente acaba sendo induzido, *sendo levado a fazer umas coisas que nem sempre você está totalmente preparada*, então isso me incomoda porque.. às vezes eu acho que eu não tenho condição de oferecer tudo aquilo que meu aluno merece. (Sílvia)

SD50: A minha relação *evoluiu grandiosamente porque eu aprendi inglês e posteriormente me tornei um professor de língua inglesa*, e ela evoluiu *através de cursos de inglês, através da exposição à língua e também através da prática docente*, que foi na minha opinião o que propiciou uma maior evolução. (Felipe)

Sílvia, na SD49, não retoma, via intradiscurso, a sua formação pré-serviço, mas deixa escapar, interdiscursivamente, o que lhe falta e o que não lhe fora oferecido, fazendo menção, assim, ao seu processo de formação (*sendo levada a fazer umas coisas que nem sempre você está totalmente preparada*). Ela não aborda exclusivamente o espaço da universidade, mas aponta o sistema educacional como um todo, ao afirmar que *a escola, a Secretaria, o Estado* não ofereceram o preparo pedagógico de que ela diz necessitar. Nesse sentido, Sílvia se inscreve no discurso de desamparo do docente de língua inglesa. O professor é representado, assim, como aquele que não sabe a quem recorrer quando se trata de problemas práticos. Reside aí, também, o sentido de que a teoria não seria a solução para todos os problemas,

levando-se em consideração que a professora Sílvia é graduada em Letras, Português e Inglês, mas acaba não mencionando o lugar do curso superior como norteador para suas práticas. Pelo contrário, ela se representa como uma professora despreparada e desamparada e, por isso, assume que acaba não tendo condições de oferecer o que os alunos merecem.

Felipe, por sua vez, na SD50, aborda sua relação com a língua inglesa, deixando evidenciar a polarização teoria e prática não somente na formação, mas na prática em-serviço, ao apagar o papel do Curso de Letras na sua formação e na sua prática. Ele diz que aprendeu inglês e depois se tornou professor, apagando, assim, a formação acadêmica como lugar e espaço significativo para se tornar professor. A LE, segundo ele, evoluiu muito em virtude dos *cursos de inglês, da exposição à língua e também através da prática docente*.

É possível visualizar, dessa forma, que os professores enunciam sobre a sua prática docente sem considerar o espaço acadêmico como formação teórica, reforçando a conflituosa relação dicotômica entre teoria e prática. Felipe atribui seu conhecimento de LE à exposição à língua (pertencimento), aos cursos de inglês (espaços legitimados) e à prática docente, o que revela sua inscrição no discurso prático, do saber-fazer. Ou seja, o professor melhora sua prática docente cada vez mais, pois quanto mais tempo de docência ele tem, maior é sua experiência, o que revela o sentido de que é fazendo que se aprende.

Vejamos outra SD, também enunciada por Felipe:

SD51: É, na minha opinião, *ensinar língua inglesa atualmente, é preparar o aluno para conseguir se comunicar em um mundo em que o inglês é, sem dúvida nenhuma! uma língua global*, mas sem aquela paranoia de.. é.. *regras gramaticais muito complexas, pronúncias exatas, semelhantes a de um nativo, isso é uma coisa que foi mudando na minha cabeça com o passar dos anos porque eu achava que é.. enquanto eu conhecia a língua como um sistema imutável!, um sistema fechado*, que não tinha variação, não havia variantes, *eu acreditava que deveria ser ensinada aquela gramática fechada!*, aquela pronúncia correta!, que não havia novas possibilidades de pronúncias e variadas possibilidades de pronúncias e *isso tudo acontece porque a gente tem o modelo americano como a língua inglesa correta*, quando na verdade existem várias outras línguas inglesas sendo faladas no mundo todo. (Felipe)

Ao tratar do que significa ensinar inglês, Felipe, se inscreve no discurso da abordagem comunicativa, bem como no discurso do utilitarismo do inglês. Intradiscursivamente, ele diz que sua concepção de ensino foi mudando ao longo do tempo, com a prática docente (como ele também aponta na SD50). Felipe afirma que não mais entende o ensino de inglês balizado por *regras gramaticais muito complexas, pronúncias exatas, semelhantes a de um nativo* e tal mudança ocorreu *com o passar dos anos*. Com esses dizeres, percebemos novamente o apagamento da formação acadêmica, já que o Curso de Letras aparece representado como um espaço que não proporcionou reflexões sobre as concepções de sujeito e ensino-aprendizagem, por exemplo. Pelo contrário, o professor diz *enquanto eu conhecia a língua*

como um sistema imutável!, um sistema fechado, que não tinha variação, não havia variantes, eu acreditava que deveria ser ensinada aquela gramática fechada!, aquela pronúncia correta!

O que estamos conjecturando, a partir dos dizeres de Felipe, é que a concepção de língua como estrutura lhe foi apresentada nos espaços de formação e por seus professores formadores. Entretanto, foi na “prática docente” (*foi com o passar dos anos*) que o professor diz ter notado e aprendido a diferença entre as concepções de língua. Percebe-se nesses dizeres uma memória discursiva que funciona, de um lado, produzindo sentidos sobre os cursos de licenciatura como espaços em que teoria e prática são trabalhadas de forma polarizada e, de outro lado, sobre a prática em-serviço como o momento em que a prática “realmente” se constitui.

A relação teoria e prática aparece, via de regra, discursivizada como dicotômica, polarizada e dissonante porque a teoria é concebida como da ordem do fornecimento de fórmulas e soluções para a prática, que, por sua vez, é considerada como da ordem do enfrentamento de problemas e dificuldades nas salas de aulas de LE. Acerca dessa questão, retomamos Bertoldo (2013) ao problematizar o momento em que o aluno (professor pré-serviço) percebe que uma teoria não é passível de aplicação automática na sala de aula. Desta feita, ele pontua que

ao contrário, a prática de sala de aula é o espaço em que ele, como professor, deve tomar decisões, fazer escolhas, propiciar mecanismos de interação com os alunos que, indubitavelmente, apontam aspectos e desafios que ultrapassam o que qualquer teoria possa prever. Essa é, no entanto, uma tarefa que se torna não só difícil, mas penosa, já que a formação está voltada para a apresentação de teorias que prometem desfechos pertinentes e bem sucedidos para todo e qualquer problema que a sala de aula possa apresentar. (BERTOLDO, 2013, p. 179-180)

Como podemos depreender a relação teoria e prática é complexa, como aponta o autor e não se pode prometer, via teoria, soluções para as questões que são contingenciais nas salas de aulas em qualquer instância enunciativa pedagógico-educacional.

Vejamos também as SDs abaixo, em que analisamos os dizeres de Laura e Gabriela:

SD52: *Eu tive professores muito bons dentro da universidade, que mesmo fazendo a base da língua e tudo, ou seja, começando do começo, do zero, é... eles foram muito felizes naquilo que eles fizeram, no modo como eles conduziram a aula, e aqui já na graduação eu tive contato com outras formas de atividade, com outros tipos de atividade!, com outras mídias e essa parte foi muito bacana, né? /.../ E algumas aulas nos auxiliaram enquanto professores em formação, né, que nós éramos, então isso foi bacana!, nessa parte foi muito bacana.* (Laura)

SD53: Quando eu comecei a fazer Letras Inglês/Português eu já havia finalizado meu curso de inglês por fora, né, *numa escola de idiomas*, então assim a minha aprendizagem lá foi muito assim.. é.. não foi realmente pra aprender a língua, *foi pra observar os professores, pegar as táticas que eles nos pro-.. tinham pra fazer a gente aprender a língua, as metodologias que eles utilizavam, pra realmente fazer uma aula de inglês, e muitos deles me inspiravam* e.. por exemplo, algumas atividades que eles levavam, nessa época eu já atuava como professora de inglês, então assim sempre que eu ia pra aula era.. *lógico que a gente sempre tá lá pra aprender alguma coisa, da língua eu tô dizendo!, eu nunca vou saber tudo da língua, assim, nem se eu estudar toda a minha vida eu vou saber tudo da segunda língua*, nem do próprio Português mesmo, que eu sou falante. Mas assim, o que eu ia.. o que eu gostava mais de aprender eram das técnicas que eles utilizavam pra passar o conteúdo pra gente, então era assim muito legal, e eu aprendi bastante. (Gabriela)

Laura e Gabriela são professoras que atuam em um instituto de idiomas. Ao enunciarem sobre sua formação, em especial, no que concerne à relação entre teoria e prática não obliteram as possíveis contribuições teóricas advindas dos espaços e cursos de formação.

Laura, na SD52, afirma que teve *professores muito bons dentro da universidade* e apesar da formação perpassada pela imagem lacunar quanto ao ensino-aprendizagem de línguas, a questão didática já pontuada pelo professor Felipe aparece aqui discursivizada de outra forma, visto que Laura afirma que seus professores formadores foram *muito felizes naquilo que eles fizeram*, no modo como *eles conduziram a aula*. Dessa forma, a professora não denega o Curso de Letras como espaço de formação, embora represente essa formação apenas balizada pelo imaginário de atividades práticas que “ensinariam” os professores em formação a ministrarem aulas (*eu tive contato com outras formas de atividade, com outros tipos de atividade!, com outras mídias e essa parte foi muito bacana.*)

De maneira semelhante, a professora Gabriela, na SD53, também se inscreve no discurso da prática como norteadora para formação docente no espaço do Curso de Letras, representando o Curso como não-lugar para aprendizagem de LE, mas sim como um espaço para aprender questões didáticas. Embora ainda incida nos dizeres das professoras a formação perpassada pelas lacunas nesse processo, as professoras resistem ao descompasso entre teoria e prática na universidade. Assim, Gabriela pontua as experiências que teve em sua formação e afirma que esse espaço *foi pra observar os professores, pegar as táticas que eles /.../ tinham pra fazer a gente aprender a língua, as metodologias que eles utilizavam, pra realmente fazer uma aula de inglês, e muitos deles me inspiravam*.

Gabriela diz que quando fez a graduação em Letras já havia terminado o seu curso de inglês. Entretanto, diferentemente de Felipe, ela esclarece que o espaço para formação foi útil e contribui para sua prática (*o que eu gostava mais de aprender eram das técnicas que eles utilizavam pra passar o conteúdo pra gente, então era assim muito legal*). Além disso, ela aciona uma voz que dissona daquela convocada por outros professores ao apagarem o Curso

de Letras como espaço para aprender línguas, ao dizer que *lógico que a gente sempre tá lá pra aprender alguma coisa, da língua eu tô dizendo!, eu nunca vou saber tudo da língua*.

Como vimos nas SDs analisadas, existem vozes preponderantes que sinalizam para uma regularidade de sentidos, pois os professores ao problematizarem os espaços de formação para abordar a relação entre teoria e prática o fazem construindo um imaginário de distanciamento entre teoria e prática.

Parece, a nosso ver, haver uma denegação funcionando discursivamente nos modos de dizer dos professores, ao representarem sua formação perpassada pela distante relação entre teoria e prática. Isso pode acontecer pelo que presume Bertoldo (2013) ao afirmar que as teorias costumam ser representadas como soluções e desfechos felizes e bem sucedidos para os problemas de sala de aulas. No entanto, a prática é representada como uma atividade cheia de dificuldades e mostra-se desafiadora, como vimos nas SDs de vários professores. Nos discursos nos quais os professores se inscrevem, o efeito parece ser o de que a teoria não daria conta da contingência da prática. Por isso, a memória discursiva que constitui alguns professores parece acenar para a impossibilidade de se alinhar a teoria à prática, ainda que os dizeres enunciados pelas professoras Laura e Gabriela apontem para outros sentidos em suas inscrições discursivas.

Isso vai ao encontro do que defende Araújo (2015, p. 20, grifo no original), ao afirmar que “A relação entre teoria e prática não deve ser marcada por uma polarização entre elas, mas sim, por uma visão de que ambas se encontram em momentos de produção distintos e impossíveis de se ‘complementarem’”. O autor afirma que entre teoria e prática não existe uma relação de complementaridade, pois estabelecem relações distintas, em momentos distintos.

Em suma, entendemos que a conflituosa relação entre teoria e prática é discursivizada pelos professores e, portanto, considerada uma regularidade enunciativa nos depoimentos. Embora tal dicotomia seja discursivizada como tensa e problemática ao processo de ensino-aprendizagem de línguas na maioria dos dizeres analisados, alguns professores resistem a tal imaginário quando representam sua formação.

Aqui finalizamos a seção em que nos debruçamos sobre a análise de como a formação pré-serviço é representada pelos participantes da pesquisa. A seguir, damos início ao terceiro eixo de nossa análise, em que lançamos nosso olhar à constituição da representação da prática em-serviço desses participantes.

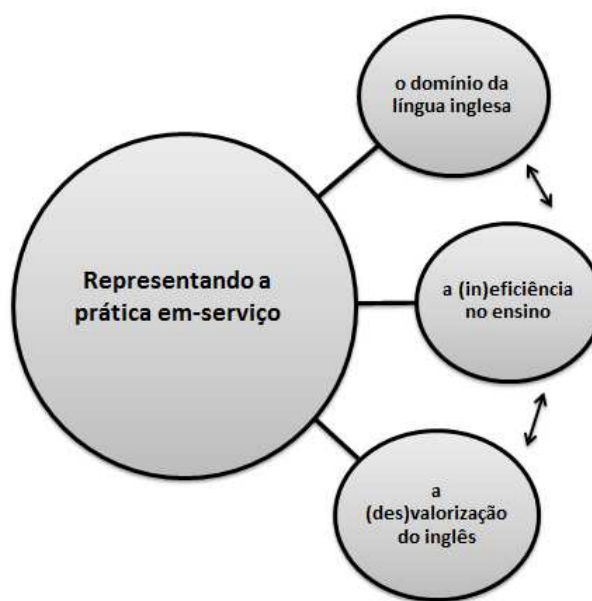
4.3 Representando a prática em-serviço

No terceiro eixo, nosso gesto de leitura volta-se à forma como o imaginário dos professores funciona ao representarem sua prática. Ao analisarmos esse imaginário, podemos perceber como a prática em-serviço incide na representação do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa desses professores que atuam em distintas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais.

Nesse terceiro eixo, ao contemplar o professor e sua prática em-serviço, discutimos, especificamente, três segmentos analíticos, a saber: i) o domínio da língua inglesa; ii) a (in)eficiência do ensino e iii) a (des)valorização do inglês.

A figura a seguir ilustra a organização de nossas análises no terceiro eixo de representações:

Figura 4: Inscrições discursivas do eixo 3.



Fonte: A autora.

Lembramos que nosso olhar ancora-se na busca e na análise das regularidades, tomando-as como elementos da enunciação que concorrem para os mesmos efeitos de sentido em discursos sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa, sendo que no terceiro eixo, estamos mais interessados na forma como o professor enuncia construindo uma representação de sua prática em-serviço. Concordamos, todavia, que as inscrições discursivas anteriormente discutidas e as que aqui vamos delinear encontram-se imbricadas, uma vez que dialogam via

memória discursiva. Assim, é comum, em depoimentos abertos, que o professor, por exemplo, comece a falar de sua formação e logo em seguida aborde sua prática em-serviço.

Passamos, então, à discussão do primeiro segmento do terceiro eixo que aborda as representações de prática em-serviço constitutivas da memória discursiva desses professores.

4.3.1 O domínio da língua inglesa

Primeiramente, discutimos dizeres nos quais os professores enunciam sobre sua prática em-serviço, balizados pelo imaginário de domínio da LE. A partir do enunciado *Primeiramente é nós dominarmos a disciplina que a consequência do ensino vem naturalmente*, passamos a olhar as sequências a seguir:

SD54: *A relação que eu tenho com a língua inglesa é puramente no meu trabalho, e inclusive eu sou a única professora de inglês lá e.. então, eu acho bastante restrito o meu contato com a língua, eu penso que de repente nós podíamos nos organizar em grupos de professores.. para nós podermos praticar a língua.* (Carmem)

SD55: Foi incrível!, pois *podíamos trocar experiências e materiais didáticos, praticar a língua e perceber que o nível da grande maioria dos professores do estado é baixo, uma vez que os mesmos não conseguem dominar a fala e a habilidade de ouvir, e sim apenas dominam a gramática e a leitura.* Isso faz com que reflitamos *a necessidade de intercâmbios em países falantes da língua inglesa, ou mesmo congressos e capacitações para melhoria do professorado.* (Carmem)

SD56: *Atualmente penso que ensinar inglês é um grande desafio porque é lutar contra o desinteresse pelas aulas, e contra os interesses dos alunos pelo celular e tão somente pelas redes sociais?.* Penso que *ensinar inglês poderia ser como nos cursinhos de línguas, ou seja, poucos alunos por sala, e somente aqueles que gostam e querem aprender a língua, para tê-la como diferencial!* em seu currículo, assim como nos países desenvolvidos em que *a população domina sua língua materna e o inglês.* (Carmem)

Carmem aborda sua relação com a língua inglesa em sua vida e seu contexto de atuação docente (*a relação que eu tenho com a língua inglesa é puramente no meu trabalho*), tratando especificamente do ensino-aprendizagem de inglês. Na SD54, constrói uma imagem de língua inglesa para si que se restringe ao uso profissional, assim, ela afirma que é a *única professora de inglês* na escola e somente no trabalho ela tem contato com a LE. Considera o uso da língua bastante *restrito* e, inscrita em um discurso que aponta para a necessidade do uso da LE pelos professores atuantes no contexto brasileiro, ela sugere uma alternativa para aumentar esse contato do professor com a língua que ensina. Tal alternativa diz respeito a encontros com professores para que eles possam *praticar* a língua. Quando Carmem usa *praticar*, conjecturamos que esse signo sustenta sentidos de discursos pedagógicos, segundo

os quais o ensino-aprendizagem da LE deve ser balizado pelo uso, pela prática, especificamente, do uso dessa língua na habilidade oral.

Ainda inscrita no discurso da oralidade, Carmem continua, na SD55, a delinear um imaginário sobre o uso da língua inglesa. Afirma que, em uma ocasião, os professores do estado de Goiás tiveram uma experiência em um evento e que tal momento foi *incrível*, pois esse encontro proporcionou a prática do inglês. No entanto, esse mesmo encontro permitiu a percepção de que o *nível da grande maioria dos professores do estado é baixo*, pois ela enuncia que a maioria dos professores que atuam nas escolas estaduais *não conseguem dominar a fala e a habilidade de ouvir, e sim apenas dominam a gramática e a leitura*.

Notamos, dessa forma, na SD55, a representação da prática atravessada pelo imaginário de domínio da língua inglesa. Tal representação é tão constitutiva da professora, que ela diz, inscrita em uma ilusão de completude, ser possível dominar as habilidades de uma língua, o que não acontece com os professores que apenas dominam a leitura e a gramática, mas não dominam a fala e a audição na LE. Carmem, dessa forma, convoca a voz do domínio da língua pelas conhecidas dicotomias constitutivas do discurso da metodologia audiolingual: de um lado, ouvir e falar, de outro, ler e escrever. Os sentidos que advêm dessa dicotomia discursivizada como possibilidade de domínio de uma língua apontam para as habilidades como as adquiridas na LM, ou seja, primeiro as crianças ouvem, depois falam, leem e escrevem.

Ainda evocando a memória discursiva sobre o ensino de inglês na escola pública como sinônimo de insucesso e impossibilidade, Carmem afirma, na SD56, que os alunos são desinteressados pela LE. Primeiramente, percebemos a inscrição no discurso da falta de oportunidade para aperfeiçoamento do professor como profissional da rede pública (SD55). Já na SD56, Carmem se inscreve no discurso da falta de interesse por parte dos alunos. Essas inscrições, em batimento, nos permitem perceber uma tentativa de a professora camuflar a tensão enunciativa que perpassa os dizeres sobre sua prática. Assim, ora a responsabilidade recai sobre os professores que são despreparados, ora recai sobre os alunos que são desinteressados. A memória discursiva a partir da qual Carmem enuncia parece resultar de uma busca por responsáveis para que a professora possa resistir à representação de fracasso escolar quando se trata de ensino-aprendizagem de língua inglesa na esfera pública regular.

Notamos o funcionamento do discurso da má formação do professor de língua estrangeira que, via interdiscurso, é evocado nos dizeres da professora. Nesta representação de prática docente (terceiro eixo), Carmem também deixa vir à tona uma interconstitutividade discursiva entre as representações do eixo de formação (segundo eixo), apontando, por

exemplo, para as lacunas na formação do professor de LEs, discutidas anteriormente (seção 4.2.2).

Retomamos que, no que tange ao funcionamento da memória discursiva, podemos notar as relações interdiscursivas, a relação de um discurso com outros discursos. Bolognini (2007), ao tratar da formação do professor de LEs, afirma que pelo menos dois discursos são retomados nas vozes de professores ao enunciarem sobre sua prática profissional. O primeiro discurso diz respeito à relação do então professor com seus antigos professores:

Há uma interpelação do sujeito pelos discursos dos professores que teve ao longo de seu período escolar e de sua formação acadêmica. Essa interpelação é determinante na maneira pela qual o objeto de ensino (agora já ocupando a posição de professor) é tratado discursivamente em sala de aula. (BOLOGNINI, 2007, p. 19)

Como já notamos nos dois primeiros eixos, os professores ao enunciarem, são interpelados pelos discursos de seus antigos professores, tanto em sua aprendizagem (eixo 1) quanto no processo de formação docente (eixo 2). Da mesma forma, no terceiro eixo, o professor também retoma, interdiscursivamente, discursos de seus formadores e antigos professores ao representarem sua prática. Tal representação pode ser pela falta de formação, como notamos a formação lacunar discutida anteriormente e tangenciada na SD55 quando Carmem descreve o nível de conhecimento dos professores com quem trabalha, na esfera estadual de ensino público.

Percebemos, assim, uma interdiscursividade que funciona apontando para a inscrição dos professores no discurso pedagógico, que prevê formas de ensinar a LE e o papel do contato do professor em formação com teorias ao longo da graduação, como também vimos no eixo 2. Nesse sentido, Bolognini (2007, p. 19) ressalta que

ao longo de sua formação acadêmica, o sujeito entra em contato com outros discursos, que objetivam tanto discutir técnicas de abordagem ao objeto de ensino, como refletir sobre o objeto de ensino. Mesmo que os cursos de formação de professores de LE não explicitem essa questão, disciplinas com conteúdos que discutam técnicas de ensino estão comprometidas com uma concepção de sujeito.

Por isso, desvelar o interdiscurso que atravessa os discursos dos professores nos permite problematizar a memória discursiva que é evocada e que pode incidir nos modos de representar o aluno, o professor, o formador, enfim, em diversas representações acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês, que são perpassadas pela concepção de sujeito.

Passemos a outras SDs em que a representação da prática em-serviço pode ser percebida:

SD57: Bom, primeiro eu acho que um bom professor, né,..., *ele tem que primeiro conhecer muito bem aquilo que ele vai passar para o seu aluno, ele tem que ter muita segurança em relação aquilo que ele vai passar e ele tem que evitar é.. determinados comportamentos que possam prejudicar o aluno*. Por exemplo, tem muito professor -, é... os alunos eles têm uma curiosidade muito grande em relação a inglês, então é normal durante toda a aula eles perguntarem o significado de algumas palavras, a pronúncia de algumas palavras, *então eu vi né, já vivenciei pessoas que não sabem,..., né que não conhecem e não admitem né e acaba passando informações errada pra esse aluno*. (Sílvia)

SD58: *Me sinto insegura!, na maioria das vezes, principalmente com o falar e com o ler, essa parte de significação, de pronúncia de palavras, ela às vezes gera uma certa insegurança, então o ler, o escrever, o ouvir né,..., não tem... o falar... muita segurança em relação a isso*. (Sílvia)

Sílvia, nas duas sequências acima, enuncia sobre o que seja ensinar-aprender inglês e constrói uma representação de prática atravessada pelo imaginário de domínio da língua como fundamental para também representar um bom professor. Na primeira sequência, SD57, Sílvia afirma que um bom professor tem que conhecer muito bem aquilo que ele *vai passar para o seu aluno*, o bom professor deve ter *muita segurança em relação aquilo que ele vai passar*. Percebemos nessa SD a tensão ao enunciar pela repetição do termo “passar” que está relacionado com o processo de ensinar nessa representação que Sílvia constrói. Assim, é perceptível a inscrição da professora em discursos que entendem o papel do professor como transmissor do conhecimento, já que “ele passa o que sabe” e que, portanto, deve ter *muita segurança* e saber muito bem essa LE. Tal repetição reitera o imaginário de domínio: não só o professor deveria dominar a LE, como dominar tudo que a ela está relacionado.

A imagem de um professor que saberia tudo e dominaria a língua inglesa em todos os seus aspectos aparece na SD57 quando Sílvia diz o que um professor não deveria fazer. Um bom professor não deve prejudicar o aluno com sua falta de conhecimento e de domínio, pois ele acabaria *passando informações erradas* para o aluno. No entanto, ao exemplificar o que seria essa “falta de domínio”, a professora diz que se trata de erros quando o professor não sabe *o significado de algumas palavras, a pronúncia de algumas palavras*, o que revela sua inscrição em discursos que valorizam o ensino balizado pela gramática e também a figura do nativo como imagem e exemplo a ser seguido, em especial no que concerne à pronúncia.

Ainda na SD57, Sílvia diz que já viu esse tipo de professor, aquele que não tem o domínio, não mostra segurança e prejudica seu aluno como consequência dessa postura, a qual a professora critica. No entanto, já na SD58, Sílvia se inscreve em outro lugar discursivo para tratar da prática, assumindo a sua insegurança e despreparo. Anteriormente, ela mencionou que havia vivenciado tais situações porque conviveu com professores

despreparados que acabavam por prejudicar seus alunos. Na SD58, ela se confronta com a sua prática docente, e essa imagem dialoga com a lacunar formação (seção 4.2.2) que construiu anteriormente nas SD43 e SD44. Sílvia constrói uma representação de prática balizada pela tensão enunciativa acerca do seu lugar e seu papel de professora de LE, ao dizer *Me sinto insegura!, na maioria das vezes, principalmente com o falar e com o ler*. Apesar de não se dar conta disso, Sílvia se vê na SD58 como aqueles professores que criticou anteriormente, como, por exemplo, na SD57.

Nesse primeiro momento da SD58, parece-nos que a insegurança mencionada pela professora seria em relação a duas habilidades (falar e ler). Todavia, logo depois ela acrescenta *então o ler, o escrever, o ouvir né,..., não tem... o falar... muita segurança em relação a isso*. Sílvia representa sua prática docente dividida entre um possível desejo e uma possível necessidade de (d)enunciar o despreparo do profissional da LE na esfera pública, assim como faz Carmem (SD54 e SD55), também interpelada pela tensão que se revela para professora quando ela se inscreve nesse discurso da má formação docente para enunciar. Assim, ao apontar a má formação dos professores, Sílvia também representa a si mesma como despreparada e insegura, o que revela sentidos contraditórios àqueles constitutivos e analisados na SD42 quando representa o Curso de Letras como um lugar em que a aprendizagem se deu de forma mais *efetiva* para ela.

Percebemos, desta forma, que a tensão e a contradição funcionam discursivamente no processo de representação, pois o sujeito, ao fazer uso da linguagem, que não é transparente, deixa escapar sentidos, os quais não pode controlar. Vejamos outras SDs de outros professores, que também representam o professor nesse imaginário de domínio de uma língua:

SD59: *Dominar o idioma, primordial! Não tem como você ser professor de idioma se você não tem o domínio da língua, se você não conhecer a cultura..* Eu! sou um exemplo vivo de que não precisa você morar em outro país pra você conseguir aprender a falar inglês e conhecer a cultura de outros países. (Maria Cecília)

SD60: *O bom professor, eu acredito que seja aquele que entra dentro de uma sala de aula e primeiramente entenda porque ele está ali?, e.. é claro que ele está ali pra ensinar né, com seriedade, com paciência e com amor acima de tudo.* E claro que também *um segundo aspecto é dominar o conteúdo né.. pra que a gente possa conseguir é.. um resultado! positivo* por parte dos alunos. (Carmem)

Pode-se perceber que as duas professoras se inscrevem em discursos distintos para enunciar sobre o que seria um bom professor e sua prática docente. Maria Cecília (SD59) diz que o bom professor precisa dominar o idioma, em específico, o professor de LE, sendo que esse domínio seria *primordial*. Inscrita nesse discurso idealizado de domínio de uma LE que

estaria em consonância com um ideal de falante ideal (o nativo), irrompe nos dizeres da professora uma contradição: se o ideal de falante é o nativo que tudo saberia e dominaria a língua, como poderia o professor brasileiro (não nativo) de LE ter condições de dominar o conteúdo e dominar a língua inglesa?

A professora diz que *não tem como você ser professor de idioma se você não tem o domínio da língua, se você não conhecer a cultura*, mas na contradição instaurada de seus dizeres, Maria Cecília tenta negar o lugar atribuído ao nativo (*não precisa você morar em outro país pra você conseguir aprender a falar inglês*), embora, interdiscursivamente, tal imagem se deixe flagrar nos dizeres da professora pela memória discursiva desse ideal de “domínio da língua”. A professora afirma que para saber o idioma e conhecer a cultura que “acompanha” o domínio da LE não é necessário ter experiência no exterior. Ela mesma coloca-se como exemplo de pessoa que sabe (falar) inglês e conhece a cultura da língua inglesa sem ter tido a experiência em outro país (morar, segundo ela) onde essa língua é a oficial. Além disso, notamos também a representação do que seja saber inglês, para a professora, que remete a sentidos de que saber inglês é saber falar essa língua.

A professora Carmem, na SD60, ao descrever a imagem de um bom professor, se inscreve no discurso da afetividade e do amor à profissão, evidenciando a relação amor-saber e amor-ensinar (*com paciência e com amor acima de tudo*), o imaginário do domínio do conteúdo (*dominar o conteúdo né*), além de deixar vir à tona uma memória discursiva em que o ensino se efetiva por meio da transmissão de conhecimento de uma forma hierárquica (*é claro que ele está ali pra ensinar né*). Ao final, há ainda a busca de resultados mencionada pela professora (*um resultado positivo por parte dos alunos*), o que aponta para um imaginário de sucesso e resultados positivos nas escolas regulares, nas quais circulam enunciados sobre a necessidade de aprovação em vestibulares, acesso a universidades, boas oportunidades acadêmicas e profissionais, que remetem ao discurso do utilitarismo da LE e inserção acadêmica ou mercadológica. Tais enunciados também dialogam com o que sugerem os documentos oficiais para o ensino de LEs no ensino médio da escola regular brasileira, os quais funcionam como lugares de memória.

Nas SDs abaixo, temos Clarice enunciando sobre sua prática em-serviço, também representando-a a partir de uma imagem de domínio da LE:

SD61: Eu retomei os meus estudos... *é...retomei a possibilidade de um contato a partir de um curso de idiomas da cidade, é.. de conversação, semanal, de.. me expressar no idioma, de conversarmos a respeito de livros, de ah.. roteiros de cinema na língua estrangeira, ou seja, pra fazer com que eu não só dominasse as estruturas gramaticais, a questão do vocabulário, mas que principalmente estivesse*

me atualizando! a respeito das coisas que acontecem no mundo.. é.. a partir de um outro idioma, que não a língua materna. (Clarice)

SD62: Ah, *a magia de você dominar outras línguas e passar isso pros alunos* pra que eles também visualizem *o quanto é legal você conseguir é.. estabelecer relações com pessoas de outros países, conhecer outros países sem a preocupação de não conseguir dominar o idioma*, e daí por diante. (Clarice)

Na SD61, Clarice deixa claro que a instância enunciativa pedagógico-educacional onde atua e de onde enuncia, o instituto federal, não é considerada um lugar para uso da LE. Ao abordar a sua prática docente e relacioná-la com o uso do inglês, Clarice disse que retomou os estudos em um instituto de idiomas, para manter o contato com a LE. Similarmente, Carmem, na SD54, diz que seu contato com o inglês ocorre somente no âmbito profissional, já que só tem contato com o inglês em seu trabalho. Já Clarice afirma que sentiu a necessidade de estar em contato com a LE, para se *expressar no idioma*.

O que chama nossa atenção é que apesar de os dizeres das duas professoras serem dissonantes (uma busca o contato com a LE e a outra só mantém o contato no trabalho), os efeitos apontam para a mesma representação de não-lugar do inglês na escola regular. Consequentemente, os sentidos que emergem dessa representação apontam outra instância enunciativa pedagógico-educacional como lugar onde se aprende “verdadeiramente” a LE, os institutos “especializados” para ensinar LEs. Assim, notamos um deslocamento discursivo, pois Clarice enuncia de um lugar outro e não daquele em que está inscrita como docente de uma determinada instância enunciativa pedagógico-educacional.

Vale ressaltar que Clarice atua como docente em um instituto federal, em nível de ensino médio e técnico. Já Carmem é professora no ensino médio na esfera estadual de ensino. Ambas estão circunscritas na esfera da escola regular pública e representam essa esfera como não-lugar para a língua inglesa, apontando outra(s) instância(s) como legítima(s) para o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Na SD62, Clarice aborda sua relação com a LE, mas também ressalta a questão do ensino dessa LE. Como professora, ela diz que sente a *magia* de dominar inglês e quer *passar isso para seus alunos*. Assim, nessa última SD, notamos um imaginário de um domínio da LE, que nos dizeres de Clarice relaciona-se com o imaginário de utilitarismo da LE e o desejo de pertencimento ao universo da LE quando ela diz que o aluno poderia *conseguir é.. estabelecer relações com pessoas de outros países, conhecer outros países sem a preocupação de não conseguir dominar o idioma*. A imagem de domínio também se revela pelo ideal de “expressão” e “conversação” (SD61).

Percebemos que o imaginário de domínio perpassa os dizeres recortados nas SDs selecionadas para nosso gesto de interpretação. Inscritos em uma ilusão de completude os professores deixam escapar a imagem de um domínio da LE que não é possível nem mesmo quando se trata de LM. Portanto, representações de bom professor, de aluno ideal, de ensino-aprendizagem acabam desveladas pelos discursos nos quais os professores se inscrevem para enunciar. Acerca da representação de ensino, na SD62, Clarice também se inscreve em uma representação de ensino como “transmissão” de conhecimento e de experiências, e acaba discursivizando o desejo de *passar* para o aluno a experiência da professora com a LE, uma professora que “domina” essa LE. A representação de ensino como transmissão de conhecimento e a problemática do inglês na escola regular acabam por reforçar o imaginário de domínio da LE como domínio de regras gramaticais acerca dessa LE.

Por outro lado, são vários os discursos que remontam a essa ênfase no ensino de gramática, que acaba sendo discursivizada como uma das razões pelas quais o ensino de LE na escola regular não funciona bem e não é considerado eficaz. Esses discursos também retomam, via memória discursiva, os documentos oficiais que balizam o ensino-aprendizagem de LEs na esfera da escola regular e acabam por tangenciar a ideia de domínio, pelo menos no que concerne à gramática (*domínio do conhecimento sistêmico*), como vemos abaixo em um trecho dos PCN sobre a relação do aluno com a LE:

Para o aluno de Língua Estrangeira, ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo, principalmente se não dominar o conhecimento sistêmico na interação oral ou escrita na qual estiver envolvido. Por exemplo, a dificuldade para entender a fala de alguém sobre um assunto que desconheça pode ser maior se o aluno tiver problemas com o vocabulário usado e/ou com a sintaxe. Por outro lado, essa dificuldade será diminuída se o assunto já for do conhecimento do aluno. Além disso, não é comum vincular-se a práticas interacionais orais e escritas que não sejam significativas e motivadoras para o engajamento discursivo. (BRASIL, 1998, p. 30)

Com as informações da citação acima, percebemos que os PCN como oficialização de práticas pedagógicas e educacionais que norteiam o ensino-aprendizagem de LEs nas escolas regulares, especificamente no ensino fundamental, também apontam para um imaginário de ideal de uso e conhecimento de uma LE. Assim, “aprender uma língua seria dominá-la”. Há, no entanto, várias contradições, que só podemos perceber pela filiação aos estudos discursivos que nos permite entender o funcionamento do discurso perpassado pelo interdiscurso, por apagamentos, por silenciamentos e também por contradições.

Entender a LE na perspectiva discursiva é pensar no encontro-confronto que o sujeito estabelece nessa relação de conhecimento, que contempla mais do que o mero conhecimento sistêmico dessa língua, como propõem os PCN. Por isso, compactuamos com Serrani-Infante (1998, p. 147 grifos no original) ao afirmar que “*A língua não é um mero instrumento*, com o qual o sujeito teria uma relação de “domínio”, pautado pelo conhecimento de regras linguísticas, gradações de complexidade gramatical ou sequenciação de situações comunicativas”, como propõe o documento em “se o aluno tiver problemas com o vocabulário usado e/ou com a sintaxe”.

Chamamos atenção, além disso, para a ideia de “domínio” do conhecimento sistêmico que remete a discursos que apontam os conhecimentos gramaticais como reguladores de uma boa interação oral ou escrita como propõe o trecho do documento supracitado. A ideia de existir a interação oral ou escrita contradiz o documento na medida em que o mesmo anuncia anteriormente e também ratifica, ao longo do texto, que o ensino de inglês no ensino fundamental, bem como no ensino médio (através de outro documento, as OCEM), deveria ter como foco a habilidade de leitura, não sendo, portanto, objetivo oportunizar o ensino e uso de habilidades como fala e escrita na LE.

Em segundo lugar, atentamos que a idealização de um domínio de conhecimento sistêmico de uma língua, seja ela estrangeira, seja ela materna, incide em um entendimento de língua como um sistema complexo e fechado em si. Esse fechamento e complexidade possibilitaria o acesso a todas as nuances sintáticas, lexicais, semânticas, morfológicas dessa língua, o que não é possível. Compreender a língua como social, e, portanto, passível de mudanças de acordo com os fatores sócio-históricos, já que os sujeitos estão inscritos também em uma temporalidade, é essencial e impossibilita considerar uma relação de domínio dessa língua pelo sujeito, como verificamos em um estudo anterior (VIEIRA, 2013, p. 76):

A ideia de que seria possível dominar um idioma relaciona-se com a vontade (também uma ilusão) de controle do discurso. A ideia de domínio constitui o imaginário do aluno e do professor, uma vez que dialoga com as vozes discursivas que sugerem o conhecimento gramatical e de vocabulário como necessário para tal comunicação idealizada e controlada.

Portanto, percebemos que os sentidos escapam àquilo que é enunciado nos/pelos documentos, pois resgata-se a representação de domínio via memória discursiva. A ilusão de que seria possível dominar uma LE, ou seja, suas regras e vocabulário para fazer bom uso dessa LE em uma interação oral ou escrita, como propõem os PCN, é revelada pela inscrição

discursiva em uma representação de língua como instrumento e da representação de ensino como transmissão de conhecimentos.

Ao considerarmos os documentos oficiais como lugares de memória, recorremos à Grigoletto (2011, p. 297) que propõe uma discussão sobre a mídia como lugar de memória sobre ensino-aprendizagem de línguas. Nesse estudo, há vários postulados acerca do funcionamento da memória discursiva e sua incidência sobre o imaginário dos sujeitos e seu discurso, além da incidência sobre instituições escolares e os discursos que ali circulam. Tendo isso como base, presumimos que assim como a autora tomou a mídia como “um desses lugares de memória (coletiva, social, histórica e discursiva) que condensam representações e experiências” (p. 297), também podemos entender os documentos oficiais que balizam as práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil como lugares de memória, por considerarmos que esses documentos carregam representações sobre o lugar do inglês como LE no cenário de ensino brasileiro. Assim, pensamos que os documentos oficiais também funcionam como lugares de memórias resgatados por professores em seus dizeres, funcionando como interdiscurso que remete aos já-ditos, na perspectiva pecheutiana.

Grigoletto (2011, p. 298) diz que “os enunciados são compreendidos como manifestações de uma prática discursiva e social e indícios do movimento de sentidos do discurso em determinadas condições históricas”. Por isso, faz-se necessária a análise dos dizeres dos professores sob a perspectiva de problematização de uma memória da língua inglesa, como a autora propõe acerca da mídia. Entendemos também que a construção dessa memória acerca da língua inglesa ocorre por meio de documentos oficiais para o ensino-aprendizagem de LEs no Brasil.

Reiteramos que ao procurarmos abordar, em específico, um imaginário (o de domínio da LE), várias outras imagens são desveladas nas SDs a partir da discussão das inscrições discursivas dos sujeitos professores que enunciam em nosso trabalho, pois compreendemos que ao enunciar, o sujeito transita interdiscursivamente entre outros discursos e vozes que o constituem e o interpelam e que são resgatados por meio da memória discursiva inevitavelmente convocada no momento de representar o ensino-aprendizagem de língua inglesa em qualquer um dos eixos elencados para análise.

Em suma, foi possível compreender que a maioria dos professores evocam vozes que ressoam sentidos de um imaginário perpassado pelo domínio da língua inglesa para representarem sua prática docente. Tal representação foi delineada por vozes predominantemente consonantes.

Discutida a representação de prática do professor em-serviço balizada pelo imaginário de domínio da LE nesta seção, dedicamo-nos, a seguir, às inscrições discursivas sobre eficiência e/ou ineficiência no ensino de inglês.

4.3.2 A (in)eficiência no ensino

Dando sequência à análise dos lugares nos quais os professores se inscrevem para enunciar sobre sua prática em-serviço, focalizamos, nesta seção, como funciona o imaginário desses professores no que diz respeito a (in)eficiência no ensino de inglês. Para organizar a análise, selecionamos como enunciado balizador *Atualmente penso que ensinar inglês é um grande desafio*.

Vejam as primeiras sequências, retiradas dos depoimentos dos professores enunciando sobre sua prática docente:

SD63: Olha, *muda muito de escola pública pra escola particular*. Apesar que como eu dou aula nas duas, *eu tento fazer da particular a mesma coisa da pública, e eu tive apoio, porque na escola particular é mais cobrado, é mais intensificado e na escola pública muitas das vezes fica à mercê e eu não concordo com isso. Eu acho que os alunos merecem, da mesma forma que os da particular merecem!, eles merecem ter conhecimento, eles merecem aprender*. Então, eu passei a trabalhar, a casar os dois, por exemplo, *os conteúdos que eu trabalho na escola particular, eu tentei, eu tentei não, eu levei pra escola pública, intercalei com o material que é utilizado?, deu certo e..* então os meus alunos, que são meus mesmo!, alunos de escola particular ou escola pública, que eu iniciei com eles mesmo, estão no mesmo nível. (Maria Cecília)

SD64: *E quando o professor trabalha isso tranquilamente, quando trabalha naturalmente, os alunos encaram de forma natural e simplificada*. Se o professor, “*nossa, isso aqui é muito difícil gente, meninos, isso aqui eu não vou ensinar pra vocês não*”, o que que o aluno vai pensar? *Vai pensar que aquilo realmente é difícil, e não tem nada difícil!, eles podem aprender qualquer coisa*, basta o professor ensinar de forma *simplificada, de forma diferenciada* pro aluno, usar a didática. (Maria Cecília)

As duas primeiras SDs são retiradas do depoimento da professora Maria Cecília, que atua na esfera regular, em escola pública e particular e, ao representar sua prática e o ensino-aprendizagem de língua inglesa, ela o faz pela comparação entre as duas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais em que ela atua e de onde enuncia.

A comparação é percebida logo no início da SD63 quando Maria Cecília afirma que *muda muito de escola pública pra escola particular*. No entanto, ela diz tentar igualar as duas instâncias fazendo a *mesma coisa*, embora deixe escapar uma voz que diferencia a escola pública da particular novamente (*porque na escola particular é mais cobrado, é mais intensificado e na escola pública muitas das vezes fica à mercê*). Notamos a memória

discursiva que atravessa os dizeres da professora relegando as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais das quais fala (escola regular pública e privada) ao *status* de não-lugar para ensino-aprendizagem de inglês como LE. Embora a escola regular seja representada como inadequada, lugar não indicado para ensinar-aprender inglês, dentro dessa esfera “escola regular”, a pública parece ser representada como menos indicada que a particular e para mostrar isso a professora evoca a voz das próprias instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, dizendo que na escola particular existe mais cobrança e o trabalho é mais intenso, relegando à pública a representação de instância em que o trabalho com a LE não é levado tão a sério, nem mesmo por parte da instituição que não “cobraria tanto”.

Ainda na SD63, percebemos que a professora contraditoriamente diz que, na tentativa de nivelar os alunos da escola pública e particular, levou conteúdo de uma para a outra e também material didático, o que reforça a dicotomia, que ela diz tentar não reforçar, entre particular e público, gerando sentidos de “instituições boas e instituições ruins” quando se trata de escola regular. A escola pública é, dessa forma, a representação do ensino pouco eficiente, enquanto a particular é representada como melhor, se comparada à esfera pública. Ao usar o verbo *merecer*, a professora Maria Cecília revela a tensão instaurada na dicotomia público e privado também na representação de alunos de tais instâncias.

Em tal representação, há ainda a diferenciação nas imagens de aluno de escola pública e aluno de escola regular, o que deixa flagrar também vozes acerca das ideias de mérito e merecimento, dos discursos de meritocracia na esfera escolar, quando a professora ao referir-se aos alunos da esfera pública diz que *eles merecem ter conhecimento, eles merecem aprender* assim como os da escola particular e que, portanto, ela como professora procura desenvolver as mesmas atividades, fornecendo as mesmas condições para que os alunos estejam *no mesmo nível*. Pensamos que exista aí uma tentativa de apagamento, por parte da professora, das condições diferentes das várias instâncias que investigamos, em especial, das escolas regulares, pública e privada. Na tentativa de homogeneização das instâncias, da sua prática pedagógica em tais instâncias e até mesmo com o discurso da homogeneização quanto aos alunos, a professora busca escamotear as relações sempre tensas e conflitivas que são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e ao encontro-confronto do sujeito (aluno e professor) nesse processo, independente da instância enunciativa pedagógico-educacional.

Na SD64, Maria Cecília continua a representar o processo de ensino-aprendizagem como um processo sem conflitos e tensões, atribuindo ao professor, e nesse momento construindo uma representação do trabalho docente, a responsabilidade de “simplificar” o

processo. Por isso, ao enunciar sobre o papel do professor em relação às quatro habilidades da LE, ela afirma que *quando o professor trabalha isso tranquilamente, quando trabalha naturalmente, os alunos encaram de forma natural e simplificada*. Por outro lado, se o professor mostrar que o conteúdo é difícil, os alunos vão entender que se trata de algo muito difícil de fato e poderiam criar “entraves” ao aprendizado. Recai, dessa forma, sobre o professor a responsabilidade de simplificar o processo de ensinar a língua inglesa, o que remete à memória discursiva segundo a qual a responsabilidade da aprendizagem resume-se ao papel do professor. O professor é representado como detentor do conhecimento linguístico (o imaginário também de domínio total da LE) e parece ter o dever de conhecer e usar várias técnicas para ensinar de forma *simplificada e diferenciada*.

A representação do processo de ensino-aprendizagem de uma LE como “simples”, mas que, ao mesmo tempo, exigiria um diferencial no ensino, revela a tentativa da professora Maria Cecília de camuflar a heterogeneidade dos sujeitos (aluno e/ou professor) no encontro-confronto com a língua inglesa, em diferentes situações e em diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais. A professora silencia o confronto com a LE, naturalizando o processo de ensino-aprendizagem como algo simples e fácil para todos os alunos.

Essa inscrição em um discurso de homogeneização escolar é contraditória, pois, anteriormente, a professora havia dito que os alunos são diferentes, o que aponta para a contradição como funcionamento discursivo. Veras (2009) aponta que existe uma tendência de negar a ambiguidade na educação, ou seja, a escola e os professores parecem (de)negar a existência de conflitos no ambiente escolar e de um processo de ensino-aprendizagem sempre permeado de tensões. Dessa forma, a autora insiste que

nenhuma metodologia de ensino de algum tipo x ou y pode ser capaz de apagar a singularidade da relação primeira de uma criança com sua língua materna, nem a singularidade da relação que o professor estabelece com uma disciplina particular e com o seu ensino. A tentativa de construir uma nova metodologia que responda ao ideal de homogeneização deixa de lado os desejos singulares que vão constituir aquela maneira única de cada professor ensinar, em nome da urgência de criar um método único. (VERAS, 2009, p. 122, grifos no original)

Percebemos que Maria Cecília busca escamotear as tensões próprias do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa ao tentar comparar e homogeneizar as escolas em que trabalha, as atividades que realiza e os alunos de duas instâncias enunciativas pedagógico-

educacionais, que funcionam de maneira diferente, inclusive no que tange à metodologia, como aponta a própria professora.

Observemos outras sequências sobre o imaginário de (in)eficiência no ensino de língua inglesa:

SD65: Acho que o normal de todos outros colegas, ou seja, que *cumpra os conteúdos e que os alunos aprendam o que foi ministrado, mesmo que.. de maneira mínima às vezes.* (Abu)

SD66: Para dizer a verdade! eu acho que *em função da,..., formação que eu tive principalmente quando era adolescente as coisas hoje estão num nível muito melhor e se o nosso aluno tiver um pouco de boa vontade e de estudos, nem seria preciso cursos de inglês fora do colégio. Se fosse para acrescentar algo, eu.. acho que mais recursos visuais, assim.. seria de grande valia, porém ademais.. tudo tranquilo.* (Abu)

Abu, ao enunciar sobre o que se espera do ensino de língua inglesa na instância enunciativa pedagógico-educacional em que ele atua como professor, diz que o esperado em relação ao inglês é o mesmo que se espera de todas as outras disciplinas curriculares da escola regular: que o professor ensine o conteúdo e o aluno aprenda. Tal representação remonta a uma imagem de ensino-aprendizagem bastante simplificada a nosso ver, um processo do qual nada escapa, um processo do qual o professor teria controle. No entanto, o professor Abu deixa escapar a representação do lugar do inglês na esfera escolar regular na qual atua quando diz que os alunos devem aprender *mesmo que.. de maneira mínima às vezes*. A memória discursiva evocada nos dizeres do professor aponta para sentidos segundo os quais os alunos aprendem o mínimo de inglês, o que reforça a representação de não-lugar da escola regular para ensino de LEs.

Já na SD68, o mesmo professor, Abu, reflete sobre a sua prática, comparando-a com a sua formação e estudos acerca da língua inglesa. Ele, que sempre se imaginou um apaixonado pela LE (conforme SDs 2 e 3 da na seção 4.1.1 e também nas SDs 32 e 33 da seção 4.2.1), se inscreve no discurso da boa vontade e do interesse ao afirmar que se o aluno estudar e tiver boa vontade os cursos de inglês não seriam necessários. Afirma que tais cursos configurariam um “acréscimo”, reforçando o discurso de que nos institutos de idiomas existem mais recursos, no entanto, ele diz que na escola regular é possível ensinar-aprender inglês (*se fosse para acrescentar algo, eu.. acho que mais recursos visuais, assim.. seria de grande valia, porém ademais.. tudo tranquilo*). Quando o professor diz que está *tudo tranquilo*, ele se refere ao processo de ensino-aprendizagem nas instâncias em que ele atua, a escola regular, pública e privada, pois como vimos no começo da SD, segundo ele, atualmente *as coisas estão num nível muito melhor*. Pensamos que ao propor a comparação com sua época de estudo e

formação, a voz que o professor evoca diz respeito ao discurso da tecnologia e dos recursos, em especial, os digitais, como molas propulsoras para a aprendizagem da LE. Nesse mesmo lugar, parece inscrever-se, discursivamente, também a professora Gabriela, como vemos abaixo:

SD67: *Na minha opinião, ensinar a língua inglesa atualmente é,..., é.. não, digamos assim, um desafio, mas eu acho que é bem mais fácil do que antigamente!, porque hoje a gente tem bem mais recursos, principalmente na internet, e com os jogos, é,..., recursos de sites, de.. de jogos mesmo na internet, é.. e atualmente as pessoas, eu creio que eles têm mais interesse em aprender a língua porque inglês não é mais um diferencial, é uma.. quase que uma obrigação do profissional hoje em dia aprender inglês.* (Gabriela)

Gabriela é interpelada pela utilização de diversos aparatos digitais ao construir a relação entre sujeito, linguagem e tecnologia no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Primeiramente, a professora hesita ao enunciar sobre o que significa ensinar inglês atualmente para ela. A memória discursiva evocada pela maioria dos professores remete ao ensino de inglês como “desafiador”, revelando um senso comum e um valor de verdade para as dificuldades enfrentadas pelos docentes de língua inglesa no seu dia a dia. A tensão é revelada pela professora (*é,..., é.. não, digamos assim, um desafio, mas eu acho que é bem mais fácil do que antigamente!*), na medida em que ela não se vincula a essa memória discursiva e tenta construir uma imagem de eficiência para o ensino por meio da tecnologia, da mesma forma que Abu, na SD66. Além disso, Gabriela se inscreve no discurso do utilitarismo da língua e do mercado de trabalho, representando o inglês não apenas como um *diferencial*, mas *quase que uma obrigação do profissional hoje em dia*.

Acerca do discurso da tecnologia e da sua influência na construção de discursividades sobre ensino-aprendizagem de línguas, Brito e Guilherme (2017, p. 120) afirmam que “as inovações tecnológicas, mais do que meras ferramentas a serem usadas nos processos educacionais, adquirem o *status* de saber-poder (e saber-fazer) e interpelam os sujeitos a significá-las”. Assim, compreendemos que Gabriela se identifica com o discurso da excelência da tecnologia, o que acaba por corroborar efeitos de sentidos de eficiência no ensino devido ao uso dessa tecnologia. Vale reiterar que Gabriela atua como professora em um instituto de idiomas.

O discurso da inovação apresenta-se, então, funcionando como um interdiscurso perpassado por representações de ensino-aprendizagem, de aluno, de professor e até das instâncias enunciativas pedagógico-educacionais aqui investigadas. Pensamos, que ao enunciar, o professor evoca a voz da tecnologia e da inovação e isso funciona de forma a

naturalizar a necessidade de utilização de técnicas novas e de recursos tecnológicos para que o ensino seja considerado “eficiente”. Por isso, a representação de um professor atualizado e que faz uso de diversas ferramentas tecnológicas, como menciona Gabriela (*mais recursos, principalmente na internet, e com os jogos, é,..., recursos de sites, de.. de jogos mesmo na internet*) traduz a representação construída de ensino eficiente. Com o uso das novas tecnologias e da internet, o professor conseguiria chamar mais a atenção de seus alunos e evitaria a falta de interesse, mencionada como argumento que justificaria a ineficiência no ensino, como, por exemplo, nos dizeres da professora Carmem (SD56).

Passemos a outras SDs, para a discussão da representação da prática docente atravessada pelo imaginário de ensino eficiente ou ineficiente de língua inglesa:

SD68: *É um desafio, né, ensinar a língua inglesa, porque é uma língua muito! importante, o aluno da escola pública, ele já está em desvantagem, né, porque, é.. como eu falei é um ensino superficial, eles só começam a ter conhecimento dessa língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental, então de uma certa forma ele já está em prejuízo, né, e por ser uma língua tão importante?, é um desafio ensinar, muito grande, porque assim.. ao mesmo tempo que eles têm curiosidades, têm vontade, eles têm muita dificuldade, eles têm muitas barreiras, então.. você conseguir despertar! nesse seu aluno essa consciência da importância!, da grandiosidade de se conhecer a língua inglesa é um desafio muito grande.* (Sílvia)

SD69: *Ah, são muitos alunos, são muitas histórias, realidades diferentes, dificuldades e facilidades diferentes! Então, é.. trabalhar as habilidades separadamente.. com cada um desses alunos se torna um desafio. Basicamente, uma impossibilidade porque.. a, o tempo de... a carga horária dedicada para a disciplina de língua inglesa atualmente no ensino médio.. em que trabalho, é uma carga horária pequena!, então.. até que seja possível, digamos controlar os alunos em sala de aula é difícil porque quando entramos em sala eles estão muito eufóricos, eles acabaram de sair de outra aula, ou acabaram de sair do intervalo, então nós temos aí, digamos, menos de cinquenta minutos para tá trabalhando por semana.. é.. dentro desse meu contexto de atuação profissional, com cada turma do ensino médio em que eu ministro aulas.* (Clarice)

As duas SDs acima tratam da representação de ensino de inglês na atualidade. As professoras constroem uma representação de sua prática, interpeladas pela instância enunciativa pedagógico-educacional em que atuam e a partir da qual se inscrevem em discursos que emergem sobre ensino-aprendizagem de línguas.

Na SD68, a professora Sílvia, que atua na esfera pública estadual, afirma que ensinar inglês é desafiador, em especial na escola pública, na qual o aluno *já está em desvantagem*. Atentamo-nos para a inscrição da professora em um discurso que representa o ensino de LEs na esfera pública como “difícil e quase impossível”. Ela reitera uma representação de ensino que já tinha delineado, em seu depoimento, afirmando agora que o ensino é *superficial* e compara os alunos da esfera pública, que têm um prejuízo por ter contato com a LE muito tardiamente na escola, e os alunos da esfera privada de ensino, os quais começam a estudar

inglês mais cedo. A professora constrói, desta feita, pela dicotomia escola pública e privada, uma relação dialógica entre ensino eficiente e ensino ineficiente.

Isso nos remete a Sól e Neves (2012), ao proporem um estudo que discutiu representações de professores sobre os alunos e sobre o espaço escolar, em especial, a escola pública:

Ao tecer a rede de representações sobre as escolas onde atuam e os seus alunos a maioria dos professores-enunciadores faz um desabafo de uma série de sintomas que impedem que eles desenvolvam um trabalho de qualidade. O dizer dos professores se apoia no binarismo escola pública/escola particular e revela o desejo dos professores de ter um aluno ideal, que aprenderia se tivesse qualidades desejadas. (p. 205-206)

O binarismo de que tratam as autoras ecoa nos dizeres de Sílvia na SD68, na qual ela também representa o ensino-aprendizagem de inglês na forma de desabafo, apresentando as dificuldades enfrentadas para ensinar inglês em sua instância enunciativa pedagógico-educacional. Ela afirma que apesar de os alunos terem vontade, eles têm muita dificuldade, ou seja, a professora afirma tratar-se de *barreiras* para a aprendizagem de língua inglesa. Essa representação de aluno e de escola pública faz ressoar, dialogicamente, a representação de outro aluno e de outra escola, a particular: o aluno teria mais vontade, menos dificuldades e a escola particular seria um lugar com menos barreiras, ou seja, ou alunos teriam vantagens em relação ao aprendizado de LE, e, portanto, estariam inseridos em um ensino representado como eficiente.

Já Clarice, na SD69, fala de sua atuação em sala de aula no que concerne, especificamente, ao trabalho com as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) de uma LE. A professora atua em uma instituição de ensino federal, no ensino médio e técnico. Talvez por se tratar de uma escola de uma esfera pública, Clarice convoca a mesma memória discursiva que Sílvia no início da SD que selecionamos. A representação de ensino-aprendizagem de língua inglesa, em seu contexto de atuação, é de desafio. Os sintomas que impedem o trabalho de qualidade do professor, dos quais tratam Sól e Neves (2012), também são revozeados nos dizeres de Clarice (*Ah, são muitos alunos, são muitas histórias, realidades diferentes, dificuldades e facilidades diferentes!*).

Quando Clarice e Sílvia abordam as dificuldades enfrentadas pelos alunos, em especial, da esfera pública de ensino, percebe-se um imaginário sobre a (idealizada) relação do aluno com a LE. Tal relação não parece ser discursivizada como uma relação de encontro-confronto com a língua inglesa, a qual acreditamos ser constitutiva do embate entre o aluno

e/ou professor e a língua do outro. A relação que as professoras constroem, via memória discursiva, revela um desejo idealizado do encontro do aluno com a LE, ou seja, sem embates, sem confrontos, sem dificuldades. Ademais, as barreiras de que tratam as professoras dizem mais sobre as condições de trabalho com a LE para o docente do que, de fato, sobre as dificuldades dos alunos.

Notamos nos dizeres de Clarice que as dificuldades parecem ser de natureza pedagógica e de políticas linguísticas para o ensino de LEs nas escolas regulares (*Basicamente, uma impossibilidade porque.. a, o tempo de... a carga horária dedicada para a disciplina de língua inglesa atualmente no ensino médio*). Assim, a principal representação da prática docente da professora Clarice deixa vir à tona a impossibilidade de se ensinar inglês no formato da escola regular, pois a carga horária é pequena e as salas contam com grande número de alunos. Ou seja, as imagens que a professora traz para representar sua prática em-serviço também dizem respeito aos sintomas que impedem o trabalho de qualidade em relação ao ensino de inglês como LE.

Clarice e Gabriela são as enunciadoras das últimas duas SDs discutidas nesse segmento. Vejamos:

SD70: *A instituição em que eu trabalho, acredito eu, espera de mim, enquanto professora de língua inglesa.. ah.. que eu consiga atingir a fluência dos meus alunos. Ou melhor, não necessariamente! a fluência porque isso indica.. algo muito grande pra tão pouco tempo de contato com o idioma, mas que eu cumpra com os requisitos básicos pra que os alunos aprendam aquele conteúdo proposto ah.. pelos,..., pelos órgãos que digamos, estão traçando aí quais são os objetivos de cada disciplina, os objetivos é.. que se espera durante o ensino e o que se espera de um aluno que tenha cursado naquela determinada instituição. Então, quando eu disse inicialmente a fluência, talvez eu tenha.. ah.. ah.. generalizado! um pouco, mas o que se espera realmente, acredito, seja que aquele aluno aprenda!, aquele aluno aprenda o que foi passado, só que isso acaba sendo muito difícil porque.. não necessariamente o,..., o aluno ele está prestando atenção, ele está interessado, ele está concentrado ali naquele momento, ele tá desligado do mundo lá fora e prestando atenção na aula.. é, ou seja, é um desafio muito grande, acredito eu, o ensino de todas as disciplinas. E eu também visualizo isso no ensino da língua inglesa. (Clarice)*

SD71: *A instituição que eu trabalho espera de mim como professora de língua inglesa que o aluno,..., é.. que eu motive os alunos a aprender, que eu não faça aula chata, tediosa, que eu traga algo diferente pras minhas aulas, que eu traga, é,..., jogos, é.. música, dinâmicas, é.. tudo assim, é lógico que eu tenho que seguir o livro, não o livro todo, a gente pode pular alguns exercícios, mas a minha aula não pode ser tediosa e naquele foco de repetição, ouvir, repetir, e gramática normativa e não.. o aluno tem que se sentir motivado a falar, é..., ter realmente contato com a língua de forma divertida. Isso que eu tento passar pros meus alunos. Quando ele sair da aula de inglês ele tenha absorvido o conteúdo que eu quero passar, mas não de forma tediosa, e sim de forma divertida. (Gabriela)*

Clarice, na SD70, enuncia sobre as expectativas da instância em que atua como professora quanto ao ensino-aprendizagem de inglês. Lembramos que Clarice representou ensinar inglês como um processo desafiador, e abordou as entranças que o ensino-

aprendizagem de inglês na escola pública federal enfrenta. Nessa SD, entretanto, ela deixa flagrar outra ilusão que a constitui ao afirmar, inicialmente, que a escola onde trabalha espera que ela consiga *atingir a fluência* dos seus alunos. Logo depois, a professora retifica e diz que não se espera necessariamente alcançar a fluência dos alunos, pois isso não seria possível, em virtude do pouco tempo de contato com a LE na escola regular.

Compreendemos que Clarice se constitui na dispersão de sentidos, pois existe aí uma representação de fluência idealizada, o que nos permite perceber também uma concepção de sujeito que controla a língua que utiliza como se fosse uma ferramenta. Novamente, temos o sujeito do domínio da linguagem e não o sujeito que é dito pela linguagem, a qual não controla. Os esquecimentos de que trata Pêcheux (2009) são importantes nessa representação de sujeito, haja vista que são denegados. O sujeito seria a fonte de seu dizer e teria controle dos sentidos daí advindos. No entanto, o ideal de domínio de uma língua (representada como instrumento para uso comunicativo) não é possível nem mesmo na LM, sendo, portanto, uma idealização na LE, uma ilusão de completude do sujeito professor.

Em geral, a memória discursiva que Clarice convoca é a do fracasso da escola regular frente ao ensino de LEs quando reitera, assim como outros professores, a imagem de “desafio”. Ao longo da SD, Clarice busca enfrentar a tensão e o deslize revelados na enunciação pelo uso do termo *fluência*. Primeiramente, ela representa a fluência como uma responsabilidade do professor, depois se inscreve no discurso do fracasso escolar para representar o ensino de LE como uma *impossibilidade* na escola regular devido aos problemas encontrados nas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais da esfera regular. Temos, dessa forma, o discurso da ineficiência no ensino-aprendizagem de inglês na esfera regular de ensino.

Os dizeres de Clarice deixam flagrar o ideal de fluência no processo de ensino-aprendizagem de inglês. Entretanto, ela (de)nega a instância enunciativa pedagógico-educacional onde atua como lugar para alcançar essa fluência idealizada. Assim, apesar de enunciar de uma determinada instância enunciativa pedagógico-educacional (instituto federal), ela aponta que o lugar para a aprendizagem da LE e do alcance da fluência seria outra instância enunciativa pedagógico-educacional, apesar de não mencionar qual seria. De qualquer forma, a professora se inscreve no discurso da eficiência que perpassa outra instância enunciativa pedagógico-educacional, cujos efeitos remetem ao sucesso e à eficiência no ensino-aprendizagem de inglês. Dessa maneira, como apontamos em nossa hipótese, os dizeres de Clarice acenam como a professora é interpelada pela instância enunciativa pedagógico-educacional em que atua e como tal instância incide no modo de representar o

ensino-aprendizagem de inglês. A partir de sua tomada de posição, percebemos que Clarice, todavia, interpelada por sua instância enunciativa pedagógico-educacional (imagem de ineficiência), aponta para outra instância (imagem de eficiência).

Já na SD71, da professora Gabriela, depreendemos um imaginário de eficiência no modo de representar a prática em-serviço. A professora se inscreve no discurso da motivação como um requisito para o ensino-aprendizagem de línguas, assim o professor precisa motivar seus alunos para que eles aprendam. Para tanto, ela convoca a voz da tecnologia e da inovação nas aulas, ao mencionar que o professor de LE precisa trazer *algo diferente* para as aulas. A imagem de aula ideal irrompe, nesse momento, pois a professora diz que a aula não pode ser *chata*, nem *tediosa*, ela deve ser “dinâmica”, e, por isso, o professor deve estar munido com *jogos, música e dinâmicas* para enriquecer suas aulas. Observamos, assim, que o discurso da tecnologia atravessa interdiscursivamente o discurso da motivação, pois o aluno seria motivado pelo uso de ferramentas tecnológicas aliadas ao ensino de LEs.

A professora Gabriela atua em um instituto de idiomas e se inscreve no discurso de sucesso e da excelência de tecnologia no ensino-aprendizagem dessa instância enunciativa pedagógico-educacional, da qual ela enuncia e na qual se inscreve para tanto. Ao dizer que o aluno *tem que se sentir motivado*, notamos que o sentido da motivação é em virtude da inscrição no discurso de ensino eficiente. Se o professor ensinar, utilizando toda a tecnologia e recursos para motivar o aluno, este aprende a LE.

Ademais, a representação dessa aprendizagem é marcada pelo uso do verbo “falar”, pois se o aluno está motivado a falar em inglês, o professor sente que cumpriu seu papel. Percebemos, na SD enunciada por Gabriela, as representações de aluno, de professor, e de ensino-aprendizagem atravessadas pela imagem de eficiência em sua instância enunciativa pedagógico-educacional. Tal imagem dialoga com discursos que refletem e refratam a superioridade das metodologias e dos recursos das escolas particulares, em especial, dos institutos de línguas, considerados ulgares “especializados” em ensinar LEs, muito em virtude dos aparatos tecnológicos de que dispõem.

Pelo resgate da memória discursiva em que saber uma língua é falar essa língua, há a inscrição da professora Gabriela no discurso da supremacia da fala, revelando também um ideal de fluência consonante com a representação de fluência de Clarice. Em suma, os discursos nos quais Gabriela se inscreve acenam para os sentidos de legitimação dos institutos de idiomas no que diz respeito à eficiência no ensino-aprendizagem de inglês como LE.

A partir do imaginário de (in)eficiência aqui abordado, podemos perceber que a instância enunciativa pedagógico-educacional do professor parece incidir na representação

que constrói sobre sua prática docente. Em decorrência dessa imagem de (in)eficiência, pudemos também perceber como o imaginário de (des)valorização do inglês pode incidir na forma como esses professores significam sua prática em seus contextos de ensino. É dessa (des)valorização que passamos a tratar.

4.3.3 A (des)valorização do inglês

Foi possível depreender que o último segmento do terceiro eixo, em que analisamos a forma como os professores representam discursivamente sua prática em-serviço, dialoga com os dois segmentos anteriormente analisados (domínio e (in)eficiência). Acreditamos que devido ao imaginário de domínio da LE ou de falta desse domínio, os professores representam o processo de ensino-aprendizagem como eficiente ou ineficiente, o que, desdobra em uma inscrição no discurso da valorização ou desvalorização dessa língua em sua prática docente. Dessa forma, nosso olhar volta-se, neste momento, para a imagem da língua inglesa, do lugar e do *status* do inglês nas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais das quais enunciam os professores, visto que todas essas imagens constituem a representação da prática em-serviço.

O enunciado *Eu acredito que o ensino da língua inglesa na minha escola é visto como uma obrigatoriedade de mais uma disciplina* será considerado direcionador desta discussão. Vejamos as primeiras sequências eleitas para tal:

SD72: *É.. infelizmente eu acredito que o ensino de língua inglesa na escola em que atuo é visto como.. a obrigatoriedade de mais uma disciplina exigida! nos parâmetros curriculares para que os alunos se formem no ensino médio. Ah,.., enfim, é muito difícil dentro de um contexto de tantas aulas, de.. ah.. tantos alunos, de tantas séries diferentes, que o inglês ele seja valorizado, que o inglês ele.. adquira verdadeiramente essa carga de importância que ele tem, dentro da sociedade.* (Clarice)

SD73: *Infelizmente o ensino da língua inglesa por parte dos alunos é configurada como uma matéria desnecessária. É, eles falam claramente pra gente: “pra que quê eu estudo inglês? Eu não vou morar num país, é.. né, num outro país”.* (Carmem)

SD74: *Então, é.. infelizmente eu tenho essa dificuldade de abrir a cabeça deles para a importância de uma outra língua, para o currículo deles, eu falo da questão das multinacionais! na nossa cidade, que a contratação do futuro empregado hoje em dia eles olham muito esse domínio da língua inglesa.* (Carmem)

Primeiramente, salientamos que nas três SDs acima, encontramos a palavra *infelizmente*, já que tanto Clarice quanto Carmem relacionam o ensino de língua inglesa com uma situação “infeliz” pela reiteração dessa palavra. Carmem, inclusive, usa tal palavra nas duas SDs tomadas para análise, o que entendemos como uma regularidade enunciativa que

direciona sentidos para construir a imagem de ensino de inglês como ineficiente, como vimos na seção anterior (4.3.2) e também já aponta para uma memória discursiva em que o inglês é uma disciplina desvalorizada no âmbito da escola regular, na qual tanto Carmem quanto Clarice atuam.

Clarice, na SD72, representa a língua inglesa em sua escola como uma disciplina curricular obrigatória para a formação no ensino médio. Ela relata as dificuldades encontradas no dia a dia do professor por conta da estrutura do ensino médio brasileiro: muitas disciplinas, muitas aulas, séries/níveis diferentes em que o professor deve atuar. Clarice demonstra sua inscrição no discurso do fracasso escolar como um todo, não somente no que concerne ao ensino de inglês. Em geral, esse discurso do fracasso escolar está relacionado à esfera pública de ensino, que corrobora os imaginários de “professor desmotivado”, de “alunos em desvantagem” e, conseqüentemente, de ensino de inglês desvalorizado nessas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais.

Clarice diz que, diante das condições que o sistema educacional brasileiro oferece, é muito difícil que o *inglês ele seja valorizado, que o inglês ele.. adquira verdadeiramente essa carga de importância que ele tem, dentro da sociedade*. Assim, a professora representa a língua inglesa como desvalorizada em sua instância enunciativa pedagógico-educacional, ou seja, o lugar do inglês não é de reconhecimento no currículo do ensino médio no instituto federal. Lembramos que anteriormente os professores se inscrevem no discurso do utilitarismo da língua (seção 4.1.2), que acaba sendo retomado aqui quando Clarice diz da importância da língua inglesa na sociedade, embora essa imagem pareça não ser suficiente para que o ensino seja discursivizado como eficiente.

A SD73 de Carmem aponta para inscrições discursivas semelhantes e, conseqüentemente, para a imagem de desvalorização da língua inglesa em sua prática docente. Carmem evoca a voz dos alunos para construir o imaginário de desvalorização da língua: *infelizmente o ensino da língua inglesa por parte dos alunos é configurada como uma matéria desnecessária*. Percebemos, assim, que o interdiscurso da necessidade, da utilidade do inglês que constitui a professora, como vimos em SDs anteriores, não constitui da mesma forma o imaginário dos alunos quando ponderam sobre aprender inglês na escola regular. No entanto, os argumentos que normalmente os alunos usam tais como *pra que quê eu estudo inglês?* e *eu não vou morar num país, é.. né, num outro país*, dizem respeito a uma memória congelada de sentidos acerca da importância de se aprender inglês. O inglês seria importante, segundo essa memória, para quem vai morar em outro país e falar com um nativo, o que resgata o desejo de pertencimento à língua e ao universo da LE, bem como o ideal de domínio

da LE, o qual também funciona como um senso comum sobre aprendizagem de inglês que acabou tomando valor de verdade pela circulação recorrente em discursividades sócio-históricas e ideológicas sobre ensino-aprendizagem de LEs.

Na SD74, Carmem continua inscrita em discursos sobre a superioridade da língua inglesa, ressaltando a importância de seu conhecimento (em uma idealização de domínio da LE) e também revelando o discurso do utilitarismo da língua inglesa. A professora afirma que é muito difícil fazer os alunos entenderem a importância da língua inglesa. Dessa forma, Carmem reforça sentidos acerca das dificuldades que os professores enfrentam ao usar o signo ideológico *infelizmente* também nessa SD e representa novamente os alunos como desinteressados e pouco motivados frente ao ensino de língua inglesa, apesar de os argumentos apresentados serem advindos da inscrição no utilitarismo da língua da professora Carmem e de discursos acerca do acesso ao mercado de trabalho facilitado pelo conhecimento do inglês.

Vejamos outras sequências enunciadas por outros professores:

SD75: *Penso que ensinar inglês poderia ser como nos cursinhos de línguas, ou seja, poucos alunos por sala, e somente aqueles que gostam e querem aprender a língua, para tê-la como diferencial! em seu currículo, assim como nos países desenvolvidos em que a população domina sua língua materna e o inglês.* (Carmem)

SD76: Digo isso porque *quando há interesse o aprendizado acontece mais facilmente*, muito embora *os alunos estejam voltados para as provas de aprovação em universidades*, já houve casos que quando eu, *enquanto professor de língua, entro na sala eles dizem “graças e Deus chegou esta aula já estava precisando dar uma respirada!* (Abu)

Na SD75, a professora Carmem descreve sua prática em-serviço na escola pública estadual, e o discurso do insucesso e do fracasso escolar funcionam interdiscursivamente, pois a professora aponta para outra instância enunciativa pedagógico-educacional como ideal para o processo de ensino-aprendizagem ser considerado bom, eficiente e reconhecido. Apesar de enunciar de uma instância (escola regular pública), aponta para outra (instituto de idiomas), o que desloca sua inscrição para o discurso de sucesso que circula sobre os institutos de idiomas, representados como lugares que contêm as condições ideais para ensinar inglês como LE. Tais condições são elencadas pela professora em *poucos alunos por sala, e somente aqueles que gostam e querem aprender a língua, para tê-la como diferencial! em seu currículo.*

Ao tecer discursivamente uma representação de sua prática, Carmem acaba por silenciar a instância enunciativa pedagógico-educacional, a qual se vincula e onde atua como docente de língua inglesa. Ela evoca, na SD75, uma memória discursiva segundo a qual os

cursinhos de línguas são lugares ideais para ensinar-aprender LEs. Os sentidos advindos da representação dessa instância como ideal são resgatados pela memória discursiva e enunciados pela professora Carmem ao estabelecer o que ela consideraria como condições ideais para aprendizagem de língua inglesa.

Além disso, Carmem, ainda na SD75, deixa flagrar, juntamente ao ideal de aprendizagem e de instância para tal aprendizagem, o imaginário de domínio da língua, ao afirmar que há *países desenvolvidos em que a população domina sua língua materna e o inglês*. Ponderamos que a imagem de um possível domínio de uma língua incide na tomada de posição da professora, ao apontar outra instância enunciativa pedagógico-educacional, senão a sua, como ideal para o ensino-aprendizagem de inglês como LE.

Todavia, a língua a qual nossa memória vincula-se primeiramente é a LM, na qual também não existe um domínio total como idealizam sujeitos quando enunciam sobre a LE. Na LM, também, o sujeito é interditado, não pode e não sabe dizer tudo, porque é, como o sujeito da LE, aquele que não tem controle total sob seu dizer. Afetado pelas formações imaginárias, o professor pensa que o nativo não é interditado em sua língua e que, portanto, seria possível uma inscrição discursiva de um sujeito em uma LE que permitiria tudo saber e tudo dizer. Embora o sujeito (aluno ou professor) brasileiro possa falar bem a LE, o inglês, ele é um estrangeiro àquela língua. No processo de ensino-aprendizagem de LE, o sujeito busca inscrever-se nessa língua. No entanto, cumpre lembrar que tal inscrição não é da mesma ordem que a inscrição de um nativo em sua língua.

Já na SD76, o professor Abu, que também atua na esfera regular de ensino, representa o ensino-aprendizagem de inglês atrelado ao ideal de interesse. Assim, se o aluno é interessado, ele aprende mais facilmente a LE, o que dialoga com o discurso da motivação no qual Carmem também se inscreve (SD75). No entanto, logo depois, o professor conclama a voz dos documentos oficiais que balizam o ensino de LEs nas escolas regulares, cujo foco recai sobre a leitura e interpretação de textos, ao afirmar que muitos alunos estão voltados às provas dos vestibulares e processos seletivos, em busca de aprovação. Nesse sentido, entendemos que o privilégio conferido à habilidade de leitura, como é discursivizado pelos professores quando tratam da escola regular, em uma abordagem de ensino bastante tradicionalista, confere ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa a imagem de desvalorização.

A imagem de desvalorização da LE também é flagrada quando o professor Abu representa a aula de línguas como uma aula em que os alunos *podem dar uma respirada* (SD76). Os sentidos daí advindos corroboram a imagem de “aula fácil”, “aula menos

importante”, aula em que não é preciso prestar muita atenção, porque a cobrança é considerada menor pelos alunos. Talvez a imagem de aula de LE como *lúdica, divertida e menos cansativa*, como já vimos em outras SDs anteriores (SD67 e SD71), em especial na inscrição discursiva de eficiência de ensino quando se alinham jogos, músicas e tecnologias à LE, incida, conseqüentemente, nessa imagem de “aula fácil”, o que acaba desvalorizando a língua inglesa frente a outras disciplinas no currículo da escola regular, em nível fundamental e médio. Assim, os sentidos das SDs acenam para uma imagem de desvalorização da disciplina de inglês no currículo escolar brasileiro, fortalecendo a representação da escola regular como não-lugar para ensino-aprendizagem de LEs.

Passemos nosso gesto de interpretação a outras sequências:

SD77: Acho que é isso,..., *O contexto então em que eu trabalho é basicamente um contexto de adolescentes no ensino médio, e de jovens e adultos na EJA e.. os alunos, eles reconhecem sim o papel da língua inglesa, nesse contexto, eles sabem que é necessário pro ensino técnico e a instituição tem isso também bem claro.* (Felipe)

SD78: *Nós temos que fazer um bom trabalho em tão pouco espaço de tempo.. é,..., existe quando nós não podemos dedicar mais ao ensino daquela determinada disciplina em função da falta de carga horária, em função da falta de dias letivos no calendário.. é.. em função de determinadas disciplinas que às vezes são colocadas em primeiro lugar, em primeiros lugares, do que o ensino de línguas, por exemplo. Disciplinas que podem ser consideradas.. aparentemente! são consideradas mais importantes do que as disciplinas básicas e dentro delas está incluso o ensino da língua inglesa.* (Clarice)

Felipe e Clarice atuam como docentes em institutos federais, instituições públicas da esfera federal de ensino. As aulas de inglês são de caráter obrigatório para o ensino médio e para alguns cursos do ensino técnico.

Felipe diz que atua no ensino médio com adolescentes e também no contexto da EJA (educação de jovens e adultos). Ele, ao relatar sua prática, não se inscreve no discurso do desinteresse dos alunos e nem de ausência de reconhecimento da importância do inglês no currículo básico escolar ou do currículo técnico. Além disso, Felipe convoca a voz institucional para caucionar sua posição de valorização de inglês (*a instituição tem isso também bem claro*), ao afirmar que além dos alunos, a instituição também reconhece o papel da língua inglesa.

Por outro lado, Clarice, na SD78, se inscreve no discurso da marginalização para enunciar sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Acerca da marginalização do inglês na escola regular pública, mesmo em se tratando da esfera federal de ensino, Clarice reafirma a dicotomia entre inglês e outras disciplinas, ao dizer que *em função de determinadas*

disciplinas que às vezes são colocadas em primeiro lugar não se desenvolve um trabalho tão bom no ensino de língua inglesa quanto o que é esperado do professor dessa LE.

Ao representar sua prática docente e também enunciar sobre a influência da instituição em sua prática, Clarice ressalta não ser possível desenvolver um trabalho bom em virtude do pouco tempo, já que a carga horária insatisfatória e o calendário escolar são elencados como problemas pela professora. A imagem de desvalorização do inglês no âmbito escolar em que atua, desta feita, aparece enunciada em *disciplinas que podem ser consideradas.. aparentemente! são consideradas mais importantes do que as disciplinas básicas*. Por atuar em um contexto de ensino básico alinhado ao ensino técnico, Clarice percebe que a língua inglesa é representada como “menos importante” em relação às disciplinas técnicas, sendo que o inglês estaria ligado à imagem de desvalorização e de marginalização.

Tal marginalização da língua inglesa parece ocorrer tanto por parte dos professores de outras disciplinas como por parte dos alunos, como também observamos nas SDs 72, 73 e 74, visto que, nos dizeres dos professores, foi possível depreender que eles imaginam que os alunos têm essa percepção da língua inglesa, o que fortalece o imaginário de desvalorização do inglês.

Vejam os SDs de professores de outras instâncias enunciativas pedagógico-educacionais:

SD79: Bom, o *ensino de língua inglesa na minha escola, é... é isso, né? Professores que não estão totalmente capacitados são.. jogados, são oferecidos.. aulas de inglês pra complementar carga horária ou porque não tem outra pessoa apta*, que tem aptidão pra assumir, então *assim como eu a maioria dos outros professores aqui da escola estão no mesmo nível, né, têm o conhecimento, têm a prática, mas falta essa capacitação, falta esse aperfeiçoamento*, então,..., é.. é isso. (Sílvia)

SD80: Não, *não existe nada que me incomode não.. mas eu acho que assim se eu fosse falar de uma maneira geral, talvez as políticas educacionais do Brasil pudessem privilegiar um pouco mais o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa*, eu acho que é.. talvez.. *favorecer mais*, que nós pudéssemos *ter mais incentivos*. Seria isso que eu poderia colocar. Algo assim que.. é.. que nós tivéssemos *mais fontes de pesquisas em relação a língua estrangeira*, seria isso. (Ana)

A professora Sílvia, na SD79, enuncia sobre o ensino de língua inglesa em sua escola e logo mostra certa hesitação (*é... é isso, né*). A pausa e a hesitação são expressão da tensão ao construir uma representação para o ensino de inglês, que deixa flagrar também a representação de professor nessa escola e, em específico, da disciplina inglês. Lembremos que Sílvia representou em outros momentos a ineficiência do ensino, perpassada pela imagem de formação lacunar na graduação. Sílvia sente-se, então, despreparada e insegura. No entanto, tal insegurança não é em relação ao seu fazer pedagógico, ser professora e ministrar suas

aulas. Em seu imaginário, a insegurança e o despreparo estão única e exclusivamente relacionados à LE. Sílvia questiona a dupla habilitação na licenciatura em Letras, ao colocar-se como docente de LM que precisou assumir aulas de LE, e, por isso, ela aborda a imagem de despreparo e insegurança, que só aparece quando a professora enuncia sobre ensinar inglês.

Nesse sentido, Sílvia diz que em sua escola é comum o professor de inglês ser aquele que ministra aulas de LE para completar a carga horária de LM. Entendemos, assim, que o ensino de língua inglesa acaba sendo desvalorizado, já que o professor de LE é escolhido *porque não tem outra pessoa apta, que tem aptidão pra assumir, então assim como eu a maioria dos outros professores aqui da escola estão no mesmo nível, né, têm o conhecimento, têm a prática, mas falta essa capacitação, falta esse aperfeiçoamento*. O ideal de perfeição e capacitação no qual Sílvia se inscreve para enunciar deixa vir à tona a ilusão da professora diante da polarizada relação entre teoria e prática, pois ela diz que os professores têm a prática, mas não têm a capacitação, ou seja, ela se inscreve no discurso da má formação docente e do distanciamento entre teoria e prática para enunciar sobre as dificuldades enfrentadas no ensino-aprendizagem de inglês.

Além disso, a imagem de professor apto, aquele que tem aptidão, relaciona-se com o ideal de domínio da LE. O nível ao qual a professora se refere ao dizer que os professores de inglês da sua escola *estão no mesmo nível* converge para o sentido de despreparo docente, o que corrobora a desvalorização do inglês nessa instância enunciativa pedagógico-educacional, bem como dialoga com o imaginário da formação lacunar do docente de LE.

Por outro lado, Ana, professora formadora em uma universidade federal, ao representar sua prática diz, na SD80, que não há nada que a incomode na sua relação com a LE ou com o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Cumpre salientar que Ana revela sua inscrição em um discurso que busca problematizar as políticas públicas de ensino de LEs no Brasil, ao afirmar que existe pouco reconhecimento e privilégio quanto ao ensino-aprendizagem de língua inglesa por parte das políticas educacionais brasileiras. A inscrição no discurso da desvalorização do inglês, como vimos por meio das SDs que apresentam as dificuldades, a falta de reconhecimento, o *status* de não-lugar ou de menos importante como regularidades enunciativas, é muito recorrente, o que faz com que a professora Ana, ocupando seu lugar de professora formadora, faça um apelo. Dessa forma, a professora diz que se *talvez as políticas educacionais do Brasil pudessem privilegiar um pouco mais o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, eu acho que é.. talvez.. favorecer mais, que nós pudéssemos ter mais incentivos*.

Vale pontuar que entendemos que, ao contrário da maioria das outras SDs nesta seção, a professora Ana busca valorizar o ensino-aprendizagem de inglês, mas ainda assim assume a necessidade de mudanças no cenário brasileiro, por isso defende mais reconhecimento e incentivos. Tais incentivos, pelos dizeres da professora, não se referem somente ao ensino, mas estendem-se também à pesquisa acadêmica. Nesse sentido, Ana busca valorizar sua prática docente e o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em sua instância enunciativa pedagógico-educacional.

Foi possível compreender, desta feita, que as inscrições discursivas dos professores para enunciar sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e o encontro-confronto com a LE são perpassadas por um imaginário de aprendizagem, de formação e de prática, assim como pelas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais das quais enunciam, o que incide, assim, nas representações discursivas aqui analisadas. Cumpre salientar que alguns professores parecem resistir a algumas matrizes de sentidos congeladas sobre ensinar-aprender inglês. Ana, por exemplo, enunciadora da última SD analisada, representa sua prática docente valorizando o ensino e a formação docente, enunciando do seu lugar de formadora da instância enunciativa pedagógico-educacional, a universidade.

Tomando o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como acontecimento discursivo, lembramos que, com base nos estudos pecheutianos, o acontecimento prevê uma conjuntura de discursos e as enunciações se desencadeiam ao longo do acontecimento. Assim, foi possível compreender, por meio dos enunciados dos professores, as representações sobre o acontecimento ensinar-aprender inglês. Os dizeres analisados deixam vir à tona os lugares discursivos dos professores e suas tomadas de posição frente ao acontecimento discursivo.

Tendo finalizado a análise das representações constitutivas do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, passamos, no próximo capítulo, a analisar as relações dialógicas que puderam ser estabelecidas entre elas.

CAPÍTULO V

RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE AS REPRESENTAÇÕES CONSTITUTIVAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

5. Introdução

O capítulo anterior foi dedicado à análise e interpretação dos eixos que engendram as representações constitutivas do que seja ensino-aprendizagem de língua inglesa e/ou o encontro-confronto com essa língua, a partir dos depoimentos dos professores participantes desta pesquisa. Já este capítulo é dedicado à discussão e à problematização das relações dialógicas que puderam ser tecidas e alinhavadas entre essas representações.

O propósito deste capítulo é, pois, responder à nossa última pergunta de pesquisa, qual seja: que relações dialógicas podem ser delineadas a partir das inscrições discursivas constitutivas das representações sobre o acontecimento discursivo ensinar-aprender língua inglesa?

Nosso objetivo é colocar em embate os eixos de representações, relacionando-os às instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, buscando compreender as relações dialógicas entre as inscrições discursivas constitutivas das representações. Serão consideradas as ressonâncias discursivas entre essas inscrições discursivas, que, no caso de nosso estudo, foram consideradas como consonantes e dissonantes.

Por isso, se no capítulo anterior, visualizamos como cada eixo funciona discursivamente, a partir da constituição das representações sobre ensinar-aprender língua inglesa dos professores, nosso olhar, neste momento, volta-se para a dialogicidade entre as representações discursivas que se instauram, tendo como baliza as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais das quais enunciam os sujeitos da pesquisa.

Ao discutirmos as representações, ou seja, como funcionam as formações imaginárias que constituem alguns professores acerca do processo de ensino-aprendizagem em três eixos (da aprendizagem, da formação pré-serviço e da prática em-serviço), pudemos observar as inscrições discursivas dos professores ao construírem as representações. Nos modos de representar, várias vozes e discursos são evocados, via memória discursiva, e tais vozes e discursos encontram-se em um contínuo e ininterrupto diálogo.

Em suma, verificamos como o primeiro eixo, em que os professores representam a aprendizagem, funcionou discursivamente em todas as instâncias, depois passamos para o segundo eixo, em que os professores representam a formação pré-serviço e, por fim, voltamos nosso olhar para o funcionamento discursivo da representação sobre a prática em-serviço, colocando em batimento todas as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais.

Desta feita, buscamos compreender e sintetizar a multiplicidade de vozes que perpassa cada instância enunciativa pedagógico-educacional, vozes que se inter-relacionam por consonância ou dissonância nas representações analisadas.

É dessas relações que passamos a tratar.

5.1 As instâncias enunciativas pedagógico-educacionais em batimento

Nosso propósito é discutir o movimento pelo qual passou o professor ao enunciar em nossa pesquisa, remontando à sua aprendizagem (primeiro eixo), sua formação (segundo eixo) e sua prática em-serviço (terceiro eixo), ao enunciar sobre a língua inglesa e o processo de ensino-aprendizagem dessa LE.

Buscando compreender como as vozes constitutivas dos discursos nos quais os professores se inscrevem estabelecem uma relação de dialogicidade, colocamos em batimento as cinco instâncias enunciativas, já que no capítulo anterior procedemos à análise das SDs dos professores enunciadores. Vale ponderar, portanto, que estamos considerando, neste momento, as cinco instâncias, quais sejam: a escola regular pública, a escola regular privada, o instituto federal de ensino regular e técnico, o instituto de idiomas e a universidade.

Para tanto, propomos, neste capítulo, três seções que visam contemplar as relações dialógicas entre as inscrições discursivas que constituem as representações: i) de aprendizagem; ii) de formação pré-serviço e iii) da prática em-serviço.

Entendemos que as discursividades constitutivas das representações são povoadas por diversas vozes evocadas pelos professores. Discutir tais vozes, quando os professores enunciam sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, permite-nos lembrar

[...] como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir. (FARACO, 2003, p. 81)

A relação entre as vozes constitutivas das representações construídas pelos professores, e, portanto, constitutivas de seus enunciados, permite-nos compreender as ressonâncias discursivas, já que

a análise dessas recorrências em textos, e conjuntos de textos discursivamente relacionados, é estudada com o objetivo de se estabelecer

como se dá, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção de representações de sentidos predominantes em um discurso determinado. (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 40, tradução nossa)²³

Reiteramos que as ressonâncias discursivas entre os enunciados constitutivos das representações dos três eixos propostos no capítulo anterior já foram analisadas e problematizadas. Com base em Guilherme (2008), selecionamos duas categorias que podem subsidiar a percepção da natureza das ressonâncias discursivas e das relações dialógicas estabelecidas entre elas, a partir dos enunciados dos professores das cinco instâncias enunciativas pedagógico-educacionais.

Guilherme (2008), ao analisar as relações dialógico-polifônicas em seu estudo, delineou quatro categorias para discutir as relações que puderam ser percebidas entre os acontecimentos pedagógicos por ela investigados (licenciandos e licenciados em Letras enunciando sobre competência oral). Dessa forma, as relações dialógico-polifônicas investigadas pela autora (entre a formação pré-serviço e a prática em-serviço) se dão por ressonância, consonância, dissonância e dissensão. Com base nos estudos da arquitetura bakhtiniana é relevante salientar que tais categorias funcionam em um diálogo contínuo, visto que

[...] em toda parte é o cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente. (BAKHTIN, 2008, p. 308)

Dessa forma, entendemos que as relações dialógicas podem ser percebidas pelas formas pelas quais os enunciados ressoam discursivamente (SERRANI-INFANTE, 2008), e neste trabalho, lançamos mão das relações dialógicas por consonância e dissonância tais como concebidas em Guilherme (2008) para discutir e problematizar os resultados advindos dessas relações dialógicas.

De acordo com Guilherme (2008, p. 274), nas relações dialógicas que se dão por consonância, o diálogo é percebido quando existe ‘repetibilidade’, ‘semelhança’ e ‘aproximação’ entre as inscrições discursivas dos sujeitos enunciadoreis. Assim, quando os

²³ Tradução do original “El análisis de esas recurrencias en textos, y conjuntos de textos discursivamente relacionados, se estudia con el objetivo de establecer cómo se da, por efectos de vibración semántica mutua entre varias marcas específicas, la construcción de las representaciones de sentidos predominantes en un discursodeterminado.”

dizeres enunciados para representar o processo de ensino-aprendizagem produzirem efeitos semelhantes, aproximados e/ou repetidos e designarem regularidades enunciativas, teremos uma relação dialógica por consonância. Isso significa que no processo discursivo “as inscrições discursivas se ‘assemelham’ e se ‘aproximam’” (GUILHERME, 2008, p. 274, grifos no original).

Por outro lado, nas relações dialógicas que se dão por dissonância, o diálogo é percebido quando existe ‘contradição’, ‘afastamento’ e ‘tensão’ entre as inscrições discursivas dos sujeitos enunciadore. Nesse sentido, os sujeitos professores constroem suas representações evocando vozes que, tenso-conflitivamente, se contradizem e discordam. A contradição nas inscrições discursivas dos professores, a partir da qual a tensão se instaura, “diz respeito à contradição gerada pelas sucessivas ocorrências de denegação [...] e provocando uma alteridade que coloca os sujeitos-participantes da pesquisa em lugares enunciativos diferentes e distintos” (GUILHERME, 2008, p. 274).

Na próxima seção, passamos a abordar as relações dialógicas entre as representações construídas em cada eixo de nossa pesquisa, pelos professores das cinco instâncias enunciativas pedagógico-educacionais. Para cada seção dos diálogos entre as representações, elaboramos um axioma discursivo, com vistas a sintetizar e consubstanciar nossa percepção acerca das relações dialógicas que se instituem por consonância ou dissonância.

5.1.1 Relações dialógicas entre as inscrições discursivas sobre o processo de aprendizagem

A primeira discussão versa sobre a dialogicidade que pode ser estabelecida na representação sobre a aprendizagem, haja vista que, quando os professores enunciam, a memória discursiva é colocada em funcionamento pelo professor diante da interpelação de falar de si e de sua aprendizagem, sendo que os sentidos sobre suas experiências acontecimentais e temáticas de aprendizagem podem se inter-relacionarem.

Relacionamos os dizeres advindos das cinco instâncias, para entendermos a natureza da dialogicidade, estabelecendo aproximações ou distanciamentos. Considerando que o primeiro eixo dedicou-se à representação sobre a aprendizagem, buscamos aqui esquematizar nossa percepção das relações dialógicas notadas entre as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, como propomos na figura a seguir:

Figura 5: Dialogicidade entre as instâncias para enunciar sobre a aprendizagem.



Fonte: A autora.

Para delinear as relações dialógicas e discutirmos a natureza de tais relações entre os dizeres no primeiro eixo (a aprendizagem), colocamos em batimento as cinco instâncias enunciativas pedagógico-educacionais onde atuam os professores participantes da pesquisa. Para tanto, estruturamos um quadro com dizeres dos professores, o qual é composto de, no mínimo, dez enunciados, para contemplarmos pelo menos um enunciado de cada professor.

Após o quadro em que levantamos alguns enunciados das representações delineadas ao longo do quarto capítulo, construímos nossa percepção acerca das relações dialógicas que se dão por consonância ou dissonância entre as cinco instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, embora tais categorias já sejam mencionadas no quadro, de acordo com a sua predominância em cada eixo e também em cada inscrição discursiva analisada.

Passamos ao primeiro quadro acerca da dialogicidade sobre a representação da aprendizagem e do encontro-confronto com a LE:

Quadro 01: Relações dialógicas entre as inscrições discursivas sobre aprendizagem (EIXO 1)

Inscrições discursivas	Enunciados dos professores	Relações dialógicas
Fascínio e paixão pela LE	<ul style="list-style-type: none"> - Foram sempre momentos de muita diversão e prazer por fazer algo que gostava e gosto muito! (Abu – escola particular) - É.. eu sempre gostei bastante, e a facilidade acaba que torna tudo mais fácil, quando você gosta, quando você quer, quando você tem força de vontade, tudo fica mais fácil. (Maria Cecília – escola particular) - É.. eu sempre tive afinidade com o inglês e a gente acaba achando bonito por ser uma língua né.. que não é a nossa. (Carmem – escola pública) - Já comecei a achar a língua fantástica, e aí quis aprender mais, dar seguimento na língua e aí, eu lembro que na época, na prova a gente tava aprendendo os animais, e eu já cheguei em casa contando pra minha mãe que eu já tinha aprendido a falar elefante. 	Consonância

	<p>girafa em inglês e aí eu.. adorei. (Gabriela – instituto de idiomas)</p> <p>- A minha relação com a língua ela sempre foi muito afetuosa, eu sempre gostei de estudar e aprender inglês. (Laura – instituto de idiomas)</p> <p>- Meus pais me colocaram para.. estudar inglês na escola infantil,..., Bom.. desde então eu me apaixonei pela língua inglesa. (Ana - universidade)</p>	
Utilitarismo da LE	<p>- A língua inglesa, ela é uma língua,..., universal, isso é inegável, né?.. Qualquer lugar que você vá que tenha um.. características, que tenha padrões internacionais, vai ter o inglês como uma das opções. Então a pessoa que fala, que conhece, que sabe o inglês, ela.. vai ter muito mais oportunidades. (Sílvia – escola pública)</p> <p>- Eu acho que se é uma coisa bem comum quando os pais enxergam no inglês uma, uma.. oportunidade pro filho ter o melhor desempenho no mercado de trabalho, então me colocaram em um curso de inglês. (Alex – universidade)</p> <p>- Quando pela primeira vez eu busquei um curso de idiomas, foi influência e exigência dos meus pais, que viam a importância desse fator! né, de crescermos dominando é.. um idioma tão importante no mundo. (Clarice – instituto federal)</p> <p>- O que o inglês pode mudar! na vida de um estudante, o que o inglês pode proporcionar!, abrir de horizontes na vida de cada um desses alunos. (Clarice – instituto federal)</p> <p>- A contratação do futuro empregado hoje em dia eles olham muito esse domínio da língua inglesa. (Carmem – escola pública)</p> <p>- Eu acho que a fala é muito importante porque quando o aluno fala em inglês ele vê que tá usando a língua mesmo?, ele vê que tá conseguindo se comunicar. (Felipe – instituto federal)</p> <p>- É uma.. quase que uma obrigação do profissional hoje em dia aprender inglês. (Laura – instituto de idiomas)</p>	Consonância
Pertencimento à LE	<p>- Eu sempre gostei muito da língua, sempre achei muito bonito?, e quando eu comecei a estudar o meu esquema era poder cantar as músicas em inglês, poder assistir algum filme sem a legenda, alguma coisa nesse sentido. (Laura – instituto de idiomas)</p> <p>- “Nossa, professora, imagina se eu fosse pra outro país trabalhar?”, “Nossa, imagina que legal seria se eu fosse viajar”. (Maria Cecília – escola particular)</p> <p>- A capacidade de viajar e não me sentir tão vulnerável em relação à compreensão do idioma. (Clarice – instituto federal)</p> <p>- É, eles falam claramente pra gente: “pra que quê eu estudo inglês? Eu não vou morar num país, é.. né, num outro país”. Aí, eu falo /.../ ‘e.. você não precisam morar um outro país para vivenciar o inglês, /.../ você ouve músicas!, você usa programa de informática, é.. você visualiza palavras da língua inglesa no seu cotidiano” (Carmem – escola pública)</p> <p>- Colocar o aluno dentro do contexto, fazer ele viver aquela realidade, de um país de língua inglesa. E isso instiga muito? e faz com que os alunos despertem o interesse pelo idioma. (Maria Cecília – escola particular)</p> <p>- Eu escuto muito os alunos comentando sobre o sotaque, “aí, meu Deus, professor, mas como é eu faço para ter sotaque?” (Alex - universidade)</p> <p>- Eu acho que foi um aprendizado que não se concretizou.. de fato. Eu não, não cheguei a aprender a língua inglesa. Eu conheci algumas palavras e algumas regras, mas não tive uma APRENDIZAGEM efetiva. (Sílvia – escola pública)</p>	Consonância

O quadro 01 sintetiza os modos de dizer dos professores ao representarem a aprendizagem de língua inglesa, ou seja, representam suas experiências acontecimentais e temáticas como aprendizes. Sobre essa relação entre sujeito, representação e sentidos, vale lembrar que

constituindo o discurso e por ele constituído, o sujeito se encontra imerso no jogo discursivo que faz com que não cesse de significar, colocando-o em um movimento constante de produção de sentidos. Resta-lhe o desejo, é verdade, de poder fazer coincidir seu dizer, mas isso não passa de uma ilusão que só faz reforçar sua produção de sentidos, já que, envolvido na trama da linguagem, não cessa de dizer e de se dizer, o que o constitui como sujeito. (BERTOLDO, 2013, p. 198)

Acerca da produção de sentidos de que trata Bertoldo (2013), notamos que os sujeitos professores, ao enunciarem sobre aprendizagem de língua inglesa, inscrevem-se em discursos que refletem e refratam um imaginário de fascínio e paixão pela língua inglesa, de utilitarismo dessa língua e de desejo de pertencimento à LE, a língua do outro.

Na primeira inscrição discursiva, notamos que as vozes evocadas pelos professores para se representarem como alunos e os momentos de sua aprendizagem e o encontro-confronto com a LE são predominantemente consonantes em todas as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais. Os professores Abu, Maria Cecília, Carmem, Gabriela, Laura e Ana, num movimento discursivo uníssono, resgatam uma memória discursiva perpassada por sentidos que remetem ao afeto, ao fascínio, à paixão, à beleza e ao gostar da língua inglesa, como vemos nos enunciados algumas palavras (destacadas em negrito) que deixam flagrar tal inscrição discursiva.

Da mesma forma, em todas as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, nas inscrições discursivas quando a representação da aprendizagem se ancora nos sentidos de utilitarismo da língua, existe consonância no que se refere à língua inglesa representada pela sua utilidade, por sua relação custo-benefício e por sua função como ferramenta que instrumentaliza o sujeito a “adquirir” e “usar” a língua inglesa. Os professores evocam, assim, a voz do inglês como língua universal imprescindível que abrirá “portas” e “horizontes”, acenando tanto para o discurso capitalista e neoliberal voltado para o mercado de trabalho, discurso esse que faz circular sentidos de que o conhecimento de inglês é diferencial e asseguraria uma melhor posição no mercado de trabalho, como também tangencia o ideal de pertencimento ao mundo que fala a língua inglesa, acionando, dessa forma, vozes constitutivas do discurso da globalização.

Além disso, o papel da língua inglesa no cotidiano e na sala de aula atrelado às experiências de vivência nessa língua desvelam o desejo de pertencimento. Dessa forma, a aprendizagem é representada de forma a se consumir caso o aluno se sinta “inserido” no universo do inglês, quando consegue “falar” essa língua, e quando ainda consegue viajar, assistir filmes e ouvir músicas em LE. O ideal de pertencimento pode ser também apreendido pelo imaginário de um (idealizado) sotaque, com a possibilidade de viajar ou morar em outro país, cuja língua oficial seja o inglês.

A professora Sílvia, ainda que deixe desvelar em seu enunciado uma entonação expressiva (BAKHTIN, 2011) de descontentamento de seu aprendizado da língua inglesa, se inscreve no discurso do não-pertencimento, já que o desejo de fazer parte do mundo da língua inglesa se deu pelo viés de uma insatisfação em seu percurso como aprendiz.

Observamos que, interdiscursivamente, perpassa o desejo de pertencimento a questão da cultura no ensino de LEs, sendo ela enunciada como “necessária” para esse ideal de pertencimento. O que problematizamos aqui é o risco de que professores de língua inglesa possam inscrever seus dizeres em discursos como o da aculturação, o que nos remete ao trabalho de Cavallari (2013), ao tratar da relação entre língua, cultura e ideologia no processo de ensino-aprendizagem de LE. A autora postula que a aculturação “consiste na supervalorização e adoção de aspectos socioculturais advindos de culturas e línguas alheias, em detrimento da própria cultura” (p. 125). Dessa forma, a autora problematiza como os professores e também os livros didáticos adotados pelas escolas podem levar ao processo de aculturação. Por isso, ela relembra o ponto de vista defendido por Jorge (2009, p. 164), segundo o qual o processo de ensino-aprendizagem de uma LE deve considerar os aspectos culturais, na medida em que os envolvidos no processo, alunos e docentes, possam discutir e refletir sobre a diversidade cultural, mas também fazê-lo acerca de sua LM e seu país. Assim, seria possível relacionar cultura e ensino de LE a fim de tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos, sem, no entanto, inscrevermo-nos em discursos que valorizam a cultura norte-americana ou inglesa, por exemplo, em detrimento de outras. Cabe, então, aos espaços de formação, proporcionarem aos professores um movimento reflexivo em que questões dessa natureza possam ser problematizadas.

No que concerne às relações dialógicas sobre a aprendizagem, elaboramos o seguinte axioma discursivo a fim de sintetizar nossa percepção:

AXIOMA - EIXO 1: Os professores, ao construírem uma representação sobre o processo de ensinar-aprender/encontrar-confrontar a língua inglesa, o fazem convocando vozes constitutivas de sua própria aprendizagem de língua inglesa (as vozes do fascínio e da paixão, do utilitarismo e do pertencimento), sendo que essas vozes se apresentam de forma consoante independentemente da instância enunciativa pedagógico-educacional em que atuam.

Em suma, pode-se depreender que as vozes constitutivas da representação de aprendizagem analisada no primeiro eixo são consonantes quanto aos sentidos que puderam ser flagrados. Esses sentidos se aproximam pela repetibilidade nos modos de dizer que constituem as representações.

Passamos a tratar, a seguir, da dialogicidade instaurada no segundo eixo de nosso estudo.

5.1.2 Relações dialógicas entre as inscrições discursivas sobre o processo de formação

A discussão aqui proposta versa sobre a dialogicidade que pode ser estabelecida na representação sobre o processo de formação pré-serviço, haja vista que, quando os professores enunciam, a memória discursiva é colocada em funcionamento pelos professores diante da interpelação de falar de seus cursos de licenciatura e de suas experiências temáticas e acontecimentos quando de sua formação inicial.

Sobre a representação da formação pré-serviço, foi possível observar que as relações dialógicas se dão por consonância e dissonância. Destacamos as ressonâncias discursivas observadas quando do processo de enunciação sobre a formação, nas cinco instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, como dispomos abaixo:

Figura 6: Dialogicidade entre as instâncias para enunciar sobre a formação.



Fonte: A autora.

Para melhor visualizarmos o eixo 2, em que os professores enunciam sobre sua formação, buscamos aqui esquematizar nossa percepção das relações dialógicas que puderam ser examinadas entre as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, como propomos abaixo:

Quadro 02: Relações dialógicas entre as inscrições discursivas sobre formação (EIXO 2)

Inscrições discursivas	Enunciados dos professores	Relações dialógicas
Fascínio e paixão pela	<ul style="list-style-type: none"> - O que me levou a ser professora de inglês especificamente foi porque eu sempre gostei de música internacional! (Carmem – escola pública) - O curso de Letras parecia a escolha correta, pois a possibilidade de continuar estudando o que gostava me fascinava. (Abu – escola particular) - O que me levou a ser professor de inglês foi.. o fato de eu gostar muito de inglês e ter 	Consonância

LE	<p>passado uns anos morando nos Estados Unidos. (Felipe – instituto federal)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você tem que amar os seus alunos e amar aquilo que você faz (Maria Cecília – escola particular) - A cada aula acho que me entusiasmo mais com a língua. (Abu – escola particular) - O curso de Letras ele foi buscado como uma opção de complementação, /.../a questão de sempre gostar muito de escrever, de ler. E o inglês mesmo. (Clarice – instituto federal) - Bom.. desde então eu me apaixonei pela língua inglesa, fiz vários cursos, estudei ao longo de todo o meu.. ensino médio.. fiz cursos em escolas de idiomas, resolvi fazer o curso de Letras Português/Inglês na [] e segui carreira.. e segui a docência. (Ana – universidade) 	
Lacunar formação	<ul style="list-style-type: none"> - O curso de Letras, onde eu me capacitei né, para poder trabalhar na educação é.. foi meio que, é.. eu diria talvez.. é um termo bem pejorativo.. é.. fraco. (Carmem – escola pública) - Eu acho que o que me incomoda,..., é.. digamos assim, é a falta de preparo, né? Eu venho de um curso que eu fiz na universidade, mas um curso que eu fiz há,..., eu formei em 2002. (Sílvia – escola pública) - Às vezes não me sinto é ... segura o suficiente pra começar uma conversação com eles. É uma falha que eu identifiquei na minha! formação, e que infelizmente é... eu tô cometendo a mesma falha na formação dos meus alunos. (Sílvia – escola pública) - Sinceramente não contribui muito em termos de conhecimento linguísticos, talvez em termos didáticos, mas não em termos de melhoria. (Felipe – instituto federal) - Eu imaginei que o trato com a língua seria um pouquinho mais rebuscado e nesse ponto eu fiquei bastante frustrada. (Laura – instituto de idiomas) 	Consonância
	<ul style="list-style-type: none"> - Eu cursei Letras,..., e aí sim já foi um aprendizado mais aprofundado,... com laboratório, com pesquisas,..., com aulas diversificadas, diferenciadas, então é uma coisa mais,..., foi uma aprendizagem mais efetiva do que a que eu tinha tido anteriormente. (Sílvia – escola pública) - Durante o período de faculdade, tenho também ótimas memórias tanto dos meus professores quanto dos meus colegas, e,..., digo isto porque tinham algumas pessoas que me ensinavam muito também... ah.. devido sua grande experiência e camaradagem. (Abu – escola particular) - Então tudo isso contribuiu, eu trago essas reflexões como.. em querer.. pra eu discutir hoje com meus alunos de estágio pra você ver como é interessante, como evoluiu o ensino de língua inglesa, porque eu passei por.. eu estudei em livros que hoje seriam impensáveis em se adotar. Mas.. hoje eu vejo que isso são.. eu enxergo isso como.. como.. eu agrego isso como conhecimento pra minha prática docente! (Ana – universidade) - E, eu lembro até de que foi.. é.. foi assim.. desde o início a gente percebe que a faculdade de Letras, na verdade eu tenho sérias dúvidas sobre essa questão!, é, de que você é capaz de sair um falante de uma universidade, quer dizer você sair do nada e vai sair falante de uma universidade, de um curso de Português e Inglês, por exemplo. Eu sempre cheguei a ver a faculdade de Letras como uma maneira de aparar as arestas do aprendizado? que você adquiriu, em curso de idiomas, por exemplo, e lá na faculdade você vai, é.. aprimorar esse aprendizado e aprender, vamos dizer assim, o caminho das pedras para que isso seja passado para os seus alunos, né? Então minhas lembranças foram disso sim, de que foi bem cobrado, a faculdade de Letras da [] tá entre as melhores do Brasil, é.. lembrança de muita cobrança quanto ao conteúdo e a qualidade do profissional que a gente ia sair. (Alex – universidade) 	Dissonância
Relação teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> - Eu aprendi inglês e posteriormente me tornei um professor de língua inglesa, e ela evoluiu através de cursos de inglês, através da exposição à língua e também através da prática docente, que foi na minha opinião o que propiciou uma maior evolução. (Felipe – instituto federal) - Na época até fiquei em dúvida entre Psicologia e Letras, mas como eu estava gostando muito de dar aula, eu optei por fazer Letras Inglês e Português e me tornar efetivamente professora de,..., inglês e português. (Gabriela – instituto de idiomas) - Destacando que na verdade eu sempre quis atuar em literatura de língua inglesa, nas universidades, mas indiscutivelmente? esse período de trabalho com o ensino de língua inglesa na época dos cursos, foi fundamental até para minha prática, até como professor hoje. (Alex - universidade) - Eu não escolhi ser professora de inglês, acabou que surgiram essas aulas, não tinha ninguém para pegá-las e eu acabei aceitando o desafio. (Sílvia – escola regular). 	Consonância
	<ul style="list-style-type: none"> - Mas assim, o que eu ia.. o que eu gostava mais de aprender eram das técnicas que eles utilizavam pra passar o conteúdo pra gente, então era assim muito legal, e eu aprendi bastante. (Gabriela – instituto de idiomas) - Então assim a minha aprendizagem lá foi muito assim.. é.. não foi realmente pra aprender a língua, foi pra observar os professores, pegar as táticas que eles nos pro.. 	

	tinham pra fazer a gente aprender a língua, as metodologias que eles utilizavam. (Gabriela – instituto de idiomas) - Eu tive professores muito bons dentro da universidade, que mesmo fazendo a base da língua e tudo, ou seja, começando do começo, do zero, é... eles foram <i>muito felizes naquilo que eles fizeram</i> , no modo como eles conduziram a aula, e aqui já na graduação eu tive contato com outras formas de atividade, com outros tipos de atividade! , com outras mídias e essa parte foi muito bacana. (Laura – instituto de idiomas)	Dissonância
--	---	-------------

Quando observamos os enunciados a fim de relacioná-los no segundo eixo, notamos que existem relações dialógicas consonantes e dissonantes entre as vozes convocadas pelos professores das diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais.

No que concerne à inscrição discursiva no fascínio e na paixão pela língua, relacionada à escolha profissional e ao caminho percorrido na formação, os professores evocam vozes, ou seja, se inscrevem em discursos que são da ordem da consonância. Essas inscrições discursivas se aproximam e se assemelham, na medida em que funciona um imaginário de que o professor se forma por “amor” à LE, por “amar” sua profissão, o que aponta para uma memória discursiva de vocação profissional e de relação afetiva com a LE. Assim, o curso de Letras é representado como a escolha certa quando o sujeito “ama” inglês, “ama” ensinar, “gosta” de aprender a LE ou quer aperfeiçoar-se nessa LE, ou seja, trata-se do professor em formação “apaixonado” pela língua inglesa.

No entanto, nas inscrições discursivas sobre a lacunar formação inicial, sentidos dissonantes deslizam no processo enunciativo. A voz da paixão estabelece uma relação de alteridade com a voz da formação lacunar, com a voz do Curso de Letras como não-lugar para a formação, ainda que alguns professores tentem resistir a esse lugar discursivo, buscando a inscrição em um discurso que busca atenuar sua percepção do lugar da licenciatura em sua formação.

Lembramos que a dissonância remonta à forma de diálogo por distanciamento de sentidos. Existe, assim, a contradição, o distanciamento entre os sentidos, e a tensão como mecanismo enunciativo que é revelado pela relação ora consonante ora dissonante. Muitos professores, pela inscrição no discurso da formação lacunar, representam, de maneira consonante, sua formação como “fraca”, o Curso de Letras como não-lugar de aprendizagem ou de pouca contribuição. Entretanto, percebemos vozes que dissonam desses sentidos, na medida em que há a resistência de alguns professores ao não representarem sua formação como lacunar. Eles resistem a essa representação que parece funcionar discursivamente como uma matriz de sentidos congelados sobre formar-se professor, ser professor de línguas e também sobre a necessidade de uma graduação para atuar como docente de língua inglesa.

O professor Abu e os formadores Ana e Alex representam sua formação no Curso de Letras como uma experiência tempo-espacial, acontecimental e temática, sendo que o imaginário que funciona é de aprendizagem e não de formação lacunar, como fazem Sílvia e Carmem, por exemplo. Sílvia, professora de escola regular pública, desvela em sua inscrição discursiva, a contradição funcionando discursivamente e a tensão como forma de enunciar ora de maneira consoante ora de maneira dissonante, visto que ela diz que no Curso de Letras teve um ensino mais efetivo, embora logo depois deixe flagrar que ela não se representa como preparada, não se sente segura para ensinar LE, apesar de sua formação no curso superior. Lembremos que “a tensão, nesse caso, diz respeito à articulação gerada por diferentes tomadas de posição” (GUILHERME, 2008, p. 274) do sujeito professor ao representar aqui sua formação docente.

Acerca das inscrições discursivas quando enunciam sobre a relação entre teoria e prática, muitos professores reforçam o distanciamento e a polarização entre elas, denegando, esquecendo e apagando o lugar do Curso de Letras na problematização dessa relação. Pode-se dizer que a consonância prevalece nas relações dialógicas entre essas inscrições, na medida em que existem sentidos de uma valorização da prática em detrimento da teoria, o que acaba por dialogar com a imagem lacunar da formação. Assim, ao tomarem uma posição diante da relação teoria e prática, os professores o fazem se inscrevendo em discursos, que de forma consoante, valorizam a prática (na formação pré-serviço e na prática em-serviço) em detrimento da teoria.

As professoras Gabriela e Laura inscrevem seus dizeres em discursos em que a teoria e prática pôde ser pensada no momento da formação pelos posicionamentos dos professores que tiveram, reconhecendo, assim, que, ainda que minimamente, o Curso de Letras configurou-se com um espaço de possibilidade de reflexão sobre a relação teoria e prática.

Em geral, no segundo eixo, as relações dialógicas parecem oscilar entre a consonância e a dissonância, visto que os professores ora se inscrevem em discursos cujos efeitos de sentidos consonam polarizando a relação teoria e prática, ora dissonam dando ao Curso de Letras um lugar de se pensar tal relação.

Entendemos que o imaginário sobre o Curso de Letras como espaço de não formação precisa ser problematizado, pois o professor, assim como é constituído por esse discurso, é também constituinte desse mesmo discurso, contribuindo, assim, para que essa memória circule discursivamente e se instaure ideologicamente ao longo da história. O professor, da mesma forma, também é constituído e constituinte do imaginário de ineficiência no/do ensino e de desvalorização do inglês, do fazer docente dessa língua, como vimos no terceiro eixo

(seções 4.3.2 e 4.3.3) . O que estamos problematizando aqui é o fato de que, se os próprios professores se inscrevem no discurso da desvalorização e da ineficiência, certamente suas vozes serão revozeadas na construção de uma discursividade sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Assim, o embate entre as representações de professores que atuam em diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais justifica-se para que possamos problematizar que o discurso do não-lugar do Curso de Letras como espaço de formação não circula somente em uma instância, por exemplo, na escola pública. O que se pôde observar, pois, foi a circulação e a condensação desses sentidos nas mais diversas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais.

Por isso, no que concerne às relações dialógicas que puderam ser apreendidas entre as inscrições discursivas dos professores quando enunciam sobre sua formação, elaboramos o segundo axioma discursivo, a fim de sintetizar nossa percepção:

AXIOMA - EIXO 2: Os professores, ao construírem uma representação sobre o processo de ensinar-aprender/encontrar-confrontar a língua inglesa, o fazem convocando vozes constitutivas de sua formação pré-serviço (as vozes do fascínio e da paixão, da formação lacunar e da relação teoria e prática), sendo que, ainda que haja dissonância de sentidos no que diz respeito à formação lacunar e à relação teoria e prática, há vozes preponderantes acenando para uma consonância discursiva quando representam o processo de ensino-aprendizagem pelo viés do fascínio e da paixão pela língua.

Em suma, pode-se depreender que as inscrições discursivas constitutivas da representação da formação pré-serviço analisada no segundo eixo oscilam entre vozes consonantes e dissonantes. Isso significa, pois, que a formação ocupa um lugar de tensão e conflito na memória discursiva desses sujeitos que buscam resistir às lacunas de sua formação. Entendemos que há um imaginário de completude de formação inicial que deve ser problematizado nos espaços de licenciatura, uma vez que esse imaginário pode incidir na constituição do professor de forma a não tomar uma posição diante de sua prática.

Passamos a seguir, a tratar das inscrições discursivas constitutivas da representação de prática em-serviço dos sujeitos participantes da pesquisa.

5.1.3 Relações dialógicas entre as inscrições discursivas sobre a prática em-serviço

No que concerne ao último eixo, discutimos a natureza das relações dialógicas quando os professores representam sua prática em-serviço, examinando em que medida aproximam-se ou distanciam-se as inscrições discursivas sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública, particular, no instituto de idiomas, nos institutos federais e também na universidade, como propomos na figura abaixo:

Figura 7: Dialogicidade entre as instâncias para enunciar sobre a prática em-serviço.



Fonte: A autora.

Para melhor visualizarmos o eixo 3, em que os professores enunciam sobre sua prática, buscamos aqui esquematizar nossa percepção das relações dialógicas que puderam ser examinadas entre as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais como propomos abaixo:

Quadro 03: Relações dialógicas entre as inscrições discursivas sobre a prática (EIXO 3)

Inscrições discursivas	Enunciados dos professores	Relações dialógicas
Domínio da língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> - O nível da grande maioria dos professores do estado é baixo, uma vez que os mesmos não conseguem dominar a fala e a habilidade de ouvir, e sim apenas dominam a gramática e a leitura. (Carmem – escola pública) - Ele tem que primeiro conhecer muito bem aquilo que ele vai passar para o seu aluno, ele tem que ter muita segurança em relação aquilo que ele vai passar. (Sílvia – escola pública) - Me sinto insegura! (Sílvia – escola pública) - Dominar o idioma, primordial! Não tem como você ser professor de idioma se você não tem o domínio da língua. (Maria Cecília – escola particular) - Pra fazer com que eu não só dominasse as estruturas gramaticais, a questão do vocabulário, mas que principalmente estivesse me atualizando! a respeito das coisas que acontecem no mundo.. é.. a partir de um outro idioma. (Clarice – instituto federal) - Ah, a magia de você dominar outras línguas. (Clarice – instituto federal) - Ah, esperam que eu domine o idioma, porque professor de língua inglesa não é 	Consonância

	<p>“brincadeira”, não é qualquer pessoa que pode ser professor, não é um hobby, “ah, eu não tenho nada pra fazer, eu vou dar aula de inglês” (Maria Cecília – escola particular)</p> <p>- Então, o importante é que você se comunique de forma que não cause tensões na sua conversa, né.... que leve o seu... ou seja, ouvinte, você falante de língua inglesa, que o seu ouvinte possa entendê-lo, compreendê-lo plenamente, sem causar nenhuma situação de ambiguidade no que você está falando ou no entendimento. (Alex – universidade)</p>	
	<p>- Um bom professor de língua estrangeira precisa estar atualizado, e precisa não ser...., medroso de reelaborar a própria forma de aprender, de ensinar, de...., ser uma pessoa que não é um nativo, né? De encarar a língua inglesa como sua segunda língua mesmo, no sentido de o meu falar não é perfeito, o meu conhecimento sobre a língua não é completo, não é total. (Laura – instituto de idiomas)</p>	Dissonância
(In)eficiência do ensino	<p>- Para dizer a verdade! eu acho que em função da...., formação que eu tive principalmente quando era adolescente as coisas hoje estão num nível muito melhor e se o nosso aluno tiver um pouco de boa vontade e de estudos, nem seria preciso cursos de inglês fora do colégio. (Abu – escola particular)</p> <p>- Na minha opinião, ensinar a língua inglesa atualmente é...., é.. não, digamos assim, um desafio, mas eu acho que é bem mais fácil do que antigamente!, porque hoje a gente tem bem mais recursos. (Gabriela – instituto de idiomas)</p> <p>- Hoje como professora eu acredito no método em que eu dou aula, eu acredito no método que a gente utiliza pra dar aula, mas eu não excluo as outras formas que os alunos possam aprender de diversas formas, cada um dentro de um contexto que lhe agrade, né. (Laura – instituto de idiomas)</p>	Consonância
	<p>- É um desafio, né, ensinar a língua inglesa, porque é uma língua muito! importante, o aluno da escola pública, ele já está em desvantagem, né, porque, é.. como eu falei é um ensino superficial. (Sílvia – escola pública)</p> <p>- Basicamente, uma impossibilidade porque.. a, o tempo de... a carga horária dedicada para a disciplina de língua inglesa atualmente no ensino médio.. em que trabalho, é uma carga horária pequena! (Clarice – instituto federal)</p> <p>- Ah.. pra que o inglês, o ensino da língua inglesa, ele.. acontecesse de uma forma mais eficaz, cada uma dessas habilidades deveriam ser trabalhadas com mais ênfase. Por exemplo, a capacidade da fala, a questão da comunicação em língua estrangeira, os alunos dialogarem? entre eles, o professor estabelecer diálogos é.. primando tão somente, prezando, desculpa, pela comunicação na língua estrangeira, isso infelizmente não acontece. Até em função mesmo das inúmeras dificuldades que cada um traz de outras escolas de onde vieram, os alunos, a grande maioria deles, não tiveram contato muito aprofundado com o idioma. (Clarice – instituto federal).</p>	Dissonância
(Des)valorização do inglês	<p>- É.. infelizmente eu acredito que o ensino de língua inglesa na escola em que atuo é visto como.. a obrigatoriedade de mais uma disciplina exigida! (Clarice – instituto federal)</p> <p>SD: Infelizmente o ensino da língua inglesa por parte dos alunos é configurada como uma matéria desnecessária. (Carmem – escola pública)</p> <p>SD: Talvez as políticas educacionais do Brasil pudessem privilegiar um pouco mais o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, eu acho que é.. talvez.. favorecer mais, que nós pudéssemos ter mais incentivos. (Ana - universidade)</p>	Consonância
	<p>- Essa escola oferece um padrão muito alto, né, de ensino e aprendizagem, principalmente de ensino de língua inglesa, naquilo que diz respeito à utilização de tecnologia que a escola dispõe pros seus alunos, naquilo que ela investe na formação dos professores, e.. no cuidado, no trato com as aulas, com os alunos. (Laura – instituto de idiomas)</p> <p>- Olha, eu quero acreditar que o.. os alunos estão dando mais atenção para a língua inglesa fora da sala de aula, né! Mesmo porque hoje, mais do que antes, ela é onipresente?, então onde quer eles estejam e hoje estão mais nas redes sociais e a língua inglesa tá lá. É...., então, nesse aspecto penso que ela se modificou e até se intensificou! (Alex - universidade)</p> <p>- Digo isso porque quando há interesse o aprendizado acontece mais fácilmente. (Abu – escola particular)</p> <p>- Os alunos, eles reconhecem sim o papel da língua inglesa, nesse contexto, eles sabem que é necessário pro ensino técnico e a instituição tem isso também bem claro. (Felipe – instituto federal)</p> <p>- Apesar de pensar e ponderar que o contexto em que dou aula é melhor do que o contexto em que eu fiz aula, eu preciso também dar crédito pra essa realidade que também forma falantes! e professores da língua estrangeira. (Laura – instituto de idiomas)</p>	Dissonância

O quadro anterior buscou sintetizar as inscrições discursivas discutidas nos modos de dizer dos professores ao representarem a prática em-serviço. Em relação à imagem de domínio da língua inglesa, pudemos perceber uma idealização de domínio da LE, inscrição discursiva consoante entre as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais. Isso significa que notamos que as vozes evocadas consonam no sentido de representar uma idealizada relação do sujeito que seria capaz de “dominar” a LE e, assim, seria capaz de ensinar essa língua. Interessante nesta relação dialógica aqui investigada é que a inscrição da professora Laura, que apesar de atuar em um instituto de idiomas, dissona do discurso de idealização da língua inglesa, não se inscrevendo no “mito do nativo” e representando o conhecimento da LE como sempre da ordem do incompleto e da não totalidade. Comumente esses dizeres são constitutivos do discurso de completude que circula nos institutos de idiomas.

Cumpramos ressaltar que as inscrições discursivas do professor Alex, professor formador, parecem ser dissonantes como as de Laura, pois o professor também não se inscreve em um lugar de completude na/pela LE, entretanto, na dispersão de sentidos que o constitui ele se inscreve em um ideal de comunicação, que seria “sem tensão, sem equívocos e sem ambiguidade”. Nesse sentido, a imagem de comunicação “perfeita” é consonante com o ideal de domínio da LE. Isso nos reporta às reflexões de Celada (2008) sobre como no mundo contemporâneo

[...] as línguas estrangeiras configuram um quadro fortemente marcado pela predominância daquelas consideradas veiculadores ou dos aspectos que cada uma delas pode garantir no sentido de possibilitar a “comunicação” - um significante pronunciado com euforia e de forma recorrente em certas discursividades – e, junto com isso, a inclusão no mercado de trabalho. (p. 146)

A autora coloca em alteridade a imagem de comunicação ideal e a inclusão no mercado de trabalho (já discutida no imaginário de utilitarismo da língua) e problematiza consequentes discursos que circulam sobre essa imagem. Entendemos que esses discursos podem incidir na constituição dos alunos, dos professores e na circulação de matrizes de sentidos congeladas que corroboram para a constituição de discursos que carregam sentidos como o da impossibilidade de se ensinar inglês que não seja pelo viés da oralidade. Visualizamos esses discursos como da ordem do imobilismo, já que neles os professores podem se inscrever para atribuir a outros a (ir)responsabilidade de seu trabalho.

No que concerne à imagem de eficiência ou ineficiência no ensino de inglês, observamos que os professores Abu, Gabriela e Laura convocam vozes consonantes para

enunciar sobre as possibilidades de o ensino-aprendizagem acontecer de maneira mais plausível (*mais fácil*) na atualidade se comparado com antigamente. Por outro lado, Sílvia e Clarice convocam vozes que dissonam, tendo em vista que representam o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como da ordem do desafio, da dificuldade e da impossibilidade nas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais em que atuam. Percebemos, pois, inscrições discursivas consonantes e dissonantes nas relações dialógicas aqui examinadas, relações essas que parecem polarizar o ensino de língua inglesa nas escolas públicas e privadas, ou seja, polarizar a impossibilidade (escola pública e instituto federal) e a possibilidade desse ensino (escola particular e instituto de idiomas).

Por fim, nas inscrições discursivas que foram examinadas no terceiro eixo, e que dizem respeito à imagem de valorização ou desvalorização da língua inglesa, as vozes consonantes evocadas pelos professores assemelham-se na imagem de desvalorização do inglês na escola pública regular (Carmem), no instituto federal (Clarice) e na universidade (Ana). Sendo assim, aproximam-se na construção de sentidos convergentes que apontam para o não-lugar da língua inglesa em tais instâncias e a impossibilidade de se ensinar a LE.

Todavia, existem vozes que dissonam em algumas inscrições discursivas, já que elas se afastam de forma a produzirem sentidos de resistência à interpelação do discurso do fracasso e da impossibilidade de se ensinar-aprender língua inglesa em seu local de atuação. Tal resistência é marcada pela inscrição em discursos como o da utilização da tecnologia, a onipresença do inglês como LE no mundo contemporâneo, os avanços no processo de ensino-aprendizagem de línguas e o interesse e a necessidades dos discentes.

Por isso, no que concerne às relações dialógicas que puderam ser apreendidas entre as inscrições discursivas dos professores quando enunciam sobre sua prática, elaboramos o terceiro axioma discursivo, com vistas a sintetizar nossa percepção:

AXIOMA - EIXO 3: Os professores, ao construírem uma representação sobre o processo de ensinar-aprender/encontrar-confrontar a língua inglesa, o fazem convocando vozes constitutivas de sua prática em-serviço (as vozes do domínio da língua, da (in)eficiência no ensino e da (des)valorização do inglês), sendo que, essas vozes se apresentam de forma dissonante independentemente da instância enunciativa pedagógico-educacional em que atuam, ainda que haja uma dispersão de sentidos que acena para uma consonância no que diz respeito ao imaginário de domínio da língua inglesa.

Ressaltamos que as relações tomadas nesse capítulo dizem respeito aos modos de dizer dos professores ao representarem o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa,

relações que, como a própria língua, são dialógicas. Tais relações concernem aos enunciados que, em um processo de interação verbal, estão sempre em diálogo, pois estabelecem relações de sentidos aproximados (consonância) ou distanciados (dissonância). O sujeito, desta forma, tomado sempre em uma perspectiva social é constituído e constitutivo das relações sociais que estabelece com o outro e com os seus enunciados. Nessa relação com o outro e outros enunciados, o sujeito é composto por várias vozes que, por sua vez, estão em múltiplas relações dialógicas. Nesse movimento de vozes é que encontramos os professores de nosso estudo, sujeitos que enunciam em um emaranhado de vozes que os interpelam, os constituem e os levam a se posicionarem quanto ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Em síntese, neste capítulo, tentamos condensar como as inscrições discursivas dos professores sobre o acontecimento discursivo ensino-aprendizagem de língua inglesa dialogam e estabelecem relações, as quais podem ser ora de semelhança, ora de afastamento. Considerando o acontecimento discursivo o ponto em que se encontram o intradiscurso e o interdiscurso, temos o sujeito enunciando sempre a partir de um já-dito e uma atualização, ou seja, trata-se da inscrição discursiva do sujeito atualizada na formulação de seu enunciado.

O que se pode depreender é que as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais parecem incidir na tomada de posição de alguns professores participantes da pesquisa quando enunciam sobre o acontecimento discursivo ensinar-aprender língua inglesa, uma vez que um imaginário de aprendizagem, de formação e de prática continua balizando os discursos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Tendo finalizado o quinto capítulo em que discutimos as relações dialógicas entre as inscrições discursivas constitutivas das representações aqui investigadas, passamos, na seção seguinte, a tecer nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o processo de pesquisar, em sua dimensão subjetiva, diz muito do/sobre o lugar de nossa prática. Por isso, como professora e pesquisadora, acreditamos em trabalhos que busquem discutir, desvelar e problematizar a discursividade acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como acreditamos que tais trabalhos podem contribuir para discussões no âmbito da formação de professores de línguas. Intencionamos, nesta tese, problematizar essa discursividade, contemplando diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, pois como professores de línguas, buscamos dar lugar e voz àqueles que enunciam sobre questões que nos são caras.

Nossa pesquisa não somente parte dos lugares de onde viemos, onde estamos, para onde vamos, mas também deve retornar/retomar/remontar a tais lugares, aqui tomados como instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, as quais foram investigadas por meio dos dizeres dos professores que nelas atuam e a partir das quais tais professores enunciam sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A inscrição teórico-metodológica que elegemos contou com autores que pensaram e produziram seus estudos ancorados no entendimento de que a teoria e a metodologia de pesquisa só têm sentido se consideramos sua relação com uma prática. Dessa forma, nosso interesse em discutir a discursividade sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa diz muito do nosso lugar como professora, um lugar discursivo que ocupamos e sobre o qual propomos uma discussão, em busca de problematizações que possam levar a outras reflexões e, quiçá, a possíveis intervenções, na medida em que buscamos contribuir para os estudos sobre ensino-aprendizagem de LEs e formação de professores.

Quando remontamo-nos a autores, cujas contribuições respondem à necessidade de um conhecimento que priorize a prática e mobilize teorias para repensarmos essa prática, resgatamos Bakhtin (2008, 2010, 2011) e os trabalhos do Círculo de Bakhtin, com sua filosofia da linguagem, assim como convocamos Pêcheux (2008, 2009, 2010, 2015), cuja prática acadêmica, a nosso ver, pode ser interpretada como uma forma de militância política, por meio das pesquisas e estudos realizados no âmbito da ADF.

As teorias do discurso nos auxiliam, dessa forma, a compreender os modos como o sujeito atribui sentidos a um objeto, assim, em nossa pesquisa, cujo objeto é a discursividade sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa, analisamos e interpretamos as representações sobre tal processo e discutimos como elas produzem sentidos que podem incidir no processo de ensino-aprendizagem, bem como na formação do professor de LE. Além disso,

inscrevemo-nos em uma LA transgressiva, discursiva e indisciplinar, que congrega estudiosos que, assim como nós, entendem que a relação entre a sociedade, a linguagem e o ensino configura-se como um desafio no âmbito acadêmico de pesquisas. Tais pesquisas devem congrega conhecimentos para discutirmos discursos e práticas, em busca de questionamentos, descolamentos e, por ventura, desenvolvimento no âmbito educacional e no processo de formação pessoal e profissional dos sujeitos.

Nesse sentido, em busca de refletir sobre as relações entre a sociedade, a linguagem e o ensino, partimos da premissa de que as pesquisas de cunho acadêmico, a nosso ver, devem ser entendidas como luta política, no sentido de valorizar o ensino de línguas, valorizar os professores de línguas, a formação de professores e, conseqüentemente, os cursos de licenciaturas, em especial, o Curso de Letras.

Como professores de línguas, tomamos o acesso ao conhecimento e à disseminação desse conhecimento como uma forma de luta. Então, pesquisar, também é lutar. Lutar, na tentativa de transcender àquilo que é perceptível, por exemplo, nos documentos oficiais sobre ensino de línguas estrangeiras no Brasil, na materialidade dos dizeres dos professores que enunciam sobre sua formação e sua prática profissional, na materialidade dos materiais didáticos e nas materialidades das políticas linguísticas que perpassam e respaldam a prática do professor brasileiro de língua inglesa. Enfim, lutamos, e lutamos na tentativa de contribuir, por meio de nossas reflexões e de nosso gesto de interpretação empreitado neste estudo.

Resgatamos, portanto, nosso objetivo de pesquisa que buscou investigar como professores em-serviço e professores formadores enunciam/representam o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, a partir das instâncias enunciativas pedagógico-educacionais em que atuam. Além disso, foi nosso objetivo compreender a dialogicidade que se instaurou entre as representações e entre as instâncias, entendendo que o ensino-aprendizagem de língua inglesa é uma relação de constante encontro-confronto com essa língua, uma relação tenso-conflitiva de nunca acabar.

Para dar conta de nossa proposta, discorreremos sobre a historicidade de nossa pesquisa (Capítulo I), delineamos o nosso percurso teórico-metodológico (Capítulo II), esclarecemos os procedimentos metodológicos (Capítulo III) e analisamos as representações discursivas (Capítulo IV) sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa, processo perpassado pelo contínuo encontro-confronto com a língua. Posteriormente, estabelecemos (Capítulo V), com base nos três eixos e nos enunciados dos dez professores das cinco instâncias, as relações dialógicas constitutivas das representações anteriormente interpretadas.

Ao analisarmos, no Capítulo IV, como os professores discursivizam as representações acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, vimos emergir dos efeitos de nosso gesto de interpretação, três eixos de representação:

- 1) a aprendizagem;
- 2) a formação pré-serviço;
- 3) a prática em-serviço.

Em seguida, com base em tais eixos, foi possível observar e discutir as inscrições discursivas dos professores e a memória discursiva evocada quando, ao enunciarem, constroem suas representações sobre sua aprendizagem, sua formação pré-serviço e sua prática em-serviço. A partir de regularidades enunciativas percebidas nos depoimentos, agrupamos as inscrições discursivas dos professores para pensá-las em três segmentos em cada um dos eixos.

As inscrições discursivas investigadas no primeiro eixo (representação da aprendizagem) foram investigadas em três segmentos:

- i) o fascínio e a paixão pela língua;
- ii) o utilitarismo da língua;
- iii) o pertencimento à LE.

Já no segundo eixo, que versou sobre a representação da formação pré-serviço, foi possível perceber que os professores evocaram vozes que representam sua formação por meio de um imaginário que resgata:

- i) o fascínio e a paixão pela língua;
- ii) a formação lacunar;
- iii) a relação entre teoria e prática.

Por fim, no terceiro eixo, cuja representação investigada era a que dizia respeito à prática em-serviço, os professores tiveram seus dizeres perpassados por imaginários analisados nos segmentos abaixo:

- i) o domínio da língua inglesa;
- ii) a (in)eficiência do ensino;
- iii) a (des)valorização do inglês.

Ao estudarmos essas representações, percebemos que as inscrições discursivas e as vozes convocadas pelos professores, ao representarem o ensino-aprendizagem de inglês nos três eixos, se interpenetram e se interconstituem. Tais representações são construídas pelos professores ao se inscreverem em discursos que constituem uma memória discursiva sobre o acontecimento ensinar-aprender língua inglesa e a partir de suas experiências acontecimental

e temática acerca desse acontecimento. Nessas inscrições, as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais surgem como potenciais índices sentidurais para enunciar sobre esse acontecimento.

Os resultados de nosso estudo nos permitem observar que a discursividade sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa deixa vir à tona efeitos de sentidos bem como efeitos de verdades sobre o que seja ensinar-aprender inglês como LE. Pensamos que discutir e problematizar tais efeitos de sentido e as representações que advêm dos dizeres de professores em-serviço é relevante, visto que tais representações e sentidos funcionam discursivamente em todas as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais. Compreender como tal discursividade funciona e quais efeitos de sentidos produzem é basilar para questionarmos efeitos de verdades e sentidos naturalizados, congelados (RIOLFI, 2011) e eternizados (DUARTE, 2013)²⁴ acerca do acontecimento ensinar-aprender LE.

No que concerne à análise das representações no quarto capítulo, foi possível perceber que as inscrições discursivas dos professores, ao enunciarem sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e o encontro-confronto com a LE, são perpassadas por um imaginário de aprendizagem, de formação e de prática, assim como pelas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais das quais enunciam, o que nos parece incidir nas representações discursivas analisadas. Ao enunciarem, os professores se inscrevem em discursos e percebemos que entre tais inscrições discursivas/vozes instaura-se uma dialogicidade.

Com o intuito de sintetizar nossa percepção das relações dialógicas que puderam ser delineadas, abordamos, no Capítulo V, tais relações entre as inscrições discursivas dos professores das cinco instâncias enunciativas pedagógico-educacionais sobre a aprendizagem (eixo 1), sobre o processo de formação (eixo 2) e sobre a prática em-serviço (eixo 3). Posteriormente, elaboramos axiomas discursivos para consubstanciar nossa percepção acerca da natureza da dialogicidade entre as inscrições discursivas/vozes em cada um dos eixos.

Nas relações dialógicas entre as inscrições discursivas do primeiro eixo, percebemos que os professores, ao construírem uma representação sobre o processo de ensinar-aprender/encontrar-confrontar a língua inglesa, convocam vozes constitutivas de sua própria aprendizagem de língua inglesa (as vozes do fascínio e da paixão, do utilitarismo e do

²⁴ Riolfi (2011) afirma que existem memórias congeladas de sentidos, ou seja, ela argumenta que um sujeito configura-se em uma matriz de sentido congelada, sendo que essa matriz incide em sua memória discursiva. Já Duarte (2013, p.23) acena para tentativas de naturalizar-legitimar-eternizar sentidos, ou seja, “fazer parecer inevitável”. Compreendemos, a partir desses autores, que os sentidos podem se sedimentar por sua reprodução e circulação. Assim, postulamos que os sentidos podem ser naturalizados, como se fossem da ordem da originalidade e do nascimento, eles podem ser congelados, como se fossem se perpetuar eternamente por serem fixos e estabilizados, e, por fim, os sentidos se eternizariam por se prolongarem, se perpetuarem como se fossem da ordem da inevitabilidade e da imortalidade.

pertencimento à LE), sendo que essas vozes se apresentam de forma consoante independentemente da instância enunciativa pedagógico-educacional em que atuam. Ou seja, nesse eixo, os sentidos apresentam-se naturalizados e congelados quanto à representação de aprendizagem. Pensamos que as vozes convocadas nesse eixo remetem a discursos que não podemos perpetuar no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, uma vez que entendemos tal processo como tenso-conflito no constante encontro-confronto com a língua outra.

Nas relações dialógicas entre as inscrições discursivas do segundo eixo, notamos que os professores, ao representarem o processo de ensinar-aprender/encontrar-confrontar a língua inglesa, convocam vozes constitutivas de sua formação pré-serviço (as vozes do fascínio e da paixão, da formação lacunar e da relação teoria e prática), sendo que, ainda que haja dissonância de sentidos no que diz respeito à formação lacunar e à relação teoria e prática, existem vozes preponderantes que acenam para uma consonância discursiva quando representam o processo de ensino-aprendizagem pelo viés da paixão e do fascínio pela língua. Isso significa, pois, que, no que concerne a esse eixo de representação, alguns professores acenam para deslocamentos em suas inscrições, visto que os sentidos se distanciam de outros anteriormente flagrados.

Por fim, quando discutimos as relações dialógicas entre as inscrições discursivas no terceiro eixo, concluímos que os professores convocam vozes constitutivas de sua prática em-serviço (as vozes do domínio da língua, da (in)eficiência no ensino e da (des)valorização do inglês), para representarem o ensino-aprendizagem inglês, sendo que, essas vozes se apresentam de forma dissonante independentemente da instância enunciativa pedagógico-educacional em que atuam, ainda que haja uma dispersão de sentidos que acena para uma consonância no que diz respeito ao imaginário de domínio da língua inglesa. Isso significa que existem vozes que dissonam nas inscrições discursivas, já que elas se afastam de forma a produzirem sentidos de resistência à interpelação do discurso do fracasso e da impossibilidade de se ensinar-aprender língua inglesa.

Consideramos, portanto, que as relações dialógicas, contínuas e ininterruptas, em um processo de interação verbal, deixam flagrar vozes consonantes e dissonantes nas inscrições discursivas analisadas. Entendemos que as inscrições discursivas dos professores podem se aproximar, se assemelhar e dialogar, portanto, por consonância quando representam o ensino-aprendizagem de inglês. Por outro lado, tais inscrições podem se afastar, se distanciar, revelando contradições e tensões, dialogando, assim, por dissonância.

A emergência de vozes dissonantes nas inscrições discursivas dos professores ao representarem o ensino-aprendizagem de língua inglesa, sempre perpassado pelo encontro-confronto com a língua nesse processo, nos permite considerar que há professores que resistem. Diante dessa resistência é que, nesta pesquisa, tentamos refletir, discutir e problematizar sentidos advindos das representações para que os participantes do processo de ensino-aprendizagem e de formação de professores possam questionar e resistir a tais sentidos, os quais se apresentam sedimentados, naturalizados, congelados e até eternizados quanto se trata de ensinar-aprender inglês como LE.

Isso posto, ponderamos que quando discutimos as matrizes de sentidos sobre o acontecimento ensinar-aprender inglês como LE, por meio das representações constitutivas das discursividades sobre esse acontecimento, estamos problematizando tais discursividades nas quais outros sentidos podem ser gerados, ainda que seja por meio das mesmas “palavras”, pois sabemos que, ao enunciar, o sujeito, considerado em sua dimensão sócio-histórica, remete-se a outros discursos anteriores, ou até mesmo àqueles que estão por vir. Essa “nova” discursividade na cadeia discursiva pode emprestar aos sentidos sedimentados outras percepções, revelando outras inscrições discursivas e, por isso, romper, deslocar, ou pode até mesmo confirmar e reiterar os sentidos anteriores. Isso ocorre, pois na produção discursiva um dizer ativa outros dizeres, por meio do funcionamento da memória discursiva.

Acerca desse funcionamento, pudemos observar, em suma, que os professores ao representarem o processo de ensino-aprendizagem de inglês, interpelados pela relação com sua instância enunciativa pedagógico-educacional, deixam vir à tona sua inscrição em discursos sócio-historicamente constituídos, bem como sua identificação com memórias discursivas, como também apontam Brito e Guilherme (2013, p. 25).

Vale ressaltar que este trabalho se configura como uma tentativa de defender um processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e de um processo de formação de professores de línguas de forma que eles proporcionem espaços para que os sujeitos neles envolvidos possam empreitar uma tomada de posição frente a tais processos, como sujeitos responsáveis e responsivos de uma sociedade.

Entendemos que nessa tomada de posição dos sujeitos que fazem parte do ensino-aprendizagem de línguas e da formação de professores seria relevante não (de)negar, não apagar ou não obliterar a relação de encontro-confronto desses sujeitos com a LE, relação que incide no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa independente da instância enunciativa pedagógica-educacional. Dessa forma, defendemos que o ensino-aprendizagem de língua inglesa nessas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais seja

problematizado, compreendendo que tais instâncias funcionam como lugares de memória, uma memória coletiva, em que as representações, em sua maioria, concorrem para os mesmos sentidos, os quais corroboram a sedimentação, a naturalização e até a eternização de um imaginário segundo o qual não se pode ensinar-aprender inglês na maioria das instâncias enunciativas pedagógico-educacionais e de um discurso de fracasso escolar que, infelizmente, parece transcender a esfera da escola pública quando se trata de língua inglesa e atravessar discursivamente outras instâncias enunciativas pedagógico-educacionais aqui investigadas (a escola particular, o instituto federal e até a universidade).

Tal percepção só foi possível ao analisarmos como os professores discursivizam o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Lembremos, à vista disso, que o sujeito passa por experiências acontecimentais que o mobilizam entre aquilo que lhe é exterior e anterior (a LE, por exemplo) e aquilo que é atual (como ocorre no encontro-confronto com essa língua no ensino-aprendizagem), que lhe modifica ao ter essas experiências. Dessa forma, conjecturamos, ao final deste trabalho, que ensinar-aprender inglês é, para o sujeito, ter uma experiência acontecimental ao encontrar-se-confrontar-se constantemente com essa língua outra.

Larrosa (2011) afirma que a experiência não ocorre sem a aparição de alguém ou de algo, ou seja, trata-se da alteridade do pensamento bakhtiniano, da outricidade que constitui o sujeito. O sujeito interpelado na/pela relação com a língua outra, no processo de ensino-aprendizagem e uma LE, tem sua experiência que é da ordem da mobilização, da desestabilização e tal experiência é capaz de deixá-lo fora do lugar (LARROSA, 2011, p. 6), ou seja, é o risco do exílio de que trata Revuz (1998, p. 215), ao pontuar que não são todos os sujeitos que estariam prontos para essa experiência. Além disso, a experiência acontecimental do sujeito com a língua inglesa é da ordem da subjetividade na medida em que, como vimos na discussão de algumas inscrições discursivas dos professores, o sujeito enuncia e representa o processo de ensino-aprendizagem a partir de seu “lugar” de experiência, ou seja, a experiência que “lhe passa” deixa marcas nesse sujeito, as quais são resgatadas via memória discursiva e discursivizadas pelo sujeito.

O ensino-aprendizagem de língua inglesa e o encontro-confronto com essa língua também podem ser compreendidos como uma experiência temática, visto que, em nosso trabalho, os professores ao construírem representações colocam em funcionamento sua experiência temática ao convocarem vozes para compor seus enunciados. Tais enunciados, para Bakhtin/Volochinov (2012), e a experiência, para Larrosa (2011), são da ordem da singularidade e da irrepetibilidade. Portanto, ao tematizarem sobre ensino-aprendizagem de

língua inglesa e o encontro-confronto com essa língua, percebemos os discursos nos quais os professores se inscrevem e quais vozes convocam no processo enunciativo.

Por fim, este trabalho, em nossa ilusão de completude, busca defender o ensino-aprendizagem de língua inglesa e a formação de professores dessa língua numa perspectiva discursiva pelo viés da possibilidade, independentemente da instância enunciativa pedagógico-educacional, de filiação a discursos outros que não àqueles que corroboram um imaginário de não aprendizagem de língua inglesa, de não-lugar para essa língua nas esferas de ensino e de não formação nos Cursos de Letras.

Ademais, nossa inscrição em uma LA de caráter inter/transdisciplinar, transgressiva e indisciplinar nos impele à discussão e à problematização de processos como o de ensino-aprendizagem de línguas e o de formação de professores, os quais devem ser compreendidos pelo viés da discursividade, como da ordem do inconcluso e do inacabado, sempre (re)significados pelos participantes desses processos, o que inclui, necessariamente, uma tomada de posição política. (GUILHERME, 2017). É nessa perspectiva de conceber o professor em-serviço e o professor formador como responsáveis e responsivos (BAKHTIN, 2010) em tais processos, é que almejamos contribuir com os estudos em LA, haja vista que as representações abordadas nesse trabalho podem viabilizar que um olhar outro seja lançado para a discursividade sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2015, p.11-19.
- ARAÚJO, N. M. **Dizeres sobre e na sala de aula: aspectos da constituição do professor de LE a partir da relação entre teoria e prática**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, 2015.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 6. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2.ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Discurso e identidade**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 83-118.
- _____. (org.) **Ensino-aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009.
- _____. Os sujeitos educacionais dos cursos de licenciatura em língua estrangeira. In: FERNANDES, C. A.; MUSSALIM, F.; SANTOS, J. B. C. (Org.). **Sujeito, Identidade e Memória**. 2ed. Uberlândia-MG: EDUFU, 2013, p. 173-200.
- BOHN, H. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. ALAB. p. 11- 23.
- _____. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 79-98.
- BOLOGNINI, C. Z. A formação de professores de LE e o objeto de ensino. In: BOLOGNINI, C. Z. (org.). **Discurso e ensino. A língua inglesa na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 17-22.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/ SEB, 2006, p. 87-124.

BRITO, C. C. de Paula. **Vozes em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - Campinas, 2009.

BRITO, C. C. de Paula; GUILHERME, M. F. F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. **Cadernos Discursivos**, Catalão- GO, v.1, n.1, 2013, p. 17-40. (ISSN 2317-1006 online).

BRITO, C. C. de Paula; GUILHERME, M. F. F. . Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender-ensinar línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, 2014, p. 511-532. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000300002>

BRITO, C.C. de Paula; GUILHERME, M. F. F. A constituição do professor de Inglês pré-serviço em um Curso de Letras EaD: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 1, 2017, p. 117-136.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge. **Journal of Language, Identity and Education**. Vol. 1(4), 2002, p. 243-260. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0104_1

_____. Introduction. In: CANAGARAJAH, S. (Org.). **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 13-30.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 233-252.

CAVALLARI, J. S. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.). **Nas Malhas do Discurso: Memória, Imaginário e Subjetividade**. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 125-138.

_____. Leitura como acontecimento: sentidos que emanam de materiais didáticos de Língua Inglesa. Leitura: **Teoria Prática**, Campinas, v. 31, n.60, 2013, p. 119-135.

CELADA, M.T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, v.18, n.2, 2008, p.145-168. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11985/7399> >. Acesso em: 14 jan. 2018.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: Gimenez. T., Monteiro. M. C. G. (Orgs.) **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Pontes Editora, 2010. p. 57-67.

CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática – Discursos sobre/na sala de aula** (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003a.

CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática – Discursos sobre/na sala de aula** (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003a, p. 251- 268.

_____. Língua estrangeira e língua materna uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003b, p. 139-159.

_____. A celebração do outro. In: CORACINI, M. J. **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003b, p. 197- 221.

_____. Análise do Discurso na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S. T. R. de. **Pesquisas em LA: novas contribuições**. Taubaté: Cabral Editora, 2003c, p. 17-33.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: língua** (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, J. J. Le tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage, **Langages**, número 114, "Mémoire, histoire, langage", Paris, Larousse, 1994, p. 5- 12.

_____. O chapéu de Clementis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. Tradução de Marne Rodrigues de Rodrigues. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Asgra Luzzatto, 1999, p. 15 – 22.

DUARTE, G. M. **Na arena da luta de classes: A mais-valia sob o crivo da Análise do Discurso**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, 2013.

ECKERT-HOFF, B. M. Escrita de si na formação do professor. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 135-152.

ERICKSON, F. . Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. (Org.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986.

FABRICIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: LOPES, Luiz Paulo da M. (org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FERREIRA, E. P. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: Discursos constitutivos e constituintes. In: **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, n. 1, v. 1, 2016, p. 01-30, (ISSN: 2317-1006 - online).

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRANÇA, T. M. **Sentidos do signo “dízimo” na “Folha Universal”**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. e BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005, p. 183-202.

GRIGOLETTO, M. Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 223- 235.

_____. Língua Inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.). **Nas Malhas do Discurso: Memória, Imaginário e Subjetividade**. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 297-315.

GUILHERME, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites**. Tese de Doutorado. PUC – São Paulo, 2008.

_____. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. **Bakhtiniana**, v.1, n.1, 2009. p. 23-41

_____. Bakhtin e Pêcheux: atravessamentos teóricos. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). Série Bakhtin Inclassificável. **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 259-279. Volume 3.

_____. Línguas estrangeiras: ensino-aprendizagem e formação política de professores. In: BORGES, G. F.; SILVA, M. A. (Org.). **Ensino de línguas em diferentes contextos**. Campinas: Pontes Editora, 2017, p. 15-49.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

INDURSKY, F. Lula lá: estrutura e acontecimento. In: **Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, 2003.

_____. A memória na cena do discurso. In: Indursky, F.; Mittmann, S.; Ferreira, M.C.L. (orgs.) **Memória e História na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 67-89.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.161-178.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: **TESOL Quarterly**, 28, 1994, p. 27-48.
<https://doi.org/10.2307/3587197>

_____. Toward a postmethod pedagogy. In: **TESOL Quarterly**, Vol. 35, 2001, p. 537-560.
<https://doi.org/10.2307/3588427>

_____. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

_____. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. ALAB. p. 25-37.

_____. **Understanding language teaching: from method to posmethod**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2006.

KUPFER, M. C. M. Amor e saber: a psicanálise da relação professor e aluno. In COHEN, Ruth H. P. (org.) **Psicanalistas e educadores: tecendo laços**. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2009, p. 19- 31.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p. 4-27.

LEFFA, J. V. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-31.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso; (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas, Pontes, 2003.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MORO, A. F. A formação do professor de língua estrangeira: na tensão entre o dizer e o fazer. In: BERTOLDO, E. S. (org.) **Ensino-aprendizagem de línguas e a formação do professor**: perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 153-177.

PAIVA, V. L. M. O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. IN: PAIVA, V. L. O. (Org.) **Ensino de Língua Inglesa**: reflexões e experiências. 4ª Ed. Campinas, SP; Pontes Editores, 2010.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: Estrutura ou Acontecimento. 5ª Ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Semântica e Discurso**. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. 4. ed. Campinas: EDUCAMP, 2009.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010, p. 59- 158.

_____. & FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010. p. 159-249.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. 4ed. Campinas: Pontes, 2015, p. 43-51.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.67-84.

PIRES, V. L.; TAMANINI-ADAMES, F. A. **Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia**. Estudos Semióticos (USP), v. 6, 2010, p. 66-76.

<https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2010.49272>

PRABHU, N.S. There is no best method-why? In: **TESOL Quarterly**, Malden, v.24, n.2, p.161- 72, 1990. <https://doi.org/10.2307/3586897>

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-168.

_____. Política linguística: do que se trata afinal? In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIOLFI, C. R. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.). **Nas Malhas do Discurso**: Memória, Imaginário e Subjetividade. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 111- 124.

SANTOS, J. B. C. Uma reflexão metodológica sobre análise de discurso. In: SANTOS, J. B. C; FERNANDES, C. A. **Análise de discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: EntreMeios, 2004, p. 109-118.

_____. Entremeios da Análise do Discurso com a Linguística Aplicada. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 187-206.

_____. Bakhtin e a fenomenologia. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin**: diálogos (in)possíveis. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Volume 2. Série Bakhtin – Inclassificável), p. 123- 130.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERRANI-INFANTE, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Org), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 143-167.

_____. Discurso e Aquisição de Segundas Línguas: Proposta AREDA de Abordagem. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.) **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 281-300.

_____. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lectoescritura. **Revista D.E.L.T.A.**, São Paulo, Vol. 17.1, 2001, p. 31-58.

SERRANI, S. Memórias Discursivas, Línguas e Identidades Socioculturais”. In: **Organon**, vol.17, n.35, Porto Alegre, UFRGS, 2003, p. 283-298.

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico** (Online), v. 16, 2015, p. 1-18.

SÓL, V. S. A.; NEVES, M. S. Representações de professores de inglês da escola pública: o olhar sobre o aluno e o espaço escolar. In: **GLAUKS REVISTA DE LETRAS**, v. 12, n.1, 2012, p. 205-226.

STAFUZZA, G. B; VIEIRA, E. C. Diálogos e sentidos produzidos no/pelo discurso publicitário de institutos de idiomas. **Línguas & Letras** (UNIOESTE), v. 16, p. 295-314, 2015.

STAFUZZA, G. B; VIEIRA, E. C. Identidade docente: notas sobre estágio curricular no contexto do ensino de gramática de língua portuguesa. **EntreLetras** (Online), v. 3, p. 153-165, 2012.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trab. linguist. apl.** [online], Campinas, vol.53, n.1, 2014, p. 13-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132014000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez. 2017.

UPHOFF, D. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. **Discurso e ensino**. A língua inglesa na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 9-15.

VERAS, V. O estrangeiro na língua materna: (não) desejar as coisas alheias. In: **Revista Polyphonia**, [S.l.], v. 19, n. 1, 2009, p. 111-124. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/6074>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

VIEIRA, E. C. **Um olhar discursivo sobre a fluência em língua inglesa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE A

ROTEIRO AREDA

Pesquisadora: Evelyn Cristine Vieira, doutoranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU).

Contato: (34) 3239-4162, ramal 6233, e-mail: evelyn_vieira6@hotmail.com

Profa. Orientadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme, professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). mffguilherme@gmail.com

As perguntas abaixo fazem parte de uma pesquisa em que busco investigar as discursividades sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, em diferentes instâncias de ensino. Ao concordar em respondê-las, você estará tanto colaborando com essa pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Grave seu depoimento utilizando o gravador disponibilizado a você. Procure gravá-lo quando estiver bem à vontade e, de preferência, sozinho (a).

Algumas informações importantes:

- a) A sua identificação não é necessária. Escolha apenas um apelido ou nome fictício.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia e nem na sequência apresentada no roteiro. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro dia e assim por diante. Informe apenas o número da questão antes de respondê-la.
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Não se preocupe, pois isso é esperado. O importante é que você continue respondendo, sem reeditar as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. O interesse não é no conteúdo informacional de suas respostas, mas sim, nos modos de dizer.
- f) O seu depoimento deve ser produzido e gravado em Português.

Muito obrigada por sua colaboração!

Evelyn Cristine Vieira

Perguntas norteadoras do depoimento:

1. Relate sobre seu primeiro contato com a língua inglesa. Quando e onde foi? Como era sua relação com a língua nessa época e como ela evoluiu.
2. Pensando na sua experiência como aluno, como você descreveria o processo pelo qual aprendeu inglês?
3. Quais as lembranças que você tem de sua aprendizagem de língua inglesa?
4. Se você cursou Letras, quais suas lembranças de aprendizagem de língua inglesa na universidade?

5. Diga sua idade, em qual contexto e há quanto tempo você atua como professor(a) de língua inglesa.
6. Como você pensa cada habilidade separadamente (ler, ouvir, falar, escrever), explique qual a importância de cada uma. Tente relacionar com seu contexto de atuação profissional.
7. Fale sobre a sua atuação com professor(a) de inglês: em que tipo de instituição atua e em quais níveis. Não é necessário identificar os locais onde atua, apenas explique o processo de ensino-aprendizagem, de forma simplificada, nesse contexto.
8. O que te levou a ser professor(a) de inglês?
9. O que você considera importante para ser um bom professor?
10. Quais seriam as características de um bom professor de línguas estrangeiras?
11. Em sua opinião, o que significa ensinar língua inglesa atualmente?
12. Qual é sua relação com a língua inglesa fora do ambiente de trabalho, fora da sala de aula? Ela se modificou, intensificou ou não ao longo dos anos?
13. O que um professor precisa levar em consideração para ensinar inglês?
14. Em seu contexto de ensino e sua prática docente, o que você mais gosta de ensinar? Explique o porquê.
15. Descreva e explique se existe influência institucional em sua prática, em sua sala de aula. Discorra sobre como você percebe essa influência.
16. Em que medida a instituição incide sobre o seu trabalho como professor(a)?
17. O que a instituição onde você trabalha espera de você enquanto um(a) professor(a) de língua inglesa?
18. Existe algo que te incomode na sua relação com a língua inglesa ou com o processo de ensino-aprendizagem da mesma?
19. Em sua opinião, como se configura o ensino de língua inglesa na escola em que você atua? Fale sobre o contexto em que você trabalha e o papel da língua inglesa nele.
20. Como você se sente ao ensinar as habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) em inglês em sua escola? Fale sobre cada habilidade, sua importância, e o espaço dedicado a elas, por favor.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “O encontro-confronto com a língua inglesa em diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Evelyn Cristine Vieira.

Nesta pesquisa, buscamos estudar e problematizar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, por meio de discursividades advindas de diferentes contextos de ensino, a partir de depoimentos de professores de língua inglesa, em serviço em diferentes instâncias de ensino e níveis, na cidade de Catalão- Goiás.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido na escola em que você trabalha, pela pesquisadora Evelyn Cristine Vieira, bem como a autorização da direção da escola para que os dados sejam coletados.

Na sua participação, você receberá um aparelho de gravação de sua preferência (MP3 ou gravador) para que, sozinho, possa gravar suas respostas ao Questionário AREDA. Caso prefira, você poderá usar uma tecnologia de sua preferência para gravar seu depoimento. Basta apenas informar à pesquisadora no momento da entrega de seus dados. Você poderá gravar e regravar suas respostas quantas vezes quiser e na ordem que preferir. Os arquivos digitais com os depoimentos de todos os participantes serão apagados/destruídos após as devidas transcrições.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os riscos relacionados com sua participação são: pode acontecer uma possível identificação ou algum desconforto de sua parte ao discorrer sobre determinadas questões durante a gravação de seu depoimento. Quanto aos benefícios, ao participar, você terá a oportunidade de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em sua prática como professor(a). Além disso, estará tanto colaborando com este projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de formação de professores e, concomitantemente, para os estudos na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Evelyn Cristine Vieira, pelo telefone (34) 3239-4162, ramal 6233, Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, Campus Santa Mônica, Bloco U, sala 1U233, Uberlândia, MG. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica, Uberlândia – MG, 38408-100; (34) 3239 - 4131.

Catalão, _____ de _____ de 2015.

Maria de Fátima Fonseca Guilherme

Evelyn Cristine Vieira

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE C

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS²⁵

- ... Três pontos, quando separados por vírgula, equivalem a pausa de um segundo
- .. Dois pontos equivalem à pausa de meio segundo
- ? Indica entonação crescente, não precisando ser necessariamente uma pergunta
- ! Indica forte ênfase
- , Descida leve sinalizando que mais fala virá
- . Descida leve sinalizando final do enunciado
- Não é enunciado o final projetado da palavra
- ((...)) Incompreensível
- MAIÚSCULA Ênfase em sílabas, palavras ou frases
- Silabação (letra a letra)
- /.../ Indicação de transcrição parcial ou eliminação
- [] Nomes de pessoas, lugares e cursos que foram omitidos.
- English Palavras em línguas estrangeiras.
- “Aspas” Uso do discurso direto.

²⁵ Essas convenções foram retiradas de Guilherme (2008) que as elaborou a partir de Van Lier (1988), Marcuschi (1986), Schifffrin (1987a), Tannen (1994), Bergvall e Remlinger (2006).

ANEXOS

DEPOIMENTOS

Carmem (escola pública estadual)

1- Meu primeiro contato com a língua inglesa foi aos 19 anos de idade, quando fui substituir uma professora que estava de licença maternidade,..., meu conhecimento da língua inglesa era pouco, mas a necessidade de trabalhar! era maior. Por isso aceitei a proposta e imediatamente me matriculei em um cursinho de inglês. A escola foi uma escola municipal e os alunos eram alunos do quinto e sexto ano, ah, dito antigamente.. o nível de ensino eu achei bastante baixo, porque era somente gramática solta e exercícios de repetição, sem dinâmicas e somente quadro e giz.

2- Eu aprendi a língua inglesa no primeiro momento numa escola que tinha seu próprio método e.. eu achei que eu não tive assim um bom desenvolvimento na minha oralidade. E, por isso eu procurei a escola [] para que eu pudesse compreender a parte oral, escrita, a habilidade ouvir e.. de falar!. E fiquei nessa escola até que foi implantado um outro método, [] e do qual eu me identifiquei bastante. É.. senti que eu desenvolvi bastante!, as quatro habilidades, e.. esse método não ficou na cidade, então eu procurei a escola [] e concluí nessa escola os meus sete anos de estudo. É, eu considero que é.. foi bom é.. mas eu acredito que eu preciso ainda me aperfeiçoar bastante!, sinto que tenho bastante dificuldades na parte oral, e talvez seja - pela falta de prática né, porque com os alunos a gente não tem essa prática diária.

3- É, nas minhas experiências de aluna, eu me lembro bem que.. eu me sentia bastante tímida.. é.. no momento que era colocado para eu fazer a prática da oralidade, e.. a gente fica um pouco inseguro, mas também me lembro que era bem interessante, apesar de poucos recursos, naquela época, mal tinha o computador.. é.. a gente,..., sentia que.. que era bastante diferente, né, assim, os recursos, era mais papel!, era, né.. tinha os cards com as imagens, enquanto hoje numa aula a gente pode projetar um, uma imagem?, uma história, um diálogo, num retroprojetor, então a tecnologia de hoje nem se compara né.. à tecnologia daquela época, mas mesmo assim, eu considero que foi bastante proveitoso.

4- É, na [], o curso de Letras, onde eu me capacitei né, para poder trabalhar na educação é.. foi meio que, é.. eu diria talvez.. é um termo bem pejorativo.. é.. fraco. Por que? Eu naquela época eu fazia o curso de direito, em 2000 e.. se eu não me engano, 2006,..., seria o prazo máximo pro profissional que estava na área da educação se capacitar na educação!. Então, eu tive que trancar meu curso de direito e agilizar o curso de Letras para que eu não fosse exonerada do meu cargo e assim eu fiz. Então, veio os professores é.. alguns de fora, outros da cidade mesmo, eles.. aplicavam as aulas nos finais de semana e nas férias, então.. é apesar assim de ser compacto foi bastante cobrado da gente, mas relacionado ao inglês.. é.. a professora era bastante tradicional, então ela trabalhava só a gramática, e.. e leitura e interpretação, não tinha a prática,..., da oralidade não.

5- Eu tenho 42 anos, é.. como eu já mencionei.. eu comecei na atividade de professora de língua inglesa é.. como professora substituta e já tem 17 anos agora em 2017 que eu trabalho com a disciplina.

6- Eu acredito na linguagem como um todo, é.. no momento em que nós nos comunicamos, é.. nós temos.. é.. em mente.. que nós ouvimos, falamos, e também precisamos ler! né o que escrevemos. Então, dessa forma, eu não consigo enxergar o ensino da língua inglesa é,..., de forma desmembrada, é.. eu acredito que tem que ser as quatro habilidades de uma só vez.. é.. apesar de ser bastante difícil a nossa realidade, com salas numerosas, é.. a gente tenta fazer né, assim, desenvolver essas quatro habilidades ao mesmo tempo.

7- Eu trabalho em um colégio estadual, é.. as séries em que eu ministro aulas é de sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. O ensino que eu faço nessas séries é um ensino bastante.. digamos.. restrito?, uma vez que cinquenta minutos de aula, principalmente no ensino médio é insuficiente para trabalhar o que a gente deseja, mas em.. em contrapartida o ensino fundamental por serem duas aulas semanais, eu consigo, é.. aproveitar mais esse tempo. E, com isso, eu trabalho leitura, é.. interpretação, dinâmicas, jogos, é.. enfim, eu tento variar bastante as aulas né.. a gente trabalha vocabulário! com ditados e aproveito esses ditados e faço games. Então, a possibilidade de um trabalho de uma qualidade comparada ao ensino médio a do ensino fundamental eu considero melhor.

8- Falar assim com detalhes o que me levou! a ser professora de inglês, por fazer tanto tempo, talvez eu corra alguns riscos de não me lembrar, mas é... o primeiro contato mesmo da vida de educadora foi com a minha mãe né, a minha mãe ela é professora aposentada e quando eu adquiri quatorze, quinze anos ela também me colocava para substituí-la e com isso ela já havia feito a proposta de eu fazer um magistério, é...naquela época o magistério substituí o ensino médio e.. então foi isso que aconteceu, foi meio que por impulso da

minha mãe.. e,..., eu passei a gostar né... porque.. eu acredito que gostar de uma profissão, ela primeiro você experimenta e depois você passa a entender o PORQUÊ que você está nela, é.. passa a adquirir amor né.. pelo que você faz e.. e assim eu acredito que o que me levou a ser professora de inglês especificamente foi porque eu sempre gostei de música internacional!, é.. eu sempre tive afinidade com o inglês e a gente acaba achando bonito por ser uma língua né.. que não é a nossa, é isso.

9- O bom professor, eu acredito que seja aquele que entra dentro de uma sala de aula e primeiramente entenda porque ele está ali?, e.. é claro que ele está ali pra ensinar né, com seriedade, com paciência e com amor acima de tudo. E claro que também um segundo aspecto é dominar o conteúdo né.. pra que a gente possa conseguir é.. um resultado! positivo por parte dos alunos.

10- O professor de língua estrangeira ele tem que.. passar cultura pros seus alunos, é a cultura que diferencia da cultura vivenciada por ele no seu país, então,..., desta forma a gente procura é.. ampliar os horizontes de conhecimentos não só na parte das quatro habilidades, mas também é.. ensinar como que o aluno, de repente,..., tira um passaporte, consiga um visto, né.. onde ele deve ir pra fazer esse procedimento.. é.. comparações culturais, alimentação, é.. né.. apresentar pontos turísticos pra eles, porque é.. muita das vezes nem, nem sabemos né se ele vai conseguir conhecer um país estrangeiro! Então, acho que o papel do professor de língua estrangeira também, além de ensinar a ler, escrever, ouvir e falar, é.. ampliar! a cultura desse aluno.

11- Não respondeu.

12- A relação que eu tenho com a língua inglesa é puramente no meu trabalho, e inclusive eu sou a única professora de inglês lá e.. então, eu acho bastante restrito o meu contato com a língua, eu penso que de repente nós podíamos nos organizar em grupos de professores.. para nós podermos praticar a língua.

13- Ao ensinar inglês, o professor primeiramente! ele faz um diagnóstico da turma, seja ele do ensino fundamental ou do ensino médio. É.. inclusive.. é cada ano, ele diferencia um do outro porque a cada ano nós recebemos um público, é.. variado.. tem-se o público do ano anterior, mas também recebemos os alunos novatos. E dessa forma também, é uma maneira de dificultar! o nosso trabalho porque quando você tem.. uma sala em que ela está com você desde o quinto ano até as séries finais, eu já tive experiência de observar que...o desenvolvimento ele se dá de uma forma mais tranquila.. e já naquelas turmas que todo ano varia o alunado.. é praticamente como se a gente começasse do ZERO, porque tem que saber o que eles conhecem, é.. e aí não adianta eu continuar com o conteúdo que eu sei que aqueles meus alunos que foram das séries anteriores dominam.. e 50% da sala não domina! É bastante difícil fazer.. esse diagnóstico, porém a gente tem que fazê-lo e consequentemente partir de um conhecimento.. que o aluno traz e.. e.. continuar dali.. onde a gente acha! que ele vai conseguir absorver o conteúdo aplicado naquela série.

14- O ensino ele é gradativo, é.. então a gente percebe que.. definir assim o que eu gosto de ensinar é.. é meio complicado! porque na verdade eu tenho que gostar de ensinar tudo que leva meu aluno a .. a conseguir a desenvolver a língua no seu contexto geral. É então ele precisa de, de saber tempos verbais?, ele precisa de saber estruturas da língua, ele precisa saber vocabulário principalmente para construir frases e de frases ele construir um texto!. Então, eu.. eu gosto de ver na verdade o resultado final de tudo isso. É.. eu fico bastante assim, satisfeita! quando eu vejo que o aluno, ele conseguiu.. é.. fazer uma correlação é.. de um conteúdo com a prática.

15- A instituição em que eu ministro as minhas aulas é um.. é um lugar em que eu me sinto muito à vontade para poder ministrar minhas aulas, eles confiam muito no meu trabalho e eu sinto que eles não me cobram é.. responsabilidade!, uma vez que eles sabem da minha seriedade, a confiança de tantos anos ali no colégio. E, é claro que eles têm um relatório né, final de cada mês, de cada ano, do meu trabalho desenvolvido, seja ele por parte dos alunos, ou por parte dos pais.. e também por parte do resultado né, as avaliações que a gente apresenta mensalmente, com isso eu me sinto assim bastante à vontade no meu ambiente de trabalho. Eu não acho que eles me influenciam, é.. o que eu devo fazer ou não.

16- O colégio em que eu trabalho ele é um colégio bastante é.. flexível!, ele trabalha com projetos e a gente sempre está tentando desenvolver esses projetos. Ele pede que nós possamos variar nossas aulas, para que não caia em aulas é.. que não sejam atrativas, que o aluno ele se sinta desestimulado, que nós dominemos as nossas turmas, uma vez que hoje a disciplina do nosso aluno é bastante difícil e isso eu consigo fazer com bastante tranquilidade, eu consigo falar na linguagem deles e.. a gente vai é.. sempre! variando as nossas aulas para que o aluno se sinta interessado e, consequentemente, e não nos dê trabalho!, né.. porque a gente ouve muito na hora dos intervalos é.. o professor reclama muito do comportamento do aluno.

17- Então, acho que primeiramente é nós dominarmos a disciplina que a consequência do ensino ela vem naturalmente e é isso que o nosso colégio pede né, que a gente faça sempre um bom trabalho até porque o colégio em que eu trabalho é um colégio de referência, é um colégio em que os pais prezam muito pela vaga dos seus filhos naquela escola, por justamente saber que lá tem professores sérios, professores que trabalham é.. pelo aluno, somos formadores de cidadãos do bem, e.. formadores! de pessoas que estão bem inseridas aí na nossa comunidade.

18- O que mais me incomoda referente ao meu ensino de língua inglesa são as salas SUPER LOTADAS, e.. a grande, o grande desinteresse dos alunos. Hoje a gente, não só eu, professora de inglês, mas em geral, todos os professores têm um grande inimigo que é o celular, as redes sociais!, eles acham que isso é o que é interessante, o que vai levá-los a algum lugar, então a gente tem essa grande responsabilidade de mudar essa concepção deles. E então, já que eu mencionei as salas superlotadas e o desinteresse eu também fico bastante incomodada com.. com, assim.. de verdade o governo! ele não dá a importância devida ao ensino da língua, porque se ele realmente desse eu acho que começaria justamente nesses pontos que eu mencionei.. é.. faria talvez salas com números menores de alunos, e se assim não o fizer, pelo menos deixar é.. apenas alunos que queiram fazer a língua inglesa e não obrigar todos a fazerem e de 38 alunos, 42 numa sala apenas 10, 15 demonstram interesse e os demais atrapalham.

19- Infelizmente o ensino da língua inglesa por parte dos alunos é configurada como uma matéria desnecessária. É, eles falam claramente pra gente: “pra que quê eu estudo inglês? Eu não vou morar num país, é.. né, num outro país”. Aí, eu falo: “olha, mas vocês não podem pensar assim!, vocês têm o ensino da língua inglesa é.. não só como parte de um currículo, mas também como é.. uma cultura, ‘e.. você não precisam morar um outro país para vivenciar o inglês, aqui mesmo na sua cidade, você sente a presença do inglês né.. você ouve músicas!, você usa programa de informática, é.. você visualiza palavras da língua inglesa no seu cotidiano”. Então, é.. infelizmente eu tenho essa dificuldade de abrir a cabeça deles para a importância de uma outra língua, para o currículo deles, eu falo da questão das multinacionais! na nossa cidade, que a contratação do futuro empregado hoje em dia eles olham muito esse domínio da língua inglesa. Enfim, eles, na verdade, eles vivem em um mundo que não é esse mundo real, que a gente sabe que aqui fora o mercado de trabalho é muito exigente, então a gente vai implantando na cabeça deles essa necessidade pra que, pelo menos no ensino médio, eles tenham essa concepção e corram atrás do prejuízo né.. porque eu considero que o ensino do sexto ano e do sétimo,..., ou até mesmo do oitavo eu sinto que eles têm um interesse maior, não sei se é por ser novidade, porque no ensino fundamental I eles não tiveram, mas.. ao chegar no nono ano e no ensino médio eles não têm mais esse interesse, eles parecem que perdem o encantamento pela língua. E aí é onde eu tenho que tentar fazê-los reencantar né, e ter interesse e ter consciência da necessidade.

20- Ensinar as quatro habilidades da língua em uma sala de 38 a 42 alunos, eu confesso que eu tenho que fazer malabarismos, não é fácil não. É.. a gente sabe que uma sala numerosa até que nós façamos a repetição de uma mesma frase, é.. ou de uma leitura, ou de uma apresentação de um diálogo, isso leva muito tempo. Eu que tenho duas aulas semanais no ensino fundamental e apenas uma aula semanal no ensino médio, não consigo! ,..., de verdade assim.. é.. considerar que é realmente possível.. é.. não.. eu confesso que não é. Eu faço o mínimo, eu não atinjo nunca o máximo, então eu começo sempre pelo trabalho do vocabulário, é.. depois eu vou pra estrutura é.. da formação da gramática, e...em seguida, a gente faz a repetição né.. vai por fila, ou por turma, é.. tentando atingir a habilidade de fala e de ouvir. Agora a escrita e a leitura, ela é um pouco mais atingível né.. porque a gente pode.. pode passar no quadro, eles copiam, a gente pode pedir a produção de texto, eles fazem e.. me entrega! É.. a leitura.. é, da mesma forma né, eu peço de grupo, ou de fila ou de turma pra fazer aquela leitura de uma frase né, vai frase por frase. E as apresentações de diálogo a gente faz.. é digamos a cada dois meses, né, porque a gente tem que ler com eles, tem que praticar, então não dá pra ser feito com frequência não. Mas, usando de todo um jogo de cintura, a gente conseguindo já o mínimo!, já me dá uma satisfação né.. e.. mas é claro que eu pretendo acreditar e agora possivelmente com a reforma do ensino médio, talvez isso vá acontecer né.. em que o aluno opta por fazer a disciplina, então acho de repente...ou eu não vou ter nenhum aluno, né.. (risos).. digamos que possa ser muito negativo esse meu pensamento?, tomara que não, que não aconteça porque daí eu não sei como ficaria minha carga horária, ou eu vou ter bons resultados né...que é como eu mencionei né.. de repente a gente ter menos alunos, a gente consiga um trabalho melhor, então estou apostando aí na melhoria.. é.. eu já estou nessa expectativa esse ano faz 17 anos, eu acredito que muita coisa já.. já foi feito pra melhorar né como a adoção do livro didático né, porque eu peguei a fase que não tinha livro didático e eu acho que a gente direcionar nossas aulas com auxílio do livro, não tão somente, mas ajuda bastante, economiza bastante o tempo né, principalmente nos textos ao invés de ficar passando no quadro, perdendo tempo! e.. assim, a gente vai acreditando né que os próximos anos sejam melhores, a sua iniciativa da pesquisa seja levada pra outras esferas e com isso haja discussões, plenárias, congressos para que nós possamos de repente fazer algo pelo nosso aluno, que é o nosso objetivo maior!

Professora fez um áudio com um resumo de sua percepção:

Na universidade, o inglês aplicado foi gramática e interpretação. Há dezessete anos atrás! fiz o concurso do estado de Goiás para a vaga de professora de inglês, hoje com 42 anos de idade me sinto um pouco frustrada na minha profissão devido à falta de interesse dos alunos pela língua, o excesso de alunos por sala, e a extensa carga horária com 23 salas de aula, quase 800 alunos por semana.. em minhas aulas procuro desenvolver as quatro! habilidades através de ditado de textos, de palavras, diálogos, leitura e interpretação, músicas, jogos, competições, áudios e dinâmicas. Confesso que uma aula por semana de 50 minutos no ensino médio é quase impossível atingir as quatro habilidades. Atualmente penso que ensinar inglês é um grande desafio porque é lutar contra o desinteresse pelas aulas, e contra os interesses dos alunos pelo celular e tão somente pelas redes sociais?. Penso que ensinar inglês poderia ser como nos cursinhos de línguas, ou seja, poucos alunos por sala, e somente aqueles que gostam e querem aprender a língua, para tê-la como diferencial! em seu currículo, assim como nos países desenvolvidos em que a população domina sua língua materna e o inglês. Há talvez dez anos atrás o governo do estado realmente investiu nos professores de inglês e nos levou até Pirenópolis e contratou as próprias escritoras do livro adotado naquela época para que fizessem a capacitação dos mesmos. Foi incrível!, pois podíamos trocar experiências e materiais didáticos, praticar a língua e perceber que o nível da grande maioria dos professores do estado é baixo, uma vez que os mesmos não conseguem dominar a fala e a habilidade de ouvir, e sim apenas dominam a gramática e a leitura. Isso faz com que reflitamos a necessidade de intercâmbios em países falantes da língua inglesa, ou mesmo congressos e capacitações para melhoria do professorado. O estado de Goiás tem o currículo referência da rede estadual de Goiás em que o eixo temático é a compreensão de diferentes gêneros discursivos em língua inglesa. Os conteúdos são: histórias em quadrinhos, caricaturas, manchetes, notícias, cartão postal, videocliques, letras de músicas, entrevistas, fábulas, sinopses de filmes, provérbios, rótulos, embalagens, e-mail, anúncio, propaganda, receita culinária, mapas, placas de rua, perfil de redes sociais, contos curtos, publicidade, charges, reportagens, artigos de opinião, filmes e poemas. Dentro desses conteúdos temos os livros didáticos adotados que trazem esses assuntos. Mas dinâmicas de aula não há. E com isso, a falta de tempo, lembrando a carga horária, infelizmente, acabo me atendo quase que somente ao livro didático!. O que também desestimula é com relação à avaliação da matéria em estudo, pois ela não reprova sozinha?, só se somada a mais duas, mas em contrapartida é cobrada por parte da coordenação e instituição tal qual as demais. Para finalizar, espero que todas essas discussões sejam levadas a outras esferas, para que possamos juntos rever o ensino da língua, para que cada vez mais possamos melhorar nossas aulas, tornando-as mais atrativas, produtivas e menos desgastantes! para nós professores.

Sílvia (escola pública estadual)

1- É,..., eu sempre estudei em escola pública, então a minha relação com a língua inglesa foi apenas dentro da escola, no ambiente escolar.. nunca fiz um curso paralelo, nunca me aperfeiçoei nessa área, é,..., era só dentro de sala de aula mesmo, experiência de sala de aula,..., né.. enquanto aluna.

2- É... o inglês.. principalmente na escola pública, ele,..., é,..., acaba sendo muito superficial,..., é,..., preocupa-se muito com questões gramaticais, preocupa-se muito com - ,..., e,..., e a oralidade, a conversação acabando sendo é,..., não é priorizada. Até porque, né?, o próprio aluno, na maioria das vezes não tem esse conhecimento. Então, é... meu inglês foi bastante superficial, lá na minha época de estudante.

3 - Muito poucas,..., eu acho que o aprendizado é,..., enquanto estudante do ensino fundamental e ensino médio, eu acho que foi um aprendizado que não se concretizou.. de fato. Eu não, não cheguei a aprender a língua inglesa. Eu conheci algumas palavras e algumas regras, mas não tive uma APRENDIZAGEM efetiva.

4 – Eu cursei Letras,..., e aí sim já foi um aprendizado mais aprofundado, .. com laboratório, com pesquisas,..., com aulas diversificadas, diferenciadas, então é uma coisa mais,..., foi uma aprendizagem mais efetiva do que a que eu tinha tido anteriormente.

5 - Eu tenho 36 anos, é,..., eu sou professora da rede pública de educação.. há 14 anos, e... no início eu dava aula só de português, então meu curso é Letras, habilitação PORTUGUÊS INGLÊS, só porque eu,..., é,..., sempre dei aula de português, até por uma questão de segurança, eu me sentia mais segura, eu me sentia mais preparada, pra trabalhar português ao invés de inglês. Só que,..., é,..., em decorrência de carga horária, em decorrência de algumas questões de quadro de horário, é.. falta de professor de inglês na escola que eu trabalho, acabou que me foi oferecidas algumas aulas de inglês e eu.. peguei, de uma forma digamos assim experimental pra ver como que eu ia.. se eu ia ter condições, né? Como é que eu ia... como ia ser essa relação minha com meu aluno enquanto professora de língua inglesa. Então,..., é.. que eu trabalho com INGLÊS tem bem menos tempo.. deve ter uns 4 anos só.

6 – Bom, eu acho que o.. estudo de língua, seja ela estrangeira ou não, esse ler, falar, ouvir escrever, eles estão diretamente ligados,.. não tem como você fazer uma coisa e deixar a outra. Então eu acho que os quatro têm uma importância, é,..., ímpar? mas os quatro estão interligados, não tem como você fazer um sem fazer o outro. Só que.. dentro do meu contexto de sala de aula, o que eu acho mais complicado é a questão do falar, né? O falar a língua inglesa, o pronunciar, né? .. Os meus alunos demonstram uma dificuldade muito grande em relação a isso, e eu! às vezes não me sinto é ... segura o suficiente pra começar uma conversação com eles. É uma falha que eu identifiquei na minha! formação, e que infelizmente é... eu tô cometendo a mesma falha na formação dos meus alunos, porque eu não me sinto suficientemente preparada para.. é,..., ter uma aula mais dialógica com meus alunos.

7 – É,..., eu sou professora de turmas do ensino fundamental II, esse ano especificamente eu estou com as turmas do sétimo ano que é uma faixa etária de 13 anos mais ou menos, é,..., ..e, no nível de sétimo ano e em relação ao inglês é nível básico!, né? Até porque nas escolas estaduais de Goiás, não tem INGLÊS nas séries iniciais do ensino fundamental, então o aluno quando chega no sexto ano, pra muito deles!, pra grande maioria deles, vai ser o primeiro contato deles com a língua inglesa, então,..., acaba sendo assim um inglês bem básico o que a gente ensina, porque eles têm uma dificuldade, eles apresentam uma dificuldade muito grande, é,..., de compreensão, de assimilação, de conversação desse inglês.

8 – É.. questões.. mais.. é.. práticas, né? Quantidade de aulas que eu precisava fechar minha carga horária, falta de professor de inglês na escola em que eu trabalho, e como eu tenho essa formação Português Inglês é.. eu fui convidada a pegar umas aulas e eu aceitei, então não foi uma opção, né? Eu não escolhi ser professora de inglês, acabou que surgiram essas aulas, não tinha ninguém para pegá-las e eu acabei aceitando o desafio.

9 – É,..., Bom, primeiro eu acho que um bom professor, né,..., ele tem que primeiro conhecer muito bem aquilo que ele vai passar para o seu aluno, ele tem que ter muita segurança em relação aquilo que ele vai passar e ele tem que evitar é.. determinados comportamentos que possam prejudicar o aluno. Por exemplo, tem muito professor -, é... os alunos eles têm uma curiosidade muito grande em relação a inglês, então é normal durante toda a aula eles perguntarem o significado de algumas palavras, a pronúncia de algumas palavras, então eu vi né, já vivenciei pessoas que não sabem,..., né que não conhecem e não admitem né e acaba passando informações errada pra esse aluno. Então eu acho que um aluno que já tem tão poucas oportunidades!, isso só dificultaria, então eu acho que pra ser um bom professor, você tem que ter conhecimento daquilo que você tá passando, mas você tem que ter também, é.. essa vontade! né.. de estar se aperfeiçoando, de estar tentando, procurando para conseguir sanar, pelo menos em partes!, as necessidades.. que o aluno apresentar durante o processo educacional.

10 – Ah bom, a pergunta anterior eu respondi como se fosse professor de língua estrangeira e era professor de um modo geral, agora que é uma pergunta específica de língua estrangeira. É,..., então é reforçando o que eu disse, eu acho que um bom professor de língua estrangeira a primeira coisa que ele tem que fazer é conhecer bem! essa língua estrangeira, é ter um contato.. né... mais íntimo com essa língua estrangeira, com a cultura do país.. de origem da língua que tá sendo ensinada, então ele tem que tentar, além né.. de ter uma didática, além de ter uma metodologia diferenciada?, além de tentar é.. incentivar né.. os alunos a aprofundarem, a quererem mesmo!, conhecer e aprender essa língua estrangeira, ele tem que também aperfeiçoar, tem que conhecer! bem essa língua né,..., que ele vai ensinar.

11- Na minha opinião é um desafio muito! grande, porque a língua inglesa, ela é uma língua,..., universal, isso é inegável, né?... Qualquer lugar que você vá que tenha um.. características, que tenha padrões internacionais, vai ter o inglês como uma das opções. Então a pessoa que fala, que conhece, que sabe o inglês, ela.. vai ter muito mais oportunidades!, ela vai ter muito facilidade! em algumas situações, mas, é,..., então assim, é um desafio, né, ensinar a língua inglesa, porque é uma língua muito! importante, o aluno da escola pública, ele já está em desvantagem, né, porque, é.. como eu falei é um ensino superficial, eles só começam a ter conhecimento dessa língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental, então de uma certa forma ele já está em prejuízo, né, e por ser uma língua tão importante?, é um desafio ensinar, muito grande, porque assim.. ao mesmo tempo que eles têm curiosidades, têm vontade, eles têm muita dificuldade, eles têm muitas barreiras, então.. você conseguir despertar! nesse seu aluno essa consciência da importância!, da grandiosidade de se conhecer a língua inglesa é um desafio muito grande.

12 – Bom, fora do meu ambiente de trabalho, a minha relação com a língua inglesa é praticamente nula. Tirando assim, algumas.. leituras que eu faço, algumas músicas que a gente ouve, é,..., mas não é assim uma relação muito.., muito intensa. Eu sou professora de língua inglesa e ponto, então é só dentro da escola que eu tenho essa atuação e essa relação com a língua inglesa.

13 – Ele precisa levar em consideração.. a turma que ele vai trabalhar, né? Quais são as necessidades, quais são os anseios dessa turma, tentar,.. na maioria das vezes, é,..., inovar, diversificar pra despertar mesmo o interesse desse aluno. Então eu acho que é conhecer né.. a realidade, é.. ter consciência que é muito importante o trabalho que vai ser feito, e é.. tentar,..., aproximar o aluno o máximo! possível da língua inglesa.

14 – O que eu mais gosto de ensinar,..., é uma pergunta! difícil, porque,..., não sei.. eu gosto muito de trabalhar com música, eu gosto muito de trabalhar com pequenos textos, eu gosto muito de incentivar a leitura, que eles leiam em inglês, tentem entender e conhecer as palavras e as expressões, então é.. porque eu acho que isso enriquece mais a prática né.. ensinar regras! gramaticais tem a sua relevância, tem a sua importância, mas eu acho que dentro do inglês o que se torna mais importante é o aluno conhecer mesmo.., ele se aproximar o máximo possível da língua enquanto um órgão vivo, um órgão mutante, não como uma coisa que.. desnecessária e sem importância pra vida dele, né, como apenas mais uma disciplina que eles têm que fazer, têm que aprender!, né,... então é tentar despertar isso mesmo.

15 – Influência institucional sempre tem, né? A gente é sempre..., de uma certa forma,..., levado né, tem sempre um.. currículo a se cumprir, tem sempre metas a atingir e números a se alcançar, então acho que qualquer disciplina né.. que você vai trabalhar, você acaba recebendo influência externa sim, e isso acaba.. é.. interferindo de uma certa forma né? no desenvolver das aulas.

16 – Bom,..., instituição, escola, a escola que eu trabalho,..., não tem muita interferência sobre o meu trabalho, mas vem-se de uma instituição maior,..., de instituições maiores, que acabam direcionando o trabalho da gente.. que se espera, o que se faz necessário, então essas instituições maiores, o Estado, as secretarias que têm ligação direta com a escola, que estão hierarquicamente.. acima da escola, acaba determinando algumas coisas que a gente tem que, é obrigado a aplicar, né? E aí a escola repassa isso pra gente como algo não que vem da escola, mas como algo que vem de fora e tem que ser cumprido. E muitas vezes isso não bate com a realidade dessa escola, tem muitas coisas que não estão em consonância com a escola mesmo, com a realidade da escola, dessa! escola especificamente.

17 – Com certeza bons resultados, né? Espera-se que eu dê boas aulas, que eu consiga transmitir! informações e conhecimento para os meus alunos e que eles consigam aprender isso. E isso aí a gente percebe através de resultados, né? De avaliações, de é,..., metas, que acabam sendo repassada pra gente como aquilo que se espera que seja alcançada.

18 – Eu acho que o que me incomoda,..., é.. digamos assim, é a falta de preparo, né? Eu venho de um curso que eu fiz na universidade, mas um curso que eu fiz há,..., eu formei em 2002, então tem 13 anos, 14 anos já que eu me formei e.. como eu sempre dei aula de português, nesse tempo eu não procurei me aperfeiçoar, quando eu me deparei com essa possibilidade! de dar aula de inglês, aí sim que eu fui, né, é eu fui atrás de uma capacitação maior. Mas eu! fui. A escola, a Secretaria, o Estado em si não me ofereceu isso, então eu acho assim que a gente acaba sendo induzido, sendo levado a fazer umas coisas que nem sempre você está totalmente preparada, então isso me incomoda porque.. às vezes eu acho que eu não tenho condição de oferecer tudo aquilo que meu aluno merece. Muitas vezes, é... para aquele momento ali e para a realidade deles é suficiente o que eu sei e o que passo, mas é um anseio meu. Eu queria me sentir mais! segura, mais! confiante em relação à língua inglesa pra poder.. passar isso pro meu aluno. Então o meu incômodo, a minha segurança em relação à língua inglesa é esse.

19 – Bom, o ensino de língua inglesa na minha escola, é... é isso, né? Professores que não estão totalmente capacitados são.. jogados, são oferecidos.. aulas de inglês pra complementar carga horária ou porque não tem outra pessoa apta, que tem aptidão pra assumir, então assim como eu a maioria dos outros professores aqui da escola estão no mesmo nível, né, têm o conhecimento, têm a prática, mas falta essa capacitação, falta esse aperfeiçoamento, então,..., é.. é isso.

20 – Então, como eu falei eu acho que essas quatro habilidades estão interligadas, não tem como você trabalhar uma e deixar a outra, não tem como fazer uma coisa e não fazer a outra, como eu me sinto? Me sinto insegura!, na maioria das vezes, principalmente com o falar e com o ler, essa parte de significação, de pronúncia de palavras, ela às vezes gera uma certa insegurança, então o ler, o escrever, o ouvir né,..., não tem... o falar... muita segurança em relação a isso, mas eu não acho, todos têm uma grande importância e eu procuro.. minimizar o máximo possível essas minhas dificuldades e dedicar um espaço,..., para as quatro habilidades, eu procuro trabalhar e desenvolver essas quatro habilidades na minha aula.

Abu (escola particular)

1- Olá, meu nome é Abu, e.. meu primeiro contato com a língua inglesa veio através da escola, no que hoje chamamos de ensino fundamental II. Bom,..., devido à falta de formação específica dos professores da época aprendi poucas! coisas e a evolução foi mesmo precária.

2- Bom, eu me considero um aluno regular! Tenho um comprometimento e tento sempre fazer o máximo para ter um bom desempenho, eu aprendi inglês a princípio, assim.. quero dizer.. quando despertei meu interesse verdadeiro pela língua.. foi.. durante o primeiro ano do ensino médio quando, pela primeira vez!, tive um professor já muito experiente que ministrava aulas e sempre se preocupava em fazer com que o pouco que nos repassava ficasse sempre muito bem entendido e aquilo me deixou animado. Depois de algum tempo e interesse meus pais conseguiram pagar um curso de idiomas que o [] ofertava na época e foi aí que meus horizontes começaram a se abrir?, pois com o foco específico ficou muito mais fácil. O método era simples quase tudo em língua portuguesa mesmo, mas como era tratado como um curso técnico a exigência era tremenda.. Depois de um ano e meio de curso à margem do vestibular o curso de Letras parecia a escolha correta, pois a possibilidade de continuar estudando o que gostava me fascinava! Depois de concluída a faculdade, a pós-graduação também no ensino de língua inglesa foi outra oportunidade de crescimento dentro do campo do idioma. Nesta época eu já era docente numa escola de línguas da franquia [], e desde então trabalho em sala de aula.

3- Foram sempre momentos de muita diversão e prazer por fazer algo que gostava e gosto muito!

4- Bom.. durante o período de faculdade, tenho também ótimas memórias tanto dos meus professores quanto dos meus colegas, e,..., digo isto porque tinham algumas pessoas que me ensinavam muito também... ah.. devido sua grande experiência e camaradagem. Foi um período excelente posso dizer tranquilamente que sinto muitas saudades.

5- Tenho atualmente 31 anos de idade, comecei a dar aulas em curso de idiomas como já mencionei e atuo como professor de inglês há 10 anos, 8 anos em escola particular com ensinos fundamental II e médio e 6 anos como professor de inglês para ensino fundamental I.

6- Bem.. as habilidades nos contextos em que atuo têm sim seu destaque, mas de maneira realmente muito separadas, pois principalmente para o ensino médio os alunos são habituados a ler e compreender quase que somente isso. Mas, durante os outros ciclos consigo adequar atividades de englobem as atividades de ouvir através dos materiais fornecidos e ler os textos não só das apostilas, mas também e os das próprias produções dos alunos. Já a questão da fala, bom.. ela recebe bem menos ênfase e faz com que os alunos não se habituem sendo em minha opinião a habilidade menos enfatizada de todas a demais.

7- Como já falei antes, atuo na rede particular de ensino com ensino fundamental II e médio, e com fundamental I no ensino público. Os métodos utilizados são bem simples desde leituras e identificação de imagens e textos até a produção de textos.

8- Meu gosto pela língua sem dúvida foi o que me levou a me tornar professor.

9- Paciência,..., dentre todos os requisitos é o mais importante!

10- Gosto de pensar que todas aulas devem ser momentos de descontração e quanto mais divertidas, menos problemas enfrentaremos.

11- Ensinar língua estrangeira hoje para mim.. é.. abrir um novo horizonte para que os alunos possam ler, interagir e descobrir novas culturas, novos povos e abrir porque não dizer as portas do mundo! uma vez que estamos falando do idioma da globalização e a língua com maior número de publicações, entre outros né?

12- Tenho ótimo relacionamento com a língua, adoro o que faço tanto dentro quanto fora da sala de aula. Às vezes, acho que isso também motiva os alunos, então... séries, filmes, músicas, todas as formas de entretenimento se tiver a possibilidade de serem assistidos, ouvidos ou presenciados em língua inglesa, com certeza é assim que será visto. A cada aula acho que me entusiasmo mais com a língua, acho o idioma fascinante. Mesmo que às vezes tenha alguns contratemplos com maus alunos ou sistemas que impõem coisas nada a ver! continuo gostando muito e a cada dia mais.

13- Diferenças, porque.. há muitos tipos de alunos e todos têm jeitos e trejeitos!, precisamos fazer o possível para atingir a todos, isso nem sempre é fácil,..., se fosse para indicar algo que sempre faço eu diria que a conversa amistosa dentro e fora de sala de aula para descobrir os gostos e o que as pessoas mais gostam de.. fazer é uma

das melhores? maneiras para apoiar exemplos e trazer os alunos para dentro das aulas e, assim, ensinar mais efetivamente.

14- Difícil destacar uma só coisa, mas se tivesse que escolher! acho que todas as vezes que descobrimos coisas que os alunos gostam e mostramos a eles que esta... esta coisa também está presente na língua estrangeira, aquele vocabulário, aquela expressão idiomática que nunca antes havia feito o menor sentido ganha cores para nossos aprendizes e nos deixa plenos no processo. Então creio que vocabulário seja uma das coisas que mais gosto de ensinar.

15- Bom.. na escola particular somos guiados! por materiais específicos, o que acho que institucionaliza o aprendizado de alguma forma, mas com relação ao comportamento das aulas isso é mais toante.

16- Tenho total? liberdade para atuar dentro de sala de aula como melhor provir. Então,..., não há qualquer tipo de imposição ao que faço dentro dos domínios da sala de aula.

17- Acho que o normal de todos outros colegas, ou seja, que cumpra os conteúdos e que os alunos aprendam o que foi ministrado, mesmo que.. de maneira mínima às vezes.

18- Para dizer a verdade! eu acho que em função da,..., formação que eu tive principalmente quando era adolescente as coisas hoje estão num nível muito melhor e se o nosso aluno tiver um pouco de boa vontade e de estudos, nem seria preciso cursos de inglês fora do colégio. Se fosse para acrescentar algo, eu.. acho que mais recursos visuais, assim.. seria de grande valia, porém ademais.. tudo tranquilo.

19- No que tange ao ensino médio, hoje temos uma leva de jovens que têm acesso a muitas tecnologias e.. precisamos dar vazão a estas tecnologias, há algumas restrições quanto ao uso de algumas destas em sala de aula especificamente, porém fora dela há muitas formas de explorá-las. Digo isso porque quando há interesse o aprendizado acontece mais facilmente, muito embora os alunos estejam voltados para as provas de aprovação em universidades, já houve casos que quando eu, enquanto professor de língua, entro na sala eles dizem “graças e Deus chegou esta aula já estava precisando dar uma respirada”!. Por isso bato nesta tecla de que apesar desta densa preparação a que são impostos, os alunos.. todos os dias e mesmo na língua estrangeira quando ficamos lendo e interpretando infinitamente! quando os alunos gostam, sentem prazer em fazê-lo.

20- Bom.. como já dito anteriormente, a habilidade da fala é sem dúvida a menos usada enquanto ensino regular, pois os materiais são voltados para uma preparação mais específica. Quanto à habilidade de ouvir esta é razoavelmente! bem trabalhada porque temos, algumas vezes, lições inteiras que dependem desta habilidade o que nos força a trabalhá-la. Quanto à escrita nossos materiais também forçam.. o aluno a praticar bastante a escrita e subsequente.. leitura do que foi produzido. Além do material que produzem há ainda uma infinidade de textos de diversas fontes e diversos formatos que os torna muito competentes na leitura e interpretação de textos.

Maria Cecília (escola particular)

1- Eu iniciei o estudo da língua inglesa na escola pública, fundamental, então eu me lembro foi na terceira série do fundamental, porque hoje mudou.. e eu gostava muito, eu achava muito interessante o ensino do idioma, apesar que era ensinado de forma com imagens e gravuras porque éramos crianças né, então quando eu tinha doze anos de idade, eu pedi minha mãe para me colocar numa escola de inglês! Então eu iniciei o estudo em escola particular de inglês com 12 anos de idade. Eu passei por três escolas de inglês, tive vários professores e.. isso me agregou muito valor, eu gostava muito, então a partir do inglês eu fui pulando pra outros idiomas, porque sempre me identifiquei, sempre tive muita facilidade?, e era uma coisa que eu gostava de fazer, que eu gostava de aprender, porque tinha séries, filmes, eu queria entender o que as pessoas estavam falando, eu queria ler alguma coisa, eu queria saber o que tava dizendo ali, eu não queria ser leiga no assunto.

2- A minha aprendizagem em língua inglesa foi através de muitas dinâmicas, por- todas as escolas trabalhavam de forma muito didática e lúdica o conteúdo. Eram projetos.. ah.. eram atividades, eram brincadeiras, eram jogos e isso estimulava muito o aprendizado e.. tanto é que hoje eu trago muito pra dentro de sala de aula, porque funcionava comigo, então eu creio que funciona com os outros!

3- Eu tinha muita facilidade pra aprender como eu disse, muita facilidade! ah.. tanto é que eu ajudava os coleguinhas na época, éramos crianças mesmo. E,..., os professores eram muito bacanas, eles tiravam as dúvidas, eu acho, fico chateada quando você tem uma dúvida e o professor acaba não querendo satisfazer, sanar sua dificuldade! e dos meus professores não posso reclamar, eram todos muito bons.. e.. tinha uma dúvida ele explicava até você entender, com exemplos em inglês.. pra não fugir do contexto, porque se fosse em Português

talvez eu não teria aprendido da forma como eu aprendi! Então, ele instigava, instigava nosso senso pra poder aprender mais, pra poder conseguir compreender, então eu lembro que as aulas eram muito divertidas, nós íamos pra cozinha, íamos na rua, brincar, fazer jogos, atividades, brincava de peteca?, de vôlei, mas tudo englobava a língua inglesa. Isso era muito bacana.

4- Eu não cursei Letras, porém a graduação que eu fiz, a maioria dos autores eram - são americanos. E.. alguns até britânicos, então a maioria dos livros eram em inglês e os professores passavam livros pra ler e eu não queria ler tradução. Eu queria ler em inglês!, eu gostava, buscava o livro original!, porque pra mim perdia muito quando se realizava a tradução dele pra língua portuguesa, e.. então ele passava os trabalhos e eu via que os trabalhos ficavam até mais ricos, a aprendizagem era mais rica!, então assim, não cursei Letras, mas a graduação que eu fiz eu precisei do inglês e muito, principalmente depois na pós-graduação.

5- Eu tenho 27 anos, eu atuo no ensino particular e no ensino público e tem quatro anos que eu sou professora de inglês, e.. eu atuo no ensino fundamental e médio.

6- É um pouco complicado explicar cada habilidade separadamente porque as quatro são interligadas, se eu quero ensinar meu aluno a ler, obviamente eu tenho que ensinar ele a ouvir!, falar e escrever. A mesma coisa acontece com ouvir, falar e escrever, então assim, as quatro estão interligadas, eu não consigo explicar o conteúdo de língua inglesa só ensinar o aluno a ler. Não! você tem que instigar ele, mostrar porque que é interessante ele ler, porque é interessante ele ouvir, pra poder gravar e conseguir pronunciar corretamente e a mesma coisa quando ele vai escrever, porque se ele ouve, se ele tem a habilidade de ouvir, quando ele vai escrever ele acaba é.. interligando uma a outra e isso faz com que ele aprenda o idioma mais fácil né.. Ah... todas são importantes, eu acho que não tem nenhuma menos importante do que a outra, porque elas estão interligadas e o aluno precisa das quatro, porque imagina um profissional ou um aluno que só lê em inglês,! eu acho complicado... porque se ele aprendeu a ler, é porque ele ouvia muito bem, se ele aprendeu a falar é porque ele escrevia, ele pronunciava, ele ouvia, a mesma coisa acontece com escrever e com as outras. Ah, hoje, atualmente, nas escolas em que eu ensino inglês e que eu já ensinei também, eu sempre busquei trabalhar projetos e atividades bem didáticas em sala de aula pra englobar as quatro habilidades, porque isso fazia com que o aluno, ele tinha mais facilidade pra poder compreender o material que era disposto a ser trabalhado. Primeiro porque o material fugia muito da realidade, então eu tinha necessidade de adaptar ele à realidade dos alunos. Então, na adaptação eu fazia essa transgressão dessas quatro habilidades pros alunos pra que eles conseguissem compreender o idioma e não tivessem dificuldades, no pouco tempo de aula que tínhamos por semana.

7- Como eu já disse eu atuo no ensino público e no ensino particular. Ah.. as escolas disponibilizam material, material impresso pra você trabalhar, e.. uma das formas pra conseguir ah.. ensinar a língua inglesa de forma simplificada, ensinar ela de forma que os alunos compreendam é através de projetos. Vários projetos foram desenvolvidos, eles englobavam vocabulário, englobava culturas de países de língua inglesa, englobavam.. ah - .. tentar mostrar, colocar o aluno dentro do contexto, fazer ele viver aquela realidade, de um país de língua inglesa. E isso instiga muito? e faz com que os alunos despertem o interesse pelo idioma, porque eles veem a necessidade de estudar. No ensino fundamental, eu trabalho com sexto, sétimo, oitavo e nono ano. E no ensino médio eu trabalho com todas as turmas também, primeiro, segundo e terceiro ano.

8- Na verdade, eu nunca me imaginei professora de inglês. Nunca me vi professora de inglês, mas...um dia, na verdade foi um dia qualquer é.. eu estava numa escola e.. estavam precisando de um profe-, porque o professor tinha faltado e.. eu era amiga do pessoal da escola e aí “Nossa, o professor faltou” e tinha uma turma muito grande, não podia dispensar os alunos e não tinha ninguém disponível no momento e como o conteúdo era muito fácil, eu olhei e disse “Nossa, isso aqui é muito fácil”, e eles “Então, ministra a aula pra gente, só hoje, só uma hora de aula” e eu pensei assim então tá e eu fui! E os meninos gostaram demais, a professora estava doente, não voltou mais e eu fiquei com a turma.. foi muito bacana!

9- Primeiro é gostar de ensinar. Segundo é ter paciência. Terceiro é entender que a realidade hoje é cruel e.. que você não pode ter discriminação e que você tem que amar os seus alunos e amar aquilo que você faz, caso contrário você vai entrar num processo de exclusão, porque a realidade da maioria dos adolescente hoje.. adolescentes e crianças, principalmente de rede pública, é muito complexa e muita contraditória. E é muito triste também, então às vezes com os projetos, é.. muitos, em algumas escolas em que eu trabalhei com os projetos, que eu coloquei na escola, foi uma forma de tirar os alunos de uma realidade triste que eles viviam. Alunos que ficavam na rua, alunos que usava entorpecentes, então.. isso fazia, o projeto?, eles gostaram tanto! e.. eles interagiam com outras crianças, com outros adolescentes, fazia com que eles tivessem, fizesse sonhar. “Nossa, professora, imagina se eu fosse pra outro país trabalhar?”, “Nossa, imagina que legal seria se eu fosse viajar”. Então, para isso, eu dizia “tem que aprender o idioma, vamos trabalhar então, vamos estudar?” E aí acabava que

eu conseguia tirar um pouco da realidade e.. trazer pra sala de aula, e fazer ele focar naquilo que era importante pra realidade dele e não naquilo que ele estava fazendo que estava destruindo gradativamente a vida que ele tinha.

10- Dominar o idioma, primordial! Não tem como você ser professor de idioma se você não tem o domínio da língua, se você não conhecer a cultura.. Eu! sou um exemplo vivo de que não precisa você morar em outro país pra você conseguir aprender a falar inglês e conhecer a cultura de outros países. As redes sociais estão aí, e.. elas aproximam muito as pessoas. Eu tenho, eu fiz amigos em vários países do mundo e trocamos muitas experiências e às vezes quando eu quero desenvolver um projeto na escola, ou.. mesmo algum ensino, que eu tô com uma dúvida eu chamo alguém lá na rede social e digo “Ei, me explica como que faz isso.. ou como que é assim no seu país?”. Inclusive aconteceu com uma amiga minha que mora na Irlanda, lá em Dublin, e.. ela me explicou, fiz aqui o projeto de Saint Patrick's Day e ficou muito, muito bacana!. E.. os meninos amaram!, e.. esse ano fizemos novamente, na verdade virou tradição, todo ano faz, eles gostaram bastante, mas eu precisei saber como que era no país, porque o Brasil traz muitas palavras, muitas festas dos países de língua inglesa pra cá, mas quando chega aqui, eu costumo falar que ele brasileira tudo e.. isso é totalmente errôneo porque a realidade do Brasil é diferente da realidade de outros países. Então, não tem como?, eu não quero adaptar, por exemplo, uma cultura, um evento, eu quero que seja típico de outro país para que o aluno compreenda. Então, a gente tenta fazer da melhor forma possível pra esses alunos.

11- Um desafio!, um desafio muito grande por conta que.. foi colocado para todos os alunos, pra todas as pessoas que o ensino da língua inglesa na escola pública é bobeira, que ele não precisa do inglês e que não reprova o aluno, que ensinar a língua inglesa não vai usar em nada na vida dele, sendo que a língua inglesa está presente em quase tudo que se faz no dia a dia né? Então, é um desafio, e esse desafio tem que ser quebrado, mostrando pro aluno a importância e a necessidade.

12- Eu analiso, dos meus 12 anos, quando iniciei o idioma pra valer com hoje, que tô com 27, vou fazer 28 anos, modificou muito, evoluiu demais! principalmente depois que eu passei a ser professora, porque eu queria mostrar pros meus alunos o que eu talvez não aprendi, então eu buscava novos conhecimentos. Então, eu não tenho contato com o idioma só dentro da sala de aula, tenho contato com o idioma o dia todo, o dia todo!. Não é só pra ensinar, às vezes com filmes, com séries, ah.. com projetos que eu trabalho fora, projetos paralelos.. ah.. com vários livros porque eu gosto muito de ler, então o inglês tá presente em tudo?. Então, acaba que você tem contato com idiomas, principalmente quando você passa a ser professora de inglês, 24 horas por dia né.

13 – Para ensinar inglês, o professor precisa considerar a situação, a realidade, a realidade que os alunos né.. vivem, a realidade do ensino hoje e tentar é.. casar os dois. Eu falo casar, porque ele precisa ter jogo de cintura pra poder passar o conteúdo que é proposto, pra poder conseguir que os alunos compreendam e gostem?, que eles tenham interesse, pra fazer com que a instituição veja a importância e apoie o professor, apoie os projetos, apoie os alunos. Então, isso é complicado, mas eu não posso reclamar porque eu sempre tive muito apoio, em todas as escolas em que eu trabalhei, muito apoio, muito apoio mesmo!

14- Eu gosto muito de trabalhar projetos, porque com o projeto eu trabalho a cultura dos países de língua inglesa, eu trabalho vocabulário, eu trabalho, ah,..., trabalho vários temas, por exemplo, porque dentro da língua inglesa a gente trabalha a interpretação, trabalha o vocabulário, trabalha gramática, então com os projetos eu consigo englobar tudo. Então, o projeto ele junta os alunos, ele me aproxima dos alunos, aproxima a instituição dos alunos e mostra a importância da língua inglesa, e mostra que ali ele pode dar a gramática, o vocabulário, interpretação de texto, não precisa ficar só quadro, aluno e passando no quadro. Não, fica uma coisa dinâmica, mais interessante e isso faz com que o aluno tenha mais interesse e mais vontade de aprender. E também de escutar o que o professor fala.

15- Toda instituição tem as regras a serem cumpridas, as diretrizes né.. que precisam ser levadas em conta, mas no caso do ensino, do meu ensino em sala de aula é.. não tomam muito partido, sempre apoiaram, porque sempre foi uma coisa muito transparente!, tudo que eu iria ensinar eu chegava na coordenação e falava “Eu acho interessante os meninos aprenderem isso porque tá na realidade, a realidade deles e isso vai ser importante”. Para o ENEM, por exemplo, que a gente prepara os alunos pro ENEM, querendo ou não, aluno de ensino médio é preparado para o ENEM. Então, eu chegava e mostrava isso pro grupo gestor e mostrava a importância, através disso eu conseguia argumentar, eles viam a importância e me apoiavam em todos os projetos no ensino também. Então, foi sempre muito tranquilo.

16- Não, como eu disse anteriormente, sempre com apoio, com apoio nos projetos porque a instituição, querendo ou não, ela quer resultado!, tanto a particular quanto a pública, eles querem resultados. Se os resultados, as notas

forem baixas, o professor é chamado “Por que está acontecendo isso?” Então, eles querem resultados, e para ter resultados vamos adotar essa medida, essa e essa.. sempre mostrava claramente pra eles, eles adotavam os projetos, adotavam às vezes o material de apoio, além do didático, pra ficar mais fácil pra eles poderem, por exemplo, ver a realidade de uma prova de ENEM na língua inglesa. Então, eu já tive relatos de alunos que depois disso disseram que conseguiram fazer 70% da prova de inglês, e conseguiu acertar muito e isso é muito gratificante, saber que o trabalho que foi feito, surtiu efeito, tinha validade. Assim, é obrigatório seguir o livro didático, concluir o livro até o fim do ano, primeiramente, somos cobrados por isso porque os pais pagam pelos livros né!, então “por que o livro não foi usado?”. Então, como eu fazia? Pelo tempo ser curto, só uma aula por semana, na verdade, acabava que intercalava o ensino do livro didático com atividades é.. extracurriculares e os projetos e material de apoio. Eu pegava um conteúdo do livro e desmembrava ele? e isso fazia com que o aluno entendesse mais facilmente aquele conteúdo e fazia com que os resultados fossem melhores do que simplesmente jogar ou despejar o conteúdo pro aluno, porque não, ele não vai aprender dessa forma. Aí, pra trabalhar, eu usava música, eu usava teatro, ah.. já usei várias vezes, e poemas, contos.. perdi a conta de quantas vezes eles escreveram contos pra usar o vocabulário que eu ensinei, ou pra tentar colocar em prática a gramática. Fazíamos exposições desses contos, encenações desses contos, então eles conseguiam compreender aquilo que era pedido, então toda vez o livro foi trabalhado, mas de uma forma diferenciada, e eu aproveitava de uma forma muito melhor! e os pais ficavam satisfeitos, porque eles gostavam das apresentações.

17- Primeiramente, eles esperam que eu consiga passar pros alunos é,..., o que eles precisam aprender. Eles esperam que eu siga o material, que conclua o material primordialmente né.. Ah, esperam que eu domine o idioma, porque professor de língua inglesa não é brincadeira, não é qualquer pessoa que pode ser professor, não é um hobby, “ah, eu não tenho nada pra fazer, eu vou dar aula de inglês”. Não, não, é muito sério, é algo muito sério!, que precisa ser avaliado pelos gestores, diretores de uma instituição, não é qualquer pessoa que pode dar aula- , ensinar esse idioma, tem que ter conhecimento, às vezes tem que ter vivência, tem que ter experiência, eu não digo nem tanta experiência de sala de aula, mas experiência com o idioma, com didática, experiência com criança, com adolescente, saber a real necessidade deles.

18- Não, não tem nada que incomode não. Não sei se é porque eu sempre gostei bastante. E aquilo que eu não conseguia compreender, eu encarava como desafio, aí que eu queria aprender mesmo sabe.. eu buscava todas as formas possíveis pra poder compreender. É.. eu sempre gostei bastante, e a facilidade acaba que torna tudo mais fácil, quando você gosta, quando você quer, quando você tem força de vontade, tudo fica mais fácil. É, assim, super tranquilo.. porque o professor tem que saber as quatro habilidades né, então,..., não vejo problema nenhum.

19- Olha, muda muito de escola pública pra escola particular. Apesar que como eu dou aula nas duas, eu tento fazer da particular a mesma coisa da pública, e eu tive apoio, porque na escola particular é mais cobrado, é mais intensificado e na escola pública muitas das vezes fica à mercê e eu não concordo com isso. Eu acho que os alunos merecem, da mesma forma que os da particular merecem!, eles merecem ter conhecimento, eles merecem aprender. Então, eu passei a trabalhar, a casar os dois, por exemplo, os conteúdos que eu trabalho na escola particular, eu tentei, eu tentei não, eu levei pra escola pública, intercalei com o material que é utilizado?, deu certo e.. então os meus alunos, que são meus mesmo!, alunos de escola particular ou escola pública, que eu iniciei com eles mesmo, estão no mesmo nível. Agora, os que já não eram, que eu iniciei agora aí.. é complicado, é muito difícil!, eles têm muita dificuldade, tem que buscar.. ah, fazer com que eles consigam compreender de forma, de forma mais simplificada, porque eles não tiveram essa vivência né.. E o papel da língua inglesa se torna totalmente importante por conta do.. ENEM, porque eles visam muito o ENEM que tem no fim do ano né.. ah, os livros, eles gostam muito de filmes, séries e músicas pra serem adolescentes. Então, acaba que às vezes eles gostariam de compreender, mas acabam não compreendendo porque não têm noção do idioma, eu tento trabalhar então isso com eles, trabalhar a música de uma maneira diferenciada, não trabalhar tradução, mas trabalhar para que eles compreendam o que fala a música, interpretar, não traduzir, porque eu acho que traduzir não resolve, não ensina ninguém!

20- Bom, como eu já mencionei, as quatro habilidades, eu trabalho as quatro habilidades juntas, é.. eu gosto bastante, acho bem tranquilo, não tenho dificuldades pra ensinar e pra passar pros meninos isso. E quando o professor trabalha isso tranquilamente, quando trabalha naturalmente, os alunos encaram de forma natural e simplificada. Se o professor, “nossa, isso aqui é muito difícil gente, meninos, isso aqui eu não vou ensinar pra vocês não”, o que que o aluno vai pensar? Vai pensar que aquilo realmente é difícil, e não tem nada difícil!, eles podem aprender qualquer coisa, basta o professor ensinar de forma simplificada, de forma diferenciada pro aluno, usar a didática. Então, eu trabalho as quatro habilidades juntas.. ah, tem momento, toda aula, toda aula eu trabalho a fala, a escrita, a audição deles e a leitura. Geralmente, eu coloco eles pra repetirem junto comigo, eu coloco eles em diálogo, aí eles sentam em dupla e coloco um diálogo pra eles poderem ler, coloco pra eles montarem um diálogo pra mim, coloco eles pra poder ouvir a música e.. escrever as palavras que conseguirem

compreender da música. Isso auxilia muito eles, eles ouvem uma música e aí eu coloco mais três vezes! Exemplo: esses dias um aluno conseguiu, apesar de ser uma música bem repetitiva, ele escreveu 50 palavras, aluno de escola pública! Eu fiquei super satisfeita, porque tá tendo resultados, tá surtindo efeitos. Então, vai do professor é.. tentar né.. buscar novas formas, novas ah.. métodos pra poder tentar levar isso pros alunos pra que os alunos compreendam, não falar que é difícil, não deixar os alunos à mercê. Ah não, é inglês, bobeira. Não, é uma matéria importante como todas as outras, não é só Português, Matemática, Geografia que é importante. Não, não é. Hoje o inglês faz parte do cotidiano de todos, todos os brasileiros? na verdade, alimentos, ah.. músicas, filmes, séries, estabelecimentos, ah.. vídeo games, brincadeiras, então assim...ah...tá muito presente, e os meninos precisam disso. Eles precisam dessa vivência, não é uma ali, uma matéria qualquer da escola. Não, tem seu grau de importância. É muito importante!

Felipe (Instituto Federal)

1 – O meu primeiro contato com a língua inglesa foi na escola, foi no ensino.. fundamental e foi por volta de.. 1997, 1998, é.. eu não tinha praticamente nenhuma relação com a língua inglesa nessa época, eu tinha as aulas regulares do ensino regular e eu conhecia muito pouco da língua inglesa, visto que as aulas é.. eram muito superficiais, eram basicamente vocabulário,..., eu acho que é... a minha relação evoluiu grandiosamente porque eu aprendi inglês e posteriormente me tornei um professor de língua inglesa, e ela evoluiu através de cursos de inglês, através da exposição à língua e também através da prática docente, que foi na minha opinião o que propiciou uma maior evolução.

2 – O processo pelo qual eu aprendi inglês foi um pouco atípico, porque eu.. não havia feito nenhum tipo de curso de inglês, então eu estudava inglês na escola, no ensino regular e.. pelo fato de eu sempre querer ir morar nos Estados Unidos, eu comecei a estudar inglês sozinho, por meio de alguns livros, de alguns primos que haviam feito ou que faziam cursos no [] e no [], então eu pegava o material que eles já haviam usado e eu estudava em casa sozinho, tanto a parte de listening quanto a parte de gramática e de escrita, escrita muito pouco e a parte de fala nada praticamente, porque eu não tinha com quem praticar, então eu, ah... fazia todos os exercícios do livro, os exercícios dos livros e as partes de listening inclusive, que eu gostava bastante, mas foi meio que um aprendizado autodidata. Aí.. eu quando eu fui pros Estados Unidos eu fiz mais uns 4 cursos e lá eu tive um ensino mais sistematizado.

3 – As lembranças que eu tenho da minha aprendizagem de língua inglesa são muito boas! porque era uma das disciplinas que eu mais gostava na escola.., então geralmente os professores levavam músicas pra gente traduzir, e.. eu gostava bastante, às vezes a gente assistia alguns filmes, e quando eu entrei no ensino formal mesmo, numa escola de idiomas, que foi fora do país, eu também gostava muito e.. as escolas sempre tinham ah.. pessoas de várias partes do mundo então era bem interessante estudar lá!

4 - Eu cursei Letras e.. é.. as minhas lembranças de língua inglesa na universidade não são muito fortes porque eu acabei eliminando várias disciplinas de língua inglesa e eu meio que sentia que tudo que eu tava vendo nas disciplinas que eu cursei eu já sabia pelo o fato de eu estar lecionando inglês ao mesmo tempo em que eu cursava o curso de Letras é.. pra mim aquilo era meio repetitivo! porque o que tava sendo ensinado era basicamente o que eu ensinava em sala de aula também, então sinceramente não contribuiu muito em termos de conhecimento linguísticos, talvez em termos didáticos, mas não em termos de melhoria, de fluência..

5 – A minha idade é 31 anos, e eu atuo como professor de língua inglesa desde 2009, é.. isso, agora é 2016 façam as contas aí.. E eu atuei por muitos anos em escola de idiomas somente, e há 2 anos completos eu atuo no ensino público, nos IFs, ensino técnico, tecnológico.. com uma ênfase maior no ensino médio do que no ensino superior.

6 – Na verdade é muito difícil pensar cada habilidade separadamente, a gente pensar em: ler, ouvir, falar e escrever como independentes! e, eu.. sinceramente, não conseguiria pensar numa habilidade que eu julgasse mais importante, uma mais importante que a outra. Para mim, na minha vida pessoalmente, escrever, na minha vida, tem uma importância um pouco menor do que ler, ouvir e falar. Então eu gosto mais de ler em inglês, de ouvir em inglês, de falar em inglês do que escrever em inglês, mas eu acho que escrever em inglês é uma.. é um.. degrau? para se chegar nas outras habilidades também. Como meu contexto de atuação profissional, é... nas aulas a gente tem um foco muito maior na leitura e, acredito eu, na audição, no listening, do que no falar e no escrever, e um foco mais secundário em falar e o último em escrever. Pensando sobre isso, agora, nesse momento né, talvez reflita, isso, na minha sala de aula reflita um pouco a importância que essas habilidades têm pra mim, na minha vida, porque eu trabalho muito mais com os alunos a leitura, a audição e a fala do que a escrita, isso no contexto de ensino médio, que é raramente trabalhada nas minhas aulas, então eu acredito que isso tem a ver...

7 – Eu atuo como professor de inglês em um Instituto Federal de Goiás, que é um Instituto Federal, e.. eu atuo, no momento eu estou atuando no ensino médio e na educação de jovens e adultos e tenho atuado também em alguns semestres na educação superior, é,..., o processo de ensino/aprendizagem no ensino médio ele é feito.., no meu Campus, de uma forma que se assemelha muito com as escolas de idiomas pelo fato de nós professores de inglês, termos vindo todos de escola de idiomas, então a.. a gente não tem um material didático, na verdade a gente tem um livro didático que é o livro adotado pelo Campus, mas nenhum professor faz uso desse livro, portanto a gente recorre a materiais externos. É.. é pra falar do processo do Campus, da instituição? É... então eu vou falar assim, no geral! Alguns professores fazem cópias de livros de idiomas utilizados em escolas de idiomas, outros professores utilizam slides, outros professores apenas não utilizam material didático, mas ah.. explicam no quadro. Então acontece de forma bem variada.. Todos professores de inglês no Campus trabalham com a questão da fala, e a maioria de nós se pauta na abordagem comunicativa, então acaba acontecendo vários momentos de interação falada, mas pelo que eu percebo na minha própria prática e na dos meus colegas, ainda prevalece a questão dos exercícios escritos, das respostas, é isso.

8 – O que me levou a ser professor de inglês foi.. o fato de eu gostar muito de inglês e ter passado uns anos morando nos Estados Unidos, quando eu retornei, eu.. vi que eu queria trabalhar com a língua inglesa! e pelo fato de eu já ter uma proficiência na língua, eu vi que seria muito mais fácil, do que eu retomar a minha formação.. anterior, que eu não havia concluído, que era na área de Educação Física. Então como eu já sabia a língua inglesa era mais fácil eu fazer um curso de Letras e atuar nessa área, e também pela facilidade de se encontrar emprego na área, que eu já sabia que existia e isso influenciou bastante.

9 – Eu não sei o que é importante para ser um bom professor! Eu acho que definitivamente sim o conhecimento da língua, eu vou falar do professor de inglês, né? É importante sim ter um conhecimento da língua inglesa, mas.. meu Deus, são mil fatores assim. Paciência.. o que eu considero que me ajudou muito e que eu aprimorei muito nas escolas de idiomas pelas quais eu passei, foi a questão da criatividade, a questão de se pensar em alguma solução, em uma forma divertida pra ensinar uma língua, uma vez que isso acaba ficando monótono pro aluno que vai lá duas vezes por semana e.. é.. se você não tiver algo novo, algo mais criativo pra cativar esse aluno ele acaba desistindo, ele acaba perdendo a motivação, então eu acho que um professor de línguas, né? De inglês, que é criativo, já tem meio caminho andado aí pra ser um bom professor!

10 – Essa pergunta, ela se parece com a número nove, então que eu acho que são as características de um bom professor de línguas estrangeiras,..., acho que eu posso reafirmar aqui, a criatividade, eu acho que ele tem que ser muito criativo, ele tem que conhecer muito bem! a língua, além disso, ele tem que ser bem paciente, porque para ele algo que parece óbvio, o que parece muito simples, pro aluno é algo novo, algo que ele nunca viu, então ele tem que ter muita, muita paciência.

11 – É, na minha opinião, ensinar língua inglesa atualmente, é preparar o aluno para conseguir se comunicar em um mundo em que o inglês é, sem dúvida nenhuma! uma língua global, mas sem aquela paranoia de.. é.. regras gramaticais muito complexas, pronúncias exatas, semelhantes a de um nativo, isso é uma coisa que foi mudando na minha cabeça com o passar dos anos porque eu achava que é.. enquanto eu conhecia a língua como um sistema imutável!, um sistema fechado, que não tinha variação, não havia variantes, eu acreditava que deveria ser ensinada aquela gramática fechada!, aquela pronúncia correta!, que não havia novas possibilidades de pronúncias e variadas possibilidades de pronúncias e isso tudo acontece porque a gente tem o modelo americano como a língua inglesa correta, quando na verdade existem várias outras línguas inglesas sendo faladas no mundo todo, ..então eu acho que ensinar inglês hoje é preparar o aluno pra conseguir se comunicar em inglês, não só com americanos, com nativos, mas em qualquer lugar onde ele estiver e.. fazendo com que esse aluno seja capaz de criar, né? De,..., de não apenas repetir um sistema fechado de línguas, mas de criar coisas novas também.

12- É.. eu sinto que quando eu estava na escola, nas escolas de idiomas eu tinha uma relação um pouco maior com a língua inglesa.. não fora no ambiente de trabalho, mas eu tinha um contato um pouco maior. Porque o número de aulas que eu dava era muito maior, então eu tava a todo momento falando em inglês e hoje eu sinto que esse contato ele diminui muito. Fora do ambiente de trabalho.. um dos poucos contatos que eu tenho hoje com a língua inglesa é na questão de música e alguns vídeos que assisto no Youtube, uma vez que eu raramente assisto filmes e.. assisto séries de vez em quando. Então como eu não tenho essa ligação muito grande com filmes e série, é.. o contato que eu tenho maior com a língua inglesa é através de músicas, e através de alguns vídeos de entrevistas, é.. notícias que eu assisto em inglês também,..., Ela se modificou sim ao longo dos anos, e eu sinto ela diminuiu, ela não se intensificou ao longo dos anos não, ela diminuiu.

13 – Um professor deve levar em consideração, sem sombra de dúvidas, o contexto do aluno. É.. muito complicado você chegar e tentar ensinar pra um grupo de alunos algo que não faz parte do mundo deles, algo que não faz parte do contexto deles, eu digo isso porque um dos meus maiores trabalhos hoje em dia é com a educação de jovens e adultos que é a EJA, e trabalhar com esse público é um pouco complicado, porque é um público bastante variado, em termos de idade, e.. mais ainda em termos de experiências de vida, então é necessário ficar atento a todo momento ao que o aluno conhece, ao que o aluno sabe, ao que o aluno quer porque é.. não é simplesmente trazer um conteúdo, trazer algo a ser trabalhando!, e lançar aquilo sobre o aluno sem saber como o aluno vai receber, sem tentar sair do nosso lugar e se colocar no lugar do aluno, então eu acho que o professor deve sempre levar em consideração essa questão do contexto do aluno.

14- É.. eu gosto mais de ensinar língua inglesa, falo isso porque eu também ensino língua portuguesa, e eu tenho trabalhado mais com o português do que com o inglês, mas a minha preferência é por ensinar língua inglesa. Eu gosto muito!, extremamente?, de trabalhar com conversação, é.. então, aquelas aulas em que ela.. ah.. aquelas - aulas que podem ser feitas do começo ao fim com conversação são as que mais me atraem para ensinar e o porquê? Eu acho que talvez seja por, por ser uma oportunidade pra mim também de estar praticando inglês, de tá conversando em inglês, e eu acho que é bom a gente ver o aluno da gente colocando em prática aquilo que ele tá aprendendo. E eu gosto muito de trabalhar com música. Isso,..., Basicamente com música.

15 – Eu não sei se existe uma influência institucional na minha prática. Eu acredito que não porque eu não tenho ninguém ah.. que verifique meus planos de aula. Eu tenho um plano de ensino que é entregue.. no começo de semestre ou no início do ano, mas eu não tenho ninguém que me monitore, ninguém que verifique os meus planos de aula, ah.. então uma restrição eu posso afirmar que não existe. Agora em termos de influência da instituição,..., eu não consigo enxergar uma influência da instituição enquanto,..., assim.. no processo de ensino mesmo. Acredito que não exista.

16 – A instituição incide sobre o meu trabalho é.. em questões como horários, e sempre que eu tenho alguma dúvida! quanto alguma prática pedagógica, eu procuro ajuda da coordenação, mas eu acredito, pensando agora.. tem mais a ver com relação interpessoal entre professor e aluno, como proceder em questão de avaliação, mas eu não acredito que haja essa incidência no meu trabalho.. pedagógico não.. na minha opinião não existe isso.

17 – A instituição onde eu trabalho espera.. que nós preparemos os alunos para o mundo do trabalho, isso fica bem claro nos planos de curso em que eu atuo, e também em alguns discursos que a gente ouve em algumas reuniões.. Porque como os Institutos Federais formam, em sua maioria, alunos para o mercado de trabalho através de seus cursos técnicos., acredito que a instituição espera que esses alunos saiam capacitados é.. com uma língua inglesa para o mundo do trabalho, talvez um inglês para fins específicos aí, um inglês instrumental! O Campus onde eu trabalho em questão, sempre espera que eu ofereça bastante projetos de extensão é.. uma vez que a maioria dos projetos de extensão que acontece no nosso Campus são os projetos de língua. De línguas, né? Não só de português, mas das outras línguas também, então isso acaba sendo esperado também de nós.

18 – Não existe nada que me incomode na minha relação com a língua inglesa.. quanto ao processo de ensino-aprendizagem,..., não existe, verdadeiramente, nada que me,..., que me incomode.. É..

19 – O ensino de língua inglês na instituição onde eu trabalho é bastante livre.., não que ele aconteça de uma forma desordenada, mas os professores têm total autonomia para usar a metodologia que julgarem mais eficazes ou eficientes, e,..., essa pergunta como se configura, deixa eu tentar entender o que tá sendo pedido aqui,..., Acho que é isso, né? O ensino de língua inglesa acontece, ele é.. uma disciplina, a língua inglesa é uma disciplina em praticamente todos os cursos, nos médios e em um dos superiores também, a gente tem um número de professores bons, e os professores utilizam de materiais variados. Acho que é isso,..., O contexto então em que eu trabalho é basicamente um contexto de adolescentes no ensino médio, e de jovens e adultos na EJA e.. os alunos, eles reconhecem sim o papel da língua inglesa, nesse contexto, eles sabem que é necessário pro ensino técnico e a instituição tem isso também bem claro.

20 – Eu gosto muito de ensinar as quatro habilidades, mas eu prefiro ensinar o aluno a falar, a ouvir e a ler do que ensiná-lo a escrever, e geralmente isso que é priorizado nas minhas.. aulas, e nessa sequência: a fala, o listening, a leitura e a escrita. Eu acho que a fala é muito importante porque quando o aluno fala em inglês ele vê que tá usando a língua mesmo?, ele vê que tá conseguindo se comunicar. Talvez até um pouco mais do que com relação ao listening, porque o aluno que escuta e entende ele tem essa sensação também, mas acho que não tão intensamente como quando ele fala, porque é uma coisa que ele produziu, é uma mensagem que ele elaborou, então eu acho que isso fica um pouco mais forte pra ele. A audição também é muito importante, uma vez que ela se complementa, ela é um complemento da fala e a fala também a complementa, é.. a leitura no contexto do

ensino técnico é muito importante, uma vez que muitos cursos têm aula de inglês instrumental, porque são cursos como o de informática em que a língua inglesa ainda é.. dominante, ela ainda prevalece, então pros alunos ela é muito importante. Escrita em inglês é uma das habilidades que eu tenho mais dificuldade de trabalhar e talvez daí a própria resistência em trabalhar essa habilidade e,..., é isso.

Clarice (Instituto Federal)

1- Então, o meu primeiro contato com a língua inglesa ele se deu lá no ensino.. ah.. que antigamente a gente chamava de pré né, no pré escolar, é.. eu tinha, talvez uma aula semanal do idioma, uma aula bem básica, nós trabalhávamos com vocabulário bem inicial, os professores nos ensinavam as cores, nomes de animais, né.. ah,..., enfim, nada muito.. especializado digamos assim. Só que eu considero que de verdade! esse primeiro contato, que me despertou a atenção se deu em função de um familiar, quando se mudou para os Estados Unidos e sempre estava nos contando a respeito das viagens, a respeito das.. é.. das experiências dele com a língua, é...e eu acabei me despertando pra aquilo em função de sempre é querer conhecer outros lugares, querer viajar.. pelo mundo.. e por essa grande influência! do meu familiar eu entendi que a língua inglesa seria importante para que eu conquistasse uma determinada independência? caso isso viesse a acontecer algum dia. Na época eu ainda estava na minha adolescência, é.. eu cursava.. enfim, eu fazia um cursinho de idiomas particular da língua e posteriormente quando eu entrei na graduação eu decidi cursar Letras, Português e Inglês, porque eu já havia definido que a minha paixão pelas línguas né.. tanto a língua materna quanto a língua estrangeira, quanto línguas estrangeiras, e que o inglês era fundamental, então era o que eu gostaria de aprender digamos em primeiro! lugar, para posteriormente trabalhar com aquilo caso fosse possível.

2- O meu processo eu acredito que ele tenha se dado de uma forma um pouco lenta?, quando pela primeira vez eu busquei um curso de idiomas, foi influência e exigência dos meus pais, que viam a importância desse fator! né, de crescermos dominando é.. um idioma tão importante no mundo. Mas, eu, eu acredito que talvez eu não visualizasse tanto é.. esse, essa importância do idioma, então o meu processo de aprendizado ele se deu de uma forma um pouco lenta. Acredito que apenas da adolescência pra fase adulta é que realmente eu tenha me dedicado e entendido que.. é.. o idioma é de fato muito importante para várias coisas e eu precisaria me dedicar com uma maior seriedade aos cursos, né.. aos quais eu vinha me submetendo.

3- Em relação às lembranças que eu tenho da aprendizagem da língua inglesa, são muitas! eu me lembro que inicialmente eu ia pros cursos, que eu fiz na fase - da pré-adolescência, mas como.. pensando em uma atividade pra passar o tempo, ou.. algo que era legal de fazer mas não enxergava com uma determinada seriedade. É.. com o tempo, eu comecei, digamos a tomar gosto pela coisa, e aí comecei a tirar notas boas, a me sair bem nas aulas e fui empolgando é.. muito mais em estar cada vez mais buscando desenvolver este aprendizado.

4- É.. algo que me marcou muito na universidade é que eu tive amigos que chegaram no curso de Letras, Português e Inglês, e que ainda não tinham.. vivenciado um contato com a língua inglesa. É.. então alunos que, de fato!, não sabiam o básico do inglês e essas pessoas tiveram uma dificuldade muito grande. Ao mesmo tempo, nós que já havíamos feito um curso antes, é.. tínhamos tido um contato já.. é.. digamos constante com a língua, eu sinto que talvez tenhamos sido um pouco prejudicados porque.. nós tivemos que esperar toda aquela fase inicial do inglês até que chegássemos em aulas é.. que para nós eram aulas.. um pouco novas, ou de conteúdos novos, ou algo que de fato, nos desafiasses, ah, em termos de aprendizado da língua inglesa, ou seja, algo que para nós era novidade,..., porque nos primeiros períodos da faculdade o inglês era um inglês muito básico, muito inicial até para poder de alguma forma nivelar? as pessoas que estavam entrando na universidade sem saber nenhum tipo de vocabulário da língua inglesa.

5- Atualmente eu tenho 26 anos.. é.. e eu imagino que atuo já com a língua inglesa desde o início do Curso de Letras Português e Inglês, quando nós fomos, alguns alunos da sala foram convidados para darem aulas em um projeto de extensão como estagiários, do idioma, até para que nós desenvolvêssemos ah.. o nosso aprendizado e aprendêssemos como atuar em uma sala de aula, caso né, algum dia viéssemos a nos tornar professores, esse caminho seria mais fácil!, então nós começamos estagiando.. é.. ministrando a língua inglesa por volta do ano de.. acredito que 2009 e até hoje eu trabalho com o idioma e.. imagino que no máximo eu tenha interrompido aí as aulas da língua inglesa por seis meses, durante esse tempo todo, de 2009 para 2016.

6- Para mim as quatro habilidades né.. a leitura, a escuta, a fala e a escrita, elas são de extrema importância, e.. muitas vezes é muito difícil ah.. conseguir equilibrar todas essas habilidades, principalmente em uma sala de aula que conta com um número de alunos muito grande. Isso aconteceu em curso de idiomas, ah.. particulares.. quando as turmas eram grandes, em uma única sala de aula e.. acontece também no ensino médio que é onde eu atuo atualmente. Ah, são muitos alunos, são muitas histórias, realidades diferentes,

dificuldades e facilidades diferentes! Então, é.. trabalhar as habilidades separadamente.. com cada um desses alunos se torna um desafio. Basicamente, uma impossibilidade porque.. a, o tempo de...a carga horária dedicada para a disciplina de língua inglesa atualmente no ensino médio.. em que trabalho, é uma carga horária pequena!, então.. até que seja possível, digamos controlar os alunos em sala de aula é difícil porque quando entramos em sala eles estão muito eufóricos, eles acabaram de sair de outra aula, ou acabaram de sair do intervalo, então nós temos aí, digamos, menos de cinquenta minutos para tá trabalhando por semana.. é.. dentro desse meu contexto de atuação profissional, com cada turma do ensino médio em que eu ministro aulas. Como eu disse, as habilidades são de extrema importância, elas devem é.. ser enfocadas separadamente, mas buscando um contexto de união para que no final dos estudos os alunos eles tenham condições de se comunicarem, de vivenciarem.. Enfim, de não terem medo da língua inglesa em todos os contextos da sua vida.

7- Como eu disse, a minha atuação como professora de inglês atual.. ela se dá em uma instituição federal, o nível em que eu atuo é no ensino médio. Atualmente, tão somente no ensino médio!, mas já ministrei aula de Inglês Instrumental em ensino superior. Mas essa não é mais a realidade de nossa instituição.. O ensino ele se dá com uma aula de cinquenta minutos semanais, da língua estrangeira, do inglês, e mais cinquenta minutos da língua estrangeira, do Espanhol. Infelizmente, eu considero que é muito pouco pra tantas habilidades, pra tantas qualificações.. - que são necessárias! para se chegar a uma fluência do idioma.

8- Então, é.. eu acredito que a influência inicial.. a.. deste meu familiar que eu já havia comentado nas perguntas anteriores, ela foi de fundamental importância, de certa forma, eu queria viver aquilo que ele estava vivendo e de forma.. com que eu pudesse me sair bem, me sentir independente, não ficar dependendo de tradução, de um apoio maior né.. enfim, de não me sentir vulnerável em um país de língua estrangeira, sem que eu tivesse conhecimento da própria língua. Mas, ah.. a minha influência.. acho que o que me levou de fato a tomar essa decisão foi quando eu entrei na graduação né! Inicialmente o curso de Letras ele foi buscado como uma opção de complementação, eu gostaria de complementar estudos.. a questão de sempre gostar muito de escrever, de ler. E o inglês mesmo ah,..., em um primeiro momento, eu não imaginaria que eu trabalharia com o ensino de inglês né.. como profissional? Eu acho que o gosto pela coisa, a partir do momento em que eu fui tomando gosto pela coisa, é.. estudando, aprendendo, ah.. podendo compreender músicas, é.. em língua estrangeira, expressões, a capacidade de viajar e não me sentir tão vulnerável em relação à compreensão do idioma!, me fez de alguma forma querer passar isso pros meus alunos, querer passar um pouco dessas experiências, querer me tornar uma professora para possibilitar de certa forma que eles vivessem aquilo que eu estava vivendo com o aprendizado! da língua inglesa.

9- Eu considero a questão da atualização, da busca.. o professor ele tem que estar sempre estudando, o professor ele tem que gostar da sala de aula e principalmente das matérias que ele ministra, nesse caso, a disciplina de inglês. Então, é fundamental! a paixão, a paixão pelo ensino de línguas, ela é fundamental pra que.. nos tornemos, acredito eu, um bom professor de língua estrangeira.

10- As características de um bom professor de língua estrangeira, acredito eu.. são várias, mas principalmente a capacidade do professo trazer sempre ah.. o conteúdo de uma forma que ele chame a atenção dos estudantes. Então, o ensino da língua, ensino de línguas, ele não pode ser um ensino muito passivo, é.. monótono, extremamente teórico, nós temos que fazer com que o estudante se encante por aquilo da forma como nós fomos encantados!.. algum dia, durante a nossa graduação, durante o momento em que decidimos nos tornar um professor de línguas estrangeiras. Então, é interessante trazer para o aluno é.. as vivências é.. com o idioma, o porquê de pra eles isso também vir a se tornar algo importante, tão necessário no seu dia a dia.

11- Na minha opinião, é.. ensinar a língua inglesa atualmente significa estar inserido em um mundo globalizado...significa fazer parte de algo universal, importante, é.. nos aproximar de pessoas através de um idioma em comum?, porque eu acho que é muito interessante isso né, de universalizarmos um idioma!, de podermos ah.. chegar em qualquer parte do mundo e dominarmos algo em comum pra podermos nos comunicar, pra podermos.. estarmos inseridos naquela realidade. Então, eu considero ah.. ensinar a língua inglesa atualmente, é.. como um privilégio, por ter tido a oportunidade de aprender o idioma e de agora poder passar isso pra frente e contribuir ah.. para que esses alunos também tenham as mesmas experiências que eu tive, que eu vivi durante esses anos.

12- Então, por uma falta de tempo.. é.. em função do dia a dia atribulado, o número de aulas.. é.. durante alguns anos eu acabei,..., não buscando muito além da preparação de aulas, o ensino da língua inglesa.. ah.. ou melhor, uma forma de aprofundar ainda mais os meus estudos do idioma, agora há mais ou menos, seis meses, eu retomei os meus estudos... é...retomei a possibilidade de um contato a partir de um curso de idiomas da cidade, é.. de conversação, semanal, de.. me expressar no idioma, de conversarmos a respeito de livros, de ah.. roteiros de cinema na língua estrangeira, ou seja, pra fazer com que eu não só dominasse as estruturas

gramaticais, a questão do vocabulário, mas que principalmente estivesse me atualizando! a respeito das coisas que acontecem no mundo.. é.. a partir de um outro idioma, que não a língua materna. Então de certa forma, é.. essa relação com a língua inglesa fora do ambiente de trabalho em um momento ela estava um tanto quanto.. é.. parada!, digamos assim, e agora eu sinto que ela voltou a se intensificar?. Novas possibilidades surgiram.. é.. novos gostos em comum com amigos foram surgindo, então as experiências ao longo desses anos, essa relação com a língua inglesa, eu sinto que agora, principalmente agora!, de uns seis meses pra cá, ela foi.. ela sofreu, digamos, um despertar, pra olha, olha só, eu tenho que parar com um.. de ficar simplesmente em um trabalho monótono de preparação de aulas, e.. buscar aulas criativas pros meus alunos, mas eu tenho também que me renovar em relação ao meu aprendizado da língua. Eu tenho que me reencantar, eu tenho que buscar é.. novas possibilidades, novos.. ah.. estudos pra não esquecer realmente aquela minha paixão pelo aprendizado do idioma.

13- Eu acredito que é.. o professor ter a crença mesmo da importância daquilo que ele está passando, da importância dessa disciplina pra vida, pra formação dos estudantes. O que o inglês pode mudar! na vida de um estudante, o que o inglês pode proporcionar!, abrir de horizontes na vida de cada um desses alunos, que muitas vezes vêm de realidades tão difíceis, é..., então o professor ele precisa levar em consideração a importância do idioma, ah, a magia de você dominar outras línguas e passar isso pros alunos pra que eles também visualizem o quanto é legal você conseguir é.. estabelecer relações com pessoas de outros países, conhecer outros países sem a preocupação de não conseguir dominar o idioma, e daí por diante.

14- Enfim, eu acho que..., uma das coisas que eu gosto de ensinar são principalmente os tempos verbais, mais.. utilizados no dia a dia, porque.. a partir do aprendizado dos tempos verbais iniciais os alunos já conseguem se comunicar, é.. no presente, no passado e no futuro, por exemplo. Eles já conseguem visualizar resultados daquele aprendizado e de certa forma se empolgam mais a buscar estudos mais aprofundados do inglês.

15- No que diz respeito à questão da influência institucional na minha prática, é.. ela existe talvez de uma forma não tanto quanto explícita, é.. mas que acredito que exista quando nós temos que fazer um bom trabalho em tão pouco espaço de tempo.. é..., existe quando nós não podemos dedicar mais ao ensino daquela determinada disciplina em função da falta de carga horária, em função da falta de dias letivos no calendário.. é.. em função de determinadas disciplinas que às vezes são colocadas em primeiro lugar, em primeiros lugares, do que o ensino de línguas, por exemplos. Disciplinas que podem ser consideradas.. aparentemente! são consideradas mais importantes do que as disciplinas básicas e dentro delas está incluso o ensino da língua inglesa.

16- É.. ao mesmo tempo que nós temos uma grande liberdade pra trabalhar em sala de aula, da forma como acreditamos ser nosso melhor método pra passar aquele ah.. conteúdo, aquela determinada matéria, é existem regras institucionais que devem ser seguidas, e acredito que isso seja comum em qualquer ambiente de trabalho. Então, tem que cumprir um determinado plano de ensino, é.. eu tenho que tomar como base alguns livros didáticos pra ensinar aquele idioma, eu tenho que cumprir aquele conteúdo dentro do período do calendário letivo que é exigido, então.. a influência ela se dá, acredito eu, de uma forma...ah...comum a de todas as outras instituições. Existe a cobrança, ao mesmo tempo, existe é.. uma margem de abertura pra que trabalhemos de acordo com nosso método, mas as regras? elas estão aí, é o nosso método, mas dentro de determinadas regras.

17- A instituição em que eu trabalho, acredito eu, espera de mim, enquanto professora de língua inglesa.. ah.. que eu consiga atingir a fluência dos meus alunos. Ou melhor, não necessariamente! a fluência porque isso indica.. algo muito grande pra tão pouco tempo de contato com o idioma, mas que eu cumpra com os requisitos básicos pra que os alunos aprendam aquele conteúdo proposto ah.. pelos..., pelos órgãos que digamos, estão traçando aí quais são os objetivos de cada disciplina, os objetivos é.. que se espera durante o ensino e o que se espera de um aluno que tenha cursado naquela determinada instituição. Então, quando eu disse inicialmente a fluência, talvez eu tenha.. ah.. ah.. generalizado! um pouco, mas o que se espera realmente, acredito, seja que aquele aluno aprenda!, aquele aluno aprenda o que foi passado, só que isso acaba sendo muito difícil porque.. não necessariamente o..., o aluno ele está prestando atenção, ele está interessado, ele está concentrado ali naquele momento, ele tá desligado do mundo lá fora e prestando atenção na aula.. é, ou seja, é um desafio muito grande, acredito eu, o ensino de todas as disciplinas. E eu também visualizo isso no ensino da língua inglesa.

18- O que me incomoda em relação à questão do ensino da língua inglesa é a falta de abertura em poder dedicar-me tão somente ao ensino da língua inglesa, ou seja, ao mesmo tempo em que eu trabalho com inglês, eu tenho que trabalhar com outras disciplinas, eu acabo não podendo me dedicar.. é.. tão somente ao ensino daquele idioma. Isso me faz também, é.. me sentir um pouco, ah..., desdobrada entre.. outras coisas importantes que também devem ser ensinadas, eu acabo não me dedicando tão somente à sala de aula, frente! ao conteúdo

de inglês. O processo.., o que me incomoda no processo é a carga horária tão pequena, que nós temos pra cumprir um plano de ensino tão grande e com tantos estudantes em uma mesma sala de aula, o que já por si só é uma barreira pra.. o ensino de um idioma, o ensino de uma língua estrangeira.

19- É.. infelizmente eu acredito que o ensino de língua inglesa na escola em que atuo é visto como.. a obrigatoriedade de mais uma disciplina exigida! nos parâmetros curriculares para que os alunos se formem no ensino médio. Ah,..., enfim, é muito difícil dentro de um contexto de tantas aulas, de.. ah.. tantos alunos, de tantas séries diferentes, que o inglês ele seja valorizado, que o inglês ele.. adquira verdadeiramente essa carga de importância que ele tem, dentro da sociedade. É,..., infelizmente o ensino se configura.. de uma forma a seguir regras institucionais e.. não ter a possibilidade! de individualizá-lo, de trabalhá-lo de modo mais ah.. específico e pra que ele atinja mesmo um resultado.. satisfatório né, como eu disse a questão da fluência, é.. algo que dificilmente vai ser alcançado, apesar de almejada pelos alunos, dentro de um ensino médio com tão poucas! aulas, com tantos alunos, e.. com talvez tão pouca.. ah.. prioridade!, digamos assim.

20- Conforme eu havia dito, ah.. anteriormente em relação às quatro habilidades, falar, ouvir, ler e escrever em inglês, na minha escola, eu me sinto um tanto quanto preocupada porque eu sinto que uma ou outra habilidade está sempre sendo fragilizada em função de outra. Isso pela falta do tempo, pela dificuldade, até que realmente uma aula de língua estrangeira seja iniciada, até que os alunos.. ah.. de certa forma se interessem por aquele conteúdo do núcleo básico, tanto quanto eles se interessam, por exemplo, por um conteúdo é.. do núcleo específico, de um curso integrado, por exemplo, a outras áreas. Ah.. pra que o inglês, o ensino da língua inglesa, ele.. acontecesse de uma forma mais eficaz, cada uma dessas habilidades deveriam ser trabalhadas com mais ênfase. Por exemplo, a capacidade da fala, a questão da comunicação em língua estrangeira, os alunos dialogarem? entre eles, o professor estabelecer diálogos é.. primando tão somente, prezando, desculpa, pela comunicação na língua estrangeira, isso infelizmente não acontece. Até em função mesmo das inúmeras dificuldades que cada um traz de outras escolas de onde vieram, os alunos, a grande maioria deles, não tiveram contato muito aprofundado com o idioma, é.. eles têm uma dificuldade muito grande, uma resistência! grande, já chegam falando que “não dá conta”, “eu nunca vou aprender inglês”!, “eu nunca vou usar o inglês”! e o que dirá, por exemplo da leitura e a escrita né, porque ah.. o calendário de provas, ele acaba sendo um calendário muito apertado, por exemplo. Então, eu não tenho a possibilidade de trabalhar dentro de uma prova, da disciplina, as quatro habilidades como seria necessário. O máximo que eu consigo aí trabalhar, efetivamente, seria, por exemplo, a questão da leitura, é.. uma escrita inicial, uma escuta inicial, e uma fala também muito inicial e uma prova oral, por exemplo. Então, eu acho que o espaço dedicado a cada uma dessas habilidades ainda é um espaço pequeno em função do pouco tempo, em função da correria, da realidade de uma sala de aula.

Laura (instituto de idiomas)

1 – Olá, meu nome é Laura e eu vou responder as perguntas do questionário da pesquisadora. O meu primeiro contato com a língua inglesa se deu quando, uma prima minha, a primeira da minha família foi fazer - .. teve a oportunidade de fazer um curso de idiomas em uma escola particular, e eu me lembro que ela tava muito empolgada e ela mostrava o material dessa escola para nós que éramos primas dela.. A gente não tinha condição de custear um curso desse em uma escola particular, e a primeira vez que eu estudei inglês, que eu comecei a estudar inglês foi com ela, ela me mostrava algumas coisas do livro, algumas coisas de vocabulário, eu aprendi dessa maneira, mas..é.. formalmente eu comecei a estudar na escola, escola regular, na quinta série e eu sempre gostei muito da língua, sempre achei muito bonito?, e quando eu comecei a estudar o meu esquema era poder cantar as músicas em inglês, poder assistir algum filme sem a legenda, alguma coisa nesse sentido. Depois da escola eu tive a oportunidade de começar um curso, né?.. fora do âmbito regular, eu fui para um curso de extensão que era oferecido pela [], que era o Centro de Línguas e lá eu fiz o curso do começo ao fim.. Uma coisa que eu gostaria de acrescentar! é que a minha relação com a língua ela sempre foi muito afetuosa, eu sempre gostei de estudar e aprender inglês, mesmo que os recursos na época fossem poucos né.. Tanto o recurso tecnológico, de material, quanto meu próprio, né, meu próprio recurso financeiro, mesmo que eles fossem reduzidos, se eu comparar com o que eu tenho hoje, a minha relação com a língua sempre foi muito afetuosa!

2- Eu comecei sendo uma aluna muito boa. É, eu acho né.. Em que eu revisava a matéria em casa. Só que a única coisa que eu tinha acesso era o livro, né, o livro impresso! Na época que eu comecei a estudar eu não tinha internet, assim acesso à internet e.. eu estudava muito, assim, com o que eu tinha, com o que eu tinha feito na sala durante a semana, eu revisava! em casa de uma semana para outra e.. eu fui aprendendo dessa maneira. Só que eu me lembro que houve um tempo em que eu me esforçava pouco e eu era uma boa aluna.. e eu vi que isso me atrapalhou porque, a minha turma, a turma em que eu comecei, eu não sei se isso é uma palavra boa, mas os meus colegas eu entendi que eles eram um pouco.. que a competência linguística deles era um pouco menor que a minha!, então por um tempo eu fiz o curso assim, de uma forma um pouco relaxada, é em que aquele meu

primeiro ânimo de repassar as unidades, de repassar vocabulário, de refazer as atividade né...para fixar aprendizado, eu fui deixando isso um pouco de lado, então, por um tempo, eu fui uma má aluna. Mas que, mesmo sendo uma aluna NÃO TÃO BOA, que não foi tão esforçada, fui uma aluna na média, ali, né? Uma coisa que hoje eu vejo e depois eu vou falar um pouquinho sobre isso é que a forma como eu aprendi inglês, ela se deu de um modo muito precário! porque eu me recordo que nas minhas aulas poucas vezes eu tive pouco contato, pouco ou nenhuma vez eu tive contado com nada que fosse tecnológico!, a maioria das aulas foram conduzidas somente com o uso de livro mesmo, do livro do curso mesmo, do material, do livro. É.. não me lembro se meus professores traziam material extra ou se indicava alguma coisa extra, a parte de leitura eu NUNCA fui instigada nesse curso que eu fiz, né, no Centro de Línguas, a ler nada na língua, é.. contato com outras mídias, né? Com música, com filme, praticamente zero. Então hoje eu vejo que apesar de ter aprendido, apesar de ter tido boas experiências também, é, meu processo de aprendizagem ele foi um pouco precário.

3- Eu me lembro que quando eu comecei a estudar primeiro que eu entrei em uma turma muito grande! Eu fiquei muito empolgada, eu me lembro, no meu primeiro dia de aula, eu era nova, né? Eu era adolescente, e na turma em que eu entrei, como era um projeto de extensão do Campus, tinha muito aluno da universidade. Eu me lembro que eu entrei na sala e era uma sala grande e na sala tinha muita gente, mais de quarenta alunos talvez e, a professora fez uma atividade, que foi assim pra mim muito motivadora né.. porque como era o primeiro dia de aula eu pensava assim: eu não sei nada, ninguém sabe nada. E ela fez uma atividade muito simples. Ela fez a gente colocar no papel todas as palavras que a gente saberia em inglês, e eu lembro que eu fui colocando essas palavras no papel e depois e não me lembro! o que foi o desenvolvimento dessa atividade que ela fez, mas eu me lembro que ela foi muito feliz nessa primeira semana de aula e eu fiquei assim.. muito empolgada! E, o que segue depois dessa lembrança é ver a minha turma diminuindo, primeiro eles repartiram a minha turma em dois, e aí a cada aula tinha um aluno a menos, a cada aula tinha um aluno a menos. Eu lembro que no fim do primeiro ano do curso já tinha menos de dez alunos na minha sala e cada vez menos, menos, menos. Eu lembro que eu fiz um módulo só com dois alunos, e eu me recordo que o professor ficava meio desanimado de dar aula pra dois alunos só e a turma seguinte a essa fechou, né, porque não tinha aluno para esse horário, tinha só eu e o rapaz e ele foi pra outra turma e aí eles fecharam a turma. Aí eu lembro que nessa época assim, eu dei uma baqueada boa em estudar, eu já tava na graduação e então eu pensei “ah, não vai fazer muita diferença não, eu não acompanhar o curso nem nada”, mas eu me lembro dessa época que eu fiquei um pouco desanimada, descabreada com o estudo. Mas, tirando essa lembrança que não é tão boa!, eu me lembro dos professores que eu tive que foram muito bons. Do primeiro ao último eu tive a felicidade de pegar professor muito bom, que apesar de.. hoje, como eu não sou só mais aluna, eu também sou professora, eu entendo, eu vejo que alguma postura ou outra não era tão bacana, né? Mas naquele contexto em que eu era somente aluna eu me lembro da motivação dos professores!, de como eles conduziam as aulas, de como eu me sentia bem quando a gente aprendia uma coisa nova, e de ver os resultados, das provas e tudo, e de ter me saído bem de alguma forma, essa é a lembrança que eu tenho e que era bacana, e também, eu me lembro que.. era uma coisa que eu ficava muito satisfeita, tanto na parte que eu ainda tava no colégio, né, porque isso me ajudava também lá, e depois quando eu entrei no curso de Letras, né, no decorrer da graduação ter começado esse curso antes e já ter uma boa base da língua também me ajudou no processo de formação.

4 – Eu cursei Letras, com habilitação Português e Inglês, e eu me recordo que eu fiquei muito feliz de ter a oportunidade de fazer esse curso. A minha turma foi a segunda turma do curso e eu fiquei muito feliz mesmo de ter a oportunidade de cursar.. esse curso e com essa habilitação dupla, né? Mas, a minha experiência com a língua estrangeira na parte no curso não foi muito bacana, eu fiquei assim um pouco frustrada, porque eu me recordo assim, quando a gente entrou é.. eu não imaginava que a gente pudesse dentro do curso de graduação aprender inglês do zero, né? Não era essa a minha expectativa, eu imaginava que, quando a gente tem.. não sei.. eu imaginava que quando a gente, que a segunda língua fosse algo no tom mais específico, né? Eu tenho um irmão que é músico e ele fez vestibular pra música, né.. Na [], e aí eu me lembro que todo mundo fazia uma prova, mas que tinha uma prova específica pro instrumento que ele ia cursar e aí dentro do curso ele não aprenderia o instrumento, dentro da graduação, né? Mas ele desenvolveria as ferramentas que ele já tinha!, a experiência que ele já tinha dentro do curso... E quando eu entrei no curso de graduação na UFG esse era o mesmo pensamento que eu tinha com a questão da língua estrangeira, só que aí quando eu vi que na minha turma em que boa parte dela, pra não dizer a grande maioria, não tinha a menor ideia do que seria inglês, não tinha nada de base, nada, nada, nada, nada.. nem de ler, nem de ouvir, nem de falar.. E como nós começamos a graduação como meu curso regular, eu fiquei assim um pouco abatida, um pouco desanimada, e aí.. eu imaginava, com a habilitação era dupla, eu imaginava que nós seríamos assim instigados de uma outra maneira a ter um contato um pouco diferenciado com a questão da língua, né.. E como eu estava em um curso de educação superior eu imaginei que o trato com a língua estrangeira também se daria nesse patamar, né, de que não seria tomado como matéria de curso, é.. de escola privada ou de escola regular, alguma coisa assim, eu imaginei que o trato com a língua seria um pouquinho mais rebuscado e nesse ponto eu fiquei bastante frustrada, mas, né, teve

muita coisa boa, porque durante o decorrer do curso, muita coisa que eu tinha feito mal feita, muita coisa que eu tinha estudado mal feita, né!, no passado durante o curso que eu fiz e mesmo vendo algumas coisas do colégio, eu pude solidificar né, alguns conceitos, algumas ideias, aprender de uma forma diferente, eu tive professores muito bons dentro da universidade, que mesmo fazendo a base da língua e tudo, ou seja, começando do começo, do zero, é... eles foram muito felizes naquilo que eles fizeram, no modo como eles conduziram a aula, e aqui já na graduação eu tive contato com outras formas de atividade, com outros tipos de atividade!, com outras mídias e essa parte foi muito bacana, né? Teve um professor em especial que, ele foi professor das literaturas inglesas, norte americana e tudo.. então a gente pode ler algumas coisas no original, né, na língua, sem ser tradução e tudo.. E algumas aulas nos auxiliaram enquanto professores em formação, né, que nós éramos, então isso foi bacana!, nessa parte foi muito bacana.

5- Eu tenho 24 anos e sou professora de inglês há 4 anos. Eu comecei dando aula no Centro de Línguas da [], comecei a convite de um professor que na época era o responsável por esse projeto de extensão, hoje em dia eu não trabalho mais nessa instituição, eu trabalho em uma instituição privada na cidade, e eu vim de um contexto que era extremamente precário né.. como eu descrevi no meu processo de aprendizagem, e hoje eu atuo em uma escola em que oferece tudo aquilo que eu -, enquanto aluna, não tive oportunidade de usufruir. Hoje eu sou uma professora que lida com diferentes tipos de aluno, no sentido de que eu dou aula pra criança, dou aula pra adolescente e eu dou aula pra adulto,..., e eu trabalho, especificamente, com os dois primeiros anos de um curso regular, de um curso regular de língua estrangeira, então eu trabalho com os dois primeiros anos e dentro desse contexto de idade, dessa faixa etária, é.. dessa forma.

6 – Eu acredito que quando a gente se propõe a estudar uma nova língua ou quando a gente se expõe a um novo aprendizado, né.. de qualquer língua que seja, aquelas quatro habilidades, né, de ler, falar, ouvir e escrever, elas não se separam?. Eu acredito que a gente desenvolva essas habilidades de forma.. não igual, né.. de forma diferente, e que às vezes nós temos uma dessas habilidade melhor desenvolvida do que a outra e esse é um sintoma! que a gente pode mudar, né? Diante do próprio esforço, diante da própria vontade a gente pode equilibrar esses quatro, essas quatro habilidades. Hoje, eu acredito que, as pessoas no geral, né, principalmente quando a gente pensa nos alunos, eu acredito que falar encabeça essas quatro habilidades. Eu como professora não vejo ela separada das outras três e acredito que não tem uma que seja mais importante que a outra, né.. Pensando no processo de aprendizagem de uma outra língua, mas muitas vezes eu vejo nos meus alunos que o interesse deles não é em escrever ou ler, mas em conseguir falar, né? E falar, ouvir e entender. Hoje na escola em que eu trabalho, nós tentamos assim de uma forma bastante planejada equilibrar essas quatro habilidades no decorrer das aulas e no decorrer do desenvolvimento do semestre. O nosso foco é na fala.. e na compreensão, o que não nos faz deixar de fora as outras duas habilidades, nós contemplamos a escrita e a leitura durante o semestre, inclusive essas duas habilidades fazem parte também! do nosso processo avaliativo. Eu acredito que o modo como a gente conduz esse ensino e a ideia que a gente tem de equilibrar essas coisas e fazer com que os alunos vejam a importância de cada uma dessas habilidades é bastante válida e se mostra também bastante eficaz naquilo que a gente tem visto com resultado.

7- Eu comecei trabalhando na instituição em que eu fui aluna e comecei trabalhando com a primeira turma. Hoje eu trabalho em uma escola particular na cidade, e eu trabalho também com as primeiras turmas, mas não só o nível 1 que a gente chamaria, mas os dois primeiros anos, com algumas exceções para algumas turmas do terceiro ano. Eu comecei dando aula pra adultos, né... no primeiro nível, e nessa realidade eu poderia é.. dar a aula, boa parte da aula em português e o material que nós tínhamos disponível, na maioria das vezes, era o livro didático, né, um quadro negro, giz, nesse sentido, as cópias que a gente poderia fazer, o próprio material que a gente podia fazer, preparar ou então encontrar e o CDzinho e o sonzinho, CDzinho que vinha no próprio material, e esse é mais ou menos o cenário do primeiro lugar em que eu comecei a trabalhar. Hoje eu trabalho, como eu já disse!, numa escola particular, né.. E nessa escola nós temos acesso a muita coisa, principalmente aquilo que diz respeito ao contexto digital, né? Na escola nós temos lousa digital, nós temos acesso à internet em todas as salas, nós temos um ambiente um pouco diferente da primeira realidade que eu vivi, além de trabalhar bastante com a parte lúdica na sala de aula, então nós temos diversos jogos e tudo, e o que é mais diferente da minha primeira realidade é que aqui, independente do nível, independente da idade, as aulas são conduzidas completamente na língua estrangeira, né? Então, essa é um pouquinho das diferenças das duas experiências que eu tive de trabalho. Acredito que sempre que a gente sempre - ... o que eu quero dizer é que o primeiro lugar que eu trabalhei, por ter menos recurso e por ter uma metodologia diferente, eu não seria capaz de dizer que é um lugar ruim. Até porque eu vim de lá e até porque eu aprendi de lá dessa forma, né? Hoje como professora eu acredito no método em que eu dou aula, eu acredito no método que a gente utiliza pra dar aula, mas eu não excluo as outras formas que os alunos possam aprender de diversas formas, cada um dentro de um contexto que lhe agrade, né. Então, hoje, apesar de pensar e ponderar que o contexto em que dou aula é melhor do que o

contexto em que eu fiz aula, eu preciso também dar crédito pra essa realidade que também forma falantes! e professores da língua estrangeira.

8- Então, nunca pensei em ser professora de inglês, nunca estive nos meus planos dar aula de língua estrangeira, nunca, nunca! Quando eu entrei na graduação, a minha.. o meu projeto, meu plano era sair e dar aula de português ou ser professora de literatura. Dentro da academia eu já fazia o curso, né? Eu já era aluna do Centro de Línguas, e um professor me fez o convite, se eu gostaria de trabalhar no Centro de Línguas, na época eles estavam precisando de professores, eles estavam formando uma nova turma de professores, e ele me disse “vai ser uma turma só” e eu falei “aí, meu Deus, vamos experimentar”? e esse professor em especial, o que ele falava tinha um peso muito grande na minha formação acadêmica, hoje eu vejo que não só na formação profissional, mas pessoal também e quando ele me fez esse convite! eu vi que ele fez na confiança e, se ele acreditava que eu poderia exercer essa função e me convidava pra isso, me dava essa oportunidade, e eu prontamente aceitei o convite e comecei desde então a dar aula de inglês, isso há quatro anos.

9- O que eu considero importante pra ser um bom professor, a primeira coisa é sempre ser um bom profissional, buscar sempre se capacitar, e tá atento àquilo que de novo está ao redor, né, não ter medo de se formar, não ter medo de experimentar! dentro de sala, tá atento também àquilo que de pesquisa você tem produzido, aquilo que a academia tem pensado sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, e considero importante também gostar daquilo que faz. Acredito que um profissional, que um professor por melhor e mais capacidade que ele possa ser, eu sei que essa é uma opinião que não é muita gente que concorda, mas eu acredito que seja muito importante o professor gostar daquilo que ele faz, né? De outra forma, eu acho que não seria.. Seria possível!, mas não com os bons resultados disso, eu não sei se a gente pode dizer assim, mas eu acredito que um professor que gosta daquilo que faz ele vai desenvolver uma aula de uma forma melhor e ele os resultados vão se dar de uma forma mais agradável para ele e pros alunos, né?, Mas deixando claro que o primeiro ponto para ser um bom professor é claro que é se capacitar, não ter medo de mudar e não ter medo de se formar sempre.

10 – Um bom professor de língua estrangeira precisa estar atualizado, e precisa não ser,..., medroso de reelaborar a própria forma de aprender, de ensinar, de,..., ser uma pessoa que não é um nativo, né? De encarar a língua inglesa como sua segunda língua mesmo, no sentido de o meu falar não é perfeito, o meu conhecimento sobre a língua não é completo, não é total. Isso pensando que - no desenvolvimento que a gente tem com a língua materna, né.. que eu acho que é...na relação que a gente tem na língua materna, porque eu acho que quando a gente pensa na própria língua, ela não nos amedronta e ela.. pouco.. a gente pensa que é imperfeito, não sei, essa palavra não é muito boa, né.. de perfeito e imperfeito, mas assim de segurança que a gente tem com a própria língua. O bom professor é aquele que acredita que tá sempre em construção, né.. que seu processo de aprendizagem de uma segunda língua, de uma terceira, seja ela qual for, né, ele tá sempre em processo de construção, e de mudança e de melhoria.

11- Hoje ensinar língua inglesa significa abrir uma porta em que todo mundo passa. Eu vejo que toda língua tem sua riqueza, toda língua tem sua beleza, e eu vejo também que junto com a língua nós consumimos também a cultura de um povo e talvez a mentalidade, muita coisa, mas hoje com a questão da língua inglesa eu entendo dessa forma né.. que ela alcançou uma proporção que as outras línguas não né.. E eu entendo hoje que a gente ensina e aprende inglês não só para que a gente se relacione com as pessoas e com os países que têm essa língua como língua materna, como língua oficial, mas especialmente para que a gente possa se comunicar! e para que a gente possa trocar e que a gente possa ter contato com pessoas de qualquer parte do mundo. Essa língua que hoje é quase uma língua em comum pra todo mundo, todo mundo acho que é um pouco de exagero, mas pra maior parte das pessoas e pra maior parte das pessoas que querem interagir com pessoas de outro lugar. O que significa ensinar a língua inglesa na atualidade é isso.. Poder viver essa troca independente do lugar em que você vá! e com a pessoa de onde, tipo.. NÃO INTERESSA de onde a pessoa vem e você ser capaz de conviver com essa pessoa.

12- Hoje em dia o meu contato com a língua inglesa fora da sala de aula é maior, né. Ele começou só na sala de aula ou, às vezes, estudando aquilo que eu aprendi lá e hoje eu tenho um contato que não está vinculado só à sala de aula, só ao material didático! ou só aquilo que eu faço dentro de um ambiente escolar, mas naquilo que eu leio, naquilo que eu acompanho nas redes sociais, naquilo que eu escuto, os filmes que eu assisto, hoje isso é uma coisa que um pouco mais presente na minha vida. A questão das séries que hoje é muito popular!, é.. algo que é constante na minha vivência com a língua fora e a leitura, né? Eu gosto de ler e ler na língua estrangeira é algo que me traz muito prazer e é uma coisa que quanto mais eu aumento minha competência, não mais como falante, mas como leitor, é uma coisa que eu tenho acrescentado na minha rotina, a leitura. Então hoje, com o

passar do tempo e com a maturidade com a língua que eu vou adquirindo esse contato se intensifica fora da sala de aula.

13- Um professor de língua estrangeira, hoje, pra mim!, ele precisa levar em conta duas coisas. Primeiro: que ele precisa se formar e que ele precisa estar aberto a não saber tudo!. Porque eu encontro tanto professor que acha que é VERGONHOSO dizer para o aluno que não sabe tal palavra ou que explicou alguma coisa de forma errada e eu acredito que isso não acrescenta né.. Não auxilia nem o professor, nem o aluno. Então primeira coisa é levar em consideração a questão da formação, a particular né, enquanto professor e enquanto alguém que aprende uma segunda língua. E, a outra coisa que eu acho, hoje que o professor precisa levar em consideração, eu não sei.. isso pode ser assim uma coisa da minha cabeça, mas a gente tem a ideia de um inglês perfeito, de que se o inglês não for assim!, se nós não falarmos o inglês, na realidade em que eu estou, se nós não utilizarmos um inglês americano perfeito esse inglês não é bom. E, eu vim de uma experiência de intercâmbio agora que eu escutei inglês de tudo quanto é forma e com tudo quanto é tipo de sotaque diferente e eu vejo que o importante é ser claro! naquilo que fala, então eu acredito que um professor que ensina os alunos a vivenciar essa diferença da língua, quando eu penso que a língua saiu das fronteiras dos países que a têm como língua nativa, como língua oficial, né? E ela vai tomando forma também com outros povos, com outras realidades, eu vejo que é muito complicado! a gente pensar dessa forma, né? Em que existe só um jeito de falar, só um jeito de aprender, que existe só um jeito de ensinar, mas um bom professor levaria em consideração essa nova realidade que a língua apresenta, então eu acredito que isso é uma coisa bacana de se pensar enquanto professor.

14 - É, eu não sei O QUE eu mais gosto de ensinar, eu gosto de ensinar aquilo que o aluno aprende na aula, né, e que nós temos que ensinar muita coisa. Tem que ensinar gramática? Tem. Tem que ensinar vocabulário? Tem. Tem que ensinar a ouvir, a ler, tem que ensinar todas essas coisas. Então, às vezes, eu não gosto de um tópico, por exemplo, o present perfect que é um terror na vida de qualquer aluno, né, mas quando você passa por uma boa experiência na sala, esse é o que eu mais gostei de ensinar. Então, varia né, aquilo que eu gosto ou não, eu acredito que a resposta da turma para aquilo que você tá ensinando é o que faz você tomar gosto do tópico ou não, né? Mas se eu fosse colocar uma coisa aqui que talvez eu achasse interessante!.. assim.. que eu acho importante, útil, que me dá um certo prazer.. assim.. não sei.. independente de mim, do ânimo, e que me dá um certo prazer de ensinar seria comparative and superlative, acho que eu sempre gostei disso, acho que é porque foi uma descoberta! na minha vida quando eu aprendi, então agora na minha parte como professora eu gosto desse tópico.

15 – Completamente, né? Porque na instituição em que eu trabalho agora a metodologia é diferente da realidade de que eu vim, e quando eu cheguei aqui, eu sempre pensei que eu não estava à altura dos outros professores da escola, né? De ver a forma de que eles encaravam a prática. Tanto a prática pedagógica, quanto a própria experiência! que eles tinham com a língua, o próprio contato que eles tinham com a língua. Então, quando eu vi na instituição que o grupo de professores se parecia nesse sentido, de ser muito mais empolgado com a língua, de ser muito mais empolgado com o contato com segunda língua, a língua estrangeira. E isso, pouco a pouco, foi mudando também a minha forma de ver a língua, né? Eu entrei pra instituição professora, mas eu acho que eu entrei mais aluna do que professora, porque eu aprendi a dar aula de uma forma diferente, eu aprendi a me relacionar! com a língua de uma forma diferente. É.. A metodologia da escola pressupõe que nós planejemos uma aula mais lúdica, uma aula bem amarrada, pressupõe um bom planejamento de aulas, e o que pra mim é muito bacana na instituição é o fato de que ninguém planeja totalmente sozinho, né.. de que a sua ideia ela está a disposição do outro, e que os planejamento das turmas, mesmo que tenham professores diferentes, as turmas de mesmo nível caminham praticamente da mesma forma, então essa influência dos meus colegas, da metodologia, da relação que eles! têm com a língua, influenciou completamente o meu modo de ser professora, o meu modo de ser aluna, e o meu modo de.. o modo com que eu me relaciono com a língua estrangeira!.

17 – Questão número 17. A questão número 16 eu vou deixar no final. A instituição em que eu trabalho espera de mim que eu seja um professor que não tenha medo de experimentar! Que eu seja um professor que não tenha preguiça!, que eu seja um professor que não empurre turma com a barriga! e que eu, de fato, me importe, com o processo de aprendizagem dos meus alunos.. É,..., e.. eu sou acompanhada. Acho que todos aqui são acompanhados de uma forma ou de outra no planejamento e tudo, em tudo que faz, né? Nós temos autonomia, claro, no nosso trabalho, mas existe assim uma preocupação com o fato de que nós precisamos ser responsáveis, né, professores responsáveis, e isso é uma coisa bacana!.

18 – Eu não tenho nada que me? incomode com a questão da língua ou com a questão do processo de ensino aprendizagem, aliás.. tem uma coisa que me incomoda com a questão.. é.. quando eu vejo que aluno acha que aprender uma segunda língua é um milagre ou quando eles exigem uma coisa que eles não fazer por onde, por exemplo, a escola onde eu trabalho oferece duzentos e cinquenta MILHÕES de ferramentas pro aluno aprender,

o aluno põe o pé aqui dentro, ele não utiliza nenhuma dessas ferramentas, ele não se esforça, ele mal vem a aula, quando ele vem ele não tá presente, ele tá viajando na maionese, e ele quer aprender. Quando ele vê que sem o próprio esforço isso não tá acontecendo, ele começa a colocar a culpa em outras realidades, a culpa é do professor, a culpa é disso, a culpa é daquilo, então eu acho que nessa falta de responsabilidade do próprio aluno, a falta de pé no chão!, do pé no chão com esse processo que não é mágico.. isso é uma coisinha que me incomoda!

19 - A escola que eu trabalho hoje oferece.. o que eu acredito.. que boa parte das outras escolas na cidade não, não só na cidade, eu acredito que, né, a instituição e aí penso nos gestores!, na boa condução que o diretor tem e na equipe de professores que ele tem. Hoje eu vejo que essa escola oferece um padrão muito alto, né, de ensino e aprendizagem, principalmente de ensino de língua inglesa, naquilo que diz respeito à utilização de tecnologia que a escola dispõe pros seus alunos, naquilo que ela investe na formação dos professores, e.. no cuidado, no trato com as aulas, com os alunos. Uma coisa que eu acho bacana na escola e que completa a pergunta anterior é que a gente não lida com mentira, a gente não coloca pro aluno um milagre, que a escola vai oferecer um milagre, mas a gente trabalha com bastante responsabilidade naquilo que a gente se propõe, né, nós somos francos com os alunos e existe uma coisa que pra mim é muito bacana, né, que eu acho que é boa, em que no começo de toda turma no primeiro dia de aula existe uma conversa pedagógica, em que a gente.. a gente chama de conversa pedagógica né!.. mas em que a gente fala, a gente conversa com o aluno sobre o processo de aprendizagem da segunda língua e sobre aquilo que a gente espera da postura do aluno e sobre aquilo que a gente vai oferecer enquanto professor, e eu acredito que é uma coisa muito bacana, é, de trabalhar com a colaboração do aluno, né, de ser professor e saber o seu lugar e de ter alunos também que sabem o seu lugar nesse processo. Para além dessa parte, eu acredito que a gente lança mão de um material muito bom, - o planejamento é feito de uma forma muito bacana!, a forma como a gente conduz as aulas, puxando para esse lado do lúdico e daquilo que, na atualidade, os alunos vão ter contato, né... é muito boa essa ideia. Também o fato de a gente expor o aluno a uma aula que é feita completamente na língua em que ele tá aprendendo, e, na maioria das vezes, né, 99%! das vezes, das situações e das turmas é uma coisa muito positiva, muito bacana e a gente pode ver com os resultados que a gente tem com os nossos alunos que são positivos e tomam espaço cada vez maior na nossa cidade, pela forma que as outras pessoas nos procuram, né? Quando a gente.. - a gente pode ver como as pessoas se referem à escola, tratando a instituição como referência e tudo, tanto na questão da estrutura, como na questão dos profissionais que têm e que forma, então isso é uma coisa muito bacana.

20 – Essa questão completa um pouquinho de uma questão anterior que fala daquelas quatro habilidades de falar, ouvir, ler e escrever. É.. como eu disse cada uma delas tem a sua importância, eu acredito que não se aprende um língua sem ter contato com essas quatro habilidades e sem trabalhar com essas quatro habilidades e na escola em que eu trabalho hoje, uma delas eu acredito ser, duas delas, né.. eu acredito que têm um espaço um pouco maior que é a questão de falar e de compreender, que é a questão da fala e da audição!, ela é um pouquinho mais contemplada, né, o nosso método é comunicativo, então essas duas, essas duas habilidades elas encabeçam o nosso processo e o nossa prática e.. a gente desenvolve essas duas especificamente, no decorrer das aulas, né, pensando é.. naquela questão de o quanto o professor, o quanto o aluno fala, né, balanceando essas duas medidas, é, expondo o aluno a alguma realidade de fala nativa, algumas situações de fala nativa, né...de expor mesmo a questão da música, do vídeo, é... desses próprios recortes de fala mesmo, que tenha de um falante nativo. As outras duas habilidades de ler e escrever nós também desenvolvemos, a escola tem uma proposta de, que pra mim é uma proposta muito bacana, que é a das redações, é.. todo semestre e todas as turmas fazem essa redação, é... nos níveis iniciais eu não me lembro muito bem, mas eu acho que vai três redações!, e o bacano dessa proposta, dessa atividade é que a redação ela tem um tema, né.. um tema que vai utilizar aquilo que o aluno sabe, que vai é.. instigar o aluno a usar o vocabulário que ele tem aprendido na sala de aula e o que é bacana é a oportunidade de reescrita que o aluno tem. Então ele escreve uma primeira versão, o professor corrige e devolve e ele tem a oportunidade de reescrever a redação que fez, então eu acho que esse processo de reescrita é uma coisa muito positiva, e no final de cada semestre todos os alunos leem um livro, nos primeiros níveis né, pra contemplar essas quarta habilidade, nos primeiros níveis é..., os alunos leem os mesmos livros, na primeira e na segunda turma, aí eles fazem é.. a gente faz uma pequena entrevista, e uma pequena prova escrita sobre o livro que eles leram, e nas turmas seguintes né, do nível 3 pra frente, eles escolhem o seu livro e também fazem a leitura da obra.. e também no decorrer da, do semestre eles são expostos a pequenos recortes de leitura e de escrita! quando eles estão realizando atividades que nós solicitamos a eles.

16 – Questão 16 para finalizar, é..., é claro que aquilo que a instituição me convida a fazer enquanto professora, né.. Aquilo que a instituição espera de mim como profissional que trabalha aqui!, que tá é.. - debaixo daquilo que é.. que faz parte da metodologia, que tá ciente daquilo que a direção espera de mim, daquilo que a parte gestora dessa instituição é claro que aquilo que me pedem, influencia na minha prática, com certeza, para que eu ande aí de acordo com o que eu sou pedida, é.. eu devo ir me adequando àquilo que a instituição me pede, né? Uma

outra coisa que eu acho que influencia um pouco é.. é ver a forma com que.. e ver o modo com que as coisas.. deixa eu pensar como eu digo isso de uma forma melhor,..., né? A escola ela é muito responsável com aquilo que ela faz, ela é muito certa, ela é muito direita com todo o processo, né.. desde quando um aluno entra na escola pela primeira vez!, quando ele liga, quando ele conhece a instituição, as coisas são muito claras, muito transparentes. Então eu acredito que esse tratamento sério com todas as instâncias que a escola oferece, desde o começo até o fim também me motiva a ser um profissional responsável! também, né.. e aquilo que diz respeito a como a gente, como eu enquanto professor desenvolvo a metodologia e... o processo avaliativo e tudo, é.. as outras perguntas dão assim uma mostra daquilo que é influência da instituição na minha prática.

Gabriela (instituto de idiomas)

1 – Olá, meu nome é Gabriela e eu irei responder a pergunta número 1 agora,..., O meu primeiro contato com a língua inglesa foi na terceira série,..., que na época era terceira série, e - eu tinha acabado de mudar de escola e aí no primeiro dia de aula que eu fui pra essa nova escola era prova de inglês e eu não sabia nada, porque na outra escola eu não tinha contato com a língua, eu tinha nove anos, então.. acho que, eu vi algumas músicas em inglês e tal, mas aquilo não fazia muito sentido pra mim, e a partir do momento em que eu entrei nessa escola e... eu tive contato com inglês, a prova foi de dupla, a professora colocou a prova de dupla, eu não sei porque ela é.. percebi que eu nunca tinha feito inglês e tal, e provavelmente fazer uma prova de dupla iria me ajudar de alguma forma. A pessoa que fez a prova comigo já estudava inglês durante o semestre, fazia terceira série também, e aí.. e claro que foi me guiando nas respostas da prova, porque claro que eu nunca tinha tido contato com a língua, com essa segunda língua que era inglês. E aí a partir disso já comecei a achar a língua fantástica, e aí quis aprender mais, dar seguimento na língua e aí, eu lembro que na época, na prova a gente tava aprendendo os animais, e eu já cheguei em casa contando pra minha mãe que eu já tinha aprendido a falar elefante, girafa em inglês e aí eu.. adorei.

2 – É.. pensando na minha experiência como aluno, como aluna eu.. eu vejo que além! do processo de aprendizado na sala de aula, é.. eu.. eu queria muito procurar coisas assim, fora da sala de aula, é.. como músicas em inglês e tal, é,..., algum filme que, sei lá, alguma rádio em inglês e tal, na época, e,..., então não foi assim só na sala de aula, eu já.. eu comecei a fazer inglês com 14 anos, eu acho, é.. e antes disso eu, eu já queria fazer inglês, então eu pedi pro meu pai me colocar na escola de idiomas, inclusive ele colocou eu o meu irmão, e na escola onde a gente começou a gente se formou, então assim, antes dos 14 anos eu já tinha vontade de aprender inglês, já procurava coisas fora e tal.. É.. então, foi aí, a partir daí que eu tive mais contato ainda com a parte gramatical, e.. e aí.. é.. eu sempre fiz as tarefas propostas pela professora e tal, mas assim sempre buscando coisas fora, sabe? Coisas que eu gostava, principalmente músicas!, filmes, essas coisas assim..

3 – É.. durante a minha aprendizagem.. é.. de língua inglesa eu, eu tive vários professores e professoras. É.. professores não muito bons, o que que eu quero dizer com não muito bons, professores que tinham.. trabalhavam em outros lugares, como vendedores e tal.. De uma certa loja e que não me passavam confiança quando estavam ensinando, parecia que não tinha planejado a aula e aí a gente ficava um pouco perdida! assim, não aprofundava nos assuntos tratados, falava que - quando a gente tinha dúvida em alguma palavra e o professor não sabia, falava que ia procurar e trazer na próxima aula, mas nunca trazia, então assim, a gente via que o professor não era realmente preparado e não tava ali é.. pra realmente ensinar de forma qualificada. Mas, por outro lado, eu já tive professores que realmente me inspiravam bastante, traziam coisas novas pra sala, não ficavam só naquela monotonia de fazer as mesmas coisas repetidamente, de fazer um texto, interpretá-lo, ou então perguntas e respostas e também ouvir e completar, ou então essas coisas repetidas, traziam coisas novas, coisas da cultura de outro país, alguns objetos que simbolizavam tais lugares, não só da língua inglesa, mas também de Paris, por exemplo, a Torre Eiffel!, algumas coisas da Disney pra realmente instigar a vontade dos alunos aprender mais. Jogos.. alguns jogos!, mesmo que é a metodologia da escola não fosse voltada mais pra.. pra conversação, é.. a professora tentava trazer algumas coisas que fizesse os alunos praticar mais a fala,..., Basicamente, fora os professores do curso, né, do particular, tinha os professores do ensino médio também, tive uma professora muito boa na época, que me inspirou bastante também, eu adorava as aulas dela, as aulas assim eram muito práticas, de muito colocar mão na massa, sabe? De fazermos dicionários, e assim a gente.. fazia projetos e eu gostava muito. Já outros professores que iam ali, passavam um clipe de música e tal, e aí só porque os cantores tavam cantando músicas em inglês, a gente ia pra sala de vídeo, eles selecionavam ali uns 10 clipes e a gente ia pra sala de aula assistir clipes de músicas em inglês. Então assim, se eu quisesse eu poderia fazer na minha casa!, então eu não sei se era uma tentativa dele frustrada de tentar instigar a gente a ouvir músicas em inglês e tal, mas assim não, não era nada além disso, não tinha uma atividade após esses clipes, e eu acho que se tivesse seria uma coisa que faria mais sentido, teria algum fundamento, mas.. só assistir os clipes não fazia muito sentido pra gente na época, tanto é que a gente era adolescente, então assim, dispersava fácil a atenção e tal.

4 – Quando eu cursei Letras Inglês/Português eu tive três professores de inglês,..., não me recordo muito bem.. é,..., Quando eu comecei a fazer Letras Inglês/Português eu já havia finalizado meu curso de inglês por fora, né, numa escola de idiomas, então assim a minha aprendizagem lá foi muito assim.. é.. não foi realmente pra aprender a língua, foi pra observar os professores, pegar as táticas que eles nos pro-.. tinham pra fazer a gente aprender a língua, as metodologias que eles utilizavam, pra realmente fazer uma aula de inglês, e muitos deles me inspiravam e.. por exemplo, algumas atividades que eles levavam, nessa época eu já atuava como professora de inglês, então assim sempre que eu ia pra aula era.. lógico que a gente sempre tá lá pra aprender alguma coisa, da língua eu tô dizendo!, eu nunca vou saber tudo da língua, assim, nem se eu estudar toda a minha vida eu vou saber tudo da segunda língua, nem do próprio Português mesmo, que eu sou falante. Mas assim, o que eu ia.. o que eu gostava mais de aprender eram das técnicas que eles utilizavam pra passar o conteúdo pra gente, então era assim muito legal, e eu aprendi bastante.

5 – Eu tenho atualmente 24 anos.. é.. e eu comecei a dar aula de inglês com, acho que com 16 anos, então,..., é.. mais ou menos aí 8 anos que eu tenho, que eu assim, que eu comecei a dar aulas de inglês e aí que depois eu fui fazer minha graduação de Letras Inglês/Português, e aí que eu realmente comecei a trabalhar como professora de inglês né, que antes eu era professora, mas eu não tinha formação pra isso. Eu cursava o ensino médio, tinha 16 anos, e aí eu tinha a minha formação era da escola de idiomas que estava em andamento. E aí eu já tinha feito dois anos de inglês, a dona da escola, a coordenadora, a diretora da escola, me convidou pra.. ela.. pra pegar umas turmas e dar aula de inglês, acho que porque ela via que eu me esforçava muito, que eu gostava bastante, que eu já estava meio que preparada pra começar a pegar as turmas..

6 – Eu acredito que cada habilidade tem sua importância no aprendizado de uma língua. Ler é fundamental pra.. pra você,..., treinar vocabulário, treinar gramática, é ter contato assim.. realmente com a cultura da língua e assim, a gramática.. é.. é importante, mas não só a gramática, também né, quando se está aprendendo uma segunda língua, ouvir também é muito importante, ouvir pra ver realmente é.. a pronúncia das palavras, a diferença entre os sotaques quando é falado a mesma língua, a diferença entre estrangeiros falando outra língua!, a diferença entre lugares em que essa língua é falada, é muito importante também a fala.. a fala é muito importante, pois ah.. a pessoa vai colocar em prática, o sujeito vai colocar em prática!, é.. não adianta só ler, não adianta só ouvir, ele tem que colocar em prática aquilo que ele absorveu, e realmente pra treinar, treinar a pronúncia que foi ouvida, treinar a gramática que foi lida e.. realmente escrever é preciso.. é preciso escrever, e é preciso.. uma interliga-se na outra, mas quando a pessoa lê muito ela tem mais facilidade na escrita, é.. vocabulário... Eu penso que ler e escrever estão interligados assim como ouvir e falar, mas não quero dizer que.. as quatro não estejam interligadas quando há a produção é.. de uma nova - .. a produção de diálogo entre as pessoas, porque se uma falar e a outra não entender, não há comunicação,..., Por exemplo, na sala de aula se um aluno fala alguma coisa.. alguma frase com a gramática errada. Eu vou entender o que o aluno falou e é importante que ele tenha tentado falar é.. tenha tentado se comunicar mesmo com a pronúncia incorreta, mesmo com a gramática incorreta, eu sou PROFESSORA então eu tô ali pra guiá-lo nessa ponte, aprendizagem e língua, então assim o importante é se comunicar,..., O importante é que haja comunicação, que um fale e que o outro entenda, que seja inteligível para o outro.

7 – Eu comecei dar aulas numa escola de idiomas, aí depois ah.. eu fui pra outra escola de idiomas e aí após isso eu tive a experiência de trabalhar no ensino médio de uma escola, dando aula de inglês também, e atualmente eu trabalho em uma escola de idiomas e,..., eu, nessa escola que eu estou atualmente eu trabalho com níveis básico e intermediário,..., Na escola de idiomas que eu trabalhei na primeira vez, era mais voltado assim pra.. ouvir, repetir, mais pra escrita, não era muito focado no.. na fala, na comunicação, é.. Na outra escola que participei, que eu trabalhei após essa, era mais assim o professor tinha mais liberdade de planejar suas aulas, o livro era o mesmo, mas aulas totalmente diferentes, então assim, não tinha um planejamento coletivo com os professores. Então, tinha professores que davam aula, FALAVAM PORTUGUÊS, misturavam português e inglês, mas eu sempre preferi que os alunos tivesse contato com a segunda língua que eles estavam aprendendo, e como não tinha uma regra, todos davam aula só em português, todos davam aula português inglês, eu optava por dar aula só em inglês pros meus alunos nessa escola! No ensino médio eu não é.. eu não dava aula em inglês pros meus alunos, porque lá eu tinha que dar aula em português pra eles, então as aulas eram todas em português, mas focada na gramática mesmo, pro ENEM.. é.. E na escola atual em que eu trabalho é.. a metodologia é mais voltada pra comunicação, pra fala, pro produzir, pro falar. Claro que a gramática é importante também, mas ela não é o foco do nosso ensino.

8 – É.. o que me levou a ser professora de inglês foi que quando eu pedi pro meu pai me colocar num curso de inglês é.. a diretora da escola, após eu ter feito dois anos de curso, acho que dois anos e meio, não me lembro, ela.. ela me ofertou duas turmas,..., e perguntou se eu não tinha interesse em começar a dar aulas na escola dela, e aí eu aceitei, comecei a dar aulas e aí, com 17 anos, eu comecei com 16, com 17 eu tive que escolher um curso

pra prestar no vestibular, porque na época ainda era vestibular, aí eu.. eu não me via fazendo outra coisa a não ser dando aula e sendo professora. Na época até fiquei em dúvida entre Psicologia e Letras, mas como eu estava gostando muito de dar aula, eu optei por fazer Letras Inglês e Português e me tornar efetivamente professora de..., inglês e português.

9 – Primeiramente!, o que considero mais importante em um bom professor é a empatia. Se o professor não tiver empatia, não se colocar no lugar do aluno, não ter, é.. boas técnicas pra se imaginar.. pra imaginar o que o aluno tá pensando, se o aluno tá entendendo, realmente a preocupação com o aluno, eu acho que.. não haverá sucesso na aprendizagem. Mas, é lógico que se o aluno não tiver interesse não vai ocorrer, mas o professor tem que fazer a parte dele, o aluno também. Mas mesmo se o aluno não fizer a parte dele, o professor tem que fazer a sua. Então, o que eu considero mais importante num bom professor é na empatia que ele tem com os alunos, realmente não dar resposta pro aluno, mas DAR CAMINHOS e instigar o aluno a chegar naquela resposta. Então eu acho super importante o aluno se sentir motivado a aprender. É claro que nem.. nem todos os alunos são iguais, aliás?, nenhum aluno é igual, sempre vai ter um aluno que não vai.. que não vai.. que não vai.. é.. ter interesse no que o professor tá falando, mas pra ser um bom professor na minha opinião são essas duas coisas que eu falei.

10 – É.. falando então de um professor, na pergunta anterior eu disse como é ser um bom professor, mas se tratando de um professor de línguas estrangeiras, eu.. acho que o professor tem que ajudar o aluno não só na aprendizagem da língua, mas também relacionar a língua com a cultura para que isso faça sentido pro aluno. É.. por exemplo,..., Algumas gírias de determinados lugares que há na língua, em determinados lugares em que a língua é falada, comidas típicas!, costumes, é.. da cultura, é.. o professor é, como eu já disse anteriormente, não dar a resposta pro aluno, instigar o aluno a falar, instigar o aluno a ter confiança pra falar, não inibir os alunos, se falar “olha, isso aí que você falou tá errado”, tentar corrigir de uma maneira mais branda, é,..., não ter aulas monótonas, porque eu já tive com professores que davam aulas super monótonas que a gente não dava interesse nenhum em aprender. Eu acho que no mais seria isso.

11 – Na minha opinião, ensinar a língua inglesa atualmente é,..., é.. não, digamos assim, um desafio, mas eu acho que é bem mais fácil do que antigamente!, porque hoje a gente tem bem mais recursos, principalmente na internet, e com os jogos, é,..., recursos de sites, de.. de jogos mesmo na internet, é.. e atualmente as pessoas, eu creio que eles têm mais interesse em aprender a língua porque inglês não é mais um diferencial, é uma.. quase que uma obrigação do profissional hoje em dia aprender inglês. Então eu sinto que as pessoas, principalmente os adultos que têm mais noção dessa importância, eles.. eles tentam porque para as crianças e pros adolescentes se eles não... realmente não gostarem da língua eu acho que eles não têm essa.. essa vontade, essa percepção que é importante aprender uma segunda - língua, especificamente inglês. Então aí entra o papel do professor, instigar a curiosidade dos alunos, em guiá-los para as respostas, não dar a resposta pra eles assim.. de bandeja.

12 – Eu digo que quanto mais eu dou aula, quanto mais eu ensino, mais eu aprendo, então se eu for comparar a professora de outra.. de 16 anos, e a professora de 24 anos tem umas diferenças enormes!, então assim eu sempre gostei de ter contato com a língua assim.. fora.. fora do meu curso de idiomas, fora do meu trabalho também, eu sempre procuro pesquisar coisas da cultura, é.. da língua inglesa, eu tento estar em contato com nativos, ouço músicas, gosto muito de seriados, filmes, então pra mim não é problema nenhum, tem aplicativo no celular, não é problema nenhum estar em contato com a língua, então eu vivo, eu sempre tô! em contato com o inglês no meu dia a dia?.

13 – Professor precisa levar em consideração para ensinar inglês a dificuldade e a facilidade que cada aluno terá nesse ensino. Nem sempre uma aula, por exemplo, eu tenho duas turmas do mesmo nível, mesmo livro, mesma quantidade de aluno e nem sempre a mesma aula que eu preparo para uma turma, é muito dificilmente dará certo na outra turma se eu for aplicar essa mesma aula. Então, muito menos ainda é.. pra uma turma de, por exemplo, tô falando da minha experiência de um curso de idiomas em que o máximo de alunos são 11 na sala, é.. o professor tem sim que levar em consideração que um aluno vai ter mais facilidade que os outros, e que um ou outro vai ter menos facilidade do que os outros.. Mas, o professor tem que... precisa levar em consideração e criar novas táticas e métodos para que esse aluno que tem mais facilidade não ficar desmotivado em relação à aula, e o aluno que tem menos facilidade tentar ficar motivado pra aprender, tentar.. para aprender a língua.

14 – No contexto de ensino e,..., na minha prática docente é.. eu mais gosto de ensinar.. é.. coisa que instigam a curiosidade dos alunos, por exemplo, curiosidades da cultura, é.. vocabulário também eu gosto muito de ensinar! vocabulário e pronúncia, é.. coisa que o aluno é.. se ele for pra um lugar em que a língua é falada pra conversar com um nativo, ele vai se sair bem,..., Por exemplo, coisas do dia a dia, em que o aluno, por exemplo, roupas, comida, transporte, coisas do dia a dia em que o aluno se ele for pro exterior ele vai conseguir se comunicar e se

sair bem. Coisas que façam mais sentido pro dia a dia do aluno, que vão se relacionar com.. com.. com o.. a vida deles se eles tiverem no exterior, ou até mesmo aqui no Brasil.

15 – É,..., É,..., essa pergunta.. deixa eu ver,..., Sempre há influência quando a gente vê é.. os nossos professores, tem influência do professor que a gente quer se inspirar nas.. nos métodos de ensino dele, e tem aquele professor que serve muito de influência pra gente não seguir os métodos de aprendizagem dele. Algo que deu certo em um professor e algo que a gente detestava em outro professor. E a gente se inspira e molda pros nossos métodos de ensino. É,..., sempre que trabalho em escolas diferentes é.. há as regras da escola realmente influenciam na minha aula, no meu aprendizagem, por exemplo, a aula tem que ser só em português, ou a aula tem ser só em inglês, você tem que usar só o livro ou você não precisa usar tanto o livro assim, você pode ter outros meios de ensino, meios pra ensinar, então eu acho que existe sim uma influência institucional na prática de ensino, lógico que sempre, o professor por mais que, todos trabalhem na mesma escola, todos tenham a mesma regra, todos trabalham com o mesmo livro, sempre vai ocorrer diferença entre um professor e outro. O professor tem a sua própria personalidade, tem o seu próprio jeito de ensinar, então assim.. por mais que as regras sejam iguais, nunca haverá um professor será igual ao outro.

16 - É.. como eu falei anteriormente, é.. por mais que.. que.. o professor tenha a sua própria personalidade, tenha seu próprio jeito de ensinar, é claro que ele tem que seguir as regras da instituição. É.. pra realmente haver um padrão é.. da instituição e é lógico que isso afeta o - . não negativamente, mas, o trabalho do professor é afetado, é.. mas não de forma negativa, talvez mais pra ocorrer um padrão entre os professores que ensinam a mesma língua, com o mesmo material, com as mesmas regras da instituição, e tal..

17 – A instituição que eu trabalho espera de mim como professora de língua inglesa que o aluno,..., é.. que eu motive os alunos a aprender, que eu não faça aula chata, tediosa, que eu traga algo diferente pras minhas aulas, que eu traga, é,..., jogos, é.. música, dinâmicas, é.. tudo assim, é lógico que eu tenho que seguir o livro, não o livro todo, a gente pode pular alguns exercícios, mas a minha aula não pode ser tediosa e naquele foco de repetição, ouvir, repetir, e gramática normativa e não.. o aluno tem que se sentir motivado a falar, é.., ter realmente contato com a língua de forma divertida. Isso que eu tento passar pros meus alunos. Quando ele sair da aula de inglês ele tenha absorvido o conteúdo que eu quero passar, mas não de forma tediosa, e sim de forma divertida.

18 – Não, não existe nada que me.. assim.. que eu consiga pensar agora que me incomode em relação a língua ou em relação ao processo de ensino aprendizagem. Uma coisa que eu tenho notado muito atualmente é que os pais dos alunos, principalmente pais dos alunos crianças e adolescentes eles não,..., incentivam os filhos a estudar mais.. e.. que realmente ter uma segunda língua vai ser importante pra carreira profissional deles. Eu sinto assim que falta uma presença mais assim dos pais, pra ajudar a escola na aprendizagem dos filhos. A escola tem um papel.. eu vejo que a escola tá tendo um papel individual na aprendizagem e realmente não é assim, os pais também têm uma importância enorme na aprendizagem dos filhos. Então eu vejo o descaso que os pais, alguns pais não se importam com o quê que os filhos tão aprendendo. Alguns pais querem que a escola faça o filho aprender, mesmo que o filho não queira. Eles não se sentem responsáveis de também estimular os filhos também para aprender. E aí vejo que os pais colocam os filhos aqui e querem que a gente abra a cabeça deles e coloque o conteúdo, simples assim. E não é assim! O professor é um mediador da aprendizagem, professor nenhum vai forçar o aluno aprender, professor nenhum vai dizer “olha você vai aprender isso agora, porque eu tô te mandando” porque não é assim,..., O aluno tem que se sentir motivado, mesmo com a parte dos pais e da escola e principalmente do próprio aluno.

19 – O ensino de língua inglesa na escola em que eu atuo é mais voltado para aulas não monótonas, não tediosas como eu já disse anteriormente e que o aluno saia daqui, que ele efetivamente aprenda, mas não de forma.. não de forma tediosa como eu já disse antes,..., Aqui onde eu trabalho é realmente a língua inglesa tem um maior público, tem uma maior procura do que as outras línguas, por exemplo, o japonês, o alemão, o espanhol, o italiano, português para estrangeiros, então assim, o inglês realmente, o público alvo.. realmente é do inglês, então assim... o que tem mais procura é do inglês, por isso tem bem mais professores de inglês do que professores de outras línguas. Talvez por causa dessa importância de ter o inglês.. como segunda língua não é mais um diferencial e sim uma obrigação de qualquer profissional hoje em dia. Até um manual de algum aparelho eletrônico é em inglês, então, por exemplo, não é em italiano, é em inglês, então inglês é uma língua universal, onde você for se você falar inglês, você vai conseguir se comunicar com alguém. Eu acho que mais por isso que tem essa procura maior da língua inglesa.

20 – Em cada aula, cada professor tem um objetivo a ser ensinado nessa aula, então se o professor entrou nessa aula e conseguiu, com seus.. suas técnicas e métodos, fazer com que o aluno absorvesse o que ele queria ensinar,

eu acho que essa aula teve um bom êxito. Então, em cada aula, é.. na escola onde eu trabalho nós tentamos é.. ensinar algo, um conteúdo programado pra aquela aula, levando em conta que o aluno precisa principalmente falar no idioma que tá sendo aprendido, temos exercícios de listening que seria a hora que ele ouve e escreve, que ele está ouvindo, tem alguns exercícios de acordo com esse listening, lógico que também temos, que por mais que as aulas sejam dinâmicas e divertidas, claro que temos momentos de leitura também e interpretação de texto, que é a parte que o aluno vai escrever de fato, é,..., e também eu costumo - pensar alguns alunos têm muita vergonha de falar que não entendeu, quando o professor pergunta, então uma das formas de checar se o aluno entendeu, na minha opinião, é que ele faça um exemplo escrito ou então falado, daquilo que foi explicado pra ele. Então, por mais que há jogos e músicas e outras coisas, claro que tem a parte de escrita e de leitura e de listening e de fala. É.. a parte da fala da maioria das vezes ela - , na escola onde eu trabalho, ela é uma das partes assim, não a mais importante, mas a parte em que nós mais instigamos o aluno a fazer, a parte de comunicação,..., Por exemplo, podemos trabalhar a fala em uma aula é... pedindo pro aluno falar sobre o que ele fez no fim de semana dele, não assim “ah agora a gente vai falar disso”, mas já quando a gente chega na aula e vai conversar com o aluno “olá, tudo bem?” e tal pode perguntar, inserir isso, perguntar o aluno, “olha o que que você fez isso? O que você fez no seu fim de semana?”, tudo no idioma que ele tá aprendendo. Trabalhar também o listening com uma música,..., um texto legal que trate sobre atividades no passado, isso visando uma aula que trate de simple past ou alguma coisa assim,..., Eu acho que é só isso. OK agora eu finalizo a minha gravação.

Alex (universidade)

1 – Bom, vamos dizer que meu nome é professor Alex e meu primeiro contato com a língua inglesa aconteceu quando eu era adolescente. Eu acho que se é uma coisa bem comum quando os pais enxergam no inglês uma, uma.. oportunidade pro filho ter o melhor desempenho no mercado de trabalho, então me colocaram em um curso de inglês, o curso em questão... aí meu Deus... isso foi em meados dos anos 80, eu devia ter cerca de uns 14 anos!, e foi no []. Mesmo porque nos anos 80 no Brasil você... as opções disponíveis era o [] que era a mais acessível e a [], mas a [] até mesmo porque era um preço proibitivo... nem foi cogitado essa possibilidade, então eu fui pro []. É,..., na verdade.., até para falar sobre a relação com a língua, eu digo que eu fui de coração aberto. Isso é muito comum, é ter adolescentes que vão contrariados quando vão estudar inglês, mas, eu gostava, principalmente porque eu sempre gostei muito de série de TV, de filmes, então eu tinha.. E gostava de assistir, mesmo os legendados então eu gostava, eu já fui querendo até para um melhor entendimento dessas séries, é.. estudar a língua inglesa. Então por.. isso foi um facilitador. Eu sempre considero isso mesmo na minha prática de professor hoje de que é.. parte! também do aprendizado essa disposição do aluno em aprender.

2- Bom, considerando que o [] era o método.. audiolingual então eu aprendi aquele esquema do aprendizado,..., é,..., ou seja, você repete e depois todo mundo repete a mesma coisa, tem um certo nivelamento das pessoas, acredita-se que todos sabem a mesma coisa e tal. Eu, como eu sempre digo hoje pros meus alunos, não existe o método ou a abordagem ideal e.. funcionou comigo. É.. a questão do método audiolingual que de certa forma é criticado hoje em dia. Mas, eu penso até mesmo que dependendo da faixa etária é,..., eu penso que para cada método ou abordagem há uma faixa etária específica, né.. por exemplo, eu vejo que o audiolingual pelo qual eu aprendi ele funciona bem até com pessoas que estão muito tempo afastadas da educação ou com pessoas de uma faixa etária mais elevada como até terceira idade e já pra adolescente não funciona muito bem porque o método chega a ser repetitivo e não prende a atenção, mas é.. eu gostava!

3- Eu tenho que descrever também ainda nessa questão dois e já até emendando com a questão três sobre as lembranças, de que o processo pelo qual eu aprendi inglês, na questão dois, e há também as lembranças que eu tenho disso que é foco da questão três, passa muito pela questão no caso da professora.. é,..., é a professora nova, relativamente nova, mas que pela própria animação e tudo mais ela conseguia ir além do livro. É.. vamos lembrar que o método audiolingual há uma rígida? obediência ao material, mas ainda sim ela conseguia colocar pitadas da sua prática, da sua individualidade, é.. isso acabava gerando uma empatia junto ao grupo, é.. eu tive sorte disso também, mesmo quando mudou outros professores eu percebi isso, porque às vezes um professor é muito mais ligado ao livro! é.. e eu como aluno eu sentia que eu não tinha aquele mesmo aprendizado!, aquela mesma vontade de aprender do que eu tinha com professores mais.. mais.. é.. que iam além do livro, né? Aliás, professora Consuelo, pra tu vê que é uma coisa de mais de trinta anos! e ainda lembro do nome da professora, né? Então essas são as minhas lembranças da questão três.

4- Na questão quatro cursei Letras, cursei Letras em língua inglesa e literaturas de língua inglesa, na [] iniciado no ano de 94 e isso foi até o ano de 98, né? Na cidade do Rio de Janeiro. É, eu lembro muito bem de que.. o curso de inglês, ou seja, que a gente falava inglês, inglês na [] era.. não tinha o português. Então já partia do pressuposto que todos, isso é uma coisa que eu lembro bem, que é o foco aqui da questão quatro, eu lembro de que tinha que falar inglês, tanto que numa turma de 30, numa turma de 30 alunos iniciais só se formaram sete,

porque os outros foram ficando pelo meio do caminho! E, eu lembro até de que foi.. é.. foi assim.. desde o início a gente percebe que a faculdade de Letras, na verdade eu tenho sérias dúvidas sobre essa questão!, é, de que você é capaz de sair um falante de uma universidade, quer dizer você sair do nada e vai sair falante de uma universidade, de um curso de Português e Inglês, por exemplo. Eu sempre cheguei a ver a faculdade de Letras como uma maneira de aparar as arestas do aprendizado? que você adquiriu, em curso de idiomas, por exemplo, e lá na faculdade você vai, é.. aprimorar esse aprendizado e aprender, vamos dizer assim, o caminho das pedras para que isso seja passado para os seus alunos, né? Então minhas lembranças foram disso sim, de que foi bem cobrado, a faculdade de Letras da [] tá entre as melhores do Brasil, é.. lembrança de muita cobrança quanto ao conteúdo e a qualidade do profissional que a gente ia sair. E os professores cobravam disso de vários aspectos: a parte da língua, a parte da escrita, e também a parte que me interessava mais que era a de literatura de língua inglesa.

5- Na questão cinco eu tenho 44 anos, isso,..., 72, eu tenho 44 anos, faço 45 em abril de 2017 e eu atuo como professor desde, meu Deus,..., deixa eu lembrar aqui,..., é.. 2001.. 2003, se não me engano, eu comecei atuando.. e ..que segui a mesma trajetória de vários outros, quando me formei na faculdade de Letras eu.. explorei diversos nichos!, cursos de idiomas, cursos preparatórios de vestibular, preparatórios para concurso, escola pública!, escola estadual, para ver qual era a praia, em qual praia eu me desenvolveria melhor. E eu fiquei muito tempo então, depois de ficar dois anos nisso, foquei em curso de idiomas, é.. e,..., foi lá mesmo que eu desenvolvi uma parte da minha carreira antes de entrar na universidade, antes de começar a atuar como professor nas universidades particulares,..., Destacando que na verdade eu sempre quis atuar em literatura de língua inglesa, nas universidades, mas indiscutivelmente? esse período de trabalho com o ensino de língua inglesa na época dos cursos, foi fundamental até para minha prática, até como professor hoje.

6- Ler, ouvir, falar e escrever. Bom,..., Isso é uma dúvida constante, a gente até acaba entrando na questão dos mitos da língua inglesa, né? Eu escuto muito os alunos comentando sobre o sotaque, “aí, meu Deus, professor, mas como é eu faço para ter sotaque?” Gente, só se você nascer de novo!, reencarnar lá nos Estados Unidos ou na Inglaterra pra você ter um sotaque como um americano, um britânico. E, na verdade!, qual é o foco disso, né? Qual é a importância dessa questão? Vamos lembrar que hoje a língua... Há muito tempo, na verdade, desde o século XIX a língua inglesa é a língua universal né... Então, o importante é que você se comunique de forma que não cause tensões na sua conversa, né.... que leve o seu... ou seja, ouvinte, você falante de língua inglesa, que o seu ouvinte possa entendê-lo, compreendê-lo plenamente, sem causar nenhuma situação de ambiguidade no que você está falando ou no entendimento. Então assim, eu sou muito tranquilo com essa questão.. de fala, e eu tento sempre desmitificar isso na cabeça do aluno, explico também que as habilidades estão inter-relacionadas!, alunos que só querem falar, só querem falar mas dizem que não conseguem ler, ou ao contrário, querem ler, mas não conseguem falar. Então eu sempre tento mostrar para eles, até que eles possam usar recursos que estão, hoje em dia, muito mais facilitados como a internet, ah.. uma coisa que eu falava muito, antes mesmo da.. disseminação da internet, né... Sobre a questão de vídeos, filmes, vá assistir filme, tampa a legenda, com essa opção agora coloca a legenda em inglês e assista ao filme. O principal se exponha à língua inglesa. Você gosta de filmes, então assiste filmes. Você gosta de música, então vai ouvir música, música que você gosta, né? Ouviu a música pega a letra, é tudo casado, pega a letra!, vê aquele vocabulário, o que ele quer dizer, aquele momento que você ouviu aquele vocabulário, faz uma pesquisa que aí você não esquece mais, então.. ler é importante, ouvir falar e escrever é.. mas o principal que os alunos chegam na sala de aula é eles querem falar!, querem falar e falar como um nativo, o que eu já tento desmistificar desde o início. Escrever é uma habilidade, na verdade, a arte da escrita até em nível de língua portuguesa tá em desuso, né? Mas é algo fundamental? que eles saibam fazer, então é uma coisa que eu bato bastante na... pela importância de você ser capaz de se expressar em ideias, as ideias, né? Pra não ficar aquele inglês como eu digo pra eles, inglês caís do porto de que sabe falar, mas não sabe escrever e coisa e tal. Isso a gente ver muito, por exemplo, em curso de idiomas que sempre anunciam professores nativos e tal.. ou então.. alunos, por exemplo, que ficaram dois anos nos Estados Unidos ou em outros países de língua inglesa e quando volta acha que já pode dar aula de inglês!, mas não sabe explicar uma gramática ou não sabe escrever, por exemplo, então.. é nesse momento que tem que explicar a questão da escrita, de que é uma arte perdida, na verdade não é uma arte perdida, mas em desuso pro aluno aprendiz, né? Ouvir também, né? E eu passo para outras questões de qual é sua inteligência, de que forma o aluno aprende. Acho que é importante que o professor saiba conhecer seu aluno pelas suas habilidades de forma que ele possa perceber qual aluno é mais visual, qual aluno é mais auditivo, né, e qual aluno é mais sinestésico, e assim vai. E ler também. Eu como professor de literatura de língua inglesa, ler é uma parte importante, é, tá tudo interligado.

7- É, na questão sete, ah.. eu lecionei, comecei lecionando, como eu já disse, em curso de idiomas, e aí você toda aquela realidade de curso de idiomas, foco na língua.. alvo, né? Foco na língua inglesa, lecionei em escolas também onde você tinha que fazer aquela dosagem de português e inglês, até pra ter melhor efetividade e até também pelo grande número de alunos em sala, é.. então,..., o,..., por isso mesmo você via que os alunos, eles

mesmos tinham expectativas diferentes em relação a inglês. No curso de idiomas, pelo menos, a grande maioria que estaria para aprender inglês, alguns estavam forçados pelos pais!, mas é, o processo acontecia de forma até.. sem tensão. Já em escolas públicas e também particulares, você, por vezes, perde muito tempo com a questão da disciplina e também de contextualizar, então é um momento em que é de grande! aprendizagem pro professor no estágio inicial da sua carreira, de que tem que usar de estratégias para manter, o mínimo possível, a atenção do aluno né.. seja por música, seja por filme, seja despertando a curiosidade deles sobre a importância da língua inglesa mais num contexto globalizado que eles vivem. Já tá tão intrínseco? lá neles que eles nem percebem mais essas questões. Então,... e hoje atuo em língua inglesa e em literatura de língua inglesa também na.. depois disso eu passei a atuar em universidades particulares no Rio de Janeiro, é,..., umas quatro ou cinco universidades, sempre em língua inglesa e literatura de língua inglesa e é outra realidade também, lembrando que em universidades particulares os alunos não chegam com conhecimento de inglês, então você tem que é.. alternar, dar um privilégio até maior para o português, e ir substituindo pelo inglês ao longo do tempo. E hoje eu atuo aqui na universidade pública, é.. onde o aluno também chega com uma carência, mas ele é orientado a buscar até suporte em outros cursos particulares ou até projeto de extensão até mesmo aqui da universidade pública, e assim.. paralelo a isso, na sala de aula é focado também, a gente dota esses instrumentos e como.. principalmente como ele vai poder passar isso pro seu aluno pra criar um ambiente de aprendizagem. Certo?

8- Eu acho que já respondi isso no início, eu gosto de inglês, da língua inglesa, e gostava na época como amante de.. amante de séries de TV e uma coisa que,..., nunca questione: minha escolha profissional, foi uma escolha natural, eu queria conhecer e principalmente as literaturas de língua inglesa, eu sempre fui fascinado pelas literaturas de língua inglesa, até mais hoje que eu pesquiso literatura fantástica e o berço dessa literatura fantástica muitas vezes está na literatura de língua inglesa. Então foi um processo natural que é conhecer também e compartilhar a minha paixão com outras pessoas, né.. E o ensino da língua inglesa é uma passagem por meio do qual eu chego nessa parte das literaturas de língua inglesa!, então assim eu gosto de ensinar também a língua inglesa, é gratificante você ver uma pessoa, famoso olho brilhando, os olhinhos brilhando. Quando você vê que a pessoa acessou? aquilo que você quis.. aprender. Então hoje eu não me enxergo fazendo outra coisa senão sendo professor, e professor de inglês e de literatura de língua inglesa também.

9- Importante para ser um bom professor, olha, principalmente ouvir, se colocar também na posição do aluno, acho que o grande problema hoje é que na medida em que o professor vai se desenvolvendo com mestrado, doutorado, pós-doutorado, ele vai deixando um pouco da sua humanidade pra trás! e vai esquecendo que um dia ele foi aluno. Independente se você teve dificuldades ou não na sua vida particular pra poder chegar onde você tá hoje como professor, eu considero fundamental? de que você seja primeiramente um ser humano, né? É.. enxergar no aluno uma pessoa, e não aquele ser sem luz, se a gente pegar a própria.. significado da palavra aluno, né, então uma.. além dessa questão de ser professor é também você é,..., mostrar que está ali pra servir o aluno, algo que até eu sempre comento com os meus alunos e até mesmo quando eu estou em algum cargo de coordenação, como por exemplo de Centro de Idiomas, por exemplo, é de você ficar.. como exemplo, não é? Aí a gente volta aqui, pode ser, pode soar como aquele clichê que “ah, magistério é sacerdócio”, mas eu acho importante que o professor dê o exemplo, seja o primeiro a chegar na sala de aula, chegue antes dos seus alunos, prepare a aula pro aluno, é.. acolha ele bem, esteja de bom humor, não leve problemas pessoais para dentro da sala de aula, saiba entendê-los, saiba também que você serve mas o aluno te paga ou está ali ou dando uma autorização pra você cobrar dele, então é fundamental cobrar também, manter um distanciamento é, eu também discordo dessa questão que o professor é amigo do aluno, o professor não é amigo do aluno, brother, seja lá.. ele é professor. Então, o que não impede que ele nutra laços de amizade dentro da sala de aula.

10- Estar atualizado!, saber as tendências, lembrar que a escola é analógica, mas os alunos são digitais, então estar antenado com as possibilidades, saber hoje que, principalmente, quando a gente fala de línguas estrangeiras que o conhecimento tá aí! compartilhado, você tá na sala de aula, você tá falando, você fala uma palavra e os alunos estão verificando se o.. se aquela palavra existe, se a grafia é aquela, se a pronúncia é o que professor disse, mas é.. então, a questão é que o conhecimento tá por aí, mas quem vai mediar esse conhecimento? Então.. aí que entra essa questão do bom professor de línguas estrangeiras é saber.. é saber.. é.. fornecer esse canal entre o conhecimento disponível e o aluno, como chega? Como esse conhecimento é filtrado? Como ele pode ser interpretado? E como ele pode ser usado pra que novos aprendizes sejam criados, né? Então hoje no contexto de hoje acho que é isso. Além do que já comentei anteriormente na questão nove sobre a postura do professor, né?

11- Significa lidar com o conhecimento que está cada vez mais atual na realidade dos alunos, é,..., é saber mostrar que.. como eu disse, você.., saber mostrar que há mitos que devem ser derrubados! quando você ensina língua inglesa de que você tem que falar como um nativo, por aí vai.. E também mostrar, acho que é desnecessário, os alunos já entenderam isso há muito tempo a relevância da língua inglesa pra eles e tudo mais. É mostrar realmente o.. você aprendendo a língua inglesa, você também tem acesso a outras culturas, a outros

jogos de valores?, então acho fundamental essa questão de ensino da língua inglesa você está ciente da problemática do mundo hoje em dia, né? Então eu acho, eu acredito que a língua inglesa seja um caminho de, até mesmo de tolerância, de você ensinar o entendimento de outras culturas e por aí praticar a tolerância.

12- Olha, eu quero acreditar que o.. os alunos estão dando mais atenção para a língua inglesa fora da sala de aula, né! Mesmo porque hoje, mais do que antes, ela é onipresente?, então onde quer eles estejam e hoje estão mais nas redes sociais e a língua inglesa tá lá. É,..., então, nesse aspecto penso que ela se modificou e até se intensificou! por essa onipresença dela, né.. E a medida.. E ela está diretamente relacionada ao próprio implemento dos avanços tecnológicos, nesse caso aqui do avanço das linguagens digitais, das redes sociais. Então, sim, ela está mais.. e de certa forma eu acho que facilita o processo professor de trabalhar com isso, é gama maior, mais desafios a serem colocados aí.

13- Ele tem que levar em consideração que.. a língua não é tão estranha ao português quanto os alunos querem acreditar, e tem que mostrar desde o início a relação, os pontos de contato, com a língua portuguesa, mostrar também.. mostrar quais são os princípios por trás do ponto de divergência entre a língua portuguesa e a língua inglesa. E trabalhar com o conhecimento! do aluno. Hoje em dia, como eu até comentei na questão 12, acredito que é impossível hoje chegar um aprendiz, um aluno de língua inglesa que não saiba nada. Uma coisa que eles falam muito “sei nada de inglês”?, então o professor tem que partir disso, a partir do momento que ele consegue identificar os alunos a.. ele,..., usar desse conhecimento, dessa capacidade pra poder ah.. ge-.. criar estratégias pra poder ensinar a língua inglesa, então isso é algo que ele tem que ter em mente. O.. e parte também do conhecimento do aluno. Sempre usa o aluno tem aí dentro pra criar a partir daí.

14 - Olha eu gosto de ensinar.. eu gosto de ensinar os princípios, eu gosto muito por exemplo, de trabalhar com as turmas de primeiro período que não sabem nada, dizem que não sabem nada, pra mostrar.. o básico, aquela questão de se identificar, de saber,..., eu sempre falo pra eles, a meta aqui é vocês, ao final do semestre, caso seja permitido, se vocês caírem num país de língua inglesa e num morrer de fome, não se perderem. Então é gratificante ver esses passos iniciais deles, que aí que tá o segredo!, aí que tá o início. O início é o fundamento de.. qual é seu nome, como se identifica, fala um pouco sobre você, como você se descreve, onde você mora, como eu chego aqui, como eu chego lá, o que eu gosto de fazer, então eu acho que é por aí que você constrói a personalidade? da língua inglesa no aluno, essa questão: qual é personalidade dele na língua inglesa, como é que ele vai ser? Vai ser um aluno, vai ser um falante! de língua inglesa hesitante, autoconfiante, então é importante, eu gosto de trabalhar bem no início pra bater bem nessa base.

15 - É.. não existe influência institucional na minha prática,..., é.. nunca houve. Nunca houve. O que eu trago é um processo de.. do que eu aprendi na,..., como aluno, então assim, se - .. pelo que eu estou entendendo a questão 15, se a instituição influencia a minha prática, me determina.. não. Na verdade, eu trago muito do que eu aprendi observando, aí reforço que o que falei nas questões anteriores, do papel dos professores como modelo, e eu aprendi muito com todos os professores que passaram por mim em cursos de idiomas livre, e também nos professores que eu tive na faculdade de Letras, da [] e da [], onde eu fiz doutorado, na [] eu fiz bacharelado, a licenciatura, a especialização, aí já em língua inglesa e o mestrado também em literatura de língua inglesa, então o,..., é.. foi o contato com os professores; o que ele faz que eu gosto, o que ele faz que eu não gosto que determinaram quem eu sou hoje.

16 - A instituição não exerce,..., não.. não incide, não exerce influência sobre meu trabalho como professor, ela me dá os meios para eu poder desenvolver como eu quero a minha prática docente.

17 – Espera.. isso é uma coisa que desde que eu cheguei aqui eu me preocupo.. gerar, promover junto a eles a construção de mostrar que a língua inglesa é mais do que falar!, é entender outra cultura, outro mundo, né, então minha meta aqui é preparar eles também, não apenas pro mercado de trabalho, mas também como seres humanos. É.. então o,..., o que a instituição espera é o mesmo que eu espero disso, que eu possa tornar esses alunos em professores competentes para atuarem no mercado de trabalho.

18 - Olha, tem.. essa questão 18, se existe algo que te incomoda.. sempre tem alguma coisa que te incomoda, né? Ah.. de.. deixa eu pensar nisso aqui,..., acho que é por questão de tempo, acho que eu fico, às vezes eu me pego pensando se seria.. possível você fazer de fato alunos falantes de inglês durante quatro anos de uma licenciatura. É capaz de você pegar um aluno do zero!, do zero?, sem saber, sabe nada, e você levar eles a uma situação de docente de língua inglesa em quatro anos? Então, às vezes, me pego acreditando, desacreditando dessa crença. Atualmente, o que eu sempre reforço, o que eu falei de questões anterior, é de que eu tento paralelo, ao que ele vê em sala de aula, o que vê em sala de aula, já que em quatro anos é bem difícil você dotar uma pessoa em instrumentos pra ele falar e ele ((...)) isso a ponto de passar pra frente, então se ele fizer paralelo, então isso

alivia muito a minha essa preocupação, esse meu incômodo, como é que esse aluno vai sair, como é que esse meu aluno vai sair no final do processo todo.

19 – É,..., bom, eu trabalho na universidade, no curso de Letras e.. aí os alunos eles têm diferentes módulos de língua inglesa por semestre, no caso específico daqui vai do inglês 1 a inglês 8 e vai dividindo em processos, ou seja, por exemplo, inglês 1 e inglês 2 é o inglês básico, o processo base onde a gente lota os alunos de ferramentas para que eles possam ler, ouvir, falar e escrever. A partir do inglês 3 nós temos é... foco em pronúncia e assim vai... Então, diferente de outras disciplinas em inglês, vamos falar assim, foco em sintaxe, outros falam em expressão oral, outros focos em expressão escrita, gramática e assim vai,..., Então é dessa forma que.. e a gente vai tentando resgatar o que ele aprendeu anteriormente.

20- Eu.. como eu já disse, eu tento fazer com que eles respeitem! as quatro habilidades, eles querem.. ele têm um enorme dificuldade de falar, de se afirmarem como falantes, são muito hesitantes, então a gente tenta trabalhar a partir disso, do que eu conheço dos alunos eu vou tentando puxar, bolar atividades que contemplem as inteligências de cada um deles, né? É,..., então assim, isso demanda um pouco mais de trabalho, até mesmo na preparação de atividades, mas é gratificante ver o resultado final, né.. Se nunca é o que a gente espera, mas pelo menos a gente percebe o encaminhamento disso dentro do aluno, torcendo também para que ele possa tomar as rédeas do seu próprio processo de aprendizagem. Especificamente sobre as minhas habilidade é.. Ah não. Quer aqui dos alunos. Então é como eu falei anteriormente de todas elas aí, então foco na fala, foco no ouvir, no ler e no escrever. É.. Infelizmente, até mesmo pelo.. pelo... pelo esse background que os alunos vêm, às vezes eu tenho que também que fazer o uso da língua portuguesa em sala de aula e ir modificando, eliminando ela à medida que eles vão também ganhando mais autoconfiança na língua inglesa. E, é isso!

Ana (universidade)

1 – Meu primeiro contato com a língua inglesa foi em torno de 5, 6 ou 7 anos de idade quando meus pais me colocaram para.. estudar inglês na escola infantil,..., Bom.. desde então eu me apaixonei pela língua inglesa, fiz vários cursos, estudei ao longo de todo o meu.. ensino médio.. fiz cursos em escolas de idiomas, resolvi fazer o curso de Letras Português/Inglês na [] e segui carreira.. e segui a docência, né? Estou hoje.. até chegar a ser professora na universidade.

2- Sendo que eu comecei a estudar inglês nos anos 70, anos 80 eu fiz a minha faculdade, então eu posso afirmar com toda certeza que eu passei.. por vários processos, eu peguei vários!, várias metodologias, vários approaches.. do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, desde audiovisual, repetição, e até chegar a dar aula com o comunicativismo!, então acredito.. passei por vários métodos sim.

3- Tenho várias lembranças, lembranças muito interessantes, até hoje eu tenho na minha memória as músicas que eu aprendi lá no [] que era a escolinha das crianças, quando eu aprendi, o meu primeiro contato com a língua inglesa, tenho assim, lembranças que hoje eu.. eu.. enquanto professora de estágio, eu trago para reflexão com meus alunos, por exemplo, eu estudei em livros que não tinham os tipos de abordagens que têm hoje com pessoas falando, até parece estranho falar pessoas falando, é porque eram animais que faziam papel de pessoa em alguns livros que eu estudei, era o famoso All's well na faculdade, então eu tenho lembranças que me levam a boas reflexões com os meus alunos. Algumas parecem até engraçadas! e divertidas se levarmos em consideração o cenário atual de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

4- Claro, eu cursei Letras Português/Inglês na [] e na questão anterior eu já adiantei um pouco dessas lembranças, que foram alguns, o livro All's Well que nós estudávamos inglês.. que era uma abordagem completamente diferente!, mas me lembro também que era muito interessante que as aulas de língua estrangeira tinham as salas específicas e era um momento que tinham que ser muito descontraída as aulas, então eram almofadas no chão que nós alunos sentávamos no chão e tinham muitas almofadas na sala, e não era nas cadeiras, era uma outra perspectiva que eles estavam implantando, sabe? Era através de slides, as aulas eram com slides, com repetição, tinha uma parte que a gente repetia só o som da pronúncia com -, não falava a frase, nós repetíamos a entonação com a boca fechada, e em várias outras assim eu não.. é.. deixa eu ver aqui.. então tudo isso contribuiu, eu trago essas reflexões como.. em querer.. pra eu discutir hoje com meus alunos de estágio pra você ver como é interessante, como evoluiu o ensino de língua inglesa, porque eu passei por.. eu estudei em livros que hoje seriam impensáveis em se adotar. Mas.. hoje eu vejo que isso são.. eu enxergo isso como.. como.. eu agrego isso como conhecimento pra minha prática docente!

5 – Eu tenho 52 anos, sou professora na [], pelo menos, no ensino superior desde 2001, mas eu dei aula como professora de língua inglesa em outros momentos.. mas pelo menos com certeza eu posso dizer pelo menos uns 18 anos, quase 20 anos pelo menos!

6 – Bom, em relação às habilidades, as famosas quatro habilidades. Acho que as quatro são igualmente importantes!, não consigo entender você.. é.. relacionar! uma ou falar que uma é mais importante e a outra não. Acho que todas são igualmente importantes, eu tento, no meu contexto de atuação profissional, apesar de que no último ano eu não dei aula de língua estrangeira, eu fiquei trabalhando mais com estágio, com a disciplina cultura de língua inglesa, mas eu sempre tento trabalhar o máximo possível dos.. textos, exercícios, sempre fazendo com que meus alunos leiam, incentivar os alunos a perceber que qualquer.. Às vezes ele tá em casa assistindo um filme, vai ao cinema assistir um filme, aquilo ali é uma oportunidade pra ele tá observando a pronúncia, é ao mesmo.. se vai ver um filme legendando, coisa que é rara hoje em dia, no cinema não são todos que são legendados, mas é uma oportunidade pra você escutar o que tá falando e você escutar e observar o que tá sendo traduzido, então eu acho que eu sempre tento orientar os meus alunos para eles explorarem o máximo possível as oportunidades, sejam elas com música, sejam elas com filme, sejam elas no contato com pessoas, e.. porque você aproveita, você pode explorar, você deve explorar essas habilidades não apenas no contexto, dentro de sala de aula, mas na maior parte dos momentos, principalmente hoje com as.. com as novas tecnologias! isso fica tão mais acessível.

7 – Eu trabalho no ensino superior, normalmente... trabalho com alunos, às vezes, de primeiro ou segundo período, mas eu dou aula também de estágio no sétimo, oitavo e sexto período também. Continuando a questão número sete, talvez na questão anterior eu tenha respondido um pouquinho adiantado dela, mas eu sempre tento levar, quando eu estou dando a disciplina de língua estrangeira, eu tento levar, fazer com que os alunos aproveitem o máximo as oportunidades, tanto na sala de aula e principalmente fora dela!, pra que eles possam é.. aproveitar.. pra que eles possam enriquecer esse processo de ensino e aprendizagem deles, e torno a repetir com as novas tecnologias isso facilita muito nesse contexto!

8 – Vai ser até engraçada essa resposta. Na verdade eu pensava em fazer Medicina, mas eu não consegui aprender física porque eu tinha uma professora de Física que era uma mãe espanhola que tinha acabado de chegar no Brasil, então eu não consegui aprender Física por causa do sotaque dela. Pensei em fazer decoração que é uma área que me atrai muito, decoração de interiores, mas na época como eu já tinha, já estudava inglês há mais de 10 anos, gostava muito da língua estrangeira, principalmente da língua inglesa, resolvi fazer Letras, foi por esse motivo.. Continuando a questão número 8, eu acho que eu não respondi, eu respondi o que me levou a fazer Letras. O que me levou a ser professora é que.. foi ao longo do curso de Letras, eu comecei com aquele processo de.. fui dar aula numa escola infantil, dei aula durante.. escola fundamental durante uns 5 anos, dei aula no maternal, jardim 1, jardim 2, mas já sempre que tinha aula de língua estrangeira, sempre eu que dava, e isso foi me levando, quando eu percebi eu já estava fazendo especialização, depois.. foi um processo natural de ir pra o ensino fundamental, dando aulas de inglês, e quando eu vi já estava.. enfim.. já me vi fazendo concursos do Ensino Superior, então foi esse, mais ou menos, bem simplificado o percurso.

9 – Estar sempre se atualizando, gostar do que faz, entender que os alunos são cada um.. são diferentes, são experiências diferentes, são realidades diferentes que você tem ali, são seres humanos específicos, então você tem quer ter um amor muito grande e lidar e entender com essas pessoas. Gostar muito, gostar muito.. e saber que você está contribuindo com a formação de um ser humano.

10 – Além é claro de ter uma formação específica na sua área, que eu acho que é fundamental, um bom professor de língua estrangeira deve estar sempre antenado!, se reciclando, e outro ponto que eu gosto muito, que eu trabalho muito que eu acho que é importante que é.. ele conhecer de multiculturalismo, conhecer de cultura, porque não tem como você estudar língua dissociado de cultura, então é.. você.. não é impor uma língua seja ela qual for, se for língua estrangeira, inglesa ou francesa, não interessa, ou espanhola, mas você poder entender que a medida que você está conhecendo outras culturas, outras realidade, você vai respeitando elas também, então eu acho que o multiculturalismo é importante para que o professor de língua estrangeira tenha essa formação, ou minimamente! tenha essa preocupação, essa curiosidade, e possa contribuir com essa formação também para os seus alunos.

11 – Ampla essa resposta, mas eu acho que um bom professor de língua inglesa oferece oportunidades ímpares pros seus alunos, de poder ampliar seus horizontes, de poder.. é.. trabalhar a,...., pronúncia- .. lapidar a pronúncia dos alunos, tem alunos que vêm, a gente recebe aluno por N motivos, seja por ordem de trabalho, seja por curiosidade, então o bom professor de língua inglesa é aquele que consegue fazer com que o aluno saiba se comunicar, não esse comunicar eu entendo, não precisa saber, não tem que falar como nativo!, não tem que falar

perfeitamente, mas que ele saiba entender a língua, que ele respeite a particularidade daquela língua, e que saiba que você está sempre aprendendo, não é porque eu faço um curso de inglês ou de espanhol, de francês de três, quatro, cinco anos, eu vou estar sempre aprendendo, assim como a minha língua materna, estou sempre aprendendo, estou sempre é.. adquirindo conhecimento, refinando alguma coisa na minha própria língua. Eu acho que então um bom professor.. significa ele ensinar língua inglesa atualmente, significa ensinar cultura, significa ensinar que é aprendizagem contínua, significa ensinar essa questão de cidadania, tudo isso está embutido no ensinar uma língua inglesa.

12 – Bom, a língua inglesa perpassa uma série de coisas na minha vida, ela se intensificou? ao longo dos anos sim, fora do ambiente de trabalho, a minha casa tem o.. eu assisto filme em inglês, no meu carro, por exemplo, eu só tenho.. eu só escuto CD de língua inglesa, com músicas em inglês, ah,..., tenho livros.. e gosto de ler revistas em inglês, acompanho blogs em língua inglesa justamente pra eu poder aproveitar esse momentos. Isso não quer dizer que eu não tenha isso em português também não, mas gosto e eu acho.. eu aproveito todas as situações para intensificar.. tenho muito coisa, gosto de ler coisas em inglês, tenho dicionários assim dos mais variados.. tenho até dicionário de palavrão em inglês, dicionário de cultura, então assim, livros com a vida dos presidentes americanos e ingleses, então tenho uma relação assim, eu sempre estou.. tenho coleções de várias espécies, de coisas, de produtos, enfim eu sempre estou atenta em buscar, em coisas que eu tenho, e isso principalmente como eu trabalho com cultura, eu gosto.. eu gosto de coisas que atraem minha curiosidade, que vão enriquecer o meu conhecimento?, então cada momento, cada leitura, cada viagem é um processo de conhecimento, de adquirir mais coisas e que eu sempre,..., observando que esse momentos sempre agrego eles na minha prática depois, por exemplo, uma viagem que eu faço, uma peça de teatro que eu assisto, uma loja que eu vou que eu vejo uma curiosidade, que eu vejo uma, alguma coisa.. uma propaganda, eu posso relacionar isso com conteúdo de sala de aula depois e explorar isso de outra maneira, então eu sempre estou buscando enxergar! no dia a dia coisas que eu possa trazer pra minha sala de aula.

13 – Ele.. tem que saber as particularidades da língua, claro, que nós temos sons específicos no inglês que não temos no português, isso é desnecessário falar, e saber minimamente de metodologia, conhecer o material como que ele vai trabalhar e, eu acho que ele tem que gostar do que faz, se ele é apaixonado pelo que faz, ele vai levar o aluno dele, pelo menos, no mínimo, a se interessar por aquilo, não que o seu aluno vai virar professor, vai ficar apaixonado como você não, mas eu acho que ele vai.. que você vai despertar o interesse, então eu acho que ele deve levar em consideração que despertar o interesse do seu aluno, que.. em todos os sentidos que eu já expus anteriormente, acho que ele tem que ter isso em mente, de que.. aprender é sempre bom, é sempre novo, na medida que você tá aprendendo você tá reciclando, você tá crescendo, então o professor tem que levar esse entusiasmo pro aluno.

14 – Bom, atualmente eu trabalho muito com.. cultura de língua inglesa, multiculturalismo e adoro ensinar isso. É uma coisa que ao longo da minha vida sempre me despertou atenção, eu começo a falar desse assunto eu.. não paro, não se esgota, e eu gosto.. é uma disciplina que eu.. quando eu percebi eu já estava estudando a vida de alguns presidentes, estudando, procurando mais coisas pra trabalhar a questão da.. especificamente da.. dos Estados Unidos e Inglaterra, eu trabalho esses dois países com a questão de colonização, como foi acontecendo todo o processo de desenvolvimento e.. e trabalho.. é.. juntamente a isso fui estudando autores.. romances, então gosto muito da área de cultura, multiculturalismo é uma área que me encanta muito e porque.. quando.. eu acho que eu sou uma egressa do curso de Letras que foi se encantando por essa parte de cultura ao longo dos tempos, com o passar dos anos!, fui vendo nas coisas é.. o pensamento até em propagandas como que a cultura tava... é.. vinha disseminada naquilo ali, como que eles valorizam alguns aspectos de cultura, então eu sempre? trago isso pra minha sala de aula, falo pros alunos a importância de se preservar a memória, a cultura, de resgatar a nossa cultura também, de você ver que os estudos que existem hoje sobre é.. de língua portuguesa são.. é uma maneira que a gente tem de tá preservando a nossa cultura também, e eu percebo como que em alguns.. em algumas situações, como outros países já estão com pesquisas em situações muito desenvolvidas do que a gente!

15 – Em relação à questão número 15, não percebo não, não sei. De qual.. o que seria essa influência institucional? Talvez eu não sei.. se essa instituição seria em relação a um país ou a uma outra.. instituição de ensino. Se for em relação a um país eu diria que sim, se eu gosto de trabalhar cultura estou sendo influenciada em algum momento por alguma situação, que eu gosto de trabalhar cultura, cultura americana e cultura britânica então eu responderia que sim. Se esse institucional está se referindo a alguma outra ao local de trabalho, alguma instituição.. de ensino da minha aqui em que eu trabalho não, não recebo não. Então eu espero que eu tenha respondido essa questão de forma correta.

16 – Uhm.. que.. não acho que incide, que tem influência ou positiva ou negativa não.. em relação.. é.. nós temos o nosso PPC, temos o nosso.. a nossa bibliografia, temos a nossa grade de disciplinas e temos liberdade, por

exemplo, temos a disciplina de núcleo livre.. e mesmo meu trabalho como professor se eu desenvolvo outro círculo! de pesquisa ou TCC não.. eu acho até nós temos até uma certa liberdade sim, uma liberdade assim de poder falar a hora que eu quero?, de poder buscar as referências que eu quero buscar, tenho liberdade para falar os temas trabalhados, os filmes que eu quero trabalhar, discorrer sobre os assuntos, os livros em sala de aula, tenho total liberdade sim, não vejo.. não entendo que a minha instituição cerceie ou proíba alguma coisa de forma alguma. Não tem isso não. Talvez.. porque nós temos escassez de um laboratório mais bem posiciona-.. mais bem aparelhado e aí isso sim esse tipo de limitação incide sim sobre o trabalho, porque você.. nós não temos.. a sala de aula, às vezes, você tem que dar aula numa sala que não um aparelho de áudio muito bom, não são todas as salas que o retroprojetor tá funcionando, por exemplo. Às vezes eu tenho que levar o meu notebook, a sala não está devidamente aparelhada, então nesse sentido, porque existem algumas limitações, mas ao que eu quero falar em sala de aula, ao que eu quero propor como trabalho pros alunos, ao tipo de relações.. não têm, claro que não, mas em relação.. se for essa influência de tipo de material didático, ou mesmo de salas perfeitamente arrumadas, climatizadas, com aparelho funcionando, com som funcionando, com áudio funcionando, isso a gente não tem não, então isso dificulta um pouquinho, mas a gente tenta se ajustar, é essa a palavra.

17 – Eu imagino que instituição espera que nós possamos dar aula de língua inglesa de uma maneira satisfatória pros alunos, que os alunos que vieram aqui buscar esse conhecimento, que eles realmente tenham esse conhecimento, que eles vão crescer, vão amadurecer e que o professor de língua estrangeira realmente desenvolva pesquisas na sua área, leve esse conhecimento pros alunos e que traga relevância e contribua com aquilo que está proposto no nosso plano.

18 – Não, não existe nada que me incomode não.. mas eu acho que assim se eu fosse falar de uma maneira geral, talvez as políticas educacionais do Brasil pudessem privilegiar um pouco mais o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, eu acho que é.. talvez.. favorecer mais, que nós pudéssemos ter mais incentivos. Seria isso que eu poderia colocar. Algo assim que.. é.. que nós tivéssemos mais fontes de pesquisas em relação a língua estrangeira, seria isso.

19 – Bom, o ensino de língua inglesa, nós temos curso Letras Português/Inglês, atualmente ele é.. de quatro anos, então são oito disciplinas de língua estrangeira, ele vai passar a ser de 5 anos em 2017 ou 2018, não sei, com a nova resolução. Eu trabalho nesse contexto como professo-.. em um curso de dupla habilitação.. e temos a língua portuguesa que também é.. abrange a literatura... a língua.. trabalha-se um pouco da literatura brasileira e portuguesa e também a língua inglesa, também com as respectivas literaturas, é nesse contexto que nós trabalhamos o ensino de língua inglesa e a língua inglesa os alunos convivem com essa, é um dos poucos cursos ainda que nós temos ainda de dupla habilitação se não me engano é uma grande tendência dos cursos, das faculdades de Letras, passarem, são curso agora de habilitação única ou em português ou em literatura ou só inglês, ou tradução ou em libras. Nós, o nosso desde 2009, nós lutamos pra fazer esse curso com dupla habilitação, porque era uma demanda que nós percebemos que existia aqui na nossa região, por isso que foi criado esse curso com dupla habilitação. E é isso, o papel da língua inglesa nele é.. atender esse mercado específico de formação de professores que estava muito escassa, então realmente foi em relação a uma demanda que as escolas estavam com escassez de professores de língua inglesa, essas.. a cidade, a região estava com essa escassez, e foi nesse contexto que surgiu essa necessidade, e é nesse contexto que eu atuo, nesse curso de dupla habilitação.

20 – Adoro ensinar essas quatro habilidades, quando eu estou dando alguma das disciplinas que seja inglês 1, 2 ou 3 ou 4, é normalmente uma dessas que eu dou porque a cultura de língua inglesa ela é dada apesar.. ela é dada na língua materna, em português, mas existem momentos que eu trabalho, muitos momentos inclusive, que eu trabalho filmes, textos, alguns discursos que são com áudios em língua inglesa, né? Bom, acho importantíssi-.. a habilidade de falar, acho muito importante porque inclusive eu aproveito.. ah.. por exemplo, a maior.. todos os momentos possíveis para que os alunos possam falar, possam fazer esse... eu faço pairwork com eles, então aproveito as quatro habilidades, eu aproveito o máximo possível com eles, em exercícios, em atividades pairwork, ouvir também são.. é.. as quatro são igualmente importantes, como eu repeti anteriormente, não consigo falar que uma é mais importante ou menos importante que outra.. ah.. ler, eu aproveito até a leitura do enunciado de um certo exercício, eu faço questão que o aluno leia porque, mesmo que seja um aluno lá no final do curso, eu falo “please, read it, please” porque eu acho que é um momento que ele tem pra ler em inglês pra.. lidar com a questão de estar falando pro outro ouvir, estar falando em público, muitos alunos são tímidos, tem essa.. às vezes tem vergonha de falar com medo de errar, então eu falo que aqui é o momento que você tem pra isso, pra praticar, eu enxergo isso muito, eu tenho isso muito claro pra mim, e escrever também é talvez eu diria que talvez seja.. na minha prática que eu menos use, não, não!, assim que pedir que todo dia que produzam um texto, uma redação, não, não é todo dia, mas eu acho que na minha prática em.. o.. falar, ouvir e ler são umas que

eu exploro muito, o escrever também, mas o escrever assim de, se eu estiver falando por exemplo, claro quando você está fazendo o exercício você está praticando essa habilidade, mas não é toda aula, todo dia que eu peço uma produção em língua inglesa, mas é toda aula que eu faço atividades de ler, toda aula eu faço, claro se você ler, você está falando e você está ouvindo, outra pessoa está te ouvindo, então estão juntas, né? E realmente essas, talvez essas três, eu destaque mais do que escrever, mas eu acho que todas.. as quatro são igualmente importantes, eu não falarei que uma é mais importante que a outra não, e.. e o que já disse anteriormente eu sempre tento fazer com que os alunos aproveitem o máximo? as oportunidades, tanto dentro de sala de aula, como extra classe, para aprimorar, para lapidar, para explorar, para enxergar o mundo que está a volta dele, então eu sempre tento levá-los, é.. estimular a procurar desse momentos, a observar no dia a dia, seja num passeio de shopping, seja na leitura de um cardápio, oportunidades de você estar crescendo em uma segunda língua, você está aprendendo um pouco mais, e você está agregando conhecimento pra sua vida, não é só nas quatro paredes da sala de aula não. Eu entendo que conhecimento é todo dia, é toda hora.