

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS – FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL**

SIMONE MAKIYAMA

**UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
NA REDE PÚBLICA: ENSINAR “O BÁSICO DO BÁSICO”?**

**MACEIÓ
2013**

SIMONE MAKIYAMA

**UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
NA REDE PÚBLICA: ENSINAR “O BÁSICO DO BÁSICO”?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, área de concentração em Linguística, linha de pesquisa em Discurso, Sujeito, História e Ideologia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Helson Flávio da Silva
Sobrinho

**MACEIÓ
2013**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

M235o Makiyama, Simone.
Um olhar discursivo sobre o ensino de língua inglesa na rede pública:
ensinar “o básico do básico”? / Simone Makiyama. – 2013.
163f.

Orientador: Helson Flávio da Silva Sobrinho.
Tese (Doutorado em Letras e Linguística : Linguística) – Universidade
Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em
Letras e Linguística. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 153-161.
Apêndices: f. 162-163.

1. Análise do discurso. 2. Ideologia. 3. Práticas discursivas – Imagens
ideológicas. 4. Língua estrangeira – Ensino. 5. Professores – Práticas
discursivas. I. Título.

CDU: 801.73:371.12



TERMO DE APROVAÇÃO

SIMONE MAKIYAMA

Título do trabalho: "UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA: ENSINAR O BÁSICO DO BÁSICO?",

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Helson Flávio da Silva Sobrinho

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

Paulo Rogério Stella

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/UFAL)

Maria Stela Torres B. Lameiras

Profa. Dra. Maria Stela Torres Barros Lameiras (PPGLL/UFAL)

Fabiele Stockmans de Nardi

Profa. Dra. Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE)

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

Profa. Dra. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho (UFS)

Maceió, 6 de junho de 2013.

As soluções não podem ser apenas formais:
elas devem ser essenciais.

István Mészáros

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela constante presença, mesmo que à distância, e eterno incentivo.

Ao meu filho Enzo, por ter sido minha inspiração e minha fortaleza.

A meus irmãos, pelo carinho, companherismo e apoio.

Ao prof. Dr. Helson Sobrinho, pela orientação cuidadosa, amizade e por ter acreditado e acolhido a minha pesquisa.

Às profas. Dras. Márcia Rosetti e Maria do Socorro Aguiar, pelas orientações fundamentais no início do doutorado.

Às profas. Dras. Fabiele Stockmans e Rita Zozzoli, pelas valiosas sugestões durante o exame de qualificação.

Aos voluntários que aceitaram fazer parte desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de doutorado.

Aos colegas do setor de Língua Inglesa e da Faculdade de Letras/UFAL, pela compreensão e apoio.

Aos meus amigos, pelo encorajamento constante.

Aos amigos que fiz no período de pós-graduação, pelas conversas sempre estimulantes.

Ao Claudio, pelo carinho e apoio em todos os momentos.

RESUMO

Esta tese apresenta uma reflexão a partir de falas de professores de inglês para compreender o funcionamento dos discursos que dão sentido ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na rede pública de educação. Neste estudo se investigou quais as representações presentes nos dizeres de professores que atuam nessas escolas e como esses dizeres acabam reproduzindo o pré-construído que afirma, de modo “evidente” que “apenas” se ensina o “básico do básico” nas escolas das redes municipal e estadual. O *corpus* deste trabalho é composto por informações recolhidas por meio de notas de campo e entrevistas com professores dos ensinos fundamental e médio, em séries regulares e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que ensinam há, pelo menos, dois anos neste âmbito escolar. Essa investigação fundamentou-se nos conceitos teóricos da Análise do Discurso de linha pecheutiana e a análise foi desenvolvida levando em consideração as formações imaginárias presentes na materialidade discursiva dos dizeres dos professores, tendo em vista o pressuposto de que no discurso as imagens são resultado das várias práticas dos sujeitos nas relações sócio-históricas. O resultado dessa pesquisa apontou para quatro eixos representacionais que se delinearão de forma mais proeminente: *i*) do professor; *ii*) do aluno; *iii*) do sistema educacional; e *iv*) da língua estrangeira. As representações encontradas nos dizeres dos professores tendem a justificar a “ineficácia” do fazer pedagógico, possibilitando-nos desvelar o funcionamento do mecanismo ideológico que naturaliza o discurso sobre o ensino do “básico do básico” na escola pública. Por meio da análise do discurso dos professores de língua inglesa – participantes dessa pesquisa –, foi possível verificar a multiplicidade e heterogeneidade na formação dos sujeitos que atuam na produção de sentidos contraditórios no discurso sobre o ensino de língua estrangeira no sistema público educacional.

Palavras-chave: Discurso. Ideologia. Imagens. Ensino de língua estrangeira.

ABSTRACT

This thesis presents a reflection based on English teachers' utterances in order to understand the functioning of discourses that gives meaning to the English teaching and learning process in public schools. In this study it was investigated the representations that are present in language teachers' speeches who work for municipal and state schools and how these utterances reproduce the pre-construct that "evidently" alleges that "only" "the basic of the basic" is taught in these schools. The *corpus* of this study is formed by the information collected through field notes and interviews with Primary and Secondary teachers who have been working in Regular and Youth and Adult Education for at least two years in this sort of educational environment. This investigation is founded on theoretical concepts of Pêcheux's Discourse Analysis (DA) and the analysis is developed considering the imaginary formations in the discursive materiality in sayings of teachers, once it acknowledges that in discourse images are result of subjects' various practices in social and historical relations. The result of this research pointed at four representational axes that emerged more prominently: *i*) the teacher's image; *ii*) the student's image; *iii*) the educational system image; and *iv*) the foreign language image. It is by the means of these representations that teachers tend to justify the "inefficacy" of their teaching practice, allowing us to unfold the ideological mechanism that naturalizes the discourse of teaching "the basics of the basics" in public schools. Through the analysis of English language teachers' discourse who took part in this research, it was possible to observe the multiplicity and heterogeneity in subjects' formation that work in the production of contradictory meanings in the discourse about foreign language teaching within the public educational system.

Key-words: Discourse. Ideology. Images. Foreign language teaching.

RESUMEN

Esta tesis presenta una reflexión a partir de las hablas de profesores de inglés con el fin de comprender el funcionamiento de los discursos que dan sentido a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la educación pública. En este estudio, se investigó las representaciones presentes en los enunciados de profesores que trabajan en escuelas municipales y estatales, y cómo terminan reproduciendo el pre-construido que dicen, de modo “evidente”, que “solamente” se enseña “lo básico de lo básico”. El *corpus* de esta investigación está formado por informaciones obtenidas por medio de notas de campo y entrevistas a los profesores de escuelas primaria y secundaria, que trabajan con alumnos regulares y de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), desde hace, por lo menos, dos años en este ámbito escolar. Esta investigación se basó en los conceptos teóricos del Análisis del Discurso de Pêcheux y el análisis se ha desarrollado considerando las formaciones presentes en la materialidad discursiva de las hablas de los profesores, tomando en cuenta la presuposición de que en el discurso las imágenes son el resultado de las diversas prácticas de las relaciones sociales e históricas. El resultado de la investigación apuntó a cuatro imágenes que se presentan de modo más prominente: *i*) de la imagen del profesor; *ii*) del estudiante; *iii*) del sistema educativo; y *iv*) de la lengua extranjera. Es por medio de estas representaciones que los profesores tienden a justificar la “ineficacia” de su práctica docente, posibilitándonos a desvelar el mecanismo ideológico que naturaliza el discurso de la enseñanza de “lo básico de lo básico” en la escuela pública. Por medio del análisis del discurso de los profesores de inglés – participantes de la investigación – fue posible verificar la multiplicidad y heterogeneidad en la formación de los sujetos que actúan en la producción de sentidos contradictorios en el discurso a respecto de la enseñanza de lengua extranjera en el sistema público educacional.

Palabras clave: Discurso. Ideología. Imágenes. Enseñanza de lenguas extranjeras.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Exemplo ilustrativo da atividade de <i>drilling</i> | 48 |
| Quadro 2 – Panorama do ELE no Brasil a partir da década de 1930 | 83 |
| Quadro 3 – Dados dos sujeitos-professores participantes desta pesquisa..... | 106 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 2 | A ANÁLISE DO DISCURSO: UMA DISCIPLINA DE ENTREMEIO | 18 |
| 2.1 | A questão da ideologia..... | 18 |
| 2.2 | O discurso e o dispositivo teórico da AD pecheutiana..... | 22 |
| 2.3 | Formações imaginárias | 29 |
| 3 | ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ENTRE O DESEJO DE “APROPRIAÇÃO” E A “ILUSÃO” DA EXTERIORIDADE DA LÍNGUA..... | 33 |
| 3.1 | Abordagens de ensino: ensaios de “apropriação” da língua estrangeira | 35 |
| 3.1.1 | Abordagem da Gramática e Tradução | 38 |
| 3.1.2 | Método Direto..... | 41 |
| 3.1.3 | Audiolingualismo | 45 |
| 3.1.4 | Abordagem Comunicativa | 50 |
| 3.1.5 | Inglês para fins específicos | 56 |
| 4 | DOS PRIMÓRDIOS DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL ATÉ A CONTEMPORANEIDADE..... | 61 |
| 4.1 | O percorrer histórico da sistematização do ensino de línguas estrangeiras no Brasil | 63 |
| 4.1.1 | Reforma Francisco de Campos (1931) | 64 |
| 4.1.2 | Reforma Capanema (1942)..... | 67 |
| 4.1.3 | Leis de Diretrizes e Base de 1961 (LDB/61)..... | 71 |
| 4.1.4 | Leis de Diretrizes e Base de 1971 (LDB/71)..... | 72 |
| 4.1.5 | Leis de Diretrizes e Base de 1996 (LDB/96)..... | 73 |
| 4.1.6 | Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) | 74 |
| 4.1.7 | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)..... | 78 |
| 4.1.8 | Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)..... | 79 |
| 4.2 | Incongruência entre medidas públicas e a realidade escolar ou a Política do Fingimento | 86 |
| 4.2.1 | O Governo | 90 |
| 4.2.2 | O Aluno | 93 |
| 4.2.3 | O Professor | 94 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 5 | O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E OS JOGOS DE IMAGENS NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS..... | 98 |
| 5.1 | O olhar metodológico para a constituição do <i>corpus</i>..... | 98 |
| 5.1.1 | Os sujeitos da pesquisa | 103 |
| 5.1.2 | As Escolas..... | 106 |
| 5.1.3 | As Aulas..... | 108 |
| 5.2 | O ensino de língua inglesa e os jogos de imagens nas práticas discursivas | 111 |
| 5.2.1 | A imagem do professor: conflito entre o professor idealizado e o lutador inglório ... | 112 |
| 5.2.2 | A imagem do aluno: entre a “falta de interesse” e a “condescendência” | 120 |
| 5.2.3 | A imagem do sistema educacional: entrave para o ensino de línguas | 131 |
| 5.2.4 | Imagem da língua estrangeira e a ilusão da exterioridade | 137 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 146 |
| | REFERÊNCIAS..... | 153 |
| | APÊNDICE A – Questionário para o professor | 162 |
| | APÊNDICE B – Questões para a entrevista..... | 163 |

1 INTRODUÇÃO

Ao observar uma sala de aula, poderíamos dizer que ela se assemelha a um teatro, em que professores e alunos atuam como os atores principais no palco educacional, mesmo que nem sempre tenham consciência de seu papel nessa ribalta. Entretanto, esses protagonistas não são os únicos a atuarem: existem outros que, de forma análoga à companhia teatral, encontram-se nos bastidores, invisíveis aos olhos do público – até mesmo aos do próprio elenco, mas que possuem, igualmente, função relevante.

Para tornar possível uma percepção mais abrangente dessa representação, faz-se necessário uma “domesticação do olhar” (COURTINE, 2006), ou seja, é preciso promover uma mudança na forma de se contemplar aquilo que o cotidiano torna “evidente” e que faz dele um dado considerado inquestionável.

Tive a oportunidade de observar esse fato durante o período do mestrado, conduzindo uma pesquisa sobre estratégias adotadas tanto pelo professor de línguas quanto pelos seus alunos, no intuito de proporcionar a aprendizagem “mais eficiente” (MAKIYAMA, 2008). Pude perceber que essa decisão ia além de idiosincrasias, envolvendo elementos que ultrapassavam a sala de aula e que levavam ao emprego de recursos que se apresentavam incongruentes¹, por exemplo, a utilização da escrita como estratégia para aperfeiçoar a oralidade. Com efeito, isso se mostrou ser decorrência da inscrição desses sujeitos em diferentes filiações discursivas, o que permitia a presença de tais contradições no seu dizer em relação ao seu fazer. Esse quadro conduziu a leituras que direcionavam a um dispositivo teórico que não considera o indivíduo como um sujeito intencional, mas ao contrário, a intencionalidade lhe escapa por ser constituída pela ideologia e que, por essa razão, torna-o contraditório e heterogêneo, na medida em que o contexto social, cultural e histórico é material fundador do sujeito.

Como aprofundamento dessa reflexão, algumas questões norteadoras contribuíram para a formulação da hipótese desta tese: a primeira delas, a incongruência entre o dizer e o fazer no processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras é característica apenas dos sujeitos pesquisados² na dissertação de mestrado acima mencionada ou ela se estende a um âmbito educacional mais amplo? No caso da segunda questão, essa seria uma das

¹ O termo “incongruente” é adotado nesse trabalho para se referir às contradições entre o dizer e a prática dos sujeitos.

² No estudo em questão, 22 sujeitos fizeram parte da investigação, na qual questionários estruturados e semi-estruturados, entrevistas, observação de aulas e notas de campo foram instrumentos adotados para o levantamento de informações para a pesquisa.

justificativas para a ineficácia da aprendizagem de línguas na rede regular de ensino, a despeito de uma legislação que prescreve a sua relevância na formação educacional?

Diante das respostas, formulamos a seguinte hipótese: faz parte do pré-construído³ da sociedade o sentido de que o ensino de línguas não funciona no âmbito escolar, sobretudo, no espaço público, e esse dizer parece hegemônico e aceito como “natural” no Brasil. Ao considerar que essa modalidade de ensino é ineficiente nas escolas, validando a hipótese formulada, propomos-nos a explicar como esse processo ocorre e quais são os sentidos que atravessam o discurso e a prática dos profissionais envolvidos nessa conjuntura que perpetuam a evidência dessa “ineficácia”. Desse modo, analisaremos se há a possibilidade de transformação desse quadro.

Conversando com uma professora de inglês da rede pública sobre a maneira como ela conduzia o seu fazer pedagógico, ela afirmou: “você sabe, aqui eu ensino o básico do básico”. O que chama a atenção para esse enunciado, não são somente as implicações que esse dizer pode abarcar, mas também o fato de não ter sido a primeira vez que eu ouvia tal formulação. Uma aluna da graduação em Letras, ao relatar sobre o seu aprendizado de língua estrangeira nos Ensinos Fundamental e Médio, declarou: “[e]u aprendi o básico do básico”. O que permite essa repetibilidade? O que seria o “básico” a ser ensinado? O fato de ser “o básico do básico” indica que nem o teor “mínimo” está sendo ministrado?

Outra indagação que emerge da fala da professora supracitada diz respeito às circunstâncias em que se ensina “o básico do básico”. A expressão usada “você sabe” implicaria em uma situação legitimada socialmente e/ou a docente em questão buscaria a aprovação de seu interlocutor? O advérbio de lugar usado nessa formulação, “aqui”, refere-se especificamente àquela escola, instituição para a qual ela trabalha, ou às escolas da rede pública em geral? Essa referência ao espaço físico sugere o não-dito de que em outro lugar ela ensinaria algo além do “básico do básico”? Em que filiações discursivas a professora se encontra inscrita que permitem que ela afirme ensinar esse saber mínimo?

Pelo que foi acima exposto, são vários os questionamentos que despontam a partir dessa formulação. Para buscar uma compreensão desse quadro, é necessário um olhar que ultrapasse a evidência daquilo que todo mundo “já sabe”, ou seja, que “o ensino de inglês não ocorre na instituição regular de ensino”. Mas de que forma essa representação se instaurou na memória coletiva que torna esse dizer “natural”? Para alcançar os mecanismos que constituem os discursos e que os tornam evidentes, é preciso contemplar como ocorre o processo de

³ A questão sobre o que consideramos como “pré-construído” será abordada na seção 2.2, p. 22 et seq.

produção de sentidos acerca do ensino de línguas estrangeiras e, de modo específico, da língua inglesa – por ser o idioma que, devido às políticas linguísticas⁴, tem sido adotado com dominância no currículo escolar das escolas brasileiras.

Mesmo antes da sistematização da educação no Brasil em 1931, o ensino de línguas estrangeiras tem feito parte do conjunto de saberes a ser ministrado nas escolas, considerado como parte pertinente no desenvolvimento intelectual e cultural do aluno na época da Reforma Pombalina no séc. XVIII, e depois como conhecimento relevante na “formação plena do cidadão”⁵, o que tem, até hoje, justificado sua presença no currículo das escolas brasileiras. Essa educação, no entanto, sempre foi marcada também pela inconstância, evidenciada, por exemplo, pelo caráter “opcional” – ainda que a título de recomendação – ocorrido entre 1961 e que se estendeu até 1996, época da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), que estabeleceu mudanças substanciais no ensino de línguas. Isso ilustra a contradição presente nos textos documentais que regem a educação no Brasil, que tem assinalado, de modo particular, o ensino de línguas estrangeiras (doravante ELE).

A fim de investigar as questões mencionadas, essa tese vê a necessidade de buscar uma mobilização teórico-metodológica que circunscreva esses diferentes mecanismos influenciadores da prática pedagógica de língua estrangeira como, por exemplo, o processo de identificação/desidentificação do sujeito. Identidade, nesse trabalho, é entendida como constituído por meio de reconfigurações identitárias, pois

[a] identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 1997, p. 14).

Não se trata aqui, portanto, da identidade linguística, compreendida quando se estabelece vínculos com uma nacionalidade ou cultura, mas sim enquanto “posições que se constituem em processos de memória” atravessados pela ideologia (ORLANDI, 2006, p. 204), ou seja, quando falamos, ora somos professores de inglês, ora somos aprendizes de línguas, ora pais etc., havendo, portanto, uma atividade nos processos identitários resultado de

⁴ A discussão sobre “políticas linguísticas” será desenvolvida na seção 3.1.4, p. 55 et seq.

⁵ O conceito de cidadão veiculado pelas políticas educacionais no Brasil tem girado em torno do desenvolvimento cognitivo e do exercício das práticas sociais, mas não tem contemplado aspectos que poderiam implicar mudanças sociais, como “a **automudança consciente** dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”, como preconiza Mészáros (2008, p. 65, grifo do autor). No que diz respeito ao ensino de línguas, esse tem se justificado mais como atividade mental e de valor instrumental, desconsiderando o caráter histórico da subjetividade.

uma construção social e histórica. Assim sendo, esses deslocamentos identitários não são fixos, pois se encontram em constante movimento. No dizer de Orlandi (2006, p. 204): “[e]sta é uma ilusão – a da identidade imóvel – que, se de um lado, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é o ponto de ancoragem de preconceitos e de processo de exclusão”. Desse modo, a identidade se caracteriza pela união e pela fragmentação, aspectos necessários e inevitáveis na constituição da subjetividade.

Em razão disso, além de questões pedagógicas, importa também considerar aspectos políticos e sociais com o objetivo de promover uma reflexão que contemple esse sujeito constituído ideologicamente. Tendo por base os estudos de Michel Pêcheux (1999; 2006; 2009), que afirma que a ideologia alcança os sujeitos por meio da língua, arena de sua realização, entendemos que os sentidos são determinados de acordo com as posições ideológicas que os sujeitos ocupam nas práticas sociais, filiados a certas formações discursivas que, por sua vez, representam formações ideológicas que delineiam a produção de sentidos.

Assim sendo, a análise realizada nessa pesquisa fundamentou-se em um arcabouço teórico que leva em conta uma teoria não subjetiva do sujeito, em que a língua é condição material do discurso, determinada por fatores sócio-históricos. Partindo dessa premissa, a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux, apresenta-se como dispositivo teórico que permite abranger os aspectos supracitados.

Esse estudioso francês, em *Semântica e discurso*, obra publicada em 1975⁶, delinea o quadro epistemológico da AD, tendo seus pilares alicerçados nos trabalhos de Karl Marx sobre o Materialismo Histórico, com a teoria das formações sociais baseadas no modo de produção, na Linguística elaborada por Ferdinand de Saussure, com a sistematização da língua e seus processos de enunciação, e na Psicanálise de Jacques Lacan com seus estudos sobre o inconsciente.

Além disso, a AD se caracteriza como uma disciplina de entremeio, ou seja, “ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos continuamente” (ORLANDI, 2012, p. 23). Em outras palavras, ela trabalha na contradição entre a linguística, por ter o seu objeto analisável nessa materialidade, e as ciências sociais, por seus estudos sobre a exterioridade. Assim sendo, essa disciplina possibilita examinar a relação da língua com aspectos considerados exteriores à língua, a fim de fazer ponderações sobre os

⁶ A edição adotada em língua portuguesa data de 2009, publicada pela editora da Unicamp.

mecanismos de produção de sentidos. No entanto, a AD não se distingue pela interdisciplinaridade, como instrumentalização de análise. Ao contrário, segundo Orlandi (2012, p. 24), ela estabelece um ponto de contradição com as ciências da linguagem, produzindo “outro lugar de conhecimento com sua especificidade”, haja vista que esse campo articula essas duas áreas de saber, mas cujos objetos analisáveis se excluem reciprocamente. Dessa forma, ainda de acordo com Orlandi (2012, p. 23), a AD se constitui “no espaço indistinto das relações entre disciplinas”, viabilizando, assim, um recorte que contemple a língua (objeto da linguística, que não trabalha questões supraestruturais) pelo viés da exterioridade que a constitui (escopo das ciências sociais, que exclui aspectos linguísticos de seus estudos).

Ao mobilizar noções conceituais que demandem um questionamento articulando a língua e sua exterioridade como elementos indissociáveis, essa área de conhecimento procura compreender a língua enquanto processo de produção de sentidos. Pode ter sido por conta dessa condição que Courtine (1999, p. 18) declarou que, para ser analista de discurso “é necessário ser linguista e deixar de sê-lo ao mesmo tempo” porque, para a AD, a língua não é o objeto principal, mas um pressuposto fundamental para a análise da materialização do discurso.

Sob essa perspectiva, o discurso, objeto da AD, não se caracteriza pela comunicação linear através de um código: ele compreende uma atividade dinâmica durante a qual vários processos ocorrem, com interlocutores (re)significando e produzindo sentidos (ORLANDI, 2009). Por isso, a afirmação de que o discurso escapa à intencionalidade do sujeito: em virtude do funcionamento ideológico, o dizer também ultrapassa a intenção do discurso, cujos sentidos veiculados não são únicos e vão além do que se quer (ou não) dizer/silenciar.

Desse modo, partindo do pressuposto de que todo dizer é uma produção discursiva, entrecruzado por outros discursos, dentro de um processo dialético, sob uma perspectiva discursiva de linha pecheutiana, que considera a opacidade da língua e o indivíduo interpelado em sujeito e cindido pela história, essa tese tem por objetivo analisar e refletir como a manutenção do dizer de que o ELE não alcança uma aprendizagem satisfatória na escola pública e como tal concepção vem se sustentando ideologicamente. A investigação foi feita por meio dos sentidos produzidos no discurso de professores de inglês que trabalham na rede pública de educação no que se refere ao ensino dessa disciplina nesse espaço educacional específico, entrevendo as imagens que docentes envolvidos tinham sobre o seu objeto de ensino, isto é, sobre a língua inglesa, o papel do professor e do aluno e a influência do sistema

institucional neste processo. Quando relevantes, são também feitas considerações acerca do fazer pedagógico desses sujeitos.

No processo de pesquisa, empregamos as concepções de formações imaginárias de Orlandi (2009), que correspondem às imagens que resultam de projeções que viabilizam a passagem do sujeito de uma situação empírica para uma posição enunciativa.

Para a realização desse estudo, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que o presente estudo buscou compreender os dizeres sobre a manutenção da “ineficácia” de ELE nas escolas regulares. Nas palavras de André (2004, p.17), a abordagem qualitativa “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”, possibilitando “uma visão holística dos fenômenos”, ao não segmentá-los em unidades mensuráveis. Além disso, a pesquisa qualitativa permite um enfoque interpretativo na natureza do objeto em estudo do que em questões de procedimento (ERICKSON, 1986). Sob esse viés, foram analisadas informações de quatro professores de língua inglesa, coletados por meio de observações de aula, conversas informais e entrevistas gravadas em áudio. Essa materialidade discursiva foi, posteriormente, recortada para compor o *corpus* dessa tese.

Nessa perspectiva, busca-se responder a algumas questões que orientaram o desenvolvimento da pesquisa para esse trabalho:

- a) Que imagens os sujeitos-professores constroem sobre o ensino de língua inglesa, sobretudo em âmbito público?
- b) Ocorre um processo de reconfiguração identitária por parte do professor devido à vivência com uma língua estrangeira, ainda que nos limites da sala de aula?
- c) Como a historicidade da educação linguística no contexto brasileiro pode explicar o discurso atual do ensino de línguas estrangeiras no espaço público?

No intuito de compreender esses pontos, apresentar-se-ão algumas considerações teóricas pertinentes à investigação. A seção 2 trata de questões teóricas, abordando as categorias da AD necessárias para o desenvolvimento do trabalho de análise, como ideologia, discurso e formações imaginárias. Na seção 3, serão tratados os diferentes “modos” de ensinar línguas estrangeiras, com considerações sobre a sua “eficácia” na aprendizagem de línguas estrangeiras. Na seção 4, será apresentado o panorama do ensino de línguas e como ele está inserido no contexto brasileiro desde a época do ensino jesuítico até a contemporaneidade por meio de uma reflexão dos documentos que regem essa modalidade de ensino. Na seção 5, os aspectos metodológicos para a constituição do *corpus* discursivo bem como a descrição dos sujeitos da pesquisa serão pormenorizados. A partir dessa verificação, um processo de análise

sobre o recorte da materialidade discursiva será empreendido na mesma seção para, na seção 6, encerrar com as considerações sobre os resultados dessa pesquisa.

O estudo desenvolvido nessa tese, contudo, não tem a intenção de alcançar “resultados absolutos” no que se refere ao ELE na escola pública, mas busca contribuir para os estudos linguísticos e discursivos no sentido de expandir o “olhar” sobre a prática de sala de aula, que é determinada não somente por fatores internos à realidade escolar, mas também e, sobretudo, por contextos mais amplos.

2 A ANÁLISE DO DISCURSO: UMA DISCIPLINA DE ENTREMEIO

Para compreender o processo de ensinar e aprender, é necessário levar em conta o fato de que os sujeitos envolvidos nesse contexto fazem parte de um universo discursivo que permite que valores e sentidos possam ser partilhados, disputados e compreendidos. Portanto, tal compreensão não é resultado unicamente de fatores linguísticos, mas também de aspectos sociais e mecanismos ideológicos.

Sujeitos constituídos pela ideologia e que têm seu discurso atravessado por outros discursos, cuja produção de sentidos é determinada por condições sociais e históricas, são noções conceituais basilares da Análise do Discurso (AD) de perspectiva pecheutiana. Em outros termos, esse campo de estudo lida com o discurso, abordando-o por meio da materialidade linguística sob o viés da exterioridade, em que língua, sujeito e história se encontram entrelaçados, visto que são elementos fundadores na produção de sentidos para/pelos sujeitos.

Desse modo, a AD não implica em um aparato puramente metodológico para as questões da língua, mas sim em um estudo que trabalha com a materialidade discursiva, como disciplina de entremeio (ORLANDI, 2004, p. 24), por se constituir na contradição da relação entre as disciplinas, produzindo “um outro lugar de conhecimento com sua especificidade”, ao fazer um questionamento que considera a indissociabilidade entre língua (objeto da linguística) e sua exterioridade (objeto das ciências sociais).

Para entender como essas noções são concebidas e estão interligadas na produção de significados, é imprescindível fazer uma exposição das categorias necessárias desse dispositivo teórico para a realização do processo analítico deste estudo. Não é nossa intenção, portanto, resgatar todas as concepções formuladas pela AD desde a sua fundação, no final da década de 1960, mas retomar noções-chave essenciais para a presente investigação.

Nesse sentido, serão expostos aspectos conceituais pertinentes à AD, bem como as noções de ideologia e discurso. Como essa pesquisa lida com as imagens presentes no discurso de professores de língua inglesa nas escolas públicas, será contemplada, igualmente, a definição de formações imaginárias no presente estudo.

2.1 A questão da ideologia

Por se tratar de uma categoria importante na presente pesquisa, iniciaremos com a concepção de ideologia. Essa noção é, por si só, bastante complexa. Desde o surgimento desse

termo no início do século XIX, passando pelas reflexões de Marx, que a entendia como falsa consciência, até a atualidade, a formulação do que seja ideologia tem sido intrincada devido às várias interpretações, por vezes contraditórias, que esse termo tem trazido (LÖWY, 2000). Todavia, não é nosso objetivo fazer um estudo exaustivo da história desse conceito. Em razão da perspectiva teórica dessa pesquisa, será dado enfoque na concepção de ideologia adotada pela AD pecheutiana.

A questão ideológica proposta na teoria de Louis Althusser é elemento fundamental nos estudos da AD francesa, e compreende em um dos alicerces sobre os quais Pêcheux formula os princípios dessa disciplina, como é possível observar em *Semântica e Discurso*, obra em que ele elabora os conceitos basilares de sua tese.

Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, o filósofo francês Louis Althusser (1996) retoma a teoria de Marx, postulando que uma sociedade deve a sua existência à produção que ela apresenta e, conseqüentemente, requer uma reprodução de força de trabalho para supri-la. A fim de que essas relações de produção sejam reproduzidas e mantidas, fazem-se necessários meios materiais (forças produtivas) e preparação de competências (força de trabalho). Essa reprodução ocorre em três eixos: a reprodução dos meios, das forças produtivas e das relações de produção. Althusser emprega a metáfora do edifício concebida por Marx para ilustrar a estrutura da sociedade, que se caracteriza por dois níveis: a *infraestrutura*, que corresponde à base econômica, abarcando as forças produtivas e relações de produção, e a *superestrutura*, constituída por duas instâncias: a jurídico-política e a dimensão ideológica, que se encontram em uma relação, ao mesmo tempo, recíproca e de autonomia relativa da esfera ideológica, da instância jurídico-política, com respeito à base econômica.

A tradição marxista afirma que é a relação dialética entre infraestrutura e superestrutura que mantém a ordem estabelecida por meio do Aparelho do Estado – repressivo –, subjugando, assim, a classe não dominante a perpetuar as relações de produção. Althusser complementa essa teoria afirmando que, ao lado desse Aparelho Repressivo do Estado (ARE), existe outra esfera com a mesma função, mas que não se confunde com ele, designado pelo filósofo francês de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Enquanto o primeiro, ARE, faz uso da força para assegurar a ordem social, através de instâncias como as forças armadas, o governo e a polícia; o segundo, AIE, conta com uma gama de instituições específicas que exercem influência pelo viés ideológico. Althusser, em seu texto, enumera oito instituições que compõem os AIE, cuja ordem de apresentação não implica níveis de importância: religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural.

A despeito de se referirem a organizações distintas dentro do Aparelho de Estado, as duas esferas apresentam um duplo funcionamento: os ARE funcionam predominantemente pela repressão (por exemplo, através da violência) e secundariamente pela ideologia (por exemplo, por meio da difusão de valores dentro das forças armadas), enquanto os AIE se impõem de maneira prevalecte pela ideologia (por exemplo, o conceito de um bom cristão) e de modo secundário pela repressão (por exemplo, a expulsão da igreja). Podemos concluir daí que é por meio desse duplo funcionamento que esses aparelhos asseguram a perpetuação das relações de produção de maneira eficaz.

Ainda no entender desse filósofo, visto que a reprodução de relações produtivas ocorre através de meios materiais e formação de competências, ele vê a escola como o AIE fundamental na sociedade capitalista. Isso é explicado por ser esse o espaço frequentado por crianças, desde cedo, portanto, quando ainda estão em formação, para, durante anos, adquirir, aperfeiçoar e consolidar competências que atendam às necessidades do mercado de trabalho e, assim, em um mecanismo de retroalimentação, dar continuidade às relações de produção. Essa é provavelmente a condição que leva Bourdieu (1968, p. 206) a dizer que o produto mais específico de um sistema de ensino é o de dotar os alunos “de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação”.

Althusser também vê a prevalência de retomar a noção de ideologia, dividindo-a em ideologias e Ideologia em geral. A primeira categoria, no plural, é de natureza regional (religiosa, política etc.), expressando a ideologia de posições de classes; a segunda concepção diz respeito ao fato de que o funcionamento e a estrutura da Ideologia não são sensíveis à história das formações sociais.

Seguindo esse pensamento, Althusser (1996, p. 126) concebe essa categoria como “uma representação da realidade imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Em outras palavras, os indivíduos percebem a realidade através de imagens que representam essa concretude. Em decorrência, esse filósofo francês afirma que a ideologia estabelece uma relação imaginária com as verdadeiras condições em que vivem os indivíduos. E como visto anteriormente, a ideologia se manifesta e se realiza através dos Aparelhos do Estado. Por esse motivo, ele assinala o caráter material da ideologia: materializa-se através da representação ideológica que leva sujeitos a, livremente, submeterem-se a determinados modos de pensar e agir. Essa é a razão que o leva a afirmar que a ideologia não é feita de ideias, mas de práticas, definidas por mecanismos ideológicos.

Em vista disso, o homem vive dentro dessa realidade simbólica, sendo, pois, “um animal ideológico por natureza” (ALTHUSSER, 1996, p. 132). A ideologia existe, portanto,

em função da existência dos sujeitos, argumento que conduz à proposição central da teoria de Althusser (1996, grifo do autor): “**a ideologia interpela indivíduos em sujeitos**”, ou seja, os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos concretos e distintos um dos outros através de um efeito ideológico, que devido à natureza mencionada acima, são sempre já-sujeitos, pois, ao nascerem, já se encontram em um universo ideológico. Em um processo de “recrutamento”, os indivíduos são chamados pela ideologia a se reconhecerem nela e a cumprirem as práticas da vida cotidiana, governadas pelos aparelhos ideológicos. É desse modo que se caracteriza a constituição ideológica no sujeito, em outras palavras, é o funcionamento da ideologia que fornece elementos de evidência identitária e de sentidos.

Em resumo, esse pensamento postula que a ideologia é uma organização específica que permite a constituição dos indivíduos em sujeitos, uma vez que eles representam tanto o mundo que os cerca quanto a si mesmos na ideologia. Ela cobre toda uma gama de representações sociais e políticas que produzem as relações nas quais os sujeitos sociais se encontram inseridos e que reflete os interesses do poder dominante de uma sociedade.

Orlandi (2009, p. 45-46) explica como a ideologia apaga esse processo de interpretação da realidade:

O fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, solocando-se da questão: O que isso quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos com evidência, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

Nesse sentido, a ideologia abarcaria outras esferas sociais e não somente a de ordem política, uma vez que ela propicia que os sujeitos façam parte de uma “rede de sentidos” estabelecida na vida em comunidade, sendo sua principal função a de produzir “evidência”, ao “filtrar” a percepção dos sujeitos ao interpretar a realidade, através do mecanismo imaginário mencionado anteriormente.

Nesse processo, a língua é o elemento que permite ao ser humano interagir com a realidade e, por esse motivo, é também o meio através do qual a ideologia alcança os sujeitos e se materializa.

2.2 O discurso e o dispositivo teórico da AD pecheutiana

Em uma sociedade organizada por classes sociais, a ideologia reflete essas classes que, por extensão, pressupõem conflitos sociais, devido ao “caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão de classes” (PÊCHEUX, 2009, p. 130). Isso implica dizer que é também através da ideologia que as condições de produção são reproduzidas/transformadas, o princípio básico da luta de classes.

Uma vez que indivíduos de uma dada classe são constituídos ideologicamente, tornando-se, dessa forma, sujeitos ideológicos, eles ocupam uma determinada posição em seu grupo social, o que possibilita a reprodução/transformação das relações de produção. Assim, por meio de um mecanismo ideológico, palavras e enunciados são imbuídos de sentidos estabelecidos nas várias práticas sociais. Por essa razão, os sentidos não são únicos ou literais, haja vista que dependem das condições em que são produzidos. Sob essa ótica, a língua não reflete a estrutura de classes de uma sociedade, mas fornece a base comum aos processos discursivos.

Pêcheux, em *Semântica e Discurso*, publicado em 1975 e considerado ápice do desenvolvimento epistemológico devido à apresentação dos principais conceitos da sua teoria, ressalta a problemática da oposição discurso/língua, uma vez que o discurso não é a realização material da língua e, portanto, não corresponde à fala, no sentido saussuriano da dicotomia *langue/parole* (SAUSSURE, 2006). Nas palavras de Pêcheux (2009, p. 82, grifo do autor): “**a discursividade não é a fala** (parole), isto é, uma maneira individual “concreta” de habitar a “abstração” da língua; não se trata de um uso, de uma utilização ou da realização de uma função”.

Disso resulta que Pêcheux (2009, p. 82, grifo do autor) busca caracterizar o discurso na ordem do enunciável, mas o distingue da fala (parole) ao afirmar que “**todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes**”, o que implica dizer que o discurso não se refere à materialidade linguística, mas envolve um processo que faz uso dela, permitindo estabelecer uma relação simbólica que faz referência aos elementos sociais.

Dessa forma, por meio da língua, os processos discursivos se desenvolvem e o discurso se materializa, sendo este último a arena onde as significações emergem e que sentidos são produzidos em determinadas condições. Portanto, o sistema linguístico cumpre uma função mediadora entre os sujeitos e a exterioridade, mas que não o torna insensível ao que lhe é exterior. Em outros termos, Pêcheux (2009), fundamentando-se nos estudos de E. Balibar, postula que a base linguística se caracteriza por uma autonomia relativa porque,

muito embora a língua seja alheia à estrutura de classes, isso não implica em “indiferença” da divisão de classes sobre a língua. Essa tensão existente entre os limites da base linguística e dos processos discursivos é o que possibilita o surgimento de contradições, visto que esse movimento discursivo reflete as incongruências das relações ideológicas de classes. Essa peculiaridade é com o que a AD trabalha, com a possibilidade do equívoco, por lidar com a materialidade linguística inserida na história, em que o sentido pode ser sempre outro.

Nesse viés, entendemos a afirmação de que os sentidos não residem na literalidade das palavras, mas que são produzidos na interface entre a língua, o sujeito e a história (enquanto processo sócio-histórico) sendo, assim, elementos imbricados. Acionadas pela memória, essas condições são constitutivas na produção de sentidos. Tendo por base os estudos pecheutianos, Orlandi (2009, p. 31) afirma que a memória tem papel essencial na relação com o discurso, pois diz respeito a “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Essa memória de ordem discursiva corresponde ao lugar onde se encontram todos os dizeres já articulados, viabilizando os sentidos a serem reconhecidos e interpretados. No dizer de Pêcheux (2010, p. 52):

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, 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 sobre o próprio legível.

Portanto, diferentemente da memória cognitiva enquanto capacidade de lembrar-se de algo, a memória discursiva diz respeito à historicidade dos sentidos e dizeres no seio das práticas discursivas. Como postei acima, essa memória abriga os **pré-construídos**, que são os conteúdos daquilo que “todo mundo já sabe”. Esse conceito foi elaborado por Paul Henry, em oposição à noção da construção do enunciado que, assim como Pêcheux, (HENRY, 1992, p. 170) afirma que a fala não é de ordem individual: “[a] língua ultrapassa sempre a atividade individual da fala pela qual ela se manifesta de tal modo que nenhuma fala, não importa o que pensemos, não é propriamente fala de um indivíduo. Todo enunciado, toda fala, é atravessada pelo já dito ou já escutado”.

Baseado nesse pensamento, Pêcheux toma a noção de **pré-construído** proposta por Henry e a incorpora em seus estudos, definindo-a como “o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado” (PÊCHEUX, 2009, p. 89). Assim, o pré-construído diz respeito ao fato de que toda formulação é permeada por algo que fala antes dela, em virtude de a língua não ser de

propriedade individual. É esse mecanismo que permite que sentidos sejam compreendidos mesmo que não estejam no enunciado.

Vejam um exemplo de **pré-construído** muito comum no ensino de línguas estrangeiras (ELE): “Atualmente, o inglês é a língua universal”. Sem querer entrar na discussão sobre a legitimidade da “universalidade” da língua inglesa⁷, vamos dar enfoque ao funcionamento que esse enunciado nos apresenta sob o prisma que se está querendo abordar no momento. Primeiramente, se a formulação fosse “atualmente, aquela que é a língua universal”, a subordinada ainda faria referência à língua inglesa, mesmo que esse termo não esteja presente nesse enunciado. Ademais, essa formulação dificilmente será articulada de outra maneira como “o inglês é o idioma universal”, ainda que as palavras “língua” e “idioma” sejam frequentemente tomadas como sinônimos. Isso pode ser explicado pela rara ocorrência da expressão “idioma universal”, uma vez que essa não é a formulação usual nesse contexto⁸. Além disso, o fato de ser “universal” requer um conhecimento prévio de que a língua inglesa é considerada como uma espécie de **língua franca** em esfera global. Essa universalidade, por sua vez, remete a uma gama de ideias, como ser elemento necessário para qualquer “viagem internacional”, para o “aperfeiçoamento acadêmico”, para o “mercado de trabalho”, prosseguindo, assim, a lista de representações que justificam, por exemplo, a sua presença no currículo escolar brasileiro.

Como base no que foi acima exposto, é possível perceber que o enunciado não é uma criação individual, mas tem suas raízes mais profundas, pois quem fala verdadeiramente não é o sujeito do enunciado, entidade concreta, mas o sujeito da enunciação, invisível no momento do processo discursivo (HENRY, 1992). Como apresentado anteriormente, a língua não é neutra por ser um produto social que constitui os sujeitos ideologicamente. Por essa razão, na perspectiva discursiva, a língua como “instrumento de comunicação” deve ser compreendida metaforicamente, pois “permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a **não comunicação**, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não estar tratando, **em primeira instância**, a comunicação de um sentido” (PÊCHEUX, 2009, p. 83, grifo do autor). Portanto, é na unidade da língua que as contradições ideológicas emergem, uma vez que todo dizer pressupõe uma posição enunciativa dentro de um determinado contexto histórico e ideológico.

⁷ A questão sobre a “universalidade” da língua inglesa será abordada na seção 3.

⁸ Tomamos como base para essa afirmação um questionário aplicado durante a primeira coleta de dados para a minha pesquisa de mestrado a uma turma de 20 alunos de inglês como língua estrangeira em que fazia a seguinte pergunta: **Por que você estuda inglês?** A formulação “inglês é a língua universal” apareceu em 15% das respostas, e não houve ocorrência de uso do termo “idioma” associado a “universal”.

Assim sendo, a noção de sujeito psicológico não se enquadra nessa visão teórica, uma vez que o sujeito é determinado pelas formações ideológicas nas quais ele se encontra inscrito, em virtude de sua constituição na ideologia. O conceito de sujeito se refere a uma entidade sócio-histórica, heterogênea, constituído a partir da relação com o outro, e cujo discurso emerge da interação com outros discursos, e seus sentidos são elaborados fora dele. Em outras palavras, o sujeito é resultado de um processo linguístico-ideológico, e o seu dizer é atravessado por outros discursos, muito embora ele acredite ser a fonte de seu fazer discursivo.

Isto é decorrência de dois tipos de esquecimento, delineados por Pêcheux (2009, p. 161). Seguindo a ordem apresentada pelo estudioso francês, o **esquecimento n. 2** corresponde “ao ‘esquecimento’ pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação à paráfrase”. Assim sendo, o esquecimento n. 2 se relaciona ao processo em que o sujeito seleciona o que dizer e o que não dizer (onde “a liberdade do sujeito” está apoiada). Há um processo de escolhas linguísticas que melhor expõem aquilo que o sujeito pretende enunciar. Enquanto o **esquecimento n. 1**, segundo Pêcheux (2009, p. 162), “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina”, ou seja, o esquecimento n. 1 se refere à instância em que o sujeito, “esquecendo” da formação discursiva que o determina, acredita ser ele próprio a origem do seu dizer, como se aquele enunciado jamais tivesse sido articulado/dito por outro.

Como podemos observar, o funcionamento do esquecimento n. 1 é obliterado pelo funcionamento do esquecimento n. 2, criando a ilusão dos sujeitos de direito, “livres e iguais em direito no modo de produção capitalista” (PÊCHEUX, 2009, p. 134) como “evidências naturais”, mascarando o fato de que todo enunciado se refere a algo já-dito ou já-ouvido, que os alcançam por meio da memória discursiva e da historicidade do sentido. Isso, contudo, não implica dizer que os enunciados são sempre reproduzidos. Dada a incompletude da língua e sua inscrição nas relações históricas, há sempre a possibilidade da falha e do equívoco, com a possibilidade de deslizamentos de sentidos.

Além disso, a “evidência” do sujeito, ou seja, a de que são sempre “já-sujeitos” (PÊCHEUX, 2009) leva ao apagamento de que os indivíduos se tornam sujeitos pela interpelação da ideologia, anteriormente versado. A esse respeito, Orlandi (2009, p. 47), com base nos estudos de Pêcheux, diz:

São essas evidências [de sentido e de sujeito] que dão aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas. Essas evidências funcionam pelos chamados “esquecimentos”⁹, que referimos anteriormente. Isso se dá de tal modo que a subordinação-assujeitamento se realiza sob a forma de autonomia, como um interior sem exterior, esfumando-se a determinação do real (interdiscurso), pelo modo mesmo com que ele funciona.

Dessa forma, devido a mecanismos ideológicos na constituição do sujeito do discurso, notam-se duas características: a primeira particularidade diz respeito ao fato de o sujeito ser assujeitado pela ideologia, mas que acredita ser livre e responsável por considerar-se dono de seu dizer; já o segundo aspecto é da ordem do inconsciente, mas em um processo em que o sujeito pensa estar sempre consciente. E assim, estruturados por tais elementos, os sujeitos materializam a ideologia dominante através dos discursos por eles produzidos.

Em vista de tais condições, o discurso do sujeito é permeado pelo discurso do Outro, Sujeito da enunciação, que fala antes do sujeito. Mas onde, então, residem todos esses sentidos já produzidos? Eles se encontram no **interdiscurso**, ambiente que abriga igualmente o **pré-construído** – anteriormente mencionado – e a **articulação**, que é a “relação do sujeito com o sentido” (PÊCHEUX, 2009, p. 151), concatenando os elementos discursivos que compõem o pré-construído, solicitando o Sujeito da enunciação, através da interpelação ideológica do sujeito concreto. É da ordem da articulação a provável estranheza causada pela asserção “idioma universal”, acima mencionada, em referência ao inglês como “língua universal”.

Logo, é o interdiscurso que permite que cada formulação seja dita e compreendida, sendo a fonte de onde os interlocutores inconscientemente se servem para formular enunciados, fornecendo sentidos a cada momento que são articulados. O interdiscurso se encontra em um contínuo não recortado, comportando, assim, todos os discursos. Dessa forma, as ideologias alcançam os sujeitos e são materializadas na língua com enunciados construídos por elementos advindos do interdiscurso. O discurso do sujeito concreto, por sua vez, organiza-se no **intradiscurso**, que é o fio do discurso, que tange às formulações daquilo que o sujeito articula materialmente.

Esses fatores que determinam os sentidos produzidos dependem daquilo que Pêcheux intitula de “o todo complexo das formações ideológicas”. Ou seja, parte-se do pressuposto que não existe transparência semântica na concretude da língua, pois, ao falar, fala-se sempre de uma posição enunciativa, determinante nos efeitos de sentido produzidos e definida nas

⁹ A autora se refere aos dois tipos de esquecimentos formulados por Pêcheux, e apresentados acima, no presente trabalho.

formações discursivas nas quais o sujeito-falante se encontra inscrito. A **formação discursiva** (FD), nessa perspectiva, é uma interseção no interdiscurso que “determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009, p.147), em que o sujeito vai se constituir enquanto sujeito do discurso. Ao falar sobre formações discursivas, Pêcheux (2006, p. 56) argumenta:

todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes [de memória] e trajetos [sociais]: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo em efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamentos no seu espaço.

As FD não se excluem, não se distinguindo, desse modo, por fronteiras estáveis, mas marcadas por uma contínua (re)configuração, em virtude de sua ligação sócio-histórica, podendo ser fracionadas em diferentes formações discursivas. Portanto, o caráter material da língua assume os sentidos em concordância com as posições daqueles que a utilizam.

A FD também se caracteriza por mascarar

a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de 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).

Portanto, as FD estão vinculadas a **formações ideológicas** (FI), noção que corresponde ao complexo de atitudes e representações que se relacionam à posição de classes em conflito uma com as outras e que dão referência aos sentidos produzidos (PÊCHEUX, 2009). Em outros termos, essa instância se refere à materialidade concreta da dimensão ideológica, que oferece aos sujeitos um conjunto de evidências da sua “realidade”, que abarca posições de classe que dão referência aos sentidos condizentes aos interesses de classes dos quais os sujeitos se servem.

Essa concepção entre a base linguística e o processo discursivo-ideológico implica dois aspectos:

- a) os discursos se fundamentam em formações discursivas com as quais os sujeitos estão identificados, levando a determinados sentidos e não a outros. Sob essa ótica, cada palavra ou proposição não compreende entidades independentes, mas estão condicionadas a tal formação, cuja produção semântica é ideologicamente moldada, por estar vinculada a formações ideológicas;

- b) sentidos diferentes podem ser produzidos através das mesmas palavras e vice-versa, em concordância com diferentes formações discursivas às quais essas palavras se reportam. A referência a essas formações discursivas permite a compreensão de diferentes efeitos de sentido (PÊCHEUX, 2009).

Assim sendo, os discursos podem levar a certos sentidos e não a outros devido à determinação das formações discursivas que, por sua vez, se encontram vinculadas a formações ideológicas. Pêcheux (2009, p. 146-147, grifo nosso) explica a dependência constitutiva do que ele denomina **caráter material do sentido** das palavras e enunciados do “todo complexo das formações ideológicas”:

o **sentido** de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em uma 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). Poderíamos resumir essa tese dizendo: **as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam**, o que quer dizer que elas adquirem seus sentidos em referência a essas posições, isto é, em referência às **formações ideológicas** (...) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, **formação discursiva** aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina **o que pode e deve ser dito** (articulados sob a forma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)

É por meio desse mecanismo que sentidos diferentes podem ser produzidos pelas mesmas palavras, assim como os mesmos sentidos podem ser expressos por palavras diferentes, determinadas pelas formações discursivas e condições de produção diversas às quais essas palavras se referem. Essa noção é de fundamental importância para a análise de orientação discursiva por possibilitar ao pesquisador apreender como os sentidos são produzidos e os discursos constituídos, bem como sua ligação com as ideologias.

Essa produção é fundada pela relação que esses sentidos têm entre si, pois todo discurso se reporta a outros discursos, ou seja, ele é tanto sustentado por outros dizeres como também aponta para dizeres futuros. Por esta razão, é possível dizer que o processo discursivo é um *continuum*, onde não há começo nem fim no discurso (ORLANDI, 2002).

Em vista disso, podemos afirmar que mecanismos ideológicos tornam sentidos “evidentes”, obliterando o processo de interpretação que ocorre na prática discursiva e apagando, por consequência, a materialidade da palavra e o fato de que o sentido pode mudar

de acordo com “as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2009, p. 146-147), pois “[t]oda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2009, p.148-149).

Em outros termos, palavras e enunciados são carregados semanticamente conforme as formações discursivas e formações ideológicas com as quais eles são correspondentes, nas várias práticas sociais. Em razão desse processo discursivo-ideológico, os dizeres veiculam valores que parecem evidentes, por serem elementos presentes na memória discursiva que, como mencionado anteriormente, refere-se à memória socialmente constituída e validada, conteúdo que se encontra no interdiscurso.

2.3 **Formações imaginárias**

Como já discutido, a compreensão semântica é o resultado da cadeia discursiva em que os sentidos emergem como “evidência” e que, devido a mecanismos ideológicos, permite que eles sejam considerados como verdades inquestionáveis. Esse efeito de transparência entre sentido e realidade mascara os **gestos de interpretação**, que correspondem a atos simbólicos, em que o sujeito, afetado pela história, pelo contexto e ideologia e mediados pela língua, atribui sentidos ao mundo material (ORLANDI, 2012).

Na dimensão das representações relacionadas a esse processo de abstração, ou seja, das traduções mentais da realidade exterior (LAPLANTINE; TRINDADE, 2003), situa-se o imaginário. Gilbert Durand (2004, p. 6, grifo do autor), conhecido por seus estudos antropológicos sobre o imaginário, define esse termo como o “**museu** [...] de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas”. Portanto, o imaginário se encontra filiado ao real, resultado de um processo em que imagens são mobilizadas e transformadas. No entanto, isso não significa uma transformação do mundo concreto, mas um deslocamento “do real que constitui uma representação” (LAPLANTINE; TRINDADE, 2003, p. 27), estabelecendo novas relações ilusórias que respaldam a percepção de mundo do sujeito.

Disso é possível deduzir que os sentidos são interpretados no nível simbólico por meio da palavra (material significante), em um processo em que atuam representações da realidade dentro de um determinado contexto, através de um mecanismo denominado **formações imaginárias**. De ordem restrita, essas representações decorrem de como as pessoas percebem as várias interações e fazem julgamentos baseados nas reflexões sobre

essas ligações que orientam suas práticas sociais, levando cada sujeito a tomar “uma determinada posição na sociedade na qual ele pertence, tem uma imagem de si e dos outros em correspondência à posição tomada por cada uma delas” (NÓBREGA, 2001, p.73). Dessa maneira, projeta-se no discurso não somente a representação social da individualidade dos falantes, como também representações da sua posição e do contexto no qual o enunciado está inscrito.

No entender de Orlandi (2009), as formações imaginárias abarcam mecanismos de funcionamento do discurso, a saber, relações de sentido, relação de forças e antecipação. A primeira noção, ou seja, a **relação de sentidos** se refere ao fato de que os discursos se encontram em relação, dentro de um contínuo, propriedade já mencionada nesse trabalho; a **relação de forças** diz respeito ao caráter constitutivo da posição do enunciador na produção semântica; já a **antecipação** está relacionada à possibilidade de os sujeitos se colocarem na posição – sempre imaginária – de seu interlocutor, a fim de verificar o efeito que o seu dizer pode produzir (ORLANDI, 2009). Essa antecipação da produção semântica orienta a argumentação, em que o sujeito pode modificar o fio do discurso de acordo com o efeito que acredita produzir no ouvinte. Segundo Orlandi (2009, p.40.) são esses três elementos que compõem as **formações imaginárias**:

todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos de formações imaginárias. Assim, não são os sujeitos físicos nem seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam dessas projeções.

Portanto, é o funcionamento das formações imaginárias que viabiliza a passagem dos sujeitos de situações empíricas para posições enunciativas que, por sua vez, permitem que o contexto sócio-histórico e a memória discursiva sejam elementos estruturantes do seu dizer.

Tomemos como exemplo a seguinte proposição: “Eu acho que dever de casa é uma perda de tempo”. Se esse enunciado é proferido por um estudante, o efeito de sentido produzido pode ser o de não comprometimento com os estudos e/ou um indício de resistência ao *status quo*, que postula a importância do dever de casa para o curso da aprendizagem. Mas, se essa mesma formulação for articulada por um professor, o sentido produzido pode ser outro, em que, além do aspecto de resistência, é possível implicar um questionamento do fazer pedagógico e uma futura mudança da prática docente. Portanto, embora se trate de um mesmo enunciado, efeitos de sentidos diversos são concebidos pelo fato de cada sujeito ocupar posições sociais diferentes. Além dessa relação de forças (em virtude dos diferentes efeitos de

sentido em decorrência das diferentes posições enunciativas) e relação de sentidos (acarretando diferentes implicações), o mecanismo de antecipação determinaria se tal formulação poderia ser proferida ou não, por meio das mesmas palavras, dependendo da intenção do locutor e de como o ouvinte reagiria a esse enunciado.

Essa amostra ilustra que a relação de poder entre os sujeitos também é veiculada por meio da língua, refletindo as relações hierárquicas instituídas na sociedade, implicando, dessa maneira, relações de força. Tais relações são ideologicamente sustentadas por diferentes posições em todas as práticas discursivas, pela atividade imaginária acionada por essas posições, em que imagens dos interlocutores, do discurso e do contexto entram em jogo.

As imagens que se tem do professor e do aluno ilustradas acima não são projeções “naturais” nem obra do acaso, mas estabelecidas no confronto do simbólico com o sócio-histórico, com discursos que se relacionam entre si dentro de um processo ininterrupto. Isso ocorre porque a posição do sujeito leva a determinados sentidos que, por sua vez, inscrevem-se em outros discursos através da memória discursiva, que se refere à historicidade dos sentidos e dizeres nas práticas discursivas. Essa relação de sentidos é o que conduz Orlandi (2009, p. 39) a afirmar que não existe “começo absoluto nem ponto final para o discurso”, pois o dizer sempre remeterá a outros dizeres, tanto anteriores quanto futuros.

Nesse jogo imaginário, não são somente as imagens que o locutor tem de si, do ouvinte e do objeto do discurso que estão envolvidas, também, as imagens que o locutor pensa que o ouvinte tenha do interlocutor, de si e do objeto do discurso e, assim sucessivamente, tornando esse jogo ainda mais complexo.

Assim sendo, tendo como base o que precede, este estudo mobiliza conceitos de formações imaginárias, discursivas e ideológicas e de interdiscurso com noções de sujeito constituído ideologicamente, ideologia essa que fornece “evidência” ao mundo concreto e é materializada na língua, tendo em vista que se encontra inscrita em uma conjuntura social e histórica que determina os efeitos de sentidos produzidos.

Sob essa ótica, essa pesquisa concebe os sujeitos, juntamente com a história e a língua, como fatores que igualmente compõem o conjunto de condições para a produção de sentidos. Essa circunstância sugere que, potencialmente, cada parte pode intervir uns nos outros. Em outros termos, o sujeito é mediado pela língua e que o contexto sócio-histórico e cultural determina que o sentido produzido é um e não o outro. Mas o sujeito também pode influenciar a língua e o contexto pelas escolhas linguísticas que ele estabelece e pelos sentidos que ele quer produzir, resultado da interação das suas várias práticas sociais.

Partindo, pois, dessa base teórica, essa pesquisa se propõe a refletir sobre como o discurso escolar a respeito da problemática do ensino de inglês na instituição pública se articula e se sustenta ideologicamente e também esboçar prováveis implicações no processo de ensinar e aprender da língua em questão. Dessa forma, esse estudo almeja contribuir para uma reflexão acerca das razões que expliquem o fato de ser dito reiteradamente que o ELE não ocorra de modo satisfatório na rede regular de educação.

3 ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ENTRE O DESEJO DE “APROPRIAÇÃO” E A “ILUSÃO” DA EXTERIORIDADE DA LÍNGUA

O desejo de aprender a língua do outro tem nos acompanhado há muito tempo. Essa aspiração pode ser justificada se considerarmos o sujeito como uma entidade incompleta, característica que o impele a uma constante busca para sanar essa falta que o constitui. Como consequência, esse desejo o incita a elaborar formas que o permita aprender outras línguas.

Essa aprendizagem era realizada de maneira “intuitiva”, pois tentava seguir os moldes de como se aprende a língua materna, referência de aquisição linguística a qual era possível fazer algum tipo de alusão. Em razão disso, a maior parte das abordagens do ensino de línguas estrangeiras (ELE) tem procurado se aproximar das condições dessa primeira aprendizagem, com o objetivo de reproduzir os mesmos resultados do aprendizado de primeira língua.

No entanto, Guimarães (2007), ao discorrer sobre o funcionamento das línguas no espaço da enunciação, circunscreve a língua materna em uma esfera diversa (ao representar as relações imaginárias cotidianas) da ocupada pela língua estrangeira (que diz respeito às relações institucionais). A primeira se refere à língua praticada pela comunidade em que o sujeito nasce, sendo assim, apresentada e representada como a sua língua primeira; já a língua estrangeira corresponde àquela falada por um “povo de uma Nação e Estado diferente daquele dos falantes considerados como referência” (GUIMARÃES, 2007, p. 64).

Portanto, a relação entre língua materna e língua estrangeira é, em si, complexa, considerando as diferentes ordens em que cada uma compreende. Ademais, essa relação também pode abarcar uma pluralidade de situações linguísticas (SERRANI-INFANTE, 2006). Essa relação pode abranger circunstâncias variadas como a de bilinguismo¹⁰, de emigração ou de aprendizagem fora da comunidade falante da língua que se deseja aprender.

Além disso, a língua materna e a língua estrangeira pertencem a ordens distintas. Revuz (2006, p. 215), ao fazer uma reflexão sobre as especificidades dessas duas categorias, argumenta 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

¹⁰ Serrani-Infante (2006) menciona vários tipos de bilinguismo. Para citar alguns: **bilinguismo precoce**, quando se aprende as duas línguas no período de aquisição de linguagem da criança; **bilinguismo tardio**, quando a aprendizagem é posterior à aquisição da língua materna; **bilinguismo residual**, quando se mantêm algumas capacidades linguísticas; **bilinguismo técnico**, cujo contexto é restrito a usos especializados.

uma experiência totalmente nova. A novidade, entretanto, não está no encontro com o fenômeno linguístico como tal, mas nas modalidades desse encontro.

Dito de outro modo, o “novo” não está relacionado à língua em si, mas à diversidade de situações em que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira podem ocorrer, como o estudo de língua estrangeira (LE) na escola ou nos casos de emigração. Ademais, o ELE traz consigo um retorno a algo de que não se tem uma consciência muito clara, pelo fato de a língua materna estar intimamente vinculada ao próprio falante, com a qual ele instaura uma relação identitária sociocultural, pois, antes de falar, o sujeito já se encontra mergulhado em um universo discursivo de uma determinada comunidade que o constitui e na qual ele se reconhece enquanto sujeito falante pertencente àquele meio social (SERRANI-INFANTE, 2006). Por ser elemento estruturante da subjetividade, esse encontro com a língua do outro sempre causa perturbação pela iminência de desarranjos/rearranjos identitários.

A própria expressão “aquisição de língua estrangeira” faz entrever a problemática que afeta esse campo. No dicionário Houaiss de língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2001), a palavra **aquisição** significa “aquilo que se adquire, coisa adquirida”, ou seja, a aquisição pressupõe obter algo que não lhe é próprio, externo ao sujeito, implicando, portanto, que a língua é uma entidade independente, à espera de ser “adquirida” e usada, a fim de cumprir “intenções comunicativas”. Talvez por essa razão, o ensino de línguas estrangeiras tem se configurado como o acúmulo do saber linguístico pelo aluno e que não busca estabelecer vínculos com ele, negligenciando a indissociabilidade entre língua e sujeito.

Não obstante, a língua materna tem sido usada como referência para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, corroborando, assim, modos de ensinar que aproximassem essas duas modalidades de aprendizados (língua materna e língua estrangeira), como, por exemplo, o Audiolingualismo, desenvolvido por universidades americanas, em que a língua materna é banida no processo de ensinar e aprender, ou a Resposta Física Total, elaborada por Asher, que combina a resposta verbal à atividade motora (RICHARDS; RODGERS, 2001). Essa separação também impulsionou o desenvolvimento do Método Natural, formulado pelo próprio Krashen (1982), que postula que há uma ordem natural para a aprendizagem de aspectos linguísticos, e deu suporte a formas de ensino como a Abordagem Comunicativa, cujo enfoque reside na comunicação como função precípua da língua, bem como em ideias como a proscrição de aspectos gramaticais nas aulas de língua estrangeira.

Essa visão reduzida, tanto de língua quanto de aprendizagem de línguas, pode ser uma das causas do insucesso constatado nessa área. Segundo Revuz (2006), a língua é um

objeto complexo, pois articula tanto o conhecimento cognitivo quanto seu uso prático, imbricando diferentes dimensões do sujeito que não são, de forma alguma, estáveis. Por incidir uma mobilização entre a relação do falante com a língua, com novas formas de articulação de sons e com o conhecimento de estruturas linguísticas, a aprendizagem de línguas demanda novos parâmetros de interação de ordem psíquica, corporal e cognitiva. A língua se torna um fenômeno ainda mais múltiplo se levarmos em conta a influência do contexto sócio-histórico sobre os sentidos produzidos no processo discursivo, sendo, de fato, inexequível estabelecer paralelos de aprendizagem entre língua materna e língua estrangeira.

Por essa razão, é possível afirmar que as maneiras elaboradas para o ensino de línguas não têm sido nada além do que “ensaios”¹¹ que almejam esse fim, devido ao fato de que a tradição metodológica não tem contemplado o conflito de várias ordens gerado em decorrência do encontro do sujeito com a língua estrangeira.

Apesar disso, ainda que determinações sócio-históricas mudem o foco em relação às capacidades linguísticas a ser apreendidas, o sujeito-aluno tem sido visto como um sujeito intencional do seu discurso, levando à ilusão da apropriação da língua estrangeira por meio do apagamento das diferenças que o confronto entre as línguas pode acarretar.

3.1 Abordagens de ensino: ensaios de “apropriação” da língua estrangeira

Como acima mencionado, o desejo de aprender outra língua motivou o surgimento de diferentes modos de ensinar línguas estrangeiras que, por sua vez, refletiram diferentes momentos históricos, dando contornos ao domínio da atual Linguística Aplicada (LA). A LA contemporânea tem cada vez mais empreendido reflexões de natureza transdisciplinar, para dar conta das especificidades nas questões do uso da linguagem¹² (MOITA LOPES, 2006).

Em vista disso, é concebível afirmar que a própria LA reconhece a incompletude de sua natureza ao lidar com os mecanismos que envolvem o ensino da linguagem, associando-se a outras áreas do saber, a fim de produzir resultados que sejam razoavelmente satisfatórios. Daí poderá constatar um contínuo (re)significar teórico-metodológico dentro da LA, que se define mediante a interface com outros campos de conhecimento.

¹¹ Adota-se aqui termo “ensaio” para fazer alusão à expressão “ensaio e erro”, teoria de aprendizagem elaborada por E. Thorndike, que se caracteriza por uma gradual supressão de tentativas que conduzem ao erro e à conservação do comportamento que apresenta o resultado almejado (Cf. LA ROSA, J. (Org.). **Psicologia e educação**: o significado de aprender. Porto Alegre: EDIPUCS, 2003.)

¹² A Linguística Aplicada ampliou seu escopo de estudos que, inicialmente, se centralizava em pesquisas acerca do ensino e aprendizagem de línguas, e na atualidade, apresenta “uma visão que traz implícita a preocupação com problemas de uso da linguagem situados em contextos da práxis humana”, privilegiando “as relações entre a ação humana e os processos de uso da linguagem” (MOITA LOPES, 1996, p. 4-5).

Quanto à nomenclatura do que corresponde ao modo de ensino de línguas, há certa indefinição terminológica. Alguns teóricos adotam a expressão **cultura de ensinar** (ALMEIDA FILHO, 1993), outros usam **método** (CHAGAS, 1957; RICHARDS, RODGERS, 2001), e o termo **abordagem** (LEFFA, 1988) é amplamente empregado. Os termos **metodologia**, **abordagem** e **procedimento** também são usados com equivalência semântica (MARTINEZ, 2009). Isso pode ser reflexo das diferentes dimensões que o ensinar pode englobar, em um processo em que teoria e prática se encontram intimamente imbricadas. Mais do que adotar um termo, acreditamos ser mais importante, no presente estudo, compreender como essas maneiras de ensinar percebem o processo de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, serão empregadas as expressões modo/forma/maneira de ensinar, por entender que esses termos capturam uma noção mais ampla que o processo de ensino abarca.

Dentro dessa conjuntura, podemos perceber um frequente repensar teórico-metodológico no que se refere ao ELE no intuito de conceber maneiras que promovam uma aprendizagem mais satisfatória. No que se refere à elaboração de formas de ensino, concordamos com Mascia (2003a), quando ela afirma que os vários modelos de ELE não envolvem somente mudanças no fazer pedagógico, mas também dizem respeito a práticas políticas que, por meio de relações de poder, significam a verdade e concebem visões de mundo e de sujeito.

Com efeito, os procedimentos dos diferentes modos de ELE visam atender aos objetivos político-econômicos, como no caso da formação humanista nas primeiras décadas da República no Brasil, herança da tradição européia, período em que o estudo de línguas estrangeiras era considerado atividade intelectual e cultural, que reforçava a divisão de classes, ou então, o foco na comunicação, para atender à demanda da globalização que surgiu no final do século XX e que segue até os dias atuais. De forma análoga, são questões de ordem política e econômica que definem ser atualmente o inglês a língua primordial para que se possa alcançar tais objetivos. Como afirma Orlandi (2007, p. 60), estamos “dominados pelo monolinguismo da língua do poder, o inglês”, ou seja, língua da sociedade de mercado que circula sem barreiras, apresentando-se como língua “universal”, como vimos no capítulo anterior, em que mecanismos ideológicos apagam o processo político e econômico que sustenta tal condição da língua inglesa na atualidade. A presença da língua inglesa é tão soberana que provoca um silenciamento de outras línguas nas escolas, como as línguas indígenas e as línguas dos imigrantes que aportaram no Brasil a partir do século XIX. Ainda que atualmente haja o reconhecimento do multilinguismo no Brasil, não existe uma prática das múltiplas línguas, com o seu ensino nas escolas, por exemplo. Nesse processo, a língua

inglesa tem sido tomada como uma língua “transnacional” (ORLANDI, 2007), que fornece a noção de unidade em meio aos vários falares.

Portanto, muitos estudos sobre ELE têm sido realizados nos Estados Unidos e Inglaterra, contemplando o ensino de língua inglesa. Devido à natureza desse trabalho, será apresentada a seguir uma descrição das formas de ensino tidas como as mais relevantes no cenário de ELE que assinalaram o contexto educacional brasileiro para, dessa maneira, poder vislumbrar elementos dessa ordem que estruturam o processo discursivo dos professores de inglês, sujeitos desse estudo.

Vale lembrar que os diferentes dispositivos didáticos que se delinearão no percurso da história do ensino de línguas não seguem uma sequência evolutiva e, não necessariamente, respondem a políticas educacionais. Nas palavras de Martinez (2009, p. 49):

Temos continuidade, recuo, exame do que é feito em outros lugares tanto para inspirar-se como, ao contrário, para rejeitá-lo – e adaptações a novos ambientes ideológicos e tecnológicos. A mudança didática não se decreta automaticamente, por meio de portarias ministeriais, prefácios de manuais ou cursos de formação e estágio de professores.

Assim sendo, no processo de elaboração de um aparato metodológico para ELE, o repensar teórico é constituído de teorias anteriores, que resulta de uma conjuntura histórica e social, conforme explicita Mascia (2003a, p. 216): “o surgimento de uma determinada metodologia, que geralmente visa reagir contra outra(s) existente(s), deve ser entendida dentro do seu contexto social, pois, ao contrapor-se ao que existe, traz em sua constituição a voz daquele ao qual se opõe”.

Isso se deve à ilusão criada pelos dois tipos de esquecimentos¹³ (PÊCHEUX, 2009), pois ao conceber uma nova abordagem de ensino, o sujeito esquece que condições sociais e históricas determinam os pressupostos e procedimentos que fundamentam esse novo modo de ensinar. Em vista disso, não se pode sustentar a existência de um Adão mítico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1990), sujeito tido como origem do seu dizer e do seu pensar, pois a ilusão criada pelo atravessamento ideológico apaga a historicidade da nova abordagem, esquecendo-se que toda produção de sentidos é decorrente de um processo de interpretação e, portanto, o discurso das abordagens de ensino resulta do contexto em que se encontra inserido.

¹³ O **esquecimento n. 2** se refere ao processo em que o sujeito seleciona o que dizer e o que não dizer; enquanto o **esquecimento n. 1**, da ordem do inconsciente, corresponde à instância em que o sujeito não se dá conta da formação discursiva que o determina, acreditando ser ele próprio a origem do seu dizer.

Ainda assim, é perceptível uma relativa autonomia na subjetividade, fazendo alusão ao que postula Zozzoli (2006, p. 126), ou seja, a autonomia com um caráter oscilante e “é concebida como dependente da intersubjetividade que se dá no plano sócio-histórico”. Com base nisso, é possível afirmar que existe uma transgressão de pensamento, ao se questionar o modo de ensinar praticado, mas essa transgressão não pressupõe que os sujeitos sejam de natureza absoluta e consciente: ela é possível dentro dos limites permitidos pela formação discursiva na qual eles se encontram inscritos.

Isso posto, seguem considerações sobre os modos de ensinar língua estrangeira que notabilizaram a trajetória de ELE no Brasil. Seguindo uma ordem cronológica, esse percorrer histórico leva em conta o período em que essas abordagens de ensino passaram a figurar no contexto brasileiro de forma mais relevante.

3.1.1 Abordagem da Gramática e Tradução

Registros do ensino de línguas de maneira mais sistemática remontam o século XV, com a ascensão dos vernáculos modernos e o aperfeiçoamento da imprensa no Ocidente, período em que houve um interesse na difusão das línguas europeias nas novas terras conquistadas. Os avanços na imprensa permitiram a propagação e a disponibilidade às obras clássicas de renomados autores gregos e romanos, cuja leitura tinha o intuito de expansão tanto intelectual quanto cultural, o que acarretou um maior interesse pela tradução (CHAGAS, 1957).

A retomada dos ideais greco-romanos do Humanismo Clássico é explicada pela influência do pensamento humanista vivido naquela época, o que motivou um aumento no prestígio do grego e do latim como meio de expressão cultural, línguas que passaram a ser objetos de estudo por representar o apogeu em termos de erudição (CHAGAS, 1957).

Esse momento, paradoxalmente, coincide com o ocaso do latim como língua falada, ainda que continuasse a manter-se presente por imposição da Igreja Católica, que realizava seus rituais por meio dessa língua. No entanto, fora desse contexto, a língua latina não exercia nenhuma outra função social.

Os estudos aplicados à língua grega também não levavam em conta o contexto sócio-histórico e ideológico, visto que seu aprendizado envolvia a compreensão de textos produzidos na Antiguidade. Ainda que se trate de uma língua “viva”, no sentido de haver falantes de grego até a contemporaneidade, a negligência com a dinamicidade inerente à

linguagem, que impõe mudanças de várias ordens, instaura o mesmo distanciamento que acometia o latim, estabelecendo um hiato entre quem escreve e quem lê o texto.

Esse interesse pela tradução fez brotar um enfoque maior na estrutura linguística, com a análise de formas normativas, procedimento que marcou o pensamento europeu no que concerne aos estudos linguísticos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1990). Esses pressupostos deram corpo à maneira de ensinar língua estrangeira conhecida como a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT).

Também denominada de Método Tradicional, a AGT é o modelo de ensino que por mais tempo foi utilizado para o ELE, e que, com efeito, tem características que ecoam em vários modos de ensino de línguas nos dias atuais. Isso talvez se justifique pela centralidade do papel do professor na AGT, cuja função não sofreu alterações muito significativas no quadro educacional, de modo geral.

Com o latim fazendo parte do currículo escolar devido ao conjunto de fatores acima mencionado, as obras clássicas latinas passaram a ser analisadas em termos gramaticais e lexicais. A forma de ensinar línguas estrangeiras empregada no período em que esses textos foram escritos serviu de modelo para o ELE a partir do século XVII (RICHARDS; RODGERS, 2001). Esse padrão de ensino centrado no código linguístico fez com que a aprendizagem do latim tivesse uma reputação de atividade mental, dado aos procedimentos distintivos dessa maneira de ensinar, como memorização e declinações verbais e nominais que propunham o desenvolvimento do raciocínio e da inteligência e tinham por finalidade última o apreço à cultura e à literatura da língua em estudo.

Segundo Leffa (1988, p. 214), essa forma de ensino se caracteriza por três pontos:

- a) memorização de listas lexicais bilíngues para a execução das atividades;
- b) conhecimento metalinguístico profundo para formação de frases;
- c) exercícios escritos de versão e tradução.

A gramática era, portanto, dedutiva e ensinada na língua materna. Assim sendo, o desenvolvimento da oralidade não era aspecto relevante nessa abordagem, que se limitava à leitura em voz alta das orações traduzidas (RICHARDS; RODGERS, 2001). Por essa razão, não era exigido do professor a fluência na língua em estudo. O que ele deveria ter era o conhecimento sintático, semântico e morfológico da língua a ser ensinada, para poder explicar como as orações eram formuladas. Em uma relação vertical, o professor é quem detém o conhecimento, cabendo ao aluno apreender os saberes necessários para fazer a tradução,

realizando as tarefas “livre de erros”, principal requisito para a aprovação de exames, aspecto que, em efeito, subsiste até a atualidade. Podemos inferir disso que o saber precípuo que o professor deveria apresentar era metalinguístico, ou seja, mais importante que saber a língua, é saber sobre a língua.

Depreendemos nesse modo de ensino que a língua se caracteriza pela neutralidade e imobilidade, cujas palavras – que compõem os glossários a ser memorizados nessa forma de ensinar (LEFFA, 1988) – são desprovidas de qualquer aspecto social ou histórico, dissociadas de elementos que constituem o processo discursivo.

Ademais, sendo a tradução um dos pilares da AGT, o estudo de línguas, nessa perspectiva, lida com o “sentido literal”, pois trabalha no nível da decodificação/identificação da palavra, e não com os efeitos de sentidos constituídos social e historicamente (PÊCHEUX, 2009). Dessa forma, ignora-se o fato de que as palavras não têm sentido fora dos limites de uma organização social. Além disso, ao trabalhar com a língua excluindo sua exterioridade, o ensino não lida com o discurso, uma vez que “o signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1990, p. 62).

Com base nisso, é legítimo dizer que a AGT promove uma ilusão de “apropriação” da língua estrangeira, visto que aborda a língua de forma tangente e fragmentada, uma vez que não mobiliza aspectos da exterioridade que lhe são estruturantes, com o seu cerne girando rigorosamente em torno da compreensão de textos escritos em uma língua segregada da historicidade que a constitui, suprimindo, inclusive, o sujeito da língua. O estudo de línguas de forma “asséptica” (no sentido em que a língua é dissociada de qualquer elemento que lhe é exterior) implica o ensino de um código linguístico para a compreensão de textos escritos em que a língua é tratada como algo fora do sujeito, em um contexto no qual as histórias do autor e do leitor não são levadas em conta, negligenciando o fato de que a língua existe porque existem sujeitos organizados socialmente. Por isso, podemos concluir que a língua a ser aprendida paira na superfície do sujeito, não sendo possível estabelecer um vínculo entre sujeito e língua, com inevitáveis configurações identitárias e deslizamentos de sentidos.

No entanto, em virtude da grande influência do mundo europeu no contexto brasileiro, a AGT foi hegemônica no ensino de línguas no Brasil até o começo do século XX, quando ocorre a implantação do Método Direto como forma de ensino oficial nas instituições de ensino na década de 1930, através do Decreto de 1931¹⁴ (BRASIL, 1931). Ainda assim, devido às vicissitudes para sua aplicação, como a escassez de professores fluentes em língua

¹⁴ A documentação legal sobre a educação no Brasil será abordada ainda nesta seção.

estrangeira e uma formação docente que não atendia aos moldes do Método Direto, muitos professores de línguas estrangeiras retornaram aos procedimentos da AGT em suas aulas, possivelmente por ser uma forma de ensino com a qual eles estavam familiarizados, particularidade que se verifica até a contemporaneidade.

A despeito da preponderância da AGT no ELE por um longo período, esse modo de ensinar sempre recebeu muitas críticas, por apresentar um desempenho insatisfatório no tocante ao uso efetivo da língua estrangeira na forma concreta da comunicação. Outro fator que desfavorece os procedimentos adotados pela AGT é a forma distinta de se ensinar a língua em comparação com a maneira como se “ensina” a língua materna, tida como a forma “natural” de se aprender línguas. Mesmo sendo criticada durante o longo período em que essa forma de ELE foi hegemônica, o predomínio da AGT foi perturbado somente quando surgiu o interesse em aprender a língua estrangeira devido à expansão da Revolução Industrial, e mais tarde, para atender às necessidades bélicas, como veremos a seguir.

3.1.2 Método Direto

Em meados do século XIX, o estabelecimento de potências industriais, como Alemanha, França e Inglaterra provocou mudanças políticas e econômicas (CERVO, 2001). Esse panorama instigou a ampliação de oportunidades de intercâmbio entre os países, estimulando uma demanda para o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras, consolidando, assim, o movimento da reforma pedagógica nessa área que vinha tomando corpo desde o século XVIII (CHAGAS, 1957).

Com o interesse sendo deslocado para a fala em virtude da necessidade de comunicação por conta desse maior intercâmbio, principalmente de natureza comercial, as críticas contra a AGT se intensificaram. Durante esse período, vários especialistas no ELE propuseram diferentes modos para o ensino de línguas que privilegiassem a comunicação oral, buscando aproximar a aprendizagem de línguas ao modo como as crianças aprendem a língua materna. No entanto, por carecerem de um plano pedagógico e estrutural que permitissem sua implementação de maneira uniforme, esses novos modelos de ensino não significaram mudanças educacionais sistemáticas expressivas. É o que explicam Richards e Rodgers (2001, p.14, tradução nossa),

as ideias e os métodos de Marcel, Predengast, Gouin e outros inovadores se desenvolveram fora dos círculos institucionais e, portanto, não dispuseram

de meios para uma maior difusão, aceitação e aplicação. Escreveram em uma época em que os profissionais dedicados ao ensino de idiomas não dispunham de uma estrutura organizacional suficiente (por exemplo, sob a forma de associações profissionais, publicações e conferências) para permitir que novas ideias se convertessem em movimentos educativos.¹⁵

Essa conjuntura, porém, forneceu subsídios para que o Método Direto se institucionalizasse, favorecido pelos interesses econômicos que almejavam o aprendizado de línguas com o enfoque na oralidade.

Segundo Leffa (1988), o Método Direto é a maneira de ensinar que se contrapunha à Abordagem da Gramática e Tradução, ao defender um ensino que se assemelhasse ao aprendizado de línguas da primeira infância (como será exposto mais adiante), sendo quase tão antiga quanto a AGT, com registros de defensores e aprendizes desse modo de ensino no século XVI. O Método Direto teve sempre mais adeptos (LEFFA, 1998), justamente por essa maneira de ensino compartilhar características da aprendizagem de língua materna, aprendizagem considerada como referência de êxito. Entretanto, provavelmente por não se encontrar em um contexto político-econômico que contribuísse para torná-lo corrente no campo do ELE, o Método Direto não conquistou o mesmo lugar de destaque que a AGT usufruía.

Chagas (1957), ao lançar um olhar histórico nos principais dispositivos didáticos em ELE, atém-se a uma descrição mais detalhada do Método Direto (posteriormente denominado de “Método Científico”), possivelmente por se tratar do modo de ensinar desejável até a segunda metade do século XX no Brasil, época em que seu estudo foi publicado. De acordo com os princípios desse modelo de ensino, o desenvolvimento da língua estrangeira deve ocorrer por meio da própria língua que se está aprendendo, ocasionando a consequente exclusão do uso da língua materna nas aulas. Essa conduta se alicerça no intuito de não mediar a aprendizagem por via da tradução, para estimular o aluno a “pensar” diretamente na língua a ser aprendida.

Esse “pensar” na língua estrangeira¹⁶ é uma formulação que ouvimos até os dias atuais, entrevedo o fato que esse pré-construído¹⁷ vem atravessando o discurso das várias maneiras de ensinar elaboradas posteriormente, ainda que o Método Direto tenha deixado de

¹⁵ *Las ideas y los métodos de Marcel, Predengast, Gouin y otros innovadores se desarrollaron fuera de los círculos institucionales de educación y, por tanto, no dispusieron de los medios para una mayor difusión, aceptación y aplicación. Escribieron en una época en que los profesionales dedicados a la enseñanza de idiomas no disponían de una estructura organizativa suficiente (por ejemplo, en forma de asociaciones profesionales, publicaciones y conferencias) para permitir que las nuevas ideas se convirtieran en movimientos educativos.*

¹⁶ A questão sobre o “pensar” em LE será elaborada a partir da seção 3.1.3.

¹⁷ Sobre esse assunto, cf. Henry (1992).

ser a forma de ensino recomendada oficialmente no ELE no Brasil, evidenciando, assim, a heterogeneidade característica do processo discursivo.

No Método Direto, o vocabulário deveria ser apresentado por meio de gravuras, demonstrações, objetos e associação de ideias, procedimentos que desvelam igualmente um lidar com sentidos tidos como literais, sem considerar a possibilidade de o sentido ser outro no fazer discursivo, negligenciando que o caráter material do sentido depende do “todo complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2009, p. 146). Dito de outra maneira, sentidos são determinados pela formação discursiva com a qual o sujeito se encontra vinculado, formação essa ligada a posições ideológicas que lhes dão referência, que mascaram a não transparência do sentido, ou seja, dissimulam o fato de que, no discurso, há sempre algo que “fala antes”, pois todo enunciado se organiza fora do sujeito, materialidade que reside no interdiscurso.

Ainda a respeito do Método Direto, a gramática permanece na tônica da aprendizagem, mas de forma indutiva e somente nos níveis mais avançados. O objetivo do ensino deve atender a propósitos práticos, educacionais e culturais e, não obstante a ênfase residir na compreensão e produção orais, a leitura de pequenos textos e questionários escritos também são empregados nesse modo de ensinar quando, pela primeira vez, considerou-se a integração das capacidades linguísticas (produção e compreensão orais e escritas), embora isso não ter sido efetivamente posto em prática, com o ensino convergindo para a oralidade. Apesar de apresentar interação nas aulas, essa se restringia ao padrão professor-aluno, em que o primeiro (o professor) é o modelo linguístico do segundo (o aluno). Podemos constatar que, como na AGT, o professor cumpre a função de detentor do saber, em que valores absolutos de certo e errado se mantêm como critérios adotados para determinar a aprendizagem.

Uma possível prova que ilustra a desatenção à ordem estruturante da linguagem na subjetividade é que, a partir da institucionalização dessa maneira de ensinar, a língua materna passou a figurar negativamente no ELE, vista como elemento de interferência no aprendizado de línguas.

Esse caráter de interferência da língua materna levou a investigações que dominaram os estudos em LA na segunda parte do século XX, conhecido como Hipótese de Análise Contrastiva (BROWN, 1994). De bases estruturalistas e behavioristas, seu objetivo principal era fazer um prognóstico das dificuldades dos alunos tendo como parâmetro as diferenças entre as duas línguas (materna e estrangeira). Esse deslocamento do foco da aprendizagem de LE sob a perspectiva do aluno conduziu a estudos que ficaram conhecidos como “Análise de

Erros”, que visa à identificação e à descrição dos tipos de erros para entender como os alunos aprendem a língua estrangeira (RICHARDS, 1980).

Tais estudos difundiram a noção de que a língua materna pode levar ao “erro” na língua estrangeira. Desde então, várias outras formas de ensino surgiram iluminadas pelo Método Direto. Com efeito, ele segue servindo de inspiração de ensino para muitos cursos livres de línguas na atualidade, difundindo a ideia de que se aprende mais rápido se não houver “interferência” da língua materna. Adotam esse mesmo princípio os atuais cursos de “imersão”, aulas com professores nativos, material importado, entre outros elementos valorizados socialmente por asseverarem o aprendizado “eficiente” de uma língua como “instrumento de comunicação”, no sentido literal do termo, que toma a língua como uma ferramenta a ser adquirida para entender e fazer-se entender em uma língua estrangeira. Oblitera-se o fato de que a noção de valor do que deve ser aprendido também é um produto ideológico construído social e historicamente, com o ELE respondendo às necessidades do contexto em que está inserido como, por exemplo, o objetivo do estudo de línguas para o desenvolvimento cultural no século XVII e a ênfase na comunicação oral a partir do século XIX.

Assim sendo, o Método Direto também produz a “ilusão” da apropriação da língua, que cumpre uma função essencialmente instrumental, desvelando o teor reducionista que a noção de língua mobiliza nesse modo de ensino. Além disso, a objeção da presença da língua materna no ensino da língua estrangeira exacerba a perturbação que o confronto entre as línguas pode causar. Em outras palavras, o sujeito-aluno é constituído por algo que é indesejável no processo de aprendizagem, ou seja, a sua “própria” língua. Por se tratar de material fundador da subjetividade, o fato de a língua materna ser *persona non grata* no ELE gera uma problemática de ordem psíquica no aluno, em que deve rejeitar o que lhe é próprio para “adquirir” algo que lhe é tomado como exterior.

Ainda assim, dadas as semelhanças com a aprendizagem de língua materna, não é de se admirar o fato de que, na virada do século XX, o Método Direto era a maneira de ensinar línguas estrangeiras legitimada em vários países da Europa, Chile e Argentina¹⁸. Esse prestígio justificou a razão pela qual ele se tornou a forma de ensino de línguas oficial nas escolas brasileiras nesse período.

¹⁸ Cf. Leffa (1988).

A formalização desse modo de ensinar se deu a partir da publicação das instruções para o ensino de línguas estrangeiras, que constam no Decreto de 1931 (BRASIL, 1932, p. 1240):

Art. 1º O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter minimamente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula.

Em termos práticos, porém, esse dispositivo didático teve dificuldades para ser instituído efetivamente no país, pela carência de profissionais nas escolas que atendessem aos moldes do Método Direto, haja vista que a formação docente não observava os aspectos que permitissem a sua implantação como, por exemplo, a exigência da fluência¹⁹ por parte do professor para ministrar aulas usando somente a língua estrangeira. Sem um processo de qualificação que objetivasse a formação de educadores que contemplassem esses parâmetros, muitos profissionais do ensino retornaram à AGT – com a qual se sentiam mais familiarizados, como mencionado anteriormente. Talvez por esse motivo, os critérios de avaliação não contemplavam aspectos orais da aprendizagem, privilegiando a memorização, característica constatada até os dias atuais e que se fortaleceria com o surgimento do Audiolingualismo.

3.1.3 Audiolingualismo

Com mudanças no panorama global, surgiu, nos Estados Unidos, um novo modo de ensino de línguas – o Audiolingualismo, devido à urgência de soldados fluentes em línguas estrangeiras durante a Segunda Guerra Mundial.

Na ocasião, o governo estadunidense necessitava urgentemente de americanos que falassem outras línguas para que pudessem trabalhar como intérpretes durante a guerra. Esse fator foi determinante para o ELE naquele país, pois, em virtude desse quadro, o governo solicitou às universidades americanas que elaborassem um programa de aprendizagem para o exército que fosse mais célere para suprir essa demanda (RICHARDS; RODGERS, 2001).

¹⁹ A noção de **fluência** é bastante corrente nos estudos sobre aprendizagem de línguas não maternas no campo da Linguística Aplicada. A partir dos anos 1980, pesquisas a respeito desse aprendizado apresentaram a concepção de fluência (*fluency*), produção em língua estrangeira (LE) de forma espontânea, em contraponto com a noção de correção (*accuracy*), que corresponderia à produção controlada de estruturas linguísticas em LE (HOUSEN; KUIKEN, 2009). Em virtude da ênfase na oralidade na maioria das abordagens de ensino de LE, “ser fluente em LE” tem significado **ser capaz de falar de forma espontânea, sem hesitações, em língua estrangeira**.

A forma de ensino adotada pelo governo americano – chamada de Método do Exército – era uma reformulação do Método Direto, em que os alunos eram expostos diretamente à língua a ser aprendida, em turmas reduzidas e com várias horas diárias de estudo, priorizando o desenvolvimento da oralidade. Os estudiosos da época, preocupados em elaborar um modelo fundamentado em um dispositivo teórico que embasasse uma metodologia com esse propósito, transformaram o Método do Exército no Audiolingualismo.

Esse modo de ensinar foi inspirado nos estudos linguísticos conduzidos naquele país, sobremaneira nos trabalhos realizados por Leonard Bloomfield (1887-1949), ao realizar estudos sobre línguas ameríndias. Sob uma ótica estruturalista e com a finalidade de privilegiar a objetividade científica, Bloomfield suprime qualquer categoria mental ou subjetiva que pudesse estar relacionada à língua. Paveau e Sarfati (2006, p. 148, grifo nosso) cita o trecho de *Le Langage*, obra de Bloomfield publicada em 1933, para expor a posição antimentalista do linguista americano por considerar a linguagem como elemento acessível do exterior, enquanto comportamento:

A teoria **mentalista** que é muito mais velha, e sempre em vigor na concepção popular e entre os homens de ciência, pretende que a variabilidade da conduta humana é derivada da intervenção de um fator não físico, de um espírito, de uma vontade, ou de uma consciência (em grego *psique*, de onde vem o termo **psicologia**), presente em cada ser humano. Esse espírito, segundo a concepção mentalista, se diferencia totalmente daquilo que é material e, por conseguinte, segue um outro tipo de relação casual ou talvez nenhuma. [...]

A teoria **materialista** (ou melhor, **mecanicista**) pretende que a variabilidade da conduta humana que implica o discurso, provém somente do fato de que o corpo humano é um sistema muito complexo. As ações humanas, segundo a concepção materialista, são uma parte das sequências de causa e efeito, exatamente como aquelas que observamos no estudo da física ou da química.

Portanto, sob uma perspectiva materialista e inspirados pela psicologia behaviorista, que explica o comportamento humano a partir de elementos externos, os estudos de Bloomfield examinam enunciados produzidos com o intuito de descrever e analisar as formas linguísticas e seus constituintes. Esses estudos não levam em conta a significação, por considerar que os aspectos semânticos de uma língua configuram uma dificuldade para esses estudos, pois, segundo Bloomfield, “precisaríamos possuir um saber cientificamente exato de tudo o que forma o universo do locutor” (apud PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 150).

Assim, orientado por esses preceitos, o Audiolingualismo preconiza que a aprendizagem é determinada pelo ambiente, meio que fornece o estímulo para que uma resposta seja produzida. Sendo essa resposta condizente ao comportamento desejado, ela receberá o reforço. Desse modo, essa teoria baseia a aprendizagem de línguas no

comportamento observável (que é reproduzido pelo aluno por meio de repetição) e de “manipulação” de formas linguísticas²⁰ (LIGHTBOWN; SPADA, 2006).

Com uma fundamentação de viés científico, o Audiolingualismo propõe que a aprendizagem ocorra por meio de modelos linguísticos, repetição intensiva e substituição. Dessa maneira, busca-se automatizar estruturas linguísticas, evitando-se, por conseguinte, os erros, uma vez que eram vistos como decorrência de “maus hábitos” que deveriam ser eliminados pelo professor.

A partir disso, é possível constatar que o condicionamento do sujeito na aprendizagem o leva a tornar-se um mero produto do meio. Desconsidera-se qualquer possibilidade de instaurar uma relação entre o sujeito e a língua. Ao contrário, essa abordagem entende a língua como uma entidade independente e exterior ao sujeito que, por essa razão, precisa ser “adquirida” por meio da automatização de um conjunto de hábitos.

Feito esse registro, podemos declarar que o Audiolingualismo ilustra bem uma das orientações que dominaram as reflexões filosófico-linguísticas do pensamento ocidental e criticada por Bakhtin/Volochinov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, obra publicada em 1929. A vertente filosófica que o grupo bakhtiniano denomina de **objetivismo abstrato** visa favorecer estudos empíricos para produzir resultados que refletissem a realidade de modo objetivo, segregando o fenômeno em análise de qualquer manifestação subjetiva. Trazendo para a esfera de ensino e aprendizagem de línguas, o Audiolingualismo também busca isolar a língua de fatores que fossem exteriores a ela, posição que implica na “ilusão” da estabilidade e previsibilidade na linguagem. Por essa razão, o critério de “certo” e “errado” são parâmetros relevantes nessa forma de ensino, pois as regras estão submetidas a normas linguísticas e não a leis sócio-histórico-ideológicas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1990).

O único fator externo à língua a ser contemplado nesse modo de ensino é o ambiente, mas como elemento fornecedor de estímulo adequado e de reforço necessário para promover a aprendizagem, condicionando-o a uma exaustiva repetição do comportamento desejado para que ele seja automatizado.

Assim como o Método Direto, o Audiolingualismo estimula o “pensar” na língua em estudo. Ou seja, um “pensar” que se configura pelo banimento da língua materna. No entanto, pela maneira como esse modo de ensinar é concebido, não há margem nesse “pensar” que permita refletir sobre a língua que se está aprendendo, pois a fórmula **estímulo-resposta-**

²⁰ Lightbown e Spada ilustram esses dois aspectos através de alguns exemplos com crianças de 2 anos aprendendo a língua materna. Quando um adulto diz: “Isto é uma cenoura”, a criança imita “cenoura”; após esse momento, segundo esse modo de ensino, a criança começa a “manipular” a forma linguística dizendo: “Ele come cenoura. O outro come cenoura. Eles comem cenoura” (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 11).

reforço que busca proscrever “desvios” daquilo que é considerado linguisticamente incorreto não abre espaço para um verdadeiro “pensar”. Em efeito, o fato de a aprendizagem estar apoiada na memorização e automatização de frases prontas em diálogos fabricados que simulam situações do cotidiano pressupõe uma homogeneidade na língua, tendo em vista que fatores constitutivos e externos a ela não são levados em conta.

O Audiolingualismo, ao ser concebido tendo a linguística estruturalista como base, salienta o enfoque na repetição de formas linguísticas que não lida com a constituição de sentidos, reflexo da posição em que o sentido é tido como uma “dificuldade”, como mencionado mais acima. Isso fica evidente nas atividades de *drilling*, procedimento característico desse modo de ensino e que corresponde a exercícios estruturais, ao trabalhar com amostras da língua estrangeira que são repetidas através de um sistema de substituição. O quadro abaixo é um exemplo típico dessa forma de ensino:

Quadro 1 – Exemplo ilustrativo da atividade de *drilling*

| | | | |
|----|----------------------------------|------|---|
| DO | YOU THEY I YOUR FRIENDS | LIKE | SPAGHETTI? TRAVELLING? MEXICAN FOOD? FOOTBALL? |
|----|----------------------------------|------|---|

Fonte: Makiyama (2013).

Nesse caso, os alunos são solicitados a articular formulações, tendo como estímulo as palavras do quadro. Por exemplo: o professor diz: *You travelling?*, ao que os alunos proferem: *Do you like travelling*. Em seguida, o professor diz: *They* – e os alunos: *Do they like travelling?*; o professor: *Your friends* – os alunos: *Do your friends like travelling?*; o professor: *Mexican food* – os alunos: *Do your friends like Mexican food?*; e assim por diante.

Por trabalhar “as formas linguísticas” em termos da relação que estabelecem entre si, essa “técnica”, especificamente, exemplifica a falta de necessidade de o aluno compreender o que está sendo repetido, podendo-se afirmar que há a possibilidade de um “não pensar” na língua estrangeira. Ao priorizar a estrutura de maneira tão contundente, o ensino à luz dessa abordagem desvela uma equivalência entre fala e sistema linguístico, em que a variação e a imprevisibilidade não são observadas e, ao mesmo tempo, impõe um desmembramento entre a língua e o sentido que, quando contemplado, é trabalhado levando em conta a relação dos termos entre si. Com isso, pressupõe sentidos únicos, negligenciando a possibilidade de

outros sentidos, não somente o fato de que as palavras podem ser polissêmicas, como também de que os sentidos podem ser sempre outros, como postula Pêcheux (2009).

Além disso, podemos dizer que, ao abstrair qualquer categoria subjetiva nessa maneira de ensinar, o Audiolingualismo pressupõe uma língua idealizada e que independe do sujeito. Por essa característica, esse modo de ensino não permite a “apropriação” da língua estrangeira, exatamente por se respaldar em um processo que almeja mudanças de comportamento que não envolve em mobilização da subjetividade. Ainda que o foco seja a oralidade, a língua é tomada sob uma perspectiva sistêmica, como “enunciação monológica isolada” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1990, p. 104), em que a fala corresponde ao reflexo do código linguístico.

No Brasil, essa forma de ensino marcou presença em cursos livres de línguas²¹ surgidos por volta da década de 1960, possivelmente sob a influência da dependência do Brasil com os Estados Unidos. Com base nessa abordagem, essas escolas elaboraram métodos minuciosos em que o professor deveria seguir a descrição dos passos da aula à risca. Por essa razão, a única “qualificação” exigida era a “fluência” oral do professor na língua estrangeira, uma vez que as aulas não deveriam ser ministradas em língua materna. Isso acabou gerando uma valorização do conhecimento linguístico, em detrimento dos saberes pedagógico e metalinguístico. Esse quadro provocou a difusão de um perfil de professor de natureza mais técnica, no sentido de ser um “aplicador” de aulas, pois não lhe é solicitado o planejamento ou elaboração das lições, uma vez que a aula é descrita em detalhes para que ele possa ministrá-la, retrato que ainda persiste em muitas escolas de línguas. Esse modelo pronto de aula permitiu que muitos que não possuíam formação para o ensino se aventurassem a ensinar e até mesmo a abrir uma escola de línguas, através de franquias que fornecem suporte e material para a manutenção do “negócio”. Nesse contexto, podemos entender o porquê da necessidade de manter o formato das lições, pois, além do controle da ação do professor em sala, o método é considerado “eficaz” pelo fato de ser um padrão de ensino adotado em outras escolas do país.

Com esse perfil técnico exigido nesse âmbito instrucional, não havia a urgência de qualificação docente para exercer o magistério e, conseqüentemente, as escolas de línguas não enfrentaram grandes obstáculos para encontrar pessoas para ensinar.

Esse quadro coincidiu com a não obrigatoriedade de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras no currículo, o que acarretou em um aumento da procura por cursos livres. Esses

²¹ Os cursos livres de línguas, ou cursos de idiomas, correspondem a instituições particulares de ensino destinadas à aprendizagem de línguas estrangeiras.

dois fatores somados contribuíram para uma verdadeira profusão das chamadas “escolas de idiomas” nesse período. Provavelmente pelas condições exigidas para exercer a função docente nesse ambiente de ensino, ou seja, fluência na língua a ser ensinada com material a ser ministrado descrito em detalhes para turmas reduzidas, o Audiolingualismo não foi implantado nas instituições regulares de educação, por não disponibilizarem de tecnologia necessária para esse modo de ensino e nem modelos prontos de aulas. Por esse motivo, as escolas regulares demandavam um profissional de ensino diferente daquele solicitado na escola de línguas. Junto a isso, a falta de políticas educacionais que tivessem um olhar sobre o ensino de línguas no espaço regular de ensino favoreceu o *boom* vivenciado pelos cursos livres de línguas naquela época.

Assim sendo, a população desprivilegiada economicamente ficou excluída do acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras, pois só poderia aprendê-la quem pudesse pagar por ela, reforçando a ideia de que só é possível aprender línguas estrangeiras na “escola de idiomas”. Ao mesmo tempo, a condição facultativa dessa disciplina no currículo permitiu que as escolas não buscassem uma adequação para que o ELE fosse acolhido na rede regular de ensino.

3.1.4 Abordagem Comunicativa

Na década de 1970, surge na Europa um movimento contrário à forma de ensinar línguas estrangeiras de base comportamental, visando atender à emergente demanda de ELE para adultos imigrantes, principalmente de inglês e francês, devido à instituição da Comunidade Europeia (MASCIA, 2003a). Além disso, o Audiolingualismo vivia um momento de crise por conta da artificialidade ao lidar com a língua, com o foco na forma e tendo na repetição e memorização de diálogos prontos a base de sua aprendizagem.

Esse novo modo de ensinar – denominada Abordagem Comunicativa (AC) – postula que o fundamento precípua da aprendizagem de línguas deve ser, como seu nome sugere, a comunicação. Até aí, nada de novo. A novidade talvez esteja no fato de levar em conta os estudos da Pragmática e a noção de competência comunicativa, elaborada por Dell Hymes em 1971, ao criticar a dualidade **competência linguística** (conhecimento que o falante/ouvinte tem da língua) e **desempenho** (uso concreto da língua), postulada por Noam Chomsky (1969), em que o segundo é o reflexo do primeiro. Em virtude dessa compreensão, Chomsky

(1969, p. 4, tradução nossa) se detém a aprofundar sua investigação no que se refere mais à competência linguística que ao desempenho:

Um registro da fala natural mostrará inúmeros falsos começos, desvios de regras, mudanças de planos no meio do curso, e assim por diante. O problema para o linguista, assim como para a criança que está aprendendo a língua, é determinar através dos dados de desempenho o sistema de regras subjacente que foi dominado pelo falante-ouvinte e que ele põe em uso no desempenho real. Assim, no sentido técnico, a teoria linguística é mentalista, uma vez que se refere a descobrir a realidade mental subjacente ao comportamento real.²²

Com base no fragmento acima, Chomsky declara que não é possível realizar um estudo preciso se registros da fala fossem estudados sistematicamente, dadas a volubilidade de sua natureza, como a exemplo de Saussure (2006, p. 28), que afirma que o “único objeto é a língua” na Linguística. De acordo com o estudioso estadunidense, para fins técnicos, uma teoria da língua diz respeito a aspectos mentais que subjazem o comportamento linguístico.

Todavia, para Hymes (2009, p. 165, tradução nossa), elementos socialmente construídos são constitutivos no enunciado e afetam seu significado: “[a]ssim como comunidades de fala, períodos históricos e pessoas diferem no grau do que eles consideram como uso apropriado de palavras e frases específicas ao contexto, bem como características de estilo e estruturas”²³, ou seja, Hymes afirma que a propriedade da língua não depende somente da competência linguística, que se refere ao conhecimento que o falante/ouvinte tem da língua (CHOMSKY, 1969), mas também envolve no uso **apropriado** da língua na comunicação, que deve ser de acordo com as especificidades do contexto²⁴.

Essa noção de competência comunicativa inspirou Widdowson (1983) a publicar *Teaching Language as Communication*, obra fundadora da Abordagem Comunicativa. Nesse trabalho, Widdowson advoga que a língua não implica somente saber formular e entender frases, mas também envolve um propósito comunicativo, ou seja, ser capaz de usar a língua em estudo de forma apropriada nas várias situações de comunicação.

²² *A record of natural speech will show numerous false starts, deviations from rules, changes of plan in mid-course, and so on. The problem for the linguist, as well as for the child learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance. Hence, in the technical sense, linguistic theory is mentalistic, since is concerned with discovering a mental reality underlying actual behavior* (CHOMSKY, 1969, p. 4).

²³ *Just as speech communities, historical periods and persons differ in the degree to which they consider appropriate use of words and phrases to be context-specific, so also with stylistic features and structures* (HYMES, 2009, p. 165).

²⁴ A concepção de contexto empregado por Hymes diverge daquele adotado por Pêcheux. Para o primeiro, essa noção corresponde ao contexto imediato (falantes e situação de comunicação), como é possível depreender do fragmento acima. Já para o estudioso francês, o contexto é entendido no sentido mais amplo, envolvendo aspectos sociais, históricos e ideológicos (Cf. PÊCHEUX, 2009).

Portanto, enquanto o Audiolingualismo focaliza o sistema linguístico, a AC prioriza o conteúdo semântico. Isso não implica dizer, no entanto, que a estrutura não seja estudada. Para atender a fins didáticos, esse modo de ensino delinea a dicotomia *language usage* (que compreende o sistema abstrato da língua) em oposição à *language use* (comportamento comunicativo). Entretanto, admite-se que esses dois aspectos ocorram simultaneamente quando a língua é usada. No ensino de línguas, conhecer o sistema da língua (*language usage*) permite que a manifestação semântica da língua (*language use*) se concretize, particularidade em que é possível perceber claramente a influência tanto da teoria de Chomsky quanto a noção de competência comunicativa de Hymes nos princípios da AC.

Em vista disso, essa forma de ensinar não se opõe ao emprego de técnicas que não tenham um caráter essencialmente comunicativo, como a tradução e a repetição, características da AGT e do Audiolingualismo, respectivamente, contanto que auxiliem os alunos a consolidarem a aprendizagem da língua estrangeira. No entanto, como a comunicação é a força-motriz da aprendizagem, a AC argumenta que as atividades utilizadas nas aulas devem ter um propósito substancialmente comunicativo e de acordo com o nível linguístico do aluno, para que ele possa usar a LE em situações reais de comunicação. Por isso, jogos, dramatizações, questionários e soluções de problemas são atividades representativas dessa abordagem, com o intuito de aproximar a situação de sala de aula a contextos reais de uso da nova língua.

A AC propõe que as “habilidades linguísticas²⁵”, classificadas como **receptivas** (leitura e compreensão oral) e **produtivas** (escrita e fala), devam ser desenvolvidas de forma integrada. Além disso, é solicitada do aluno uma atitude mais ativa na aprendizagem, haja vista que esse processo passa a ser igualmente de sua responsabilidade. Nesse viés, altera-se também a função do professor, cujo perfil se tornou múltiplo, desempenhando diferentes papéis como, por exemplo, o de facilitador, orientador e pesquisador.

Segundo pesquisa realizada por Mascia (2003b), o ensino comunicativo apresenta três fases. A primeira fase se caracteriza pela associação com o movimento nocional-funcional que argumenta o propósito comunicativo para o uso da língua. A segunda fase é assinalada pelos atos de fala e pela influência de estudos sociolinguísticos. Já a terceira fase se distingue por uma tendência crítica que busca incorporar aspectos culturais.

²⁵ **Habilidade linguística** é a expressão usualmente adotada nos estudos em Linguística Aplicada para se referir a cada uma das modalidades de compreensão e produção orais e escritas da língua (audição, leitura, fala e escrita), e mantida no texto por se tratar de modos de ensino oriundos desse campo de investigação. Esse trabalho, no entanto, prefere adotar a denominação elaborada por Serrani-Infante (2006), **práticas linguístico-discursivas**, por acreditar na não-segmentação da língua no processo discursivo.

Como é possível observar, há uma ampliação do contexto imediato que influencia as práticas comunicativas. No entanto, a noção de sujeito se mantém inalterada, caracterizado pela racionalidade e homogeneidade.

Além disso, a influência dos estudos de Chomsky e Hymes na Abordagem Comunicativa também acarreta uma mobilização conceitual de sujeito idealizado, cuja língua nunca falha. Por essa razão, é legítimo afirmar que a pretensão da AC do domínio completo da língua é ilusória, haja vista a incompletude que configura a própria língua. Assim sendo, podemos inferir que essa visão de sujeito e língua constitua uma das limitações basilares dessa forma de ensino, pois, ao negligenciar a condição incompleta do sujeito e a natureza imperfeita da linguagem²⁶, não se viabiliza um aprendizado satisfatório de língua estrangeira por estar apoiado em concepções de sujeito e de língua ideais.

Ainda assim, a AC começa a tomar fôlego no Brasil no início dos anos 1980, trazida da Europa por professores universitários que haviam estudado naquele continente. A partir de ideias apresentadas nos cursos de pós-graduação na Inglaterra, foi organizado o Seminário Nacional para o Ensino Comunicativo de Línguas, em 1978, para difundir a Abordagem Comunicativa no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2003).

Possivelmente devido às condições sociais e históricas nas quais esse modo de ensinar foi divulgado, a AC obteve muitos adeptos, e desde então, muitos estudos têm sido realizados na academia sobre a aplicação dessa forma de ensino, tanto nos cursos livres de línguas, quanto na rede regular de educação. Atualmente, podemos dizer que a Abordagem Comunicativa é hegemônica em ELE que, nas palavras de Cox e Assis-Peterson (2001, p. 17), “tem reinado quase absoluto”, a partir da década de 1990, nas escolas de línguas. Essa hegemonia tem alcançado a rede regular recentemente, como é possível observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 94):

o foco do aprendizado deve centrar-se na **função comunicativa** por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana. [...] A língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como “ferramenta” a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos. O que ocorre nos projetos interdisciplinares, ainda que de modo simulado, é uma antecipação do que acontecerá na futura vida social do aluno, no mundo do trabalho e no âmbito acadêmico, se for prosseguir seus estudos.

²⁶ Adota-se aqui a noção de imperfeição argumentada por Henry (1992, p. 193): “[q]ue a linguagem, como ferramenta, seja imperfeita, é patente e não há mais nada a falar sobre isso, do ponto de vista científico, quero dizer. Enquanto instrumento de comunicação e de troca, do pensamento e da sua expressão, a linguagem acaba criando o pensamento, por causa dos mal-entendidos, de ilusões e de erros”.

Portanto, esse enfoque no caráter comunicativo da língua vem se mantendo, que surgiu visando suprir a demanda social da Comunidade Europeia, e agora tem seu objetivo ampliado, com o atual propósito de difundir o inglês como língua internacional. Nos termos do trecho acima posto, declara-se que a língua estrangeira (LE) “ocupa posição privilegiada” por ser a “ferramenta” com a qual teremos acesso às outras áreas do saber. Ora, é socialmente legitimado que a língua estrangeira que ocupa tal posição é o inglês, tanto que, depois de português, é a LE predominante no currículo escolar brasileiro. De acordo com esse texto, podemos pressupor que o inglês é considerado como a **língua franca** que permite o acesso a outros saberes, mascarando o fato de que a língua inglesa alcançou esse *status* por meio de ações de políticas linguísticas²⁷ e econômicas.

Segundo Breton (2005), a língua inglesa se tornou proeminente a partir do século XVII por várias razões, de motivos econômicos a aspectos culturais. Apesar do declínio do império britânico no século XX, a supremacia da língua inglesa se perpetuou devido ao surgimento dos Estados Unidos no cenário internacional. Mascia (2001) explica que tal condição foi promovida através de um conjunto de ações que viabilizaram avanços tecnológicos e científicos naquele país, além de pesquisas especializadas e produções de cultura de massa, além de outros fatores. Como se pode constatar, em decorrência dessa intervenção, a língua inglesa passou a ser considerada como elemento fundamental para que o sujeito possa se inserir nessa conjuntura. Esse quadro levou à elaboração de novas diretrizes educacionais que incluiu a língua inglesa na matriz curricular das escolas brasileiras.

Como discutido no capítulo anterior, a escola é um dos Aparelhos Ideológicos mais eficazes e, por essa razão, a “evidência” da condição do inglês como língua internacional se torna mais eficiente por ser validada nessa esfera, pois é o espaço onde os sujeitos passam por um período significativo de suas vidas.

Outra explicação para a hegemonia da AC pode estar no fato de que essa maneira de ensinar não apresenta limites muito definidos no que diz respeito à aplicação de seus pressupostos. A prevalência da comunicação como objetivo final permite deixar em aberto a possibilidade de articular procedimentos que não comunguem dos mesmos preceitos teóricos, mas que veem a língua com um fim comunicativo. Em virtude da premência de fluência do professor de línguas nessa forma de ensinar, a AC viu solo fértil nos cursos livres de línguas, que não requerem qualificação acadêmica em seu quadro de professores. No entanto, exige de

²⁷ Segundo Calvet (2007), a noção de políticas linguísticas está associada ao plurilinguismo e sua gestão, em um processo que envolve decisões políticas e sua implementação no que se refere às relações entre as línguas e a sociedade.

seu corpo docente uma formação “paralela”, subsidiada por instituições, sobretudo, oriundas de países falantes de língua inglesa, como Estados Unidos e Reino Unido, a fim de que tenham condições de ministrar as aulas nos moldes da AC. Diversamente do que possa parecer, tal atitude não figura interesse na colaboração para o aperfeiçoamento linguístico na formação de professores de inglês. Pelo contrário, trata-se também de políticas linguísticas para a manutenção da hegemonia da língua inglesa para além de suas fronteiras, o que sustenta mercados como a indústria de materiais didáticos e cursos de intercâmbio para o aprendizado de língua inglesa.

Com a ênfase na função comunicativa da língua, os PCN (BRASIL, 1998, p. 24), que correspondem às diretrizes oficiais para a educação regular no Brasil, prescrevem uma forma de ensino que favoreça o caráter comunicativo da língua em estudo para o Ensino Fundamental, mencionando que há o desejo da implantação da AC pelas escolas, ainda que se reconheça a falta de clareza na aplicação de seus pressupostos: “[a] maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados”.

Entretanto, o próprio documento em tela explica a razão para esse quadro:

Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente (BRASIL, 1998, p. 24)

Isso quer dizer que os problemas enfrentados para a adequada implantação de ELE nas escolas são de ordem administrativa²⁸, demonstrando que as instituições regulares de educação, de fato, nunca se prepararam para receber o ensino de línguas estrangeiras. Mas esse cenário é justificado por um tom de conformismo, como se nada pudesse ser feito para alterar essa situação. Além disso, a impraticabilidade de atender a cursos oferecidos para a formação continuada em virtude da carga horária²⁹ exercida pelos professores da rede regular de ensino reitera o sentido socialmente estabelecido que assevera que o ensino de inglês não funciona na escola, sentido que não diz respeito somente à AC, deixemos claro, mas também aos modelos de ensino de línguas mais recentes. As escolas regulares, por sua vez, justificam a falha no ELE por apresentar um propósito diverso, como é possível observar no seguinte trecho do mesmo documento (BRASIL, 1998, p. 38):

²⁸ A partir de 2013, o governo planeja implantar o sistema de educação integral em mais de 15 mil escolas públicas com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos (Cf. PORTAL BRASIL, 2013).

²⁹ A maioria dos profissionais de ensino trabalha em mais de uma escola para compor um rendimento compatível com seus gastos mensais.

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida.

Esse fragmento busca esclarecer que a escola regular visa à aprendizagem de LE com um escopo mais amplo do que “exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente”, ou seja, a formação “integral” do aluno. Na verdade, essa formulação permite entrever o contraponto com o foco das escolas de línguas, sugerindo que esse espaço enfatiza somente o estudo de aspectos linguísticos, o que explicaria a diferença nos resultados obtidos entre os dois tipos de instituições. Em efeito, esse argumento encobre outras causas, como a formação precária dos professores e a falta de apreço que as línguas estrangeiras aparentam ter nas escolas regulares. Esse ponto será discutido mais adiante.

Apesar da preponderância da AC no campo do ELE, ela também teve seus pressupostos questionados, pois o foco em funções comunicativas acarreta no risco de fragmentar a aprendizagem (LEFFA, 1988). Além disso, a centralidade do papel do aluno na AC pressupõe que as aulas devam atender às suas necessidades, o que gerou críticas sobre a impossibilidade de estabelecer um núcleo comum de saberes (LEFFA, 1988).

Essa particularidade se somou à premência da aprendizagem de LE para suprir condições específicas, o que propiciou o crescimento de uma modalidade de ELE que ficou conhecido como língua estrangeira com fins específicos. Na próxima seção, será apresentado o ensino de línguas sob esse prisma, com o enfoque na língua inglesa, objeto de estudo nesta pesquisa.

3.1.5 Inglês para fins específicos

Essa seção não poderia ser encerrada sem discorrer sobre *English for Specific Purposes* (ESP), conhecido no Brasil como “Inglês para fins específicos” ou “Inglês Instrumental”, modalidade de ELE que tem configurado o modo de ensino praticado em vários âmbitos educacionais na atualidade, como o Ensino Médio, cursos de graduação e pós-graduação bem como cursos preparatórios para concursos.

Historicamente, há registros de estudo de línguas com objetivos específicos que remontam o período dos Impérios grego e romano (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998). No trabalho intitulado *Developments in ESP*, Dudley-Evans e St. John (1998) enumeram algumas modalidades de estudo de LE nesse viés, como inglês com fins ocupacionais, para atender aos objetivos profissionais, inglês para negócios, com muitos materiais publicados voltados para essa categoria, e inglês para fins acadêmicos, com o intuito de desenvolver estratégias de leitura para a compreensão de textos científicos.

No Brasil, Celani et al. (2005) relata que ESP surgiu de forma sistemática no final dos anos 1970, com a necessidade de criação de centros especializados em inglês para fins específicos para suprir a demanda das universidades para a leitura de textos acadêmicos. Foi Celani quem coordenou o projeto de implantação de ESP no país, com o apoio de linguistas americanos e ingleses, de órgãos de fomento, do Ministério da Educação e do Conselho Britânico e envolvendo 23 universidades brasileiras (CELANI et al., 1988). Em razão desse projeto, o inglês instrumental foi incorporado ao currículo como disciplina universitária desde então.

O ensino de inglês para fins específicos expandiu seu campo de atuação, com a prescrição de uma maneira de ensino de LE com o foco na leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como podemos observar no trecho a seguir:

considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. [...] Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato (BRASIL, 1998, p. 20).

Portanto, a ênfase na leitura no ELE nas escolas é justificada, atualmente, pelas poucas oportunidades de uso da oralidade pelos alunos e a exigência dessa capacidade em exames escolares. Esse “pretexto” é questionável, se considerarmos a grande exposição da população à língua “falada”, através de filmes e músicas, sobretudo, em inglês.

Talvez por essa razão os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), documento publicado posteriormente, em 2000, procuram ressaltar a relevância do desenvolvimento da “competência linguística”, que compreende a compreensão e produção tanto oral quanto escrita, ainda que seja possível vislumbrar a tônica instrumental que o ELE traz consigo:

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos (BRASIL, 2000, p. 26).

Em outras palavras, ainda que esse trecho não faça referência ao ensino específico da leitura e pretenda estimular o aprendizado das capacidades linguísticas de forma global, a LE é concebida como um meio de acesso ao conhecimento, caracterizando a natureza instrumental da língua.

Mais tarde, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 109), retoma a primazia da leitura no ELE, como é notável no trecho a seguir:

É essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão propriamente dita: *guessing*, exploração oral prévia do assunto e dos temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno. Técnicas como *skimming* e *scanning* do texto, levantamento de palavras-chave e pesquisa de vocabulário reforçam o aprendizado autônomo e significativo.

Chama-nos, primeiramente, a atenção para o fato de os termos adotados para o ensino de língua estrangeira ser em inglês, em decorrência, possivelmente, do fato de que a implantação dessa modalidade do ELE ter tido o apoio de entidades inglesas e americanas. A exemplo da colaboração de organizações britânicas e americanas para o aprimoramento linguístico de professores de inglês em cursos livres citado anteriormente neste trabalho, esse apoio também seguia interesses político-econômicos como parte de políticas linguísticas na difusão da noção do inglês como língua internacional.

Além disso, é notável o intuito mais “modesto” no ELE, na medida em que a instrução com fins específicos da língua estrangeira se propõe a ensinar frações da língua que sejam relevantes aos objetivos práticos de quem está estudando LE, como a exemplo do que é trazido nos PCN, a leitura para o lazer ou para fins acadêmicos. Talvez a sustentação mais influente que respalda o ensino da leitura em língua estrangeira esteja relacionada à finalidade escolar/acadêmica, haja vista que em etapas diversas no decorrer da formação educacional, o aluno é avaliado por meio de exames escritos que medem sua capacidade através da leitura. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma amostra disso, uma vez que todas as questões de LE envolvem compreensão de textos escritos.

Observamos, então, que o papel do ensino de línguas estrangeiras tem um fim em si mesmo: em um movimento cíclico, essa modalidade de ELE atende às necessidades da própria “educação escolar”, ou seja, servir de instrumento de avaliação do aluno. Por essa

razão, é possível dizer que esse modo de ensinar não chega a produzir a ilusão de “apropriação” da língua estrangeira, em virtude dos objetivos instrumentais e específicos que essa forma de ensino procura alcançar, que reduzem toda a dinâmica que o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras provoca no sujeito, limitando-se a uma simples atividade mental ao trabalhar o mero reconhecimento lexical no texto escrito.

Portanto, é possível especular que ESP com a ênfase na leitura pressupõe trabalhar a língua no nível da palavra, de maneira linear, sem mobilizar os sentidos como constituídos na sua historicidade, ignorando o deslizamento de sentidos, apagando, desse modo, a opacidade da linguagem e a língua como material estruturante na subjetividade (PÊCHEUX, 2009).

Ao fim dessa exposição sobre os vários modos de ensinar línguas estrangeiras que marcaram o percorrer do ELE e que repercutiram, de alguma maneira, no modo como as aulas de LE têm sido ministradas no Brasil, é possível observar que cada forma de ensino traz um discurso de “inovação” ao ter em vista a superação de modos de ensino anteriores. Todavia, como discutido previamente, ao buscar tal intento, toda maneira de ensinar também carrega as vozes dos modelos aos quais ela procura se opor, como resultado da ilusão necessária que constitui os discursos. Ademais, essas diferentes formas de ensino perduram e se mesclam na prática escolar até os dias atuais, em decorrência da experiência vivenciada pelos professores de línguas, sujeitos inseridos em um contexto social, histórico e ideológico.

Ainda assim, essa multiplicidade de formas metodológicas de ensino não resultou, necessariamente, em eficácia na aprendizagem de línguas. Embora tanto o sucesso quanto a falha tenham assinalado as várias maneiras de ensinar LE, o desejo de aprender a língua do outro tem sustentado a constante busca em estabelecer modos de ensiná-la, que vem acompanhando a humanidade a partir do momento que o homem percebeu a existência de outras formas de se expressar e perceber o mundo através da palavra.

Outrossim, apesar das transformações que os vários modos de ensinar sofreram no decorrer da história, todos eles sempre lidaram com a ilusória noção de língua enquanto elemento exterior ao sujeito, inviabilizando uma verdadeira **apropriação** da língua, no sentido de que a língua estrangeira passa a ser algo que lhe é próprio, como material constitutivo do sujeito, ao desconsiderar os múltiplos processos que esse tipo de aprendizagem ocasiona. Isso pode ser exemplificado pelos procedimentos que caracterizaram as várias formas de ensino descritas acima, como a memorização de fragmentos da língua, técnica adotada pela AGT e pelo Audiolingualismo, em que as condições de produção são segregadas da língua, imprescindíveis na produção de sentidos. A suspensão da língua materna no Método Direto, ação aderida posteriormente por outras formas de ELE com o

enfoque na oralidade, ignora o aspecto fundador da primeira língua no sujeito. A idealização do sujeito na AC não permite que o aluno se reconheça na língua em estudo, almejando um falante que, de fato, é utópico, podendo implicar em frustração ou no desprezo da sua própria subjetividade.

Portanto, muito embora os ensaios empreendidos para o ensino e aprendizagem de LE apresentem traços distintos entre si, em contrapartida, todas compartilham de um denominador comum: a visão de aprendizagem de línguas como a aquisição de um código por um sujeito indiviso que aprende através de um processo cumulativo na memória cognitiva.

Isso pode ser decorrência de como a Linguística tem tratado o seu objeto de estudo. Segundo Pêcheux (1999, p. 25),

O objeto da Linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o das transformações do sentido, escapando à toda norma *a priori*, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomado no lance indefinido das interpretações.

Parece-nos, assim posto, que os estudos sobre o ELE têm se assentado no primeiro espaço, ao trabalhar com sentidos estáveis dentro de uma língua idealizada. É preciso lembrar que a “linguagem não é transparente, os sentidos não são conteúdos. É no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz” (ORLANDI, 2009, p. 53-54).

Portanto, ao pensar em ELE, é indispensável levar em conta que o sujeito traz uma língua que o constitui e, por essa razão, o processo de ensinar e aprender outras línguas provoca rupturas, desarranjos e deslocamentos identitários, que é a singularidade enriquecedora que o aprendizado de línguas proporciona.

4 DOS PRIMÓRDIOS DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL ATÉ A CONTEMPORANEIDADE

Para compreender a conjuntura do ensino de línguas no Brasil, é fundamental fazer uma trajetória histórica para que seja exequível lançar um olhar sobre as condições que instauraram o ELE no país e, dessa forma, entender sua configuração atual.

No Brasil, podemos dizer que a aprendizagem de línguas não maternas começou com a chegada dos jesuítas portugueses no século XVI. Sem apresentar um modo de ensino e com o intuito de atrair e catequizar os indígenas, os padres jesuítas buscavam ter o domínio da língua dos índios, a chamada **língua brasílica** (SAVIANI, 2008), uma vez que privilegiavam a propagação da fé católica e não tinham a intenção de fortalecer a língua portuguesa.

Durante esse período, não havia uma organização para o ELE, visto que a aprendizagem se dava de maneira informal, em virtude da necessidade de comunicação dos jesuítas com os nativos. Com a instrução e catequização sob sua responsabilidade, esses religiosos tinham condições de oferecer proteção aos indígenas convertidos, o que viabilizou não somente a detenção do poder religioso, mas também político nas aldeias, o que provocou o desafeto dos colonos e, posteriormente, da própria Corte Portuguesa. Essa situação perdurou até o século XVIII, durante o governo de D. José I (1750-1777).

Nessa época, o então secretário de Estado do Reino de Portugal, o Marquês de Pombal, tinha amplos poderes e queria que o Império se libertasse do “monopólio jesuítico” que, além de não pagar os tributos à Corte devido à natureza de sua instituição, também obtinha vantagens comerciais, uma vez que possuíam terras e empregavam os índios como mão de obra gratuita. Por conta disso, os jesuítas eram vistos como um “governo paralelo” pelo Império Português, fato que, entre outros, levou à expulsão desses religiosos de Portugal e de suas colônias e no conseqüente fechamento de suas escolas (SAVIANI, 2008).

Durante a sua gestão, o Marquês de Pombal elaborou várias mudanças no governo português, através da Reforma Pombalina³⁰, prescrição legal que entrou em vigor em 1758. Nesse documento, a Igreja passa a ser vinculada ao Estado, o idioma português se torna a língua oficial nas colônias e o sistema educacional é modificado. Considerações aos “estudos menores”, que correspondiam à educação primária e secundária, são feitas no Alvará de 28 de junho de 1759. De acordo com esse documento, a aprendizagem de línguas se volta para o

³⁰ Para mais detalhes sobre a Reforma de Pombal e sua influência no ensino de línguas no Brasil, cf. OLIVEIRA (2010).

ensino das línguas clássicas, como o latim e o grego, com sugestões de que seu estudo deveria ser diferente da maneira como era realizada pelos jesuítas. Segundo esse Alvará, a forma de ensinar desses religiosos enfatizava detalhes irrelevantes da gramática, que não viabilizavam a fala ou a escrita da língua estudada. O propenso documento ainda faz recomendações de que as LE deveriam ser ensinadas de modo “fácil” – provavelmente para sugerir o não dito de que o ensino praticado pelos jesuítas era difícil e fazer contraponto a ele – e que tanto o uso do português quanto a sua comparação com a língua a ser aprendida eram recursos viáveis para as aulas, pois, segundo o mesmo documento, era considerado ilógico usar a língua-alvo para se ensinar a própria língua-alvo (SAVIANI, 2008).

Interessante notar que o tratamento dado ao ELE de vernáculos pela Reforma instaurada por Pombal ilustra como todo processo discursivo se imbrica a um momento histórico e se constitui na memória coletiva, com outros dizeres atravessando o discurso, ou seja, no caso específico da educação, o documento legal se apoia no modo de ensino dos jesuítas para contrapor à forma como esses religiosos conduziam a educação linguística a fim de legitimar as mudanças estabelecidas pelo governo português, perpetuando o modelo europeu, com o cerne dos estudos de LE no latim e grego, que objetivava o desenvolvimento intelectual e cultural.

Ademais, a imposição do uso da língua portuguesa como língua oficial buscava consolidar o poder do Império Português nas colônias, buscando a unidade territorial por meio da língua. Ao mesmo tempo, essa determinação implicou em uma educação ainda mais elitista, com o ensino sendo oferecido somente para aqueles que dominavam essa língua europeia, assegurando o domínio português na região.

A vinda da Corte Real Portuguesa ao Brasil no início do séc. XIX, que havia sido elevado à categoria de reino, não trouxe mudanças significativas à educação nesse período, que seguia privilegiando a formação humanista da elite, com cadeiras de línguas estrangeiras modernas – como o francês e inglês – passando a integrar o plano escolar (CHAGAS, 1957), uma vez que se tratava de línguas de países economicamente influentes na época.

Apesar do reconhecimento oficial dado à educação de línguas estrangeiras, a falta de um arcabouço metodológico somado a problemas administrativos não favoreceram um ensino efetivo, colaborando para a manutenção dos moldes como os estudos de LE haviam sido perpetrados: através da tradução e do ensino da gramática. Junto a isso, a carga horária foi sendo reduzida durante a segunda metade do século XIX, passando de 50 para 36 horas semanais, a despeito de continuar o mesmo número de línguas não maternas oferecidas: latim, grego, inglês, francês, alemão e italiano (este último facultativo) (LEFFA, 1999). Com efeito,

essa falta de interesse de implementação do ELE pode ser explicada pelo fato de que a educação estabelecida no Brasil não era endereçada propriamente à elite, que buscava desenvolver seus estudos na Europa, mas era uma forma de consolidar o domínio português nas terras brasileiras.

A proclamação da república em 1889 não causou grandes transformações no sistema educacional brasileiro, que deu prosseguimento à educação elitista, prática pela qual é possível inferir que a educação é concebida para a manutenção da classe dominante. O ELE segue baseado no Humanismo Clássico, provavelmente pela intenção de provocar “uma reforma pacífica das instituições” (HILSDORF, 2003, p. 60), mas que, em efeito, pode revelar o desinteresse de provocar grandes mudanças sociais, com o poder passando das mãos de um grupo para outro, mas que não implicava no desejo de promover modificações profundas na organização social. Ainda assim, os republicanos buscavam um modelo de educação que fosse considerado mais “moderno”, ou seja, que se distinguisse do modo de ensino praticado até então, possivelmente como reflexo da nova configuração no panorama mundial igualmente com a finalidade de assinalar a nova forma de governar.

4.1 O percorrer histórico da sistematização do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Com mudanças socioeconômicas em âmbito global na década de 1930, reflexos da Revolução Industrial ocorrida no final do século anterior ecoaram no Brasil. O sistema rural-exportador da economia brasileira estava em declínio e não se sustentava mais: ele foi, aos poucos, sendo substituído por um modelo urbano-industrial, processo que se consolidou somente na década seguinte.

Para favorecer a readequação dos interesses da classe dominante, o governo operou alterações em vários segmentos no país, com o objetivo de que bens de consumo fossem produzidos no Brasil. Nesse sentido, uma reconfiguração na estrutura educacional foi necessária para atender à demanda do mercado, o que levou o governo a voltar sua atenção ao sistema de ensino.

A seguir, faremos considerações sobre os documentos legais que regulamentam a educação no Brasil, com a ênfase no ensino de línguas estrangeiras.

4.1.1 Reforma Francisco de Campos (1931)

O então presidente Vargas (1930-1945) instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública que estabelece novas diretrizes para o ensino no país, desencadeando a primeira reestruturação na educação em âmbito nacional, a Reforma Francisco de Campos (Decreto nº 19.890/31). As maiores considerações acontecem no ensino secundário, que foi dividido em dois ciclos: fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos, de caráter obrigatório àqueles interessados em continuar os estudos em nível superior) (BRASIL, 1931). Dessa forma, o sistema educacional é assinalado pela dupla função do ensino secundário: a capacitação técnica para suprir a necessidade de “mão-de-obra” para a emergente força industrial, e a preparação para o ensino superior, com o objetivo de garantir a formação das elites. O Colégio Pedro II, instituição tradicional que abrigava a maioria da elite política e econômica do país, passa a ser referência oficial no ensino da época para todas as escolas secundárias nacionais, que seriam avaliadas através de inspeção federal (BRASIL, 1931).

Essas disposições desvelam que é no espaço escolar o ambiente onde os interesses da classe dominante são legitimados, internalizando a “ordem natural da sociedade” que, estabelecida por mecanismos ideológicos, reproduzem a organização social imposta pelo sistema político-econômico (MÉSZÁROS, 2008). Nesse viés, a educação é moldada para atender à manutenção das classes sociais.

Retomando o Decreto de 1931, o documento assim dispõe no capítulo 1 (BRASIL, 1931):

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português – Francês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico).

2ª série: Português – Francês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico).

3ª série: Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História Natural – Desenho – Música (canto orfeônico).

4ª série: Português – Francês – Inglês – Latim – Alemão (facultativo) – História da civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História Natural – Desenho.

5ª série: Português – Latim – Alemão (facultativo) – História da civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História Natural – Desenho.

Como podemos observar, o ensino de LE integra o currículo escolar com ênfase nas línguas modernas, com a presença do francês ao longo de todo o curso fundamental, do inglês e do alemão durante dois anos cada, em comparação ao latim, que somente figura no currículo nos últimos dois anos. No entanto, é possível igualmente perceber uma clara redução no número de línguas estrangeiras, com a exclusão do grego e do italiano, e com caráter facultativo do alemão nas duas últimas séries.

Como anteriormente citado, o modo de ensino oficial para línguas estrangeiras passa a ser o Método Direto, através do Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931 (BRASIL, 1932, p. 1240, grifo nosso):

Art. 1º O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter minimamente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, **adotando-se o método direto** desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo de sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

As instruções sobre como as aulas devem ser ministradas prosseguem:

Art. 2º — As aulas serão dadas, desde o primeiro dia, no idioma que se tem de ensinar.

§ 1º — A palavra do idioma estrangeiro não deverá ser obtida pela tradução da equivalente no vernáculo, mas sim pela ligação direta do objeto à sua expressão completa e inteligível.

§ 2º — A língua ensinada em todos os anos do curso será a atual, corrente, a que usam os jornais bem redigidos, a que empregam os escritores contemporâneos mais recomendáveis (BRASIL, 1932, p. 1240).

Podemos observar aqui um deslocamento no enfoque do ELE, que busca desenvolver a língua no sentido de atender às necessidades de “ordem prática”, e que vê no Método Direto uma maneira de alcançar esse objetivo. Como mencionado neste trabalho, esse modo de ensino era uma metodologia consolidada na Europa, pois tinha sido, primeiramente, implementada na França 30 anos antes (LEFFA, 1999), surgindo de uma reação ao método tradicional de ensino, por não ir ao encontro dos interesses das novas correntes educacionais. Essa condição foi favorecida pelos estudos linguísticos que constataram que a língua abarcava um fenômeno dinâmico, através de pesquisas nas áreas da fonética, sintática e semântica, em oposição ao conceito praticado pela AGT, que via a língua como um conjunto lexical regido por normas cristalizadas. Tais estudos levaram ao questionamento do modo de ensino vigente, que nunca foi considerado uma unanimidade e que, conseqüentemente, fomentou a elaboração

de novas maneiras de ensinar, pleiteando uma aprendizagem de línguas estrangeiras que se aproximasse do modo como se aprende a primeira língua, como versado na seção anterior. Essa ideia foi reiterada pelos estudos descritivos das línguas ameríndias de orientação estruturalista, corroborando o enfoque do ensino de LE na oralidade.

Para suprir essa nova demanda, a profissão docente também passa por uma sistematização. Sobre os professores de línguas estrangeiras, esse mesmo decreto (BRASIL, 1931, p. 1240) diz o seguinte:

Parágrafo único — O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados **Auxiliares**, e, no último, de um professor denominado **Dirigente**, para cada língua em cada urna das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos **Auxiliares**. A administração daqueles e deste se fará nos termos do artigo 20 destas instruções e seus parágrafos.

Como é possível notar, diferentemente de outras disciplinas, o ensino de línguas estrangeiras não era feito por professores catedráticos, como no caso das outras disciplinas, mas por professores auxiliares, devido à carência desses profissionais qualificados para esse fim. Tal condição levou o governo a publicar um decreto (Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931), no qual se extinguiram os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão (BRASIL, 1931, p. 20696):

Art. 1º. Ficam extintos os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão, no Externato e no Internato do Colégio Pedro II.

Art. 2º. O ensino de línguas vivas estrangeiras será orientado e fiscalizado por professores contratados pelo Ministro, mediante proposta do diretor da seção do Colégio em que tenham de servir.

A escassez de profissionais qualificados para o ensino de LE nos moldes do Método Direto dificultou a implantação das aulas como propunha o governo. A reconfiguração para adequar o quadro docente às novas exigências limitou-se a realocar profissionais e não estabeleceu mudanças na formação docente de maneira sistemática. Como a abordagem de ensino oficial estabelecia habilidades que a qualificação de professores não contemplava, o ensino se viu com dificuldades em contratar profissionais aptos, o que causou um descompasso na aplicação do método, condição que levou muitos docentes a ensinarem segundo a AGT, abordagem com a qual estavam acostumados, como já versado previamente.

Podemos concluir do exposto que o ELE pouco se alterou, circunscrito em uma educação de caráter humanista, com a figura do professor cumprindo a função de promotor das capacidades intelectuais do aluno, explicando, dessa forma, a primazia do ensino na

cultura geral do indivíduo, com a inclusão dos estudos das ciências. Nesse período, a prescrição legal buscava oferecer instrução a todos, mesmo àqueles que não prosseguiriam no ensino superior, para prepará-los para a vida em sociedade. Em termos práticos, no entanto, esse alcance obteve resultados insuficientes, visto que a escola corresponde a um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1996). Portanto, a escola reproduz a realidade brasileira de então, em que poucos tinham a possibilidade de dedicar-se aos estudos formais pelo período de cinco anos, restringindo a educação, de fato, somente à elite. No tocante às línguas estrangeiras, o objetivo do governo de adotar uma forma de ensino sob um viés prático não foi plenamente efetivada em virtude da falta de profissionais qualificados para o exercício docente em conformidade com o Método Direto, uma vez que nenhuma medida de mudança na educação superior foi operada para suplantar essa condição.

4.1.2 Reforma Capanema (1942)

Pouco mais de uma década de implantação, Gustavo Capanema, discípulo político e intelectual de Campos (SCHWARTZMAN; BONEMY; COSTA, 2000) que ocupava o cargo de Ministro da Educação, liderou outra reforma nessa área, mas que dava continuidade ao processo que almejava a modernização no Brasil. A Reforma Capanema de 1942 espelha o caminho trilhado pela reforma anterior, ou seja, mantinha-se o objetivo de uma formação humanista, mas enfatizava a qualificação de mão-de-obra para atender à demanda do mercado de trabalho. Através do Decreto-Lei nº 4.244 (BRASIL, 1942, p. 5798), o ensino tinha por objetivo:

Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Depreende-se desse trecho do texto da lei a presença de paráfrases³¹ que convergem na formação “integral” do aluno, isto é, o sentido de que a educação deve ter como objetivo o crescimento intelectual, cultural e profissional, como ilustrado em “formar [...] a personalidade integral dos adolescentes” e “dar preparação intelectual geral”. Nessa formação “integral”, há os acréscimos de desenvolvimento espiritual e patriótico, visto que o decreto

³¹ Orlandi (2009, p. 36) define a paráfrase como um processo pelo qual “em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer”.

também traz disposições sobre educação moral e cívica, religiosa e militar (esta última, especificamente para jovens do sexo masculino), provavelmente espelhando o processo de afirmação enquanto nação pelo qual o país atravessava, confirmando que é também o espaço escolar o ambiente de reprodução e manutenção do corpo social, tornando-a consciência individual (BOURDIEU, 1968).

A reprodução das classes sociais pode ser constatada na Lei Orgânica do Ensino Secundário, decretada nesse documento, que dividia esse período escolar em dois ciclos: o primeiro correspondia ao **curso ginásial**, de duração de quatro anos, que procura proporcionar conteúdos considerados fundamentais do ensino secundário, como línguas, ciências e matemática; enquanto o segundo ciclo tinha duração de três anos e se dividia em **curso clássico**, para aqueles interessados em uma “formação intelectual”, e o **curso científico**, com ênfase nas ciências. O Artigo 11 do capítulo 1 (BRASIL, 1942, p. 5798) assim dispõe o currículo para o curso ginásial:

Art. 11. As disciplinas indicadas no artigo anterior terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Já nas disposições a respeito do segundo ciclo do curso secundário, lê-se:

Art. 14. As disciplinas constitutivas do curso clássico terão a seguinte seriação:

Primeira série : 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês. 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês. 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.

Art. 15. As disciplinas constitutivas do curso científico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral.
 Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral 10) Desenho.
 Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho (BRASIL, 1942, p. 5798).

Em vista disso, é possível verificar que esse Decreto deu um olhar mais privilegiado ao ELE, com uma gama maior de línguas estrangeiras oferecida no currículo por meio da presença das línguas inglesa e francesa em todo o curso secundário, o latim no ginásio e no curso clássico, a língua espanhola, no segundo ciclo, e o grego, no curso clássico. Em contrapartida, a oferta é diversa em cada modalidade: percebe-se uma ênfase maior no ensino de línguas no curso clássico, mas há um decréscimo de carga horária ao longo dos três anos em ambos os cursos. Com a permanência do latim e do grego somente no curso clássico, evidencia-se a herança humanista em que o ELE compõe o corpo de saberes para o desenvolvimento mental e cultural, em oposição à retirada dessas duas línguas no curso científico, modalidade que visava atender ao mercado de trabalho. Portanto, essa disposição reverbera o entendimento de que a sociedade é dividida em classes, reproduzindo a noção de que cada uma delas tem sua função social, desvelando que, como afirma Mészáros (2008) a educação e o trabalho encontram-se subordinados ao sistema econômico. Isso evidencia, mais uma vez, a reprodução da organização social com a ênfase no trabalho no ambiente escolar, refletindo as mudanças políticas e econômicas vivenciadas naquele período.

Em termos do modo de ELE, o Método Direto continuou como abordagem recomendada para o ensino de línguas modernas no Brasil, apesar das condições desfavoráveis para a sua efetiva aplicação, como supracitado. Com efeito, no entender de Chagas (1957), o Método Direto não chegou a ser verdadeiramente aplicado nas salas de aula, sendo substituído por uma versão da AGT, trabalhando a aprendizagem de LE mais no nível da decodificação do que com o sentido do texto, que não exigia a oralidade do professor que a reforma diretista reclamava.

Apesar do cunho essencialmente elitista e o gradual declínio na carga horária de línguas estrangeiras no currículo, essa reforma é assinalada, paradoxalmente, pela presença de LE no currículo durante todo o ensino secundário e a oportunidade de leitura de autores na versão original. Em verdade, esse dado encobre o fato de que a aplicabilidade dessa forma de ensino sempre encontrou dificuldades, cuja oferta na grade curricular não significou, necessariamente, a aprendizagem. Ao contrário, a diminuição da carga horária de línguas estrangeiras no decorrer do curso pode ser sintomática, na medida em que ELE, de fato, não

cumpra a importância apregoada pela legislação que, em um sentimento de superfluidade, visa atender somente à elite que, por sua vez, busca suprir a demanda desse tipo de aprendizagem fora da escola, circunstância essa que propicia que a escola não se organize para oferecer um ensino de LE satisfatório. Ao mesmo tempo, essa conjuntura permite constatar as ideias dominantes de que a massa trabalhadora não tem necessidade de uma preparação intelectual para atender ao mercado de trabalho.

Dadas essas mudanças no âmbito educacional, com um enfoque mais prático no ensino da língua estrangeira, os papéis do professor e do aluno também foram afetados, com este último passando a ter mais relevância na educação formal, uma vez que o processo de aprendizagem começou a ser ponderado no processo de ensino. Ainda assim, a função do professor permaneceu central no percurso pedagógico, mas esse novo olhar que abarca a aprendizagem favoreceu uma didática com teor mais técnico, priorizando, sobretudo, as formas de transmissão de conhecimentos, com a difusão de métodos e técnicas como o estudo dirigido e fichas didáticas (VEIGA, 2004). Sabendo que a comunidade escolar é influenciada pelo contexto sociopolítico no qual se encontra inserida, não nos surpreende o surgimento de um professor de perfil nesses moldes, cuja configuração técnica é percebida até os dias atuais.

É também nesse período que finda a Segunda Guerra Mundial. Os Estados Unidos, herdando o prestígio linguístico conquistado pela Inglaterra até então, orquestra uma posição de destaque para a língua inglesa em nível mundial sem precedentes. Como nos informa Paiva (2003), tendo por base os estudos de Moura (1988), o Brasil testemunhou uma verdadeira invasão americana, com missões oficiais e não oficiais vindas ao país com a intenção de estabelecer uma relação mais estreita entre as duas nações. Como anteriormente argumentado no presente estudo, essas ações consistiam em medidas políticas que tinham o intuito de estabelecer a necessidade do aprendizado de inglês além das fronteiras americanas e britânicas. Por meio de medidas como essas, o desejo de aprender a língua inglesa se intensifica no contexto nacional, sobretudo pelas populações dos grandes centros, que começam a tomar a língua inglesa como fator essencial para seu crescimento pessoal e profissional. Visto que os Estados Unidos passam a personificar o desenvolvimento cultural, intelectual e financeiro, há um deslocamento de sentido sobre “saber inglês”, que começa a significar a possibilidade de acesso a esses elementos. Contraditoriamente, é exatamente nesse cenário que é tirada a obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, como será apresentado a seguir.

4.1.3 Leis de Diretrizes e Base de 1961 (LDB/61)

Com a publicação das Leis de Diretrizes e Base da Educação (LDB), de 1961, documento subsequente à Reforma de 1942, assinala-se a não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras, cuja decisão sobre sua inclusão ou não no currículo escolar é transferida para os estados. De orientação liberalista, a LDB postula o direito à livre iniciativa, cabendo ao Estado respeitá-la, equiparando as escolas públicas e particulares, que passavam a ter mais autonomia administrativa, como disposto no fragmento abaixo (BRASIL, 1961, p. 11430):

Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

§ 1º São condições para o reconhecimento:

- a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
- b) instalações satisfatórias;
- c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
- d) garantia de remuneração condigna aos professores;
- e) observância dos demais preceitos desta lei.

Portanto, a função do governo era a de “inspecionar” e avaliar o desempenho das instituições privadas de ensino, ainda que o documento não traga especificidades nos critérios usados para a validação deste funcionamento.

Essa descentralização da administração do ensino é oficializada com a formação do Conselho Federal de Educação que, juntamente com conselhos estaduais, correspondiam aos órgãos deliberativos e eram supervisionados pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1961), espelhando, desse modo, a natureza liberalista do governo. Isso se estende na manutenção dos sete anos do ensino secundário com o currículo mais flexível, em que se tem a possibilidade de inclusão de matérias optativas na matriz curricular, como é possível verificar no seguinte trecho:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a

amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo. (BRASIL, 1961, p. 11431.)

A LDB faz considerações sobre a relevância e a ênfase do ensino da língua portuguesa, e não faz menção alguma às outras línguas. A média estimada da carga horária destinada ao ensino de línguas caiu de 35 horas semanais em 1942 para 22 em 1961 (LEFFA, 1999), ou seja, uma diminuição de 37% no total de horas.

A carga horária reduzida nas escolas, sem políticas educacionais que atendessem à demanda do ELE por parte da sociedade urbana, propiciou uma verdadeira explosão de cursos livres de línguas, sustentados pelas classes privilegiadas que buscavam assegurar esse aprendizado, em especial, o de língua inglesa, como já tratado anteriormente.

4.1.4 Leis de Diretrizes e Base de 1971 (LDB/71)

Dez anos se passaram até que outra lei para a educação fosse implementada no país. Em plena ditadura militar, a Lei de Diretrizes e Base para a Educação de 1971 entra em vigor, afirmando que a função da educação reside no desenvolvimento da autorrealização, na preparação para o exercício da cidadania do aluno e na qualificação para o trabalho (BRASIL, 1971). Refletindo a perpetuação da natureza capitalista da sociedade brasileira, o cunho profissionalizante do ensino (sobretudo no sistema público, onde o Estado tem soberania) favorece a inclusão de disciplinas de formação especial na matriz curricular com o intuito de promover a habilitação profissional. O núcleo comum obrigatório do currículo escolar ficaria sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação, mas a organização educacional reduz a carga horária em um ano, dividido em 1º grau (oito anos) e 2º. Grau (três anos). A única referência ao ensino de línguas está no parágrafo 2º do Artigo 8º no Capítulo 1 (BRASIL, 1971, p. 6377), que traz considerações sobre o ensino de 1º e 2º Graus: “[e]m qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe”.

Isso implica que, de acordo com o texto da lei, o ELE não estaria vinculado à seriação escolar e, sem traçar uma sistematização para a sua aplicação, transparece o desinteresse em promover o seu aprendizado, vislumbrando o fato de que ele ocorra em outro âmbito que não o do ensino regular.

Paiva (2003, p. 58) traz o texto do Parecer nº 853 de 12 de dezembro de 1971, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, que não nega a importância do ensino da língua estrangeira, mas que, contraditoriamente, não obriga a sua inclusão no plano escolar:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob condições de autenticidade que se impõem.

Em um texto que não delineia especificações sobre as circunstâncias das escolas e sem argumentos para obliterar a demanda pelas línguas estrangeiras vivida naquele momento, a justificativa de seu ensino “a título de recomendação, não de obrigatoriedade”, tira a responsabilidade do Estado em promover um ensino de LE e reflete a filosofia do governo da época, que fomentava o espírito nacionalista e instituiu o português como a língua privilegiada no currículo. Esse quadro predispõe o ELE a uma desatenção por parte do corpo escolar, haja vista que a falta de uma estrutura na escola para essa modalidade de ensino justifica a ausência dessa disciplina no currículo.

Esses três fatores somados – a redução do tempo de escolaridade, a inclusão de matérias para a qualificação profissional e a não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira – fizeram com que o ELE fosse excluído do currículo do 1º. Grau e que, quando presente, tivesse uma carga horária reduzida.

Cinco anos depois, em 1976, a língua estrangeira recupera um pouco de seu prestígio através da Resolução 58, que decreta a sua inclusão no núcleo comum do então 2º Grau como disciplina obrigatória, e em caráter de recomendação, para o 1º Grau, no caso das condições viabilizarem esse ensino (PAIVA, 2003). Apesar do resgate parcial do valor da língua estrangeira no currículo, persiste o posicionamento de que o seu ensino era determinado pelo acaso, pois não havia parâmetros estabelecidos para o ELE.

4.1.5 Leis de Diretrizes e Base de 1996 (LDB/96)

Com o fim da ditadura militar em 1985, o país vive um momento de mudanças: uma nova constituição é elaborada em 1988 e uma nova LDB entra em vigor em 1996. O texto dessa lei propõe que a educação deve ser baseada no “pluralismo de ideias e de concepções

pedagógicas” (BRASIL, 1996). O núcleo comum permanece, mas esse princípio favorece a flexibilidade curricular e metodológica, que deve estar de acordo com as necessidades locais de cada instituição. Mantém-se também a divisão do ensino, mas com alteração de nomenclatura: Ensino Fundamental (oito anos)³² e Ensino Médio (três anos).

A língua estrangeira volta a fazer parte do corpo de disciplinas obrigatórias, conforme Artigo 26, parágrafo 5 (BRASIL, 1996): “[n]a parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Mais adiante, sobre o Ensino Médio, o Inciso III do Artigo 36 (BRASIL, 1996) retoma a necessidade da inclusão de, pelo menos, uma língua estrangeira: “[s]erá incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Portanto, de forma redundante, o texto do documento não traz muitos esclarecimentos sobre as condições para esse ensino. O fato de autorizar a escolha da língua estrangeira e os saberes a ser ensinados a cargo **das possibilidades/disponibilidades da instituição** deixa vago como o ELE deve configurar, não contribuindo que mudanças efetivas nesse campo sejam realizadas. Pela tradição histórica mencionada no presente trabalho, a língua estrangeira adotada pela maioria das escolas foi o inglês³³. Com isso, perdura a noção de relevância do ensino e aprendizagem do inglês, resultado do funcionamento de mecanismos ideológicos que esvaziam e apagam a possibilidade de necessidade e/ou desejo de aprender outras línguas estrangeiras.

4.1.6 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Dois anos depois, foram elaborados e divulgados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (PCN), texto com função de complementar as diretrizes da LDB de 1996. Em um documento com mais de 100 páginas, os PCN legitimam a relevância do ensino de língua estrangeira, no sentido de permitir ao educando o acesso ao conhecimento e integrar-se ao mundo globalizado, viabilizando o seu contato com formas diferentes de perceber a realidade e, assim, contribuir

³² A lei nº 11.274, de fevereiro de 2006, altera a duração do Ensino Fundamental, que passa a ser de nove anos.

³³ A partir de 2005, o idioma espanhol passou a figurar como língua obrigatória no currículo, através da lei nº 11.161.

para a sua “autopercepção como ser humano e cidadão” (BRASIL, 1998, p. 20). Ainda de acordo com esse texto, a distância que a língua estrangeira estabelece com a língua materna possibilita um olhar para um mundo multifacetado, composto por diversas formas de se expressar e apreender a realidade.

Segundo esse documento, o ELE deve ocorrer no âmbito escolar (BRASIL, 1998, p. 19):

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer.

Contudo, contradizendo a afirmação anterior, o mesmo texto postula um aprendizado de línguas limitado, devido à falta de condições nas instituições regulares educacionais, sob a justificativa de que o desenvolvimento da oralidade não atende à necessidade social da população:

considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. [...] Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua LM [Língua Materna] (BRASIL, 1998, p. 20).

Em outras palavras, o texto oblitera o fato de que a oralidade em LE está presente no cotidiano das pessoas sob a forma de música, produções cinematográficas ou programas televisivos, e que, com efeito, o desenvolvimento da compreensão de textos escritos atende, sobretudo, à demanda escolar, haja vista que o aluno é avaliado tendo por base a leitura de textos. Além disso, o documento ignora a intercomplementaridade entre as modalidades oral e escrita e desvela, portanto, uma concepção de língua constituída por habilidades independentes.

A justificativa do foco na compreensão escrita prossegue tomando também as condições físicas das escolas:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas,

pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das línguas estrangeiras no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Percebemos aqui que os PCN, em um tom de conformismo, veem o quadro geral do ensino contemporâneo de língua estrangeira sob uma ótica fatalista, a despeito de sugerir o desenvolvimento das outras habilidades linguísticas, a saber, compreensão oral, e produção oral e escrita. Usando a metáfora da “lente fotográfica”, os PCN aconselham que as escolas podem ampliar o seu foco de ensino, abarcando o desenvolvimento das demais habilidades, de acordo com suas condições e o contexto no qual a escola está inserida (BRASIL, 1998, p. 21-22):

Com base na função social da aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil e nas condições existentes na maior parte das escolas brasileiras, o foco no que ensinar pode ser melhor entendido ao se pensar, metaforicamente, sobre o que as lentes de uma máquina fotográfica focalizam. O primeiro foco, por meio do uso de uma lente padrão, estaria colocado na habilidade de leitura. A lente pode, contudo, ser trocada por uma grande-angular, na dependência das condições em contextos de ensino específicos como também do papel relativo que as línguas estrangeiras particulares representam na comunidade (o caso do espanhol na situação de fronteira, por exemplo), de modo a ampliar o foco para envolver outras habilidades comunicativas.

Esse sistema de focos para indicar o que ensinar tem por objetivo organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via Língua Estrangeira, por intermédio do uso de uma lente padrão.

[...] O foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas (por exemplo, *Ça va?., .How do you do?., .Que bien!., .Wie gehts?., .Va bene.*), de pequenos poemas, trava-línguas e diálogos. Esses recursos são úteis para oferecer certa consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos e de alguns modos de veicular algumas regras de uso da língua estrangeira (polidez, intimidade, saudações, linguagem da sala de aula etc.). Também permitem o envolvimento com aspectos lúdicos que a língua oral possibilita, aumentando a vinculação afetiva com a aprendizagem. É preciso que fique claro, porém, que esses momentos não implicam engajamento no discurso oral. Têm a função de aumentar a consciência linguística do aluno, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem.

É possível perceber nessa citação que o texto procura se identificar com o discurso que advoga a importância do aprendizado de LE de forma integral, mas desloca a sua execução para as condições das escolas, deixando revelar a filiação ao discurso neoliberal, que postula que todo indivíduo tem condições de conseguir aquilo que almeja, contanto que

se empenhe para alcançar tal objetivo. Em outros termos, sem designar responsáveis concretos, mas à “função social da aprendizagem”, o documento prega que a missão do ensino é a de garantir “**para todos**, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via Língua Estrangeira”, que, sabe-se bem, não é realidade usualmente constatada nas escolas.

O texto segue buscando a identificação com o discurso pedagógico do ensino integral de LE ao defender a “possibilidade de haver espaços” de atividades que não envolvem a leitura, mas como a pretensão de aumentar a “consciência linguística” e “dar um cunho prazeroso à aprendizagem”, ou seja, atividades que abarquem outros aspectos da língua que não a leitura são tomadas como “suplementares”, uma vez que tais procedimentos favorecem “**certa** consciência dos sons da língua”, “**alguns** modos de veicular **algumas** regras” e “com aspectos lúdicos”, ampliando mais um conhecimento fragmentado e superficial do que a consciência da língua em si, visto que essas atividades promovem a memorização e o perfil lúdico. Além disso, o texto mostra um forte conflito entre a ênfase na leitura e a relevância do desenvolvimento linguístico de forma global, ao reconhecer que a ampliação do “foco das lentes”, de fato, não permite ao aluno o seu “engajamento no discurso oral”.

Esse trecho ilustra a heterogeneidade do discurso, que pode estar inscrito em mais de uma formação discursiva (FD), já que, como visto em Pêcheux (2006) as fronteiras das FD são fluidas e em constante reconfiguração ao se relacionarem entre si. Em outros termos, ao mesmo tempo em que defende a importância do ELE na formação do aluno, em conformidade com o discurso pedagógico, a mesma passagem demonstra o vínculo com a FD que apoia o caráter instrumental do ELE, especificamente o ensino de inglês – que é a língua predominante nos currículos escolares – com fins específicos (ESP) que, nesse caso, é o desenvolvimento da leitura em LE com a finalidade última de compreensão escrita de textos com objetivos acadêmicos. Essa condição do ensino de inglês permite entrever que, a despeito da primazia de ELE defendida no texto da lei, o ensino de línguas estrangeiras nesse documento apresenta um “caráter mínimo”, isto é, o ensino de LE deve desenvolver, pelo menos, a leitura, que é o único aspecto linguístico possível de ser desenvolvido na escola, visto que, mesmo que tenha seu propósito ampliado para abranger outras habilidades da língua em estudo, o ELE não implica em efetivo desenvolvimento dessas habilidades.

4.1.7 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

Em 2000, foi feita uma reflexão sobre as orientações legais precedentes e delimitação da área de linguagens, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Esse documento foi elaborado com o fim de promover um olhar mais integrado desse campo do saber. Nesse texto, o enfoque do ensino de línguas estrangeiras defende uma abertura no escopo do ensino para atender às necessidades locais, tanto no leque de LE a ser oferecido na matriz curricular quanto nas habilidades a ser desenvolvidas. Assim sendo, essa prescrição reza que o ELE necessita se orientar através dos seguintes preceitos:

- Saber distinguir entre as variantes lingüísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo) (BRASIL, 2000, p. 28-29).

Portanto, segundo esse texto, o ensino de línguas estrangeiras deve contemplar aspectos comunicativos em termos de gestão discursiva, evidenciando o caráter pragmático subjacente do ELE, visto que esse enfoque se debruça sobre o uso linguageiro levando em conta o contexto imediato, a interação e seus interlocutores. Verifica-se nessa citação a FD de teorias lingüísticas, como a Pragmática – e por extensão, da Abordagem Comunicativa – ao falar sobre aspectos do uso da língua como processo comunicativo, e da Linguística Textual, ao fazer referência à coerência e à coesão na produção oral e escrita bem como às estratégias verbais e não verbais. Essa abordagem contrasta com a forma de ensino praticada na maioria das escolas, cuja essência se encontra tanto na análise metalingüística do sistema da língua quanto ao que é solicitado ao aluno no processo de avaliação, que frequentemente exige compreensão de textos escritos, sobretudo, para a preparação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os PCNEM também fazem uma retrospectiva acerca do ELE no Brasil, apresentando o mesmo teor de infortúnio manifestado em prescrições documentais anteriores:

Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a conseqüente formação de professores de outros idiomas. Portanto, mesmo quando a escola manifestava o desejo de incluir a oferta de outra língua estrangeira, esbarrava na grande dificuldade de não contar com profissionais qualificados. Agravando esse quadro, o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes (BRASIL, 2000, p. 25).

O breve histórico que esse trecho traz sobre o atual cenário do ELE no Brasil torna “evidente” os obstáculos existentes para oferecer este aprendizado de maneira satisfatória. Apreende-se, nessa passagem, a eficácia dos mecanismos ideológicos atuando no âmbito de ensino de línguas. Naturaliza-se a condição do inglês como língua predominante no currículo escolar que levou à diminuição de possibilidades para a aprendizagem de outras LE, justificada pela redução do interesse por outras línguas, apagando o fato de que essa conjuntura é resultado de ações de ordem política e econômica que impuseram e difundiram a noção de que a língua inglesa é primordial para a formação pessoal, acadêmica e profissional na atualidade. Ao mesmo tempo, tais mecanismos dificultam o investimento em materiais didáticos para o ensino de outras LE e provocam o esvaziamento na formação de professores de línguas outras que o inglês, como é o caso do francês em muitas universidades do país, habilitação que se vê cada vez mais pressionada a fechar por apresentar pouca procura nos cursos de Letras. Fazendo uso de sujeitos impessoais “reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras” e “a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras” tira a responsabilidade dos agentes pela situação de ELE na rede regular de ensino.

4.1.8 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

Em 2006, surgem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que retomam os PCN e a LDB de 1996. O primeiro volume que trata de linguagens, códigos e tecnologias reconsidera a função pedagógica da aprendizagem de línguas estrangeiras – nesse caso, inglês e espanhol, as duas LE obrigatórias da matriz curricular – e levanta discussões

teóricas que permeiam o ensino, sem a pretensão de delinear “soluções” para a problemática de ELE nas escolas:

a elaboração deste documento não pretende trazer “soluções” definitivas para os problemas do ensino em questão. Mas procura trazer reflexões teóricas – pedagógicas e educacionais – que possam ensinar a pensar sobre – ou expandir o que já vem sendo pensado – e a lidar com os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de uma visão de mundo (BRASIL, 2006, p. 87-88).

Dessa forma, esse documento faz considerações teóricas a fim de que “seja uma premissa inspiradora” para que os profissionais do ensino possam reformular o ensino:

Todos sabemos da necessidade de reflexões, de atualizações a respeito dos pensamentos sociais, educacionais e culturais na área do ensino. Mas também sabemos o quanto é difícil mudar atitudes em nós mesmos, como pessoas, e nas instituições que construímos ou ajudamos a preservar. Muitos de nós projetamos uma escola melhor, um ensino mais satisfatório, uma educação mais condizente. Se isso nos leva a pensar em reformulações, talvez possamos refletir sobre o que nos lembra Morin (2000, p. 20)³⁴: “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Continuamente. Consideramos que essa seja uma premissa inspiradora dos fundamentos das Orientações Curriculares para o ensino de Línguas Estrangeiras na escola média (BRASIL, 2006, p. 88).

Assim, diferentemente do documento anterior, que busca uma impessoalidade por meio do uso da terceira pessoa no corpo do texto bem como o emprego da “coisificação” do sujeito como, por exemplo, “a escola manifestava o desejo”, “o país vivenciou”, “materiais didáticos que incentivassem”, como vimos no PCNEM (BRASIL, 2000, p. 25), as OCEM optam por um registro mais informal (em comparação aos documentos anteriores) e pelo uso da primeira pessoa do plural – talvez como uma maneira do sujeito-enunciador de se aproximar do sujeito-enunciatário – e, assim, promovem um chamamento dos profissionais que trabalham com a educação a repensar o ensino com o intuito de suscitar mudanças, através da reflexão do conjunto de saberes que deve constituir o ensino de línguas estrangeiras para “a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90). Apoiando-se em uma citação de especialistas (em efeito, as OCEM trazem várias citações e depoimentos ao longo do texto), o documento parece buscar uma aproximação com o teor de verdade e, desse modo, ser aceito por seus

³⁴ MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

interlocutores. Portanto, para “possibilitar ‘um ensino mais satisfatório’”, o professor, “sabendo” de “quanto é difícil mudar atitudes em nós mesmos, como pessoas, e nas instituições que construímos ou ajudamos a preservar”, é convocado a passar por uma “reforma de pensamento” para poder “reformatar o ensino”. Em outros termos, a responsabilidade da reforma do ensino se encontra nas mãos do professor.

Nesse sentido, procurando orientar o fazer pedagógico do professor, as OCEM propõem que os alunos devam desenvolver “a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 87), por entenderem que o ensino da língua estrangeira através do desenvolvimento isolado dessas habilidades citadas acima não pode ser sustentado, uma vez que nas várias práticas sociais essas habilidades ocorrem de forma integrada. No entanto, o documento procura diferenciar o ELE que deve ocorrer nas escolas regulares com aquele praticado nos cursos livres de idiomas, lugar onde o senso comum afirma ser possível a aprendizagem satisfatória de línguas estrangeiras. Assim, o texto reitera os diferentes objetivos pretendidos nesses dois ambientes:

Verifica-se que, em muitos casos, há 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 diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico 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 na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto (BRASIL, 2006, p. 90).

O texto, ao questionar como conciliar o ELE e a educação segue dizendo:

Em tempo, essa pergunta [como conciliar o ensino de Línguas Estrangeiras e educação?] pode passar a impressão de que o ensino de Línguas Estrangeiras voltado somente para o aspecto lingüístico do idioma não educa. Ele educa, mas contribui para uma outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um “ser completo e formado”. 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).

Tendo em vista que o ELE deve abarcar noções mais amplas que somente de natureza linguística, o documento sugere trabalhar temas transversais e com noções como letramento, multiletramento e multimodalidade aplicadas ao ensino. Portanto, as OCEM responsabilizam o “conflito” de objetivos entre a escola regular e o chamado “curso de idiomas” que conduz ao senso comum que o ELE se concretiza de modo mais satisfatório nesse último. No entanto, os objetivos mais amplos do ELE na rede regular requereriam, ao menos, uma carga horária mais ampla, entre outras coisas, tornando-se, dessa forma, o ensino impraticável. Portanto, podemos concluir que essa transformação do professor sugerida nas OCEM, como acima mencionada, é praticamente inócua ou pouco efetiva, para desencadear mudanças significativas no ensino de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Essa condição de inalteração do quadro social é explicada por Mészáros (2008, p. 45, grifo do autor):

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de **romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana**, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser **formais**; elas devem ser **essenciais**”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Assim sendo, cada âmbito particular que esteja de alguma forma vinculada à educação se encontra totalmente integrada no todo da esfera social e só funciona se estiver em consonância com as determinações gerais da sociedade. Por isso, Mészáros afirma que as mudanças só ocorrerão se o todo social for modificado.

Por fim, após a exposição dos documentos legais que regem o ELE no Brasil, será recapitulado o conteúdo documental que foi levantado neste trabalho por meio de um quadro sinóptico (ver Quadro 2) que reúne informações sobre a questão do ensino de LE discutidas até aqui. Esses elementos estão dispostos sob três perspectivas: dos objetivos gerais, das especificidades e da aplicabilidade. Esse quadro que traça o panorama legal do ensino de línguas estrangeiras no Brasil é feito a partir da década de 1930, quando houve uma sistematização mais substancial na educação brasileira e quando a frequência escolar passou a ter caráter obrigatório.

Quadro 2 – Panorama do ELE no Brasil a partir da década de 1930

| Documento | Objetivo geral | Especificidades | Aplicabilidade |
|------------------------------|--|--|--|
| Decreto-Lei 20.833/31 | Dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes [francês, inglês e alemão] destinados [...] a estender o campo de sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também [...] para fins utilitários. | “O ensino de línguas estrangeiras vivas tem um caráter minimamente prático.” “[...] um professor denominado Dirigente [...] incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares ” (Idem). Ensino de línguas através do Método Direto. | “ficam extintos os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão” |
| Decreto-Lei 4.244/42 | “Preparação intelectual geral que sirva de base a estudos mais elevados de formação especial” | Mantém a proposta elaborada pelo Decreto-Lei de 1931. Método Direto como metodologia de ensino de línguas vivas. | Maior oferta de línguas estrangeiras clássicas e modernas com o paradoxal declínio da carga horária. |
| LDB 1961 | “educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.” | Descentralização da administração escolar. | Não há menções sobre línguas estrangeiras caráter facultativo do seu ensino. |
| LDB 1971 | “auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania” | Não há especificações para o ensino de línguas | “indicamos expressamente a ‘língua estrangeira moderna’ e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob condições de autenticidade que se impõem” (Parecer 853/71). |
| LDB 1996 | “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” | Flexibilidade em relação às disciplinas e metodologias (que “estimulem a iniciativa do estudante”) | “escolha de língua estrangeira fica a cargo da escola dentro das possibilidades da instituição” |
| PCN | “engajamento discursivo” e “integração ao mundo globalizado” | Metáfora da lente fotográfica: o ensino das habilidades linguísticas pode ser ampliado de acordo com a realidade da escola | Sugestão do ensino com o foco na leitura |
| PCNEM | Visão de língua enquanto prática social; Desenvolvimento de competências e habilidades na língua estrangeira | Ensino de natureza pragmática e interdisciplinar | Sugestões de possíveis atividades para a sala de aula de caráter interdisciplinar |
| OCEM | “visão heterogênea, plural e complexa de linguagem” Desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas (segundo as teorias sobre letramento). | Sugestão de que a disciplina de Língua Estrangeira possa incluir o desenvolvimento da cidadania, em contraponto com os cursos livres, cujo foco é o desenvolvimento do aspecto linguístico | Exemplos de atividades para o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita |

Fonte: Makiyama (2013).

Observando os objetivos gerais traçados nos textos da lei ao longo dos anos, é possível notar uma ênfase constante no crescimento intelectual, social e pessoal do aluno em que a aprendizagem de línguas estrangeiras compõe o corpo de conhecimentos para esse fim, mesmo durante o período da retirada de sua obrigatoriedade no plano escolar nas LDB de 1961 e 1971. Apesar das mudanças nos documentos ao longo dos anos, é notável a intenção de proporcionar uma função prática para o ELE, espelhando o momento social e histórico de cada época.

Quando se volta a atenção para as especificidades do ensino de línguas, há menções sobre alguns modos de ensinar nos dois primeiros documentos do início do século XX (1931 e 1942), quando estabelece a adoção do Método Direto como abordagem de ensino. Enquanto nos últimos documentos, como nos PCNEM, recomenda-se a interdisciplinaridade, e nas OCEM, a noção de cidadania, com algumas sugestões de atividades seguindo cada orientação. Nos outros documentos, não há pormenores no que diz respeito a maneiras de ensino ou conteúdo mínimo a ser ministrado, ocorrendo até mesmo, nenhuma referência no tocante ao ensino de línguas estrangeiras, por se tratar, no caso, de disciplina facultativa. Nos textos mais recentes, que têm a LDB de 1996 como base, nota-se um destaque na flexibilidade curricular, em que a escolha das línguas e conteúdos deve seguir as necessidades regionais.

No que se refere à aplicabilidade do ensino de línguas, verificam-se, de modo mais evidente, contradições em relação aos objetivos propostos no corpo dos documentos em que estão vinculados. Os textos da lei não ignoram as condições desfavoráveis em que se encontram a maioria das escolas no país, e veem, nestas circunstâncias, uma razão para justificar o caráter opcional para o cumprimento pleno de ELE. Esse dado se encontra mencionado em vários documentos, fato que levou à não exigência de profissionais qualificados para esse ensino em 1931, e a retirada das línguas estrangeiras da matriz curricular, ainda que “altamente recomendada”, em 1961 e 1971. O ELE só volta a integrar o currículo em 1996, em caráter obrigatório, cuja escolha fica a cargo da escola, segundo às condições disponíveis. Nesse caso, é de responsabilidade da comunidade escolar estabelecer os parâmetros para a inclusão do ensino de idiomas no currículo.

Os PCNEM, ao ressaltar a importância do estudo de LE na formação do aluno, faz um breve panorama da situação das línguas estrangeiras no plano escolar:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão

importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo (BRASIL, 2000, p. 24).

Como atestado no trecho acima, em termos legais, a disposição para a melhora do ensino de línguas tem sido tomada, com o “resgate” da sua relevância no quadro curricular. Historicamente, o ensino de línguas tem sido caracterizado como “disciplina pouco relevante” na rede regular de educação, resultado das condições sócio-históricas que determinaram essa natureza. Por essa condição, o texto da lei tenta justificar, de maneira ineficaz, as circunstâncias que instauraram o baixo apreço que as línguas modernas têm tido nas escolas, e encobre essa situação procurando convencer que agora ela configura como “disciplina tão importante como qualquer outra do currículo”. Em virtude da necessidade de fazer essa equiparação, tal formulação traz o não dito que qualquer outra disciplina tem sido considerada importante no corpo de saberes do currículo escolar, com exceção das línguas estrangeiras.

Além disso, ao ser aplicado à realidade escolar, o discurso sobre a relevância de ELE cai em contradição. Uma explicação que tem justificado esse descompasso reside no fato de não haver referência ao que é considerado minimamente necessário para esse ensino, não fornecendo orientações específicas aos professores em relação aos saberes que devem ser ensinados. Esse quadro pode ter contribuído para que a questão do que deve ser ensinado se tornasse ainda mais obscura, e fazendo recair sobre os livros didáticos a função de especificar que aspectos da língua devem ser abarcados em ELE.

Como averiguado nos textos oficiais atuais, a orientação disposta nessas prescrições rege que ELE deva ser realizado de forma flexível, levando em conta o contexto escolar e as necessidades da comunidade. Se por um lado, tal flexibilidade almeja atender às diferenças regionais existentes em um país com dimensões continentais como o nosso – o que é louvável, por outro lado, os objetivos se tornam tão amplos e inespecíficos, que muitos docentes não compreendem exatamente o que devem ensinar. Somado a isso, professores sentem-se desestimulados para lecionar, pois não vislumbram que o ensino de LE será eficaz, devido à falta de condições de trabalho que favoreçam a aprendizagem.

As OCEM, por seu turno, não ignora a realidade vivenciada na rede regular de ensino, e ao designar os profissionais da educação para a reflexão do que deve ser o ELE, trazem para eles a responsabilidade de serem agentes de mudança no quadro educacional atual.

Não é intenção desta pesquisa fazer a análise de forma detalhada dos textos da lei no que diz respeito ao ensino de línguas, mas, em linhas gerais, percebe-se um jogo de forças na memória discursiva (PÊCHEUX, 2010): uma que busca a “desregulação”, na tentativa de

romper com a rede de implícitos associada a ELE, rede essa estabelecida pela outra ponta, que procura manter os sentidos vinculados a esse ensino. No entanto, essas duas forças, em verdade, fazem parte de uma mesma formação ideológica que, de base capitalista, não permite mudanças mais profundas e necessárias para que esse ensino seja efetivamente alterado.

Como resultado, constata-se que o ensino de línguas no Brasil tem sido aplicado com um senso de ressalva, ou seja, que é importante que o ELE faça parte do corpo de saberes para a formação dos sujeitos, contanto que haja condições favoráveis para isso. Como geralmente as condições são insatisfatórias e um trabalho consistente não é realizado com o propósito de atender às mudanças estabelecidas por lei, justifica-se a educação insuficiente de LE.

É nessa “evidência” que a precariedade do ensino de línguas estrangeiras tem se apoiado. Essa “evidência do sentido” é, de fato, decorrência do jogo de efeitos ideológicos que constitui todo discurso:

Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “nomeie uma coisa” ou “tenha um significado” (incluindo, portanto, as evidências da “transparência” da linguagem), essa “evidência” de que você e eu somos sujeitos – e de que isso não é um problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar (ALTHUSSER, 1996, p. 132).

Portanto, toda evidência mascara o caráter material do sentido, ou seja, o sentido não existe em “si mesmo”, mas, ao contrário, tem uma relação de dependência com o interdiscurso e, portanto, “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. 148).

Na próxima seção, será abordado como a problemática da aplicação da lei ao âmbito educacional tem se configurado e tornado “evidente” a situação pela qual passa o ensino de línguas estrangeiras na rede regular de ensino.

4.2 Incongruência entre medidas públicas e a realidade escolar ou a Política do Fingimento³⁵

Investigações sobre o ensino de línguas na rede regular de educação³⁶ não são novidade, com muitos trabalhos abordando esse tema. Souza (2003), por exemplo, ao traçar a história do ensino de língua inglesa no Brasil, aponta uma mudança no ensino de enfoque

³⁵ Termo usado por Roberval de Oliveira em seu artigo “A matrix da LE e a política do fingimento” (In: LIMA, 2011).

³⁶ Esse trabalho considera como rede regular de educação as instituições que trabalham com a Educação Básica, ou seja, os Ensinos Fundamental e Médio.

mais didático, de cunho tecnicista, para uma perspectiva pedagógica, em que o aluno é construtor do conhecimento. No entanto, a segunda orientação viu dificuldades de aplicação pela falta de preparo de professores em lidar com materiais elaborados a partir desse viés. Paiva e Lovato (2005), por sua vez, relatam os resultados de um projeto que envolve um grupo de professores de inglês dos então 1º e 2º Graus e concluem a necessidade de se refletir a validade de uma abordagem interdisciplinar do conhecimento. Já Schmitz (2009) faz uma reflexão sobre a possibilidade do desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita na escola pública e conclui que são vários fatores que dificultam essa aprendizagem, que não se limitam ao ambiente escolar, sugerindo a formação continuada do professor como uma maneira de diminuir as adversidades vivenciadas nesse âmbito.

Como é possível observar nos estudos acima, é patente a invariável situação problemática na qual se encontra em ELE nas escolas da rede regular de ensino. Não obstante, os vários documentos oficiais descritos na seção anterior buscam uma consonância com as teorias linguísticas e pedagógicas, procurando atualizar essas orientações com os mais recentes estudos, tendo por alicerce consultas de especialistas da área para que, dessa forma, possa viabilizar um ensino satisfatório. Ainda assim, a realidade de sala de aula se mantém impassível, com poucos avanços, quando presentes. É possível averiguar, por conseguinte, um grande hiato entre a idealização do ensino que as prescrições legais almejam e a inadequação da realidade escolar no país para que tais medidas sejam concretizadas. Chagas (1957), ao refletir sobre a didática de idiomas no Brasil até meados do século XX, também questiona o insucesso do ensino de línguas nas escolas, a despeito da prescrição oficial que institui a adoção de uma maneira de ensinar que consistia no que de mais avançado havia para o ensino de línguas estrangeiras de então. Como visto tanto em documentos oficiais como em artigos acadêmicos, a explicação dada gira geralmente em torno do fato de que esse quadro é resultado da estrutura social em que vivemos. Como, então, essa incongruência tem sido legitimada?

Não é necessário um olhar mais atento para perceber que nas escolas, sobretudo no sistema público de ensino, os alunos não alcançam um aprendizado de línguas satisfatório, justificado pela inadequação de recursos, verificação reconhecida legalmente e que tem acompanhado o ensino desde o prelúdio do ensino de línguas estrangeiras até os dias de hoje. O cenário que tem se desenhado é, basicamente, o mesmo: salas que não comportam o número de alunos, carga horária reduzida, falta de recursos materiais, quantidade insuficiente de livros didáticos, professores pouco qualificados, quando existem, e assim por diante. Os professores, em contrapartida, devido às poucas horas atribuídas ao ensino de línguas, devem

dar conta de um número maior de turmas, para complementar tanto a sua carga horária quanto seus rendimentos. Considerando esse prospecto, justifica-se o fato de que o professor não tenha tempo disponível para aperfeiçoar-se profissionalmente. E assim, naturaliza-se a fatalidade em que vive o ensino de línguas estrangeiras atualmente. Vale salientar, no entanto, que essa realidade não circunscreve somente aos professores de LE, mas também a todos os docentes das diversas áreas, que precisam trabalhar em mais de uma instituição de ensino para ter uma remuneração que seja condizente com suas despesas.

O panorama nas escolas privadas não é menos desanimador. Mesmo com mais recursos estruturais e tecnológicos, isto não implica um rendimento satisfatório no ensino. Com efeito, é nesse ambiente que são encontradas algumas “aberrações” curriculares que, muitas vezes, são vistas com naturalidade e, até mesmo, como valor agregado ao ensino. Para citar um exemplo, uma renomada escola particular em Maceió-AL³⁷, com a finalidade de oferecer uma aprendizagem de línguas mais eficaz, adota um sistema de aulas nos mesmos moldes dos cursos livres de idiomas, mas em horário inverso, de caráter opcional, para aqueles que queiram garantir essa aprendizagem. No caso da escolha por essa alternativa, os alunos pagariam uma diferença para frequentar esse curso, e não precisariam ir às aulas de LE da matriz curricular obrigatória no horário normal privilegiando, desse modo, ainda mais àqueles que já são economicamente mais favorecidos.

Apesar da “anomalia” que caracteriza essa situação, esse é um dos modos conhecidos que as instituições particulares de educação encontraram para oferecer um ensino de LE considerado eficiente, também reconhecido pelas Orientações Curriculares (BRASIL, 1996, p. 89):

Essas instituições [escolas regulares] abrem uma estrutura paralela em forma de centro de línguas para seus próprios alunos, com organização semelhante aos dos cursos de idiomas: turmas menores e formadas segundo o nível lingüístico identificado por testes de conhecimento do idioma estrangeiro; horários fora da grade escolar e aulas ministradas pelo professor da escola. Uma outra versão desse centro surge em forma de parceria com institutos de idiomas: o mesmo se aplica à organização das turmas e horários; os professores, porém, são selecionados, treinados e acompanhados pelo instituto conveniado; este é o responsável pela qualidade pedagógica da implementação.

Em outras palavras, a legislação admite oficialmente que o ELE foi desviado para as escolas de línguas, que surgiram por todo o país depois da Segunda Guerra Mundial, como

³⁷ Informação foi obtida por esta pesquisadora no momento em que sondava escolas nesta localidade por razões pessoais.

versado anteriormente. Há também menção a este respeito nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 26-27):

O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função.

A explicação que tem sido dada reside na função diversa exercida por essas duas categorias de instituições, como previamente colocado. As chamadas “escolas de idiomas” têm um papel bem específico, isto é, possibilitar que o aluno desenvolva as habilidades linguísticas na LE. Alega-se que elas apresentam mais condições de direcionar esforços para que essa finalidade seja obtida, dado o caráter restrito de seu objetivo. Em contrapartida, a escola regular é notabilizada por outro propósito: a função formadora do cidadão, que apresenta uma realidade mais complexa, sendo, por essa razão, indevido estabelecer uma comparação entre os resultados obtidos nas duas esferas de ensino, como já mencionado. Esse posicionamento, entretanto, implica que o propósito diverso do ELE nessas duas esferas de ensino – rede regular de ensino e cursos livres de idiomas – permite que esse ensino não seja pressionado a alcançar os mesmos resultados tidos como satisfatórios obtidos nesses últimos, depreendendo um silenciamento³⁸ de que o ELE deve estar na escola, justamente em virtude do objetivo preconizado pelo sistema educacional.

Além disso, como fora mencionado anteriormente, os documentos legais afirmam que os objetivos a ser alcançados no ELE são mais amplos que os estabelecidos nos cursos livres de línguas. Isso implicaria, portanto, em, pelo menos, uma carga horária maior que a normalmente praticada por esses cursos. No entanto, o que vemos, são as disciplinas de LE com aulas de 50 minutos semanais que inviabilizam o aprendizado minimamente satisfatório.

Esses fatores, em conjunto, têm corroborado a noção de ensino “mínimo” de línguas estrangeiras na rede regular de educação, deixando entrever que o ELE não tem condições de ocorrer “plenamente”, uma vez que a língua estrangeira concorre com todas as outras disciplinas no espaço escolar, realidade que não ocorreria no curso livre de línguas. Apaga-se, desse modo, o fato de que, na realidade, o ensino de línguas estrangeiras não se estende a todos, pois somente “merecem” esse conhecimento aqueles que podem pagar por ele,

³⁸ Adota-se nesse trabalho o conceito de silenciamento elaborado por Orlandi (1995), que o concebe como resultado de um processo de produção de sentidos silenciados que são sócio-histórico e ideologicamente construídos e que nos permite compreender o não dito, que se distingue do que é “implícito”.

reiterando a “evidência” de que quem não tem condições financeiras para isso não têm direito a esse acesso.

Pelo que foi acima exposto, a incongruência pela qual atravessa o sistema educacional entre as prescrições legais e a realidade de sala de aula atualmente vem se sustentando pelo conjunto de justificativas envolvendo a escola (representando o governo no espaço público), o professor e o aluno, entidades diretamente vinculadas a essa dimensão e estreitamente interligadas. É sobre essas três instâncias do âmbito escolar que nos debruçaremos a seguir.

4.2.1 O Governo

Como mencionado acima, uma das instâncias tidas como responsáveis pelo ensino insatisfatório nas escolas, sobretudo, da rede pública é o “Governo”. Isso é possível de ser constatado em exemplos encontrados em um sítio da *internet* sobre greve dos professores em Alagoas, que trazia uma matéria sobre uma manifestação realizada por eles, com as seguintes palavras de ordem: “Educação na rua, governo a culpa é sua” (LUTA..., 2011). Essa demonstração tinha por objetivo chamar a atenção do governador para as condições precárias do ensino público estadual e ilustra bem a crítica ao governo sobre os problemas no espaço público educacional. Esse fato mostra como os problemas que ocorrem no ensino público têm sido justificados como responsabilidade do governo. Afinal, é função do governo o provimento de condições físicas para as escolas e lidar com questões administrativo-financeiras.

Por extensão, essa situação afeta a área do ELE, uma vez que ele ocorre dentro desse espaço educacional. Devido ao tema proposto neste trabalho, ou seja, a problematização do ensino de língua inglesa na escola pública, a discussão será restrita a esse âmbito escolar.

De acordo com os documentos legais acima vistos, um dos grandes entraves para a aplicação da lei é de ordem administrativa, pois diz respeito à estrutura da instituição educacional. Reconhecidos no corpo de vários textos legais acima expostos, aspectos como a dimensão inadequada das salas de aula, carga horária reduzida, e professores sobrecarregados são alguns dos obstáculos que inviabilizam que os avanços prescritos na lei sejam de fato implementados.

Não é raro ouvir tanto alunos quanto professores lamentando-se sobre as condições da escola, não somente de natureza estrutural como também pedagógica: disciplinas sem

professores, quantidade insuficiente de material didático, salas de aula que não proporcionam um ambiente favorável para a aprendizagem. Os baixos salários também são outro fator que inibe um ensino satisfatório, uma vez que instiga o professor a ministrar mais aulas para que possa haver uma renda razoavelmente compatível com suas despesas. Como consequência, além de dispor de menos tempo para a elaboração de aulas, esse profissional não consegue destinar um período para se dedicar a uma formação continuada³⁹.

Correia, Medeiros e Santos (2010) discorrem sobre as dificuldades que a educação tem sofrido no Brasil, de modo geral, e em particular, no Estado de Alagoas. A expansão da rede de ensino no país ocasionou uma demanda de profissionais que não existia, levando à criação de cursos de Licenciatura de três anos, na década de 1970, para suprir esta carência. Com a implantação da LDB de 1996, que prescreve a exclusiva contratação de professores graduados plenos na área para exercer a profissão docente, as escolas encontraram percalços para se enquadrarem à nova legislação, mesmo com o prazo de 10 anos para a adequação às novas normas.

Esse panorama permitiu que várias faculdades particulares surgissem, nem sempre de qualidade comprovada, com cursos em modalidades variadas, como a educação à distância para atender à demanda exigida pelo Ministério de Educação. Esta corrida para a certificação não necessariamente resultou em aperfeiçoamento profissional (CORREIA; MEDEIROS; SANTOS, 2010), não produzindo, dessa forma, as almejadas mudanças substanciais na eficácia do ensino.

Portanto, ao longo da história, percebemos tentativas para equacionar as diferenças entre a legislação e as circunstâncias reais da educação para que o ensino pudesse ser razoavelmente realizado. Essa realidade desfavorável, como a falta tanto de recursos nas escolas regulares quanto de reconhecimento do trabalho do professor de LE, estimulam profissionais proficientes na língua estrangeira a buscarem trabalho nos cursos livres de línguas, em que se acredita ser possível receber salários mais vultosos e, principalmente, melhores condições de trabalho, como turmas reduzidas e tecnologia disponível. Outro motivo que atrai esses docentes a esse ambiente de ensino é, provavelmente, o fato de ser o

³⁹ Para citar um exemplo, durante o período de levantamento de informações para essa pesquisa, foi perguntado a duas professoras da rede municipal de ensino se elas tinham conhecimento de um projeto que está sendo elaborado pela Secretaria Municipal de Educação em Maceió-AL, em conjunto com o núcleo de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, para oferecer um curso de aperfeiçoamento linguístico que visa atender à formação dos professores da rede municipal de ensino. Ambas afirmaram conhecer o projeto, mas justificaram que havia uma incompatibilidade entre os horários oferecidos para a formação e seu horário de trabalho.

lugar que o senso comum advoga ser factível aprender uma língua estrangeira, em que o professor poderia ter algum tipo de realização profissional.

Esses fatores podem reforçar a noção de que só se consegue aprender de maneira mais eficiente na escola de línguas, lugar onde não se ensina o “mínimo”. Em decorrência desse quadro, como discutido anteriormente, abstrai-se dos estudantes, em especial os da rede pública, a oportunidade de haver um aprendizado linguístico razoável, conhecimento que é “possível” somente aos alunos que têm recursos para pagar um curso de LE, corroborando e perpetuando a diferença de classes característica da nossa sociedade.

No entender de Leffa (2011), isso se deve ao que ele denomina de “discurso explícito da inclusão com a prática implícita da exclusão”, ou seja, o governo se sustenta pelo discurso que defende o ensino como um bem comum e que deve alcançar a todos. Essa fala se materializa através da obrigatoriedade do ensino com conteúdos de formação que visam o “desenvolvimento pleno do cidadão”, como é possível observar nos textos da lei. No entanto, a despeito da declarada pertinência de ELE nas escolas, as disciplinas desse campo ocupam um lugar marginal na grade curricular, oferecendo condições inadequadas, propiciando a consequente exclusão desse alunado a esse tipo de ensino.

No entanto, Leffa (2011) deixa de aprofundar a problemática da manutenção da oferta do ensino de línguas às classes economicamente privilegiadas. Sem levantar questões de ordem sócio-históricas, limita-se a constatar que esse discurso incluyente tem um efeito excludente no que tange à didática de línguas, sugerindo uma articulação entre escola, professor e alunos para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mais satisfatório⁴⁰. Este trabalho concorda com o referido autor quando afirma que, no imaginário da população, existe a convicção de que alunos da rede pública – sem recursos financeiros – não terão oportunidades de viajar, não havendo, dessa maneira, uma real necessidade de aprender outra língua que não seja a sua própria, que, para eles, tem caráter prioritário. No entanto, esse autor não explora a barreira identitária que é criada nesse efeito de pré-construído, em que alunos menos privilegiados economicamente não se sentem “merecedores” da aprendizagem satisfatória de LE, pois não podem pagar por ela – uma vez que “ela ocorre somente nos cursos livres”, como já discutido anteriormente, ou porque lhes é imposto que não necessitam dessa aprendizagem, porque eles “mal sabem português, que dirá do inglês?”, enunciado comum entre alunos, ao se referirem ao aprendizado de língua inglesa.

⁴⁰ Essa questão será desenvolvida ao final dessa seção.

Disso também ecoa a noção de que o estudo de outras línguas pressupõe a adoção da cultura do outro, o que provoca a necessidade de autoafirmação da sua própria cultura, espelhada em alguns *slogans* ufanistas como “Brasil: quem te ama não te USA”, fazendo clara referência aos Estados Unidos, ou pré-construídos como “Orgulho de ser brasileiro”. Essa necessidade de autoafirmação pode ser decorrência da construção histórica, em que é mais valorizado o que vem do “Primeiro Mundo”, em detrimento do que é brasileiro, desvelando a inscrição desse efeito de sentido oriundo no discurso de colonização⁴¹.

Essa conjuntura que leva a uma contingência da necessidade do ensino de língua estrangeira dentro de um discurso que defende que a sua implementação de forma adequada é de competência do governo, cria o paradoxo entre o que é e o que deve ser o ELE na rede pública.

4.2.2 O Aluno

Além do governo, uma das justificativas dos entraves do ensino satisfatório na escola diz respeito ao aluno, pois, sendo ele agente do seu processo de aprender, torna-se também responsável pela falta de êxito na aprendizagem de línguas.

De acordo com o que se observa nas escolas, em regra, os que mais se lamentam dessa categoria são os professores, provavelmente por terem uma relação mais direta com eles no processo de ensino e aprendizagem. Não é necessário um ouvido mais atento para perceber muitos docentes dizerem que “os alunos não querem nada com nada”, “eles não têm interesse em aprender”, ou ainda “eles querem tudo mastigado”. Nós mesmos, enquanto professores, fomos testemunhas de vários colegas do ensino reclamando da falta de predisposição dos alunos para a aprendizagem, devido ao fato de que, muitas vezes, eles podem apresentar uma conduta não condizente para o estudo: conversas com os colegas de sala, apatia, falta de respeito com o professor, descumprimento com as obrigações solicitadas pelo docente como, por exemplo, a não realização de tarefas de casa.

Alguns estudos postulam que esse comportamento pode mascarar a falta de objetivo no ELE, tendo em vista que os alunos não veem um propósito imediato para esse estudo. Jorge (2009), por exemplo, sugere que professores devem buscar adequar seus objetivos de ensino à realidade de seus alunos, a fim de possibilitar a exploração do potencial prático e

⁴¹ Ver mais detalhes em ORLANDI, E. **Terra à vista**: discurso de confronto: o velho e o novo mundo. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1990.

educativo no ELE. Leffa (2011), ao mencionar a falta de objetivos dos alunos na aprendizagem de LE, propõe o envolvimento dos alunos para estabelecer os objetivos de ensino e aprendizagem.

De fato, essa atitude negativa faz surgir uma questão mais complexa: a falta de interesse, geralmente, pode ser um reflexo do próprio discurso que afirma que o ELE não funciona no âmbito escolar, FD a qual o professor também pode estar filiado. Isso pode esclarecer porque professores e alunos adotam condutas diferentes ao ensinar/aprender na escola regular e no curso de línguas.

De forma análoga, esse posicionamento do aluno – sobretudo da rede pública – pode manifestar o desdobramento da barreira identitária sobre a aprendizagem de uma nova língua, apontado na seção anterior: “Para que vou aprender inglês, se não sei nem português?”, como se o domínio completo de língua materna – que se sabe não existir, já que língua é caracterizada por sua incompletude (ORLANDI, 2009) – fosse condição necessária para o estudo de língua estrangeira. Em outras palavras, é como se não fosse possível aprender outra língua sem antes aprender a sua própria, por correr o risco de não aprender língua nenhuma. E mesmo que se queira, no seu imaginário segue sentido de que ele não terá esse aprendizado no espaço público, tornando-se, portanto, conteúdo insatisfatório, ainda que tomado como necessário para a sua formação, negligenciando o fato de que essa aprendizagem pode alcançar dimensões mais amplas, com a possibilidade de novos olhares e formas de perceber o mundo, de se ver e ver o outro. Essa postura de superfluidade do ELE pode desvelar um elemento de desnecessidade (e até mesmo de não “merecimento”, como previamente citado) dessa aprendizagem, visto que a legislação defende a importância de um ensino que, contraditoriamente, não acontece na prática.

4.2.3 O Professor

Lima (2011), em uma publicação que discorre sobre o ELE na rede pública, traz uma narrativa de aprendizagem de inglês de um professor que atualmente ministra essa língua. Buscando em suas memórias o período em que era aluno de línguas na rede pública, esse docente descreve a precariedade do ensino de inglês tanto nos tempos de escola, quanto na contemporaneidade. Nessa narrativa, ele vê a ansiedade que tinha para aprender inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental II se transformar em decepção, com professores que

não conheciam suficientemente a língua em estudo, ora porque a sua formação era insuficiente, ora porque era habilitado para ministrar outra disciplina.

Com efeito, o conhecimento linguístico é um saber que não é possível fingir por muito tempo, por se tratar do material do fazer pedagógico do professor de línguas. Ademais, há sempre aqueles discentes que querem que o professor traduza uma determinada canção, ou pronuncie tal palavra retirada de um texto da internet. Em decorrência de uma formação docente que não lhes permite se sentirem seguros para o exercício do ELE, muitos desses profissionais se sentem acuados na sala de aula, considerando-se incapazes de exercer a profissão. Isso quando não acontece de o professor de línguas ter que ensinar algo que nem mesmo ele conhece. Portanto, argumenta-se que resida nesses fatores a responsabilidade do professor pelo resultado do ensino de línguas estrangeiras.

Por estar na linha de frente na sala de aula e constituir elemento mediador entre o aluno e o sistema educacional, é na figura do professor que a problemática no ensino se manifesta de forma mais evidente. Vimos também nos documentos legais a asseveração da responsabilidade do ensino nas mãos do docente.

Devido a tais circunstâncias, e talvez como uma atitude de autodefesa, é comum ouvir professores lamentando-se dos outros elementos envolvidos nesse processo educativo: ora são os alunos que não demonstram interesse para aprender, ora é o governo que não oferece condições para a execução de um trabalho adequado, isso quando não são os dois.

Segundo Leffa (2011), fundamentado na investigação de Oliveira (1997), a questão da falta de preparo docente é histórica. Desde a sistematização da educação, que exigia professores fluentes para a implantação do Método Direto, passando pela expansão pela qual atravessou o ensino a partir na década de 1970, com a proliferação de cursos de graduação – muitas vezes, de qualidade duvidosa – para suprir essa demanda, até chegar aos dias de hoje, a formação docente não tem tido êxito em abarcar o conhecimento da língua a ser ensinada que gerasse profissionais confiantes em termos linguísticos para a prática de sala de aula.

Essas circunstâncias podem justificar a existência de professores inseguros quanto aos saberes a ser ensinados, limitando a sua prática na reprodução de aulas monótonas com modos de ensinar que não atendem às demandas atuais de educação, reproduzindo o modelo de ELE que eles tiveram como alunos de línguas estrangeiras. Essa limitação também parece se estender ao programa de ensino: como o material didático não é empregado nas escolas pelos alunos por conta da quantidade insuficiente de livros, não há um acompanhamento da progressão do que é ensinado nas aulas, mesmo que ele seja estipulado pelas instâncias governamentais competentes. Por essa razão, não raro escuta-se alunos reclamando que todos

os anos eles aprendem somente o verbo *to be*, realidade que não diz respeito somente à escola pública. Em efeito, é possível afirmar que a aprendizagem de língua inglesa reduzida a esse verbo ilustra o que circunscreve “o básico do básico” do ELE nas escolas regulares.

Esse dado é alarmante, pois indica que a “ineficácia” do ensino de inglês nas escolas regulares está bem estabelecida no ensino, devido ao conjunto de fatores supracitados.

Após a exposição desses três elementos envolvidos no processo de ensinar e aprender LE na rede pública, é possível depreender que as fronteiras da dimensão que cada um dos participantes ocupa não são claras e se mesclam, compondo um círculo vicioso de culpabilidade: em uma atitude defensiva, o professor acusa o governo e o aluno, que por sua vez, acusa o professor e também o governo, que em contrapartida, acusa de forma velada os professores, através de pesquisas e levantamento de desempenho dos alunos.

Com isso, esse efeito produz um resultado paradoxal, em que a justificativa de todos os envolvidos pela falha no ELE se converte na absolvição relativa de todos (LEFFA, 2011). E assim, a educação procede, sob uma política do fingimento, com professores, alunos e governo percebendo o problema na educação, mas fingindo que o problema não é deles, justamente porque a responsabilidade reside no(s) outro(s). Mas existe um culpado nesse processo?

De fato, essa questão tem raízes mais profundas. A sociedade capitalista da livre iniciativa na qual vivemos prega que somos responsáveis pelo nosso sucesso bem como pelo nosso fracasso. Seguindo essa lógica, se a educação não vai bem, é de responsabilidade daqueles que estão envolvidos nesse processo fazê-la funcionar bem. Isso explica a culpabilidade que paira sobre os três elementos acima mencionados. Contudo, esse panorama encobre o fato de que na sociedade em que impera o capital, a educação também se torna uma mercadoria. Logo, não é surpresa a crise vivenciada no sistema público de educação, com pressões para suprir a demanda de mercado, mas com restrições financeiras para não onerar o governo, além da crescente expansão da rede privada de ensino.

Ademais, determinismos sociais instituídos pelo sistema capitalista impedem que mudanças sejam operadas, uma vez que a sua manutenção depende justamente da reprodução de seu *status quo*, caso contrário, ela entra em colapso, sendo, desse modo, imprescindível que ela seja um sistema irreformável (MÉSZÁROS, 2008).

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

Portanto, esse sistema favorece um sujeito com iniciativa, mas o impermeabiliza a transformações, pois isso implicaria a possibilidade de mudança social e isso é inconcebível no quadro social atual. Por esse motivo, qualquer modificação mais significativa que se busca operar na escola, resulta em frustração, pelo fato de se tratar de ações isoladas, ou quando ocorrem, devem estar em conformidade com a regra geral – a fim de se manter a ordem estabelecida instaurada pelo sistema vigente. Provavelmente por essa razão, nenhuma alteração educacional – tanto de base legal quanto metodológica – implica em mudanças efetivas, pelo simples fato de não abarcarem modificações sociais, real fator de transformação em uma sociedade.

Assim sendo, não é de interesse do sistema vigente que a sociedade se transforme, porque isso acarretaria em uma transformação no próprio sistema. Em vista disso, as escolas, que deveriam ser o espaço para estimular o desenvolvimento do sujeito, limitam-se a figurar a dimensão em que os sujeitos são “moldados” a fim de se ajustarem às necessidades da sociedade, não permitindo, dessa forma, a viabilidade de real transformação.

Este estudo concorda com Mészáros (2008, p. 27) quando ele afirma que o grande desafio da educação nos dias atuais é “romper com a lógica do capital”, com o intuito de suscitar mudanças significativas, através de uma real conscientização dos indivíduos a fim de promover o ideal da emancipação humana. Para isso, torna-se necessário uma mobilização conjunta entre os profissionais da educação e sociedade como um todo para que essas transformações comecem a se tornar realidade.

Promover essas mudanças, no entanto, não é uma tarefa fácil dada a constituição dos sujeitos na ideologia dominante. Devido às incontestáveis dificuldades pelas quais padece o sistema educacional no país, o professor busca suscitar alguma mudança por meio de uma articulação do seu conhecimento linguístico e pedagógico, que é uma construção histórica, com propósitos moldados ideologicamente na sua prática de sala de aula. Diante da frustração que a realidade escolar lhe impõe, procura justificar de diferentes formas a ineficácia de seu trabalho. E ao fazê-lo, tem-se a possibilidade de desvelar o mecanismo ideológico que sustenta o ELE, por meio da análise do discurso do professor de língua inglesa, ilustrando, dessa forma, a multiplicidade e heterogeneidade na formação dos sujeitos que explicam as contradições presentes no discurso.

5 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E OS JOGOS DE IMAGENS NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

A sala de aula circunscreve um lugar plural, heterogêneo e também conflitante, onde o sujeito-professor e o sujeito-aluno assumem posições, cuja relação vai muito além do ato de ensinar e aprender: esse convívio implica não somente a interação de saberes e a relação deles com o mundo, mas também um contínuo (re)significar-se.

Esse processo é resultado de **gestos de interpretações**⁴² necessários e inevitáveis que o sujeito realiza ao interagir, devido à sua natureza simbólica. Portanto, podemos dizer que o discurso é uma construção constituída pela língua e pela exterioridade.

Por isso, a escola configura um espaço onde os contrastes da sociedade se veem manifestados na prática social escolar. Da mesma forma, os atores principais do palco educacional, ou seja, professores e alunos encontram-se também cindidos pela exterioridade e, por essa razão, este trabalho não pode considerá-los como sujeitos totalmente conscientes de seu dizer e fazer, mas ao contrário, eles têm o seu discurso determinado pelo contexto sócio-histórico em que é produzido, em que a língua e a história são elementos indissociáveis na produção dos efeitos de sentido.

5.1 O olhar metodológico para a constituição do *corpus*

Quando se tem a finalidade de investigar o espaço de sala de aula, não basta limitar a análise às fronteiras do ambiente escolar. Como este estudo visa analisar de que maneira os mecanismos ideológicos dão sentidos ao dizer e fazer no ensino de língua inglesa na rede pública, é preciso estabelecer um dispositivo de interpretação que permita uma ótica abrangente desse contexto, que contemple tanto a determinação sócio-histórica do sujeito e dos sentidos produzidos quanto a complexidade da língua. Vale ressaltar que o intuito dessa interpretação não é a busca da “verdade”, mas do efeito de sentido enquanto construção histórica na materialidade linguística, arena da manifestação da ideologia, com pontos de deriva, a suscetibilidade do sentido sempre ser/tornar-se outro (ORLANDI, 2009). A AD, portanto, procura evidenciar os mecanismos pelos quais a produção de sentidos perpassa, desconstruindo a transparência entre a realidade concreta e o sentido.

⁴² Neste trabalho, adotamos a expressão **gestos de interpretação** com base nos estudos de Orlandi (2012, p. 18), que afirma que “a interpretação é um ‘gesto’, ou seja, é um ato no nível simbólico [...]. Sem esquecer que a palavra gesto, na perspectiva discursiva, serve justamente para deslocar a noção de ‘ato’ da perspectiva pragmática; sem, no entanto, desconsiderá-la”.

Courtine (2006, p. 20, grifo do autor) denomina o conjunto de dispositivos para a interpretação de discursos elaborados pela AD de “domesticação do olhar”:

A AD teve, assim, como efeito produzir um modo de leitura dos discursos por meio de um conjunto de dispositivos que se aparenta ao que eu nomearia, por metáfora, uma **domesticação do olhar** sobre os textos: uma passagem obrigatória do olho, uma canalização da observação dos textos que operam, na materialidade gráfica⁴³ de um campo de arquivos doutrinários, uma separação entre elementos captados e elementos residuais.

Portanto, o analista do discurso deve instaurar uma perspectiva com a qual não esteja acostumado, a fim de estabelecer um distanciamento no olhar para desvelar aspectos obliterados pela “evidência” e, assim, desfazer a “transparência” dos sentidos para alcançar elementos que revelem como se constituem os discursos.

Uma vez que o escopo deste estudo busca investigar porque se dá a manutenção do dizer que postula que o ELE não funciona na escolar regular, optamos por focalizar o discurso do professor de línguas como objeto analisável em virtude de residir no docente a figura de “mediador” entre o sistema educacional, que advoga a relevância da aprendizagem de LE na formação educacional e o aluno, que acredita não aprender de modo satisfatório. Ao adotar essa conduta, entretanto, esta pesquisa não pressupõe a responsabilidade do professor pelo desempenho do ELE no espaço escolar. Decerto, procura averiguar como o funcionamento ideológico opera no sujeito-professor que, a princípio, seria o agente transformador nesse âmbito e que, paradoxalmente, permite-o afirmar que o ELE, sobretudo na escola pública, caracteriza-se pelo ensino insatisfatório.

Um processo de construção do objeto deste estudo traz consigo a necessidade de estabelecer uma abordagem teórica e metodológica que ofereça a possibilidade de análise do objeto em tela, uma vez que a interpretação e as considerações finais da pesquisa dependem dos instrumentos e dos procedimentos adotados para analisar as informações reunidas para o estudo. Em um trabalho que procura entender os significados do ensino de língua inglesa no espaço educacional público, o contexto no qual esses significados estão inseridos é elemento fundamental para que os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa sejam interpretados. Esta pesquisa é de natureza qualitativa por seu caráter interpretativo ao analisar o objeto de investigação de forma holística, uma vez que leva em consideração “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2004, p. 17).

⁴³ Segundo Courtine (2006, p.11, grifo do autor), os primeiros trabalhos analíticos da AD tinham como objeto o discurso político: “[o] campo de objetos empíricos da AD foi constituído a partir de **escritos doutrinários**”.

Para fazer o levantamento de informações para este estudo, foram empregadas técnicas associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, questionários e entrevistas. A etnografia, originalmente, tem suas raízes na Antropologia cujo escopo é o estudo da cultura. Nas palavras de Spradley (1979, p. 3):

A Etnografia é um trabalho de descrição da cultura. O ponto essencial dessa atividade busca entender outro modo de vida de ponto de vista nativo. [...] O trabalho de campo, então, envolve um estudo disciplinado de como é o mundo para as pessoas que aprenderam a ver, ouvir, falar, pensar, e agir de maneiras que são diferentes. Mais do que **estudar pessoas**, a etnografia significa **aprender com as pessoas**.⁴⁴

Logo, na abordagem etnográfica, o pesquisador se insere na vida da comunidade em estudo, a fim de favorecer um entendimento de como os sujeitos interpretam a realidade e interagem entre si de forma ampla.

No entanto, nos estudos de viés etnográfico que dizem respeito à sala de aula, nem todos os aspectos que caracterizam essa abordagem são necessários, como longos períodos de permanência do pesquisador *in loco* ou a aprendizagem da língua da comunidade em estudo. Essa condição é o que motiva André (2004, p. 28) a afirmar que “o que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito”.

Portanto, podemos dizer que a abordagem de cunho etnográfico se caracteriza pela interação do pesquisador, que vê “o ambiente natural como fonte direta de dados” (TRIVIÑOS, 1987). Assim sendo, para estudar a realidade de sala de aula, essa abordagem oferece instrumentos para alcançar o objeto de estudo de maneira global, no sentido em que viabiliza capturar não somente a forma como o fenômeno se apresenta por meio de sua descrição como também a sua natureza, por buscar a compreensão do que a aparência pode encobrir e/ou silenciar.

Com o objetivo de averiguar como se sustenta o sentido de que o ensino de língua inglesa não ocorre na escola pública, quatro professores de inglês da rede estadual e municipal de ensino em regiões periféricas da Grande Maceió, em Alagoas, compõem os sujeitos desta pesquisa. O critério para a seleção dos docentes foi a experiência de, ao menos, dois anos no ensino de língua inglesa em escolas da rede pública, tempo que acreditamos ser possível viabilizar ao professor conhecimento prático do fazer pedagógico e permiti-lo estar inserido

⁴⁴ *Ethnography is the work of describing the culture. The essential core of this activity aims to understand another way of life from the native point of view. [...] Field work, then, involves the disciplined study of what the world is like to people who have learned to see, hear, speak, think, and act in ways that are different. Rather than studying people, ethnography means learning from people* (SPRADLEY, 1979, p. 3).

ideologicamente nesse contexto educacional. Além disso, sopesou-se a localização das escolas em regiões periféricas da região metropolitana para que considerações possam ser feitas neste estudo acerca de um âmbito onde o senso comum diz haver mais dificuldades para desenvolver uma educação adequada, de modo geral. Esse número de professores se justifica para que se obtenha uma gama de informações para constituir o *corpus* deste trabalho e, assim, propiciar a elaboração de parâmetros para uma interpretação qualitativa satisfatória.

Para o levantamento de informações, este trabalho buscou investigar o dizer e o fazer de professores de diferentes escolas da rede pública, e assim, possibilitar uma reflexão que abarque as contradições que possam irromper nesse confronto, buscando promover um levantamento de material discursivo mais rico. Nesse sentido, foram observadas 41 aulas de 50 minutos em duas turmas da 1ª série do Ensino Médio e 22 aulas em duas turmas do Ensino Fundamental (6º e do 9º ano) durante três meses. O número inferior de aulas no último grupo se deve à suspensão das observações de uma turma em vista de vários cancelamentos por razões diversas, fato que nos levou à conclusão de que havia uma resistência do professor à presença de um observador em sala de aula.

Além do material fornecido durante o período de observação, informações coletadas em conversas informais com os professores e entrevistas gravadas foram incluídas para a constituição do *corpus*. A documentação oficial que tem regido o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, bem como material escrito sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (por exemplo, artigos em sítios da *internet*) também compõem o conjunto de informações para a análise a fim de que, dessa forma, seja possível relacioná-los com discursos que circulam em contextos mais amplos.

Após o início da observação das aulas, os sujeitos-professores deste estudo responderam um questionário (vide ANEXO A) para levantar informações pessoais assim como elementos sobre sua formação linguística e pedagógica. Durante as aulas, anotações de campo foram feitas com enfoque no que os professores diziam a respeito do processo de ensinar, além de anotações sobre a postura e os procedimentos adotados pelo docente para a realização da aula que se mostrassem relevantes para a pesquisa.

Tendo essas informações como base, os professores concederam uma entrevista (vide ANEXO B) a fim de esclarecer pontos vistos no período de observação. Desse modo, foi possível colher considerações desses docentes sobre o ensino de línguas de modo geral. As entrevistas foram registradas em áudio com o consentimento dos professores.

Assim sendo, a abordagem metodológica visa contemplar o contexto imediato, que é a sala de aula, mas que aponta para um espaço sociocultural mais abrangente, onde o processo

de ensinar e aprender língua inglesa se encontra inserido. A partir desse conjunto, busca-se expandir esse contexto em níveis que compreendam os mecanismos ideológicos que sustentam o dizer e o fazer sujeitos-professores desta pesquisa.

Este trabalho, portanto, fundamenta-se nesses elementos para fazer um recorte do material levantado nessa investigação para compor o *corpus* discursivo a ser analisado, sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso francesa de linha pecheutiana, por possibilitar um olhar que abarque questões do sujeito, da história e da ideologia.

Segundo Courtine (2006, p. 66), um *corpus* discursivo é um “conjunto de sequências discursivas estruturadas, de acordo com um plano definido em referência a um estado de condições de produção de discurso”. Em outras palavras, vários enunciados são coletados, produzidos na interface entre o sujeito, o contexto sociocultural e limitados pelo campo do discurso que se está pesquisando, delineando, desse modo, o universo discursivo.

A partir do material linguístico levantado no presente estudo, um conjunto de enunciados foi selecionado em conformidade com o foco desta pesquisa, ou seja, o ensino de inglês na escola pública. Nesse processo, começaram a emergir as representações que esses professores de inglês estabelecem ao lidar com o processo de ensinar e aprender essa língua nesse espaço educacional.

Após esse momento, um princípio de segmentação é definido, em que elementos internos do *corpus* apontam para fatores externos. Nesse ponto, a análise procura estabelecer conexões entre a formação discursiva e as ideologias.

Finalmente, o objeto de análise será reorganizado, quando os enunciados são reagrupados, tendo por base suas regularidades e discrepâncias. Nessa análise, o *corpus* é disposto de acordo com as bases ideológicas manifestadas pela materialidade discursiva, por meio da mencionada “domesticação do olhar”, para que se possa promover uma mudança na perspectiva do escopo de estudo a fim de desconstruir aquilo que o efeito ideológico torna “evidente”.

Vale salientar que, devido ao fato de que essa investigação trabalha com o discurso, a análise orientada por essa perspectiva é inesgotável, já que esse objeto pode ser sempre observado por um ponto de vista diferente, levando a interpretações diversas (ORLANDI, 2002).

Para analisar o funcionamento do discurso dos sujeitos-professores acerca do ensino de inglês na rede pública, o presente estudo visa coletar informações que se referem a como eles significam a educação nessa esfera educacional. Para tanto, aulas foram observadas, questionários respondidos e entrevistas realizadas com o propósito de entrever as

representações que esses sujeitos têm no que diz respeito à língua inglesa, ao processo de reconfiguração identitária e ao contexto na qual o ensino de línguas estrangeiras se encontra inserido.

Portanto, através da produção do *corpus* proveniente dos dizeres desses sujeitos-professores da pesquisa, procuramos explicitar o processo discursivo, com suas filiações e relação com o objeto simbólico, em que descrição e interpretação se encontram imbricadas. Dessa forma, é possível atravessar

o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia (ORLANDI, 2009, p. 61).

Em razão disso, este trabalho procura conceber um arcabouço teórico-metodológico que leve em conta os efeitos de evidência na linguagem, mas que não se deixe enganar por eles, para que se permita refletir sobre o efeito de sentido na materialidade linguístico-discursiva.

Em suma, foi adotada a abordagem etnográfica para abarcar o contexto da sala de aula e fazer um levantamento de informações relevantes para possibilitar um olhar no contexto no qual o ELE se encontra inserido. Fundamentado nesse levantamento, foi sob uma visão discursiva que o recorte desse material foi feito para delinear o *corpus* discursivo para este estudo e, assim, promover uma mudança na perspectiva do objeto analisável.

5.1.1 Os sujeitos da pesquisa

O processo de seleção de sujeitos para a realização deste estudo começou em fevereiro de 2011. Em conversas informais com os alunos de graduação em Letras, perguntei se conheciam professores de inglês que teriam disponibilidade para participar de uma pesquisa acadêmica como sujeitos da investigação. A partir da informação fornecida por esses alunos, entrei em contato com sete docentes que expressaram demonstrar interesse para fazer parte do estudo. Nesse contato, foi explicado a esses professores, em linhas gerais, do que tratava o trabalho. Foi pontuado que o objetivo das observações dizia respeito ao ensino de língua inglesa nas escolas públicas e aos procedimentos que estavam sendo adotados nessas aulas. Para tanto, era imprescindível a permissão e a participação deles como sujeitos da pesquisa. As turmas a serem observadas seriam escolhidas pelo professor-voluntário, para que

eles se sentissem mais à vontade durante a fase de observação de aula, buscando aliviar algum possível desconforto vivenciado por parte do observado. Todas as etapas do levantamento de informações seriam realizadas na escola em que ele/ela trabalha, por se tratar de um ambiente com o qual eles estão familiarizados, ou algum outro lugar que fosse de sua preferência, como foi o caso de um professor que sugeriu que a entrevista fosse realizada na universidade.

Durante essa fase, dois professores tiveram que ser excluídos deste estudo devido ao conflito de horários da pesquisadora e das aulas a ser observadas. Assim, permaneceram cinco docentes como sujeitos desta pesquisa que, após a obtenção do consentimento de que suas aulas fossem observadas, as escolas para as quais esses profissionais trabalham foram contatadas para que a realização das observações de aulas fosse autorizada.

Como mencionado anteriormente, os critérios para a seleção de professores para essa investigação foram a formação em Letras, com habilitação em língua inglesa, com, pelo menos, dois anos de experiência, e o vínculo de trabalho na rede pública de ensino em regiões periféricas da cidade.

Dos cinco professores contatados, apenas excluímos as informações de um docente nesse trabalho, pois nos foi possível assistir somente a uma aula, em virtude do cancelamento de aulas por três semanas seguidas. Foi igualmente necessário suspender a observação de aulas de outro docente após a terceira lição. Sempre por motivos de ordem pessoal, as aulas foram canceladas por quatro vezes consecutivas. No entanto, a professora em questão conversou longamente com a pesquisadora sobre vários aspectos do ensino antes e durante o período de observação e, por essa razão, decidimos incluir esse material discursivo no presente trabalho, ainda que sem a possibilidade de verificar de modo mais detalhado como as aulas eram ministradas e, dessa forma, relacionar o dizer e o fazer da professora. Os fatos acima descritos podem indicar a resistência de docentes em ter suas aulas submetidas à observação necessária neste estudo, exatamente pelo desconforto mencionado anteriormente, e/ou pelo sentimento de responsabilidade do professor no processo de aprendizagem de seus alunos, já que se tratava de turmas consideradas com problemas de comportamento para as aulas. Por esse motivo, optamos por não insistir no prosseguimento das anotações de campo dos professores em questão. A observação das aulas de outra professora também foi prejudicada devido a questões de saúde e, em razão desse fato, ela frequentemente encerrava as aulas mais cedo ou começava mais tarde.

Portanto, os sujeitos da pesquisa são formados por quatro professores, sendo dois homens e duas mulheres, com graduação de, no mínimo, seis anos e, no máximo, vinte e dois anos de formado, sendo que dois deles têm pós-graduação (um em ensino de língua

estrangeira e o outro em docência no ensino superior). Três docentes começaram a ensinar regularmente antes da obtenção de grau e todos os sujeitos da pesquisa ensinam em mais de uma escola, sendo que dois ministram aulas também em instituições privadas. O professor com especialização em língua estrangeira é o único do grupo com experiência em ensino em cursos livres (doze anos) e atualmente trabalha somente na rede pública de educação. Em relação à formação na LE, dois profissionais informaram que aprenderam inglês em cursos livres de línguas por um período médio de quatro anos, não consecutivos, outro aprendeu inglês no curso universitário e o quarto estudou de forma autodidata (aquele que ensinou em cursos livres). O objetivo que os levaram a seguir a carreira de ensino de língua inglesa foi o entusiasmo pessoal por essa língua. Todos eles afirmam sempre terem apreciado a sua sonoridade, e seu interesse aumentou com a relevância do aprendizado dessa língua nos dias atuais. Inicialmente, a vontade de aprender inglês surgiu nas aulas de língua no ensino fundamental (1 professor), pelo interesse em filmes e músicas em inglês (2 professores) e questões profissionais e influência familiar (1 professor).

Em termos metodológicos, todos os sujeitos deste estudo declararam não adotar um modo único de ensinar, embora não nomeiem nenhuma abordagem especificamente. Somente um professor alega adotar uma abordagem sociointeracional em alguns momentos de suas aulas, mas não explicita quais aspectos dessa metodologia ele procura empregar. Durante a observação, no entanto, não foi constatado elementos desse modo de ensino. Os outros aparentam desconhecimento sobre as metodologias de ensino, uma vez que, quando questionados sobre esse aspecto, não compreenderam exatamente o que estava sendo solicitado.

A partir do segundo mês de observação, uma entrevista foi agendada e gravada em áudio com os três professores cuja observação de aula foi realizada de forma mais sistemática, dois em seu local de trabalho, e um em outro local sugerido por ele. Nesse momento, eles fizeram considerações sobre sua formação, as aulas, os alunos, a escola e o sistema educacional de maneira geral. Ao longo do período de observação, todos os professores-sujeitos vinham até a pesquisadora para fazer algum comentário sobre a aula, os alunos e a escola, considerações que foram anotadas em seguida, juntamente com as notas das observações.

Com o objetivo de preservar a identidade dos professores que participaram desta pesquisa, foram adotados nomes fictícios (vide Quadro 3). Portanto, esses nomes serão empregados durante o processo de análise ao se fazer referência aos sujeitos-professores deste estudo.

Quadro 3 – Dados dos sujeitos-professores participantes desta pesquisa

| | | | |
|-------------|-----------------------|--------------------------------|----------|
| Professor 1 | ➤ Professor Roberto | 1ª Série do Ensino Médio | Matutino |
| Professor 2 | ➤ Professora Sandra | 1ª Série do Ensino Médio (EJA) | Noturno |
| Professor 3 | ➤ Professor Djalma | 6ª Ano do Ensino Fundamental | Matutino |
| Professor 4 | ➤ Professora Cristina | 9ª Ano do Ensino Fundamental | Matutino |

Fonte: Makiyama (2013).

5.1.2 As Escolas

Foram observadas quatro escolas da rede pública localizadas na região da Grande Maceió – AL, três situadas na periferia da capital e uma que se encontra na cidade de Rio Largo, na região metropolitana. A quantidade de alunos atendidos por essas instituições variava entre 762 a 2000 alunos, considerando os três turnos (matutino, vespertino e noturno).

No que diz respeito à sua estrutura física, todas possuem um amplo pátio, onde os alunos se reúnem no intervalo, uma cozinha para a preparação da merenda escolar, banheiros masculino e feminino e ventiladores de teto nas salas de aula. Todas essas instituições têm uma quadra usada para as aulas de educação física, mas sem equipamentos para a prática esportiva, como redes ou postes. Duas das quatro escolas oferecem biblioteca com acervos para leitura e/ou pesquisa, sendo que uma delas também possui laboratório de ciências. Três instituições possuem uma sala destinada a eventos multimidiáticos, mas uma delas transformou esse espaço em sala de aula e outra escola apresenta essa sala em desuso, a despeito do recebimento de computadores do governo estadual. Nesse caso, o equipamento de informática continua embalado, justificado pelo fato de não haver um técnico para administrar os computadores, e os outros materiais eletrônicos (televisor e aparelho de DVD) que essa escola possui foram danificados em virtude de uma enchente. Duas das quatro escolas apresentavam quadro branco nas salas de aula, mas os professores que lecionam nessas salas informaram que eram eles que compravam os marcadores para utilizar no quadro, pois, segundo eles, a escola não tinha quantidade suficiente desse material para todo o ano letivo. Em geral, a infraestrutura dessas instituições necessita de reparos, pois algumas escolas apresentavam janelas quebradas, portas que não fechavam, paredes riscadas, lousas que traziam rachaduras e algumas carteiras estavam quebradas.

Em relação às salas de aula, essas instituições dispõem de um número variado de classes, entre seis e vinte salas de aula, de acordo com a dimensão da escola. Entretanto, com

exceção da turma noturna, esses espaços não comportavam a quantidade de carteiras necessárias para o número de alunos em sala, fato que os levava a trazer carteiras de outras salas ou então compartilhar assentos, causando sempre perturbação durante a aula.

Outro fato observado é que o número de alunos matriculados era sempre superior à quantidade de discentes que frequentavam as aulas, que tinham, na maior turma, 55 alunos matriculados, mas cujas aulas apresentavam uma frequência média de 44 estudantes. A menor turma era a do período da noite, com 39 alunos matriculados, mas com uma média de 15 alunos presentes em classe.

No tocante ao quadro de professores dessas instituições de ensino, havia dezenove membros do corpo docente na menor escola e sessenta na maior. Quanto aos professores de língua inglesa, havia de um a dois professores efetivos para essa disciplina em todas as escolas, mas havia também a presença de monitores – que correspondem a graduandos contratados pelo Estado e Município que cumprem a função de professor, mas que não fazem parte do quadro efetivo de funcionários. Duas escolas tinham um professor efetivo e um monitor para as aulas de língua inglesa, uma escola tinha dois professores efetivos e um monitor e uma tinha apenas um professor efetivo para essa disciplina.

Em todas as escolas foi constatado que a quantidade de livros didáticos para o ensino de língua inglesa não é suficiente para o total de alunos. Esse material é escolhido por uma equipe designada pela Secretaria de Educação, e depois ele é entregue às escolas. A quantidade insuficiente de livros parece levar os professores a não empregá-los em sala de aula. No entanto, alguns professores se baseiam nesse material para elaborar o seu plano de curso anual, que deve ser apresentado à coordenação da escola. Enquanto outros não necessariamente seguiam o mesmo conteúdo programático estabelecido no material enviado pelo governo. Aqueles com mais tempo de magistério seguem planos anteriores para delinear o conteúdo a ser ministrado. Foi possível observar que o acompanhamento desse plano por parte da coordenação se limita ao recolhimento desse conteúdo determinado pelo professor no início do ano letivo.

Em todas as escolas, houve queixas sobre a falta de segurança durante o período de entrada e de saída das escolas. Uma professora relatou um assalto à mão armada que um aluno sofreu na porta da escola. Não há policiamento nos arredores, muito embora a sua localização seja em áreas consideradas perigosas e sujeitas à violência. Por essa razão, no período da noite, todos os alunos são dispensados antes de 22:00h, apesar de que, na matriz curricular, as aulas deveriam terminar às 22:30h. Com certeza esse dado compromete o aprendizado de quem frequenta este turno, sendo um dos fatores que influenciam a diferença de desempenho

dos alunos e de exigência do professor (de acordo com o depoimento de dois docentes entrevistados), em comparação àqueles que cursam os outros períodos.

5.1.3 As Aulas

A observação das aulas durou três meses, que variam entre uma aula ou duas aulas por semana. Três turmas são do matutino, com duas aulas semanais (duplas ou em dias diferentes), e uma turma é do período noturno, com uma aula por semana. Em média, o tempo de uma aula varia entre 50 e 60 minutos. Contudo, em termos práticos, a maioria das aulas não tem esta duração, porque em três das quatro escolas, o/a professor/a (inclusive aquele com uma aula semanal de 50 minutos) entra em sala com, em média, 15 minutos de atraso, reduzindo substancialmente o tempo de aula.

O número de alunos matriculados varia entre 39 e 55 alunos por turma, cujas salas não comportam a quantidade total de estudantes, fato anteriormente citado. No decorrer das aulas, esse número era sempre inferior como, por exemplo, aulas com 14 alunos na turma noturna.

O recurso didático mais empregado nas aulas é o quadro de giz. Devido ao número insuficiente de livros didáticos entregues às escolas (por exemplo, o 9º ano recebeu seis exemplares, sendo que, somente na turma matutina, há 41 alunos), os professores afirmam preferir não utilizá-lo nas aulas. Como recurso didático, os docentes buscam material em outros livros de ELE ou fotocopia textos de leitura e exercícios escritos da *internet*, como é o caso do professor do 1º ano matutino do Ensino Médio, que tem por objetivo o desenvolvimento da compreensão escrita de seus alunos para a prova do ENEM.

As aulas são essencialmente expositivas, ministradas em língua materna, com o padrão de interação professor-alunos. O professor escreve o assunto da aula no quadro para que os alunos copiem em seus cadernos. A média de atividades é de um exercício por aula que, na maior parte das vezes, é corrigido na aula seguinte. Quando não terminado no período da aula, esse exercício é prescrito como tarefa de casa, única circunstância observada em que eles têm atividade extraclasse para ser realizada.

No que concerne às habilidades praticadas, a leitura, a tradução e a prática oral foram os aspectos observados durante os apontamentos de campo. A compreensão escrita é trabalhada na turma do 1º ano matutino, em que o professor dessa turma faz referência às estratégias de *skimming* (para compreensão geral do assunto do texto) e *scanning* (busca

específica de informações dentro de um texto), termos adotados pela modalidade de ELE conhecida nessa seara como “inglês instrumental” ou “inglês para fins específicos”. No caso em questão, o fazer desse professor parece constituir-se pelo discurso apresentado nas prescrições dos PCN (BRASIL, 1998, p. 20):

a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.

Além das prescrições das OCEM (BRASIL, 2006, p. 97):

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apóia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero).

Como é possível observar nos trechos acima, o fazer do professor do 1º ano matutino é permeado pelo discurso dos documentos legais que regem o ELE, que postula o caráter “primordial” da leitura para a formação do aluno. No entanto, o professor faz menção dessas expressões referentes a estratégias de leitura, mas não esclarece no que consistem tais estratégias e sua função nos exercícios de aplicação, fato que pode indicar que os termos “*skimming* e *scanning*”, nessa ordem, podem estar sendo reproduzidos sem passar por um processo de reflexão ao remeter ao discurso do ensino de inglês para fins específicos pelo qual o professor em tela vivenciou como aluno universitário. Além disso, esse professor procura adequar as atividades trabalhadas em sala às questões do ENEM. O professor do 6º ano também menciona trabalhar com a compreensão de textos escritos com suas turmas do Ensino Médio, embasado na necessidade de preparar seus alunos para o mesmo exame.

Já a oralidade é o foco a ser desenvolvido na turma do 6º ano matutino, em que o professor faz uso da repetição e faz perguntas em inglês para que os alunos respondam na língua em estudo, tanto em coro quanto individualmente. Percebemos, nesse caso, a influência do fazer pedagógico adotado em cursos de línguas, que têm tido na produção oral o objetivo principal da aprendizagem. Isso pode ser explicado pela experiência de quase 20 anos que esse docente tem em escolas de línguas.

A versão e tradução, por sua vez, são trabalhos realizados nas turmas do 1º ano noturno e na do 9º ano matutino, nos moldes da AGT, com listas de vocabulário e/ou tradução de sentenças isoladas. Além dos glossários, há a exposição de pronomes e tempos verbais, para que os alunos possam completar ou reescrever orações.

No que diz respeito à avaliação, a nota dos alunos é elaborada por peso: no primeiro semestre, eles adquirem, no máximo, 40 pontos, e no segundo semestre, 60 pontos. Durante o ano, esses pontos podem ser distribuídos não somente em avaliações formais, mas também incluir outras atividades que não estejam relacionadas ao aprendizado de língua inglesa, como gincanas, eventos em que as turmas podem receber até 15 pontos por participação. Somente o professor do 6º ano avalia a oralidade dos alunos, provavelmente em virtude de sua experiência em cursos de línguas, instituições em que a produção oral é elemento que compõe o processo de ensino e avaliação.

Com exceção do 1º ano noturno, havia muito barulho durante as aulas, tanto interno quanto externo, que afetava o decorrer das lições. Na turma do 6º ano, os alunos apresentavam um comportamento tido como adequado em classe às custas de um controle constante por parte do professor. Já nas outras duas turmas, o barulho vinha não somente de conversas ocorridas em classe, mas também de movimentação procedente de fora da sala, como conversas nos corredores e jogos na quadra de esportes. Mesmo a portas fechadas, o ruído chegava à sala através de janelas que não impediam a entrada do som, ou mesmo aberturas de ventilação nas paredes. Isso influenciava o andamento das aulas, pois alguns alunos não conseguiam ouvir o professor, e outros conversavam entre si sobre assuntos alheios à matéria que estava sendo ministrada. Em conversas informais, os professores que apresentavam esse problema em suas aulas manifestavam descontentamento em relação a essa situação, afirmando sentirem-se desmotivados para ministrar as aulas sob tais condições. Nenhum deles questionou a razão da existência desse problema ou se algo poderia ser feito para solucioná-lo.

Durante o processo de observação de aulas, verificamos vários cancelamentos de aulas de inglês, em decorrência de reuniões, atividades extraclasse, problemas de ordem administrativa ou pessoais. Essa circunstância permitia que alunos ficassem conversando nos corredores, fato que acabava por atrapalhar as outras classes, uma vez que não houve registros de reposição dessas aulas, ocorrência que – pelo que foi constatado durante a fase de observação – não atinge somente as aulas de inglês.

A descrição delineada acima tem por objetivo caracterizar o contexto imediato em que os sujeitos da pesquisa se encontram inseridos, “não só porque delas [características

culturais] se pode chegar a precisar os significados dos aspectos do meio, mas também porque desse ponto de vista derivam algumas considerações importantes” que podem explicar “significados latentes do comportamento” (TRIVIÑOS, 1987, p. 122). Uma vez que pretendemos fazer uma reflexão sobre o dizer e o fazer de professores de inglês na rede pública de educação por meio de suas representações, a descrição sobre o contexto é necessária no presente estudo, pois essas informações não somente permitem o acesso a características culturais, segundo a abordagem etnográfica de pesquisa, como também possibilitam situar esses sujeitos social e histórico-ideologicamente e, dessa maneira, alcançar como o seu processo discursivo se constitui e os sentidos são produzidos.

5.2 O ensino de língua inglesa e os jogos de imagens nas práticas discursivas

Como mencionado anteriormente, o sujeito atribui sentidos ao mundo natural e social devido à sua natureza simbólica, não havendo, portanto, uma relação direta entre o sujeito e sua condição de existência do mundo concreto, mas uma interpretação dessa realidade, em que representações do mundo material são elaboradas. Uma vez que tais representações são construídas ancoradas nas práticas sociais, é possível afirmar que a concepção que se tem dos objetos do mundo real é definida através de experiências anteriores, determinada pelo contexto sócio-histórico.

Desse modo, as relações imaginárias se entrelaçam por meio de um atravessamento ideológico que constituem os sujeitos e lhes fornece elementos que compõem o corpo de representações de uma comunidade, intrincados em uma rede de memória que possibilita esse “estar-aí” dos sentidos, produzindo tanto a sua repetição quanto o seu silenciamento (GREGOLIN, 2007). É esse funcionamento ideológico que permite a circulação de sentidos que se referem à importância da língua inglesa nos dias atuais e à falta de êxito do ELE na escola pública.

Isso é possível devido ao fato de que os sujeitos ocupam posições durante o processo discursivo e que são igualmente constitutivos dos sentidos que esses sujeitos produzem. Com base nisso, é legítimo argumentar que a prática discursiva é o palco onde ocorre o jogo imaginário das representações do enunciador e do objeto do discurso. No caso deste estudo, as práticas discursivas não envolvem somente a relação professor-aluno, mas outras relações, com a escola, com o objeto de ensino – e até com a pesquisadora deste estudo, visto que a participação do investigador de uma pesquisa de cunho etnográfico o insere na vida da comunidade em estudo (TRIVIÑOS, 1987).

Em virtude da organização hierarquizada característica da sociedade em que vivemos, essa prática implica relações de forças, em que as imagens projetadas pelos interlocutores intervêm na formulação de enunciados, cujas significações são subordinadas a determinadas formações discursivas às quais eles se encontram vinculados, sob a dependência do interdiscurso, fonte dos elementos que são apropriados pelos sujeitos para compor o que eles enunciam e assumem como seu próprio discurso. É no interdiscurso que está a memória discursiva, ou seja, a memória socialmente constituída, que fornece subsídios para determinar os saberes nas diversas formações discursivas.

Assim sendo, através da interpelação dos indivíduos em sujeitos pela ideologia, enunciadorees elaboram imagens de si e daquilo que os cerca. Trazendo para o contexto de ensino-aprendizagem, vão sendo construídas representações que fornecem sentidos à prática de sala de aula e que se deslocam de acordo com os lugares enunciativos dos participantes do processo educacional, ou seja, o que significa um professor, um aluno, uma escola varia de acordo com quem toma a palavra. No espaço público de ensino, o governo também consiste em um elemento relevante nessa rede complexa de representações que permeia o sistema de educação.

Dessa maneira, partindo do pressuposto de que “o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’” (PÊCHEUX, 2009, p.160), ao tomar uma posição, ao mesmo tempo em que se coloca no lugar do outro nas práticas sociais humanas, é com um olhar nas formações imaginárias presentes na materialidade discursiva dos professores de língua inglesa da rede pública de ensino, sujeitos desta pesquisa, que a análise será desenvolvida. No processo de averiguação do discurso desses enunciadorees frente ao objeto simbólico, que é o ensino de inglês nesse espaço educacional específico, quatro eixos representacionais se delinearam de forma mais proeminente, provavelmente devido à interdependência dessas instâncias nesse contexto: as imagens do professor, do aluno, do sistema educacional e da língua.

5.2.1 A imagem do professor: conflito entre o professor idealizado e o lutador inglório

Como previamente colocado, as sequências discursivas (doravante SD)⁴⁵ abaixo transcritas trazem nomes fictícios ao se referir aos professores, para que se possa preservar a

⁴⁵ As SD serão dispostas em bloco e entre aspas para fins de destaque, inclusive as que contêm até 3 linhas.

identidade dos participantes deste estudo. As SD foram selecionadas devido aos sentidos que apareceram de forma recorrente durante o levantamento de informações.

O Professor Roberto, ao ser indagado sobre sua opinião acerca do ensino de língua inglesa na escola regular, faz a seguinte observação:

SD1: “Eu vejo que, assim, há muita, muita, muito tradicionalismo. Ou seja, falta mais criatividade, né, para o fazer pedagógico, que é um processo difícil, não é fácil. Fazer com que o aluno aprenda uma matéria de um jeito mais fácil é difícil. Tem que encontrar meios, situações, né, que possam envolver o aluno na disciplina. Porque, infelizmente, o espaço de sala de aula não está sendo agradável para o aluno por conta da, vamos dizer, da imposição, né, da escola, da constituição, ou das, da falta de infraestrutura das escolas, isso em relação ao Estado, né, da própria cultura da sociedade, que não valoriza a leitura” (Professor Roberto).

Percebemos nessa formulação que o professor amplia o foco de sua resposta, não tratando especificamente de ELE na escola, mas falando sobre o ensino de maneira geral. Essa ampliação pode apontar para o fato de que os problemas que afetam o ensino e aprendizado nas escolas não se circunscrevem somente à esfera de ELE. Nessa SD, o professor faz uso da terceira pessoa, por meio de expressões como “**falta mais criatividade**”, “**tem que encontrar meios**” e “**situações que possam envolver o aluno**”, entrevedo, aí, que o professor em tela procura dar uma conotação impessoal à problemática que envolve a prática escolar evidenciando o funcionamento do esquecimento nº 2 (PÊCHEUX, 2009), processo em que esse professor procura cuidadosamente fazer suas escolhas linguísticas, selecionando o que dizer e não dizer na tentativa de não responsabilizar ninguém pela problemática do ensino na escola. Ainda assim, no dizer dele, há a sugestão que algo deve ser feito para tornar a aprendizagem “mais fácil” e “envolver o aluno na disciplina”, uma vez que o fazer pedagógico “é um processo difícil”, atribuindo a responsabilidade à estrutura escolar, pois “o espaço de sala de aula não está sendo agradável para o aluno”, ou à própria sociedade, “que não valoriza a leitura”. Percebemos aí a superestimação da leitura, associada diretamente à educação de modo geral, havendo, portanto, um apagamento de outras práticas discursivas, como, por exemplo, a escrita. Isso pode ser reflexo do próprio fazer pedagógico escolar, que enfatiza a compreensão de textos escritos nos processos avaliativos. Além disso, por meio dessa fala, o docente deixa entrever que é a figura do professor quem deve reverter a adversidade enfrentada na escola, ou seja, aquele que deve “converter” a sala de aula em um ambiente prazeroso para o aluno.

Por sua vez, a Professora Sandra, ao discorrer sobre o baixo rendimento dos alunos na escola pública, faz a seguinte formulação:

SD2: “Hoje em dia, tem professor brincando de ser professor, pela falta de interesse. Não todos!” (Professora Sandra).

A despeito do primado da responsabilidade do docente na didática de línguas que é possível observar nessa fala, a professora revela a existência de profissionais do ensino que não estão comprometidos com o ensinar, pela mesma falta de interesse que se afirma que os alunos demonstram, versado na seção 4 deste trabalho. Esse dizer evidencia igualmente o funcionamento dos mecanismos ideológicos que perpassam tanto a postura de alunos quanto de professores no que diz respeito ao ensino de inglês no sistema público de ensino, constatando que tanto alunos quanto professores estão vinculados à mesma formação discursiva, que postula que esse ensino não se concretiza de modo satisfatório. A crítica ao afirmar que há “**professor que brinca de ser professor**”, na verdade, pode desvelar que a função desse profissional representa um papel a ser encenado no ensino de inglês, à medida que ele busca convencer(-se) da relevância dessa disciplina na formação geral dos educandos (CAVALLARI, 2011).

Além disso, a menção sobre a inviabilidade de um trabalho em conjunto com os colegas para o desenvolvimento da aprendizagem para justificar o insucesso de suas aulas ilustra como o discurso escapa à intencionalidade do sujeito em virtude do funcionamento ideológico, como bem assevera Orlandi (2009, p. 32) quando afirma que “o sujeito diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”. Por essa razão, ao reproduzir a fala que responsabiliza o professor pelos resultados insatisfatórios no ensino, escapa-lhe as implicações que as condições de produção suscitam no seu dizer: ao se dar conta que ela não pertence ou, pelo menos, não deve se inserir nessa categoria, ela – também professora – percebe a necessidade de fazer uma ressalva de não incluir todos os professores – afinal, “**não todos**” são descomprometidos com o ensino.

O Professor Djalma também faz referência à questão da falta de comprometimento de alguns professores quando fazia considerações sobre o desinteresse tanto de alunos quanto do governo em fomentar o ELE na rede regular de ensino:

SD3: “Pra mim, o que falta é um engajamento maior do corpo docente da disciplina. O professor, até por notar que aquela turma é desinteressada, daí até ele, às vezes, desiste. Então eu acho que o professor tem que usar de várias ferramentas, vários meios pra que, pra fazer com que realmente, pelo menos que você consiga salvar alguns alunos de uma turma assim tão desinteressada. Então os professores não podem desistir, porque se ele desiste, aí o aluno, acho que o desinteresse vai ser maior ainda” (Professor Djalma).

Essa formulação apresenta algumas similaridades com o enunciado do Professor Roberto, transcrita na SD1. A primeira diz respeito ao uso da terceira pessoa para fazer referência aos problemas enfrentados pelo docente na sua prática. Diversamente do primeiro, contudo, o Professor Djalma oscila entre o uso dos termos “o professor” e “os professores”. O pronome de tratamento “você” também é empregado, mas com uma conotação igualmente impessoal. Essa variação de número aponta para uma noção de que o termo “professor”, no singular, faz um trabalho solitário, ao encarar uma turma “desinteressada” e desiste ou quando deve usar meios para lidar com a sua prática. Ao usar a forma plural, “os professores”, o Professor Djalma confere um efeito de sentido de coletividade, produzindo a noção de que, juntos, os professores não devem desistir, caso contrário, a aprendizagem não poderá ocorrer.

O segundo aspecto em comum se trata da responsabilidade do professor em usar **meios** para desenvolver um trabalho adequado em ELE, presumindo aprioristicamente que os alunos são sempre desinteressados pelo ensino. Mas diferentemente do primeiro, que busca o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem por meio de oferecer um ambiente “prazeroso”, esse docente aborda essa questão com o fim de “salvar alguns alunos”. Em outros termos, esse dizer se encontra filiado ao discurso religioso, em que os alunos são vistos como “almas perdidas” que precisam ser resgatadas por um salvador, graça que nem todos conseguem alcançar, pois está condicionada ao desejo e esforço individual. Isso evidencia a ordem do enunciável do discurso (COURTINE, 1999), em que o sujeito se encontra vinculado a uma formação discursiva que autoriza o que pode ser dito (PÊCHEUX, 2009), condição que viabiliza relacionar a imagem da prática pedagógica com um trabalho missionário, revelada em outro enunciado do mesmo professor, ao dar prosseguimento nas considerações sobre o desinteresse dos alunos e do governo em promover um aprendizado satisfatório, como se pode constatar nas seguintes SD:

SD4: “Eu acho que quando alguém pretende ingressar na educação, a educação é diferente. É uma missão árdua. Então só entra nessa área realmente quem gosta de compartilhar o conhecimento” (Professor Djalma).

SD5: “Faço o possível para que eles estudem em casa: passo muitos exercícios, trabalho muitos textos com eles, mostrando pra eles que esse é o caminho” (Professor Djalma).

Por meio desses trechos, é possível apreender os mecanismos ideológicos que afetam esse docente, que o autoriza a conferir a tônica religiosa à profissão docente, por meio das expressões “missão árdua”, “só entra nessa área realmente quem gosta de compartilhar o conhecimento” e “mostrando a eles o caminho”. Ainda que seja “árdua”, a “tarefa” do

professor envolve em fazer “o possível que eles [os alunos] estudem em casa”, assim como o pregador que tenta resgatar “as ovelhas desgarradas”, que, nesse caso, são os “alunos desinteressados”, e mostrar-lhes “o caminho” pelo qual eles devem seguir. O professor em questão não esclarece qual caminho deve ser seguido, o que conduz à inferência de que essa informação se encontra de forma implícita⁴⁶ no enunciado. Assim sendo, é possível depreender dessa fala que o “caminho” que os alunos devem provavelmente tomar é o de “estudar” para que tenham “um futuro”, futuro esse que corresponderia à adequação ao mercado de trabalho, em virtude da conjuntura da sociedade brasileira, que segue os moldes do sistema capitalista. Resultado da memória discursiva, ou seja, da memória socialmente constituída, esses enunciados têm suas raízes fora do sujeito concreto, que sempre se refere a algo já-dito ou já-ouvido (HENRY, 1992). O vínculo a essa formação discursiva possibilita que as dificuldades enfrentadas nessa profissão, como alunos desinteressados e condições inadequadas de trabalho sejam naturalizadas e consideradas como elementos que fazem parte da prática pedagógica.

Essa naturalização das condições inadequadas para o ensino aparece também na fala da quarta professora deste estudo, Professora Cristina, que, em uma conversa informal, fez o seguinte comentário para se referir ao rendimento dos alunos do grupo que seria observado para a presente pesquisa:

SD6: “O índice das notas deles nas disciplinas de modo geral foi de 0,0 a 3,0. Aí assim, passei uma atividade já hoje, pra ver se melhora” (Professora Cristina).

Percebemos, na asserção acima, que a professora em questão usa mecanismos para que o aluno consiga atingir o quociente necessário para sua aprovação. Apesar da contradição que caracteriza esse dizer, pois, afinal, a professora admite a necessidade de “subterfúgios” para que os alunos consigam ser aprovados, essa formulação comunga da mesma filiação discursiva sobre a responsabilização do professor no resultado do aluno, trazendo para si a responsabilidade tanto do sucesso quanto do fracasso discente. Ademais, essa fala desvela que a avaliação do aluno se pauta em métodos quantitativos, em que a melhoria da “nota” não implica, necessariamente, a melhoria do conhecimento. Essa atitude condescendente do professor se explica pelas políticas educacionais que exigem das escolas bons resultados verificados por meios quantitativos que, segundo o depoimento de professores das escolas

⁴⁶Segundo Cavalcante (1999), fundamentada nos estudos de Ducrot (1972), o implícito é da ordem da interpretação: “Embora remeta ao dito, mantendo com ele uma relação de dependência para significar, o implícito é de responsabilidade do interlocutor, pois é trabalho de interpretação. É um mecanismo discursivo que faz o outro (interlocutor) dizer, no lugar do enunciante.”

desta pesquisa, condicionam a verba recebida pelo governo ao desempenho apresentado pelos alunos. É possível verificar nessa conduta, a atuação do governo como ARE (ALTHUSSER, 1996), com o fim de assegurar a responsabilização da instituição escolar pelo rendimento do aluno e, ao mesmo tempo, silenciar o fato de que é necessária uma mudança no sistema educacional como um todo para garantir o ensino e aprendizagem satisfatórios.

Levando em consideração as SD dessa seção, é possível verificar que elas dialogam entre si. É notável, em todos os recortes acima, a tônica da responsabilidade do professor sobre a aprendizagem e o resultado do aluno, permitindo vislumbrar traços internalizados via simbólico daquilo que, ideologicamente, é conferido a “um bom professor”, ou seja, o elemento catalisador que fornece condições que favoreçam a aprendizagem. Em virtude da interpelação do sujeito pela ideologia, ele se identifica com a forma-sujeito do professor, isto é, a forma de sujeito construído historicamente com a qual todo sujeito se reconhece nas práticas sociais (PÊCHEUX, 2009).

A partir dessas sequências, percebemos que isso é decorrência da filiação desses docentes ao discurso tradicional escolar, em que o êxito da aprendizagem é de sua responsabilidade, atribuição que o coloca como o agente em condições para fazer as escolhas “corretas” no processo de ensinar e aprender. Esse caráter ativo do papel do professor implica, por conseguinte, em certo grau de passividade do aluno, vislumbrando um processo em que o aluno é tido como pouco atuante no percorrer do fazer pedagógico. Nesses recortes, então, constatamos a figura idealizada do professor, em uma configuração em que o ensino é centralizado no docente que, em uma via de mão única, cumpre a função de detentor do saber, obliterando que esse percurso envolve sujeitos de natureza heterogênea e, ao mesmo tempo, filiados a formações que os homogeneizam.

Interessante também observar nessas sequências discursivas que, para realizar a tarefa de promover a aprendizagem, esses professores indicam dificuldades de diferentes ordens. Nas SD1 e SD3, por exemplo, o professor defende a necessidade de encontrar meios que facilitem o aprendizado para, dessa forma, envolver o aluno na disciplina ou para “salvar” alguns alunos. Nas SD4 e SD5, verificamos o tom religioso que é conferida à profissão docente, em que o professor se vê em uma missão para “mostrar o caminho” que deve ser seguido pelos alunos. Com base nesses enunciados, depreendemos dois aspectos: a) o aprendizado de língua inglesa é uma tarefa árdua de alcançar, sugerindo um alto grau de dificuldade para realizar a aprendizagem; b) o aluno é tido *a priori* como alguém que não está comprometido com o aprender, modelo já naturalizado no ambiente escolar. A SD2, por outro lado, “quebra” o silenciamento sobre a falta de comprometimento também por parte de

professores com o ensinar, pela mesma razão que leva os alunos a não se interessarem por essa disciplina. Na verdade, esse efeito de sentido fugiu à sua intenção, pois a sua filiação discursiva não lhe permite pôr em dúvida o primado da responsabilidade do docente na didática de línguas. Esse dizer evidencia igualmente o funcionamento dos mecanismos ideológicos que perpassam tanto a postura de alunos quanto de professores no que diz respeito ao ensino de inglês no sistema público de ensino. A crítica ao afirmar que há “professor que brinca de ser professor” que pode revelar a função desse profissional como um papel a ser encenado no ensino de inglês permite concluir que, na verdade, a figura do professor pode representar pouca influência a possíveis mudanças no quadro educacional como um todo.

Seguindo esse argumento sobre a adversidade no processo de ensinar, é coerente, então, o esforço que o professor deve empreender para que os alunos tenham disposição para estudar. Isso pode ser consequência de sua experiência de sala de aula, pois na turma do Professor Roberto em que as observações foram feitas, por exemplo, a maioria dos alunos não executava as atividades propostas por ele, com estudantes constantemente conversando assuntos alheios ao que estava sendo ministrado, situação que prejudicava o andamento das aulas, visto que mal se ouvia o que o professor dizia. Em contrapartida, na turma do Professor Djalma, os alunos não apresentavam esse comportamento em sala, mas ele constantemente chamava a atenção dos alunos que não estavam realizando as atividades solicitadas. Com efeito, o atravessamento ideológico os faz esquecer que esse quadro de indiferença pelas aulas de inglês na rede regular de ensino é uma construção histórica, levando-os à ilusão de que essa conjuntura é resultado das vicissitudes próprias daquele ambiente escolar específico. Em decorrência desse atravessamento, os alunos reproduzem o descaso não somente por essa disciplina, mas pelo ambiente escolar como um todo, como também o próprio professor se vê constrito a corroborar essa condição, ao dirigir sua atenção aos alunos que se sentavam à frente da sala, e tentando ignorar aqueles que não estavam prestando atenção à aula.

Na SD6, por seu turno, a dificuldade se caracteriza pela falta de predisposição do aluno em aprender. No dizer dessa professora os alunos são significados como incapazes de desenvolver-se linguisticamente em LE, sendo necessária a sua intervenção no resultado (e não no processo, por se deduzir que se trata de uma ação inócua nesse caso)⁴⁷.

A responsabilização do professor pela aprendizagem o leva à tomada de decisões para que a finalidade da aprendizagem de LE seja alcançada. No entanto, o discurso pedagógico que defende que todo aprendizado tem um fim a ser alcançado não deixa claro o

⁴⁷ O discurso sobre a “inaptidão” do aluno para a aprendizagem será tratado em detalhes na seção 5.2.2.

objetivo da língua estrangeira. Os princípios estabelecidos pelo MEC para esse tipo de ensino se baseiam no “engajamento discursivo” e “integração ao mundo globalizado” (BRASIL, 1998), e “a língua enquanto prática social” bem como “o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas” (BRASIL, 2000). Como anteriormente discutido, as prescrições legais que regem o ensino não conseguem ser concretizadas devido às práticas que governam nossa sociedade, permitindo, assim, o já mencionado hiato entre os documentos da lei e a realidade escolar.

Esse fato pode ser constatado no decorrer das observações de aula realizadas para esta pesquisa: os sujeitos-professores seguiam conteúdos diferentes com objetivos diversos, com duas professoras (9º ano e 1ª série noturnos) ensinando a língua inglesa através da apresentação de vocabulário (a docente da 1ª série, em particular, usava glossários para trabalhar a tradução, bem aos moldes da AGT) e faziam a exposição de elementos gramaticais, como artigos e pronomes. O professor do 6º ano procurava inserir atividades características de cursos livres, com alguns momentos de oralidade, como exemplo, quando os alunos estudaram como dizer as horas em inglês. Isso se deve provavelmente à sua experiência em escolas de línguas e, talvez, pelo fato de suas aulas estarem sendo observadas, pois, segundo os comentários de seus alunos, nos dias em que não havia observação para esta pesquisa, o professor conduzia a aula sem trabalhar aspectos orais dos estudantes, ilustrando a determinação do jogo imaginário (ORLANDI, 2009), em que o professor age de acordo com o que ele pensa que o outro (no caso, a pesquisadora) espera que ele faça.

Enquanto o professor da 1ª série matutino tinha como foco o ENEM, avaliação utilizada para o ingresso de estudantes no Ensino Superior. Devido a essa contingência, o exame era constantemente mencionado no decorrer do período de observação, indicando que o propósito do ensino de línguas desse grupo objetivava a referida avaliação, visto que essa disciplina compõe o corpo de conteúdos da prova. Portanto, é possível constatar a contradição que assinala o ELE no Brasil, pois o ensino não consegue alcançar os objetivos prescritos na lei justamente porque deve atender às necessidades avaliativas do sistema educacional.

Ao se deparar com a responsabilização pela aprendizagem no processo de identificação com a forma-sujeito do professor⁴⁸, gera-se um conflito entre a imagem idealizada do que é **ser professor**, e as condições que esse profissional encontra na sua prática, em que ele, muitas vezes, se vê em uma posição de impotência diante do quadro desenhado nas escolas públicas, uma vez que o senso de responsabilidade traz consigo um

⁴⁸ Nesse caso, a forma de sujeito construída sócio-historicamente do que corresponde ser um “bom professor”, com o qual o docente se reconhece na prática pedagógica.

grau de culpa pelo fato do ensino não ser da forma como é esperado. Essa circunstância instiga no docente uma atitude de autodefesa, em que o professor acusa alunos e instituição pelo fracasso do ensino de línguas estrangeiras. Isso seria uma explicação para o fato dos professores abordarem regularmente a pesquisadora durante o período de observação de aulas para fazer comentários sobre problemas em relação à atitude dos alunos e sobre o sistema educacional. Essa questão será pormenorizada nas seções a seguir.

5.2.2 A imagem do aluno: entre a “falta de interesse” e a “condescendência”

Com o intuito de autodefesa pela frustração do trabalho docente, os professores argumentam que uma das principais causas que obstruem o aprendizado reside nos próprios alunos. Um elemento que chama a atenção é que as representações sobre o aluno que habitam o imaginário dos professores somente irromperam na sua fala no momento em que as observações das aulas estavam sendo realizadas. Uma possível explicação para esse fato poderia ser o embaraço causado pelo desempenho dos educandos que não estava em conformidade ao que era planejado/desejado pelo docente. Comportamento esse que foi constatado em todos os sujeitos-professores no decorrer da observação das aulas: eles se aproximaram constantemente da pesquisadora para fazer comentários em relação aos alunos, cujo teor sempre girava em torno das dificuldades do grupo para aprender. Não ocorreram comentários sobre discentes de forma individualizada, permitindo entrever que o professor vê o aluno como parte de uma massa discente, provavelmente em decorrência do número elevado de alunos por sala, o que provavelmente dificulta a percepção do docente em relação à complexidade que constitui a subjetividade de cada estudante. Diante de tal circunstância, o professor procura justificar que, apesar de seu esforço para ensinar, o aluno não aprende em decorrência, sobretudo, de suas carências. Essas carências se mostraram de duas ordens: a falta de interesse pela disciplina e a falta de aptidão para a aprendizagem.

A primeira das carências assinaladas pelos professores nesta pesquisa, ou seja, o desinteresse dos alunos em aprender inglês, pode ser ilustrada na fala da Professora Cristina, formulada ao final da aula, após passar uma lista de vocabulário em que os alunos tinham que traduzir para o português, atividade na qual mais de 50% da turma não estava fazendo:

SD7: “A gente aqui não tem como fazer um trabalho diferente com língua estrangeira, a idade deles, a falta de interesse, e... É assim” (Professora Cristina).

Nessa asserção, a professora sugere que o ELE necessita de uma abordagem diferente para promover a aprendizagem, revelando o implícito que nem mesmo a docente em questão concorda com o modo de ensino praticado não somente por ela, mas pela coletividade “a gente”. Devido aos sentidos que naturalizam essa situação de ensino, ela justifica que esse quadro desfavorável se deve à questão etária dos alunos, onde se infere que a falta de aptidão por parte dos discentes acarretaria na falta de interesse pelo objeto de estudo. Em decorrência dessa representação, a professora orienta sua prática que, em um espírito de resignação, segue replicando a forma de ensino nos moldes tradicionais, indicando que o quadro escolar não se altera devido a esses fatores. Na sua asserção, a professora não vê necessidade de concluir seu argumento, finalizando seu enunciado dizendo que a realidade escolar em que a docente se encontra inserida “é assim”. Podemos perceber nessa fala um sentimento de impotência em relação ao quadro do ensino na escola, em que ela não vê perspectiva de melhoria no processo de ensino e aprendizagem, ainda que haja esforço por parte do docente na tentativa de alcançar esse propósito, pois sua ação não resultaria em algo praticável, visto que, como afirma Mészáros (2008), o contexto sociopolítico e econômico de caráter capitalista em que a educação se encontra não permite a transformação dessa conjuntura.

A Professora Sandra, por sua vez, também faz referência à dificuldade de adotar um modo de ensino de LE que não seja considerado tradicional, no momento da observação de aula, em que ela aplicara uma atividade de tradução aos alunos:

SD8: “Você vê, por falta de interesse do aluno, eu não consigo ter uma outra abordagem. Hoje em dia o aluno não quer aprender, quer só passar de ano” (Professora Sandra).

Nesse dizer, a professora busca justificar a adoção de exercícios nos moldes da AGT, considerado modo de ensino ultrapassado no ELE, em virtude da falta de interesse do aluno, subentendendo o implícito de que ela não o adotaria se houvesse condições adequadas de ensino. Essa atitude pode demonstrar o conflito entre o que se espera de um “bom professor” (ou seja, aulas com atividades tidas como “dinâmicas” que buscam desenvolver, sobretudo, a oralidade), forma-sujeito com a qual o docente busca se identificar, e como as aulas são, de fato, conduzidas, com apresentação de listas de vocabulário e exercícios de tradução. Ao fazer uso da expressão “Você vê,” a professora procura ter suporte do ouvinte – que nesse caso, é a pesquisadora deste estudo – permitindo vislumbrar o mecanismo de antecipação que as formações imaginárias abarcam, como descreve Orlandi (2009, p. 39):

Segundo o mecanismo de antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve”

suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.

Portanto, a professora antecipa o modo “tradicional” que a sua aula pode significar, modelo de ensino considerado ultrapassado para o ELE, alegando que suas aulas seguem esses moldes, não porque ela desconhece a forma de ensino que o “bom professor” deve conduzir, mas porque uma aula “mais dinâmica” seria inócua devido ao desinteresse dos alunos.

Quanto à segunda parte dessa SD, em que a professora afirma que ‘hoje em dia o aluno não quer aprender, quer só passar de ano’, traz o implícito de que, em outros tempos, o aluno queria aprender para poder passar de ano. Com efeito, a atitude diversa do aluno de então era consequência mais da posição autoritária conferida ao professor do que um interesse genuíno pela aprendizagem. Mas a possibilidade de formulação desse enunciado se deve à interpelação ideológica que permeia o processo discursivo, em que esse sentido é produzido e compreendido pela existência do interdiscurso (PÊCHEUX, 2009).

A imagem negativa do aluno também irrompe na fala do Professor Djalma. Após solicitar que os alunos respondessem uma atividade oral e obter as respostas somente com a sua assistência, esse docente faz a seguinte formulação para se referir ao desempenho considerado inadequado por ele:

SD9: “Você tá vendo? Os alunos têm preguiça de pensar! Eu tento dar ênfase na fala, mas é difícil!” (Professor Djalma).

Verificamos, a partir desse enunciado, que por meio da oração “Você tá vendo?”, o professor também busca apoio do interlocutor mediante a constatação de que ele não vai obter êxito porque é patente o fato de que o aluno não se esforça para aprender, não importando o grau de dedicação do professor para ensinar. Da mesma forma, a expressão “preguiça de pensar” desvela o modo negativo pelo qual esse profissional também significa os alunos, pois, sob sua ótica, o ensino não ocorre de maneira satisfatória devido à falta de empenho dos alunos no processo de aprender.

A tentativa de ensinar inglês que vá além da forma escrita revela a sua inscrição no discurso das abordagens características de cursos livres, que notabilizaram o foco na oralidade – que, nesse caso, diz respeito mais à produção que à compreensão oral. Esse enunciado demonstra que o professor se identifica com esse discurso, ainda que na escola ele não consiga pôr em prática aquilo que ele acredita ser o ensino ideal. Durante as aulas observadas,

é visível que a maneira de ensinar a língua inglesa empreendida busca assemelhar-se ao modelo praticado nas escolas de línguas, com atividades de perguntas e respostas entre o professor e os alunos, cujas respostas eram solicitadas tanto individualmente como em grupo.

A dificuldade para dar ênfase à oralidade era constatada por meio do silêncio dos alunos escolhidos para responder as questões elaboradas pelo professor, provavelmente como consequência do desconforto causado pela exposição do aluno no momento em que as perguntas deveriam ser replicadas individualmente. Essa percepção se justifica pelo fato de eles manifestarem ciência da resposta quando a pergunta não era dirigida a eles, mas esse quadro se alterava quando a questão lhes era endereçada especificamente. Procurando facilitar a resposta, o professor insistia, pedindo que o aluno respondesse em português, para depois versar para a língua inglesa. Ainda assim, os alunos solicitados não conseguiam produzir a resposta esperada pelo professor, o que o levou a afirmar que “os alunos têm preguiça de pensar”, formulação que evidencia que o seu discurso também é atravessado pelo discurso pedagógico, em que o professor é a autoridade detentora do saber, enquanto o aluno é uma tábula rasa.

Como podemos observar, o silêncio também produz efeitos de sentido, porque o dizer “não tem um começo verificável: o sentido está (sempre) em curso” (ORLANDI, 2012, p. 11). Portanto, o silêncio não significa ausência de palavras, mas remete a uma dimensão do não dito ligada à história e à ideologia. Assim sendo, esse silenciamento dos alunos é significativo, pois ilustra como as formações imaginárias influenciam a prática discursiva, regulando seu funcionamento por meio de mecanismos como o de relação de forças (ORLANDI, 2009), haja vista que as posições do professor e do aluno são constitutivas na produção de sentidos, condição que permite o professor falar que os alunos têm preguiça para pensar e os alunos silenciarem.

As imagens do professor e do aluno são tratadas por Orlandi (1996, p. 28), quando ela põe em discussão o discurso pedagógico. Segundo a autora, esse discurso corresponde a “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. No entender de Orlandi, o sistema educacional confere ao professor a “detenção do conhecimento”, que é legitimada por meio da “apropriação” de certa metalinguagem que lida com conhecimento do fato. No processo de estabelecer definições para os fatos – recortes do conteúdo referencial e que se apresentam sempre tendo “um sentido único”, ocorre uma desvinculação entre o fato e o conceito que lhe é correspondente, pois o referente deixa de ser um objeto do discurso e passa a ser um referente discursivo, elaborados a partir de determinadas formações discursivas que

favorecem sentidos e apagam outros. É esse processo que legitima essa imagem do professor como o “detentor do saber”, saber esse que se apresenta com estatuto de ciência. Ainda no dizer dessa autora (1996, p. 31),

[o] sistema de ensino atribui a posse dessa metalinguagem ao professor, autorizando-o. O professor, por sua vez, se apropria do cientista e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora. Apaga-se o modo pelo qual se faz essa apropriação de conhecimento do cientista tornando-se o professor, detentor daquele conhecimento. Como o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada, e como ele se apropria do cientista, dizer e saber se equivalem, o professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer o que sabe: a isso se chama escolarização.

Portanto, o silenciamento dos alunos em tela é decorrência do discurso pedagógico que sustenta que a autoridade do professor é “aquele que sabe”, ao mesmo tempo em que cria a noção de erro, levando o aluno a uma sensação de culpa, por significar o elemento da falta, da carência do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, “aquele que não sabe”. Essa condição entre “saber”/“não saber” institui uma relação hierárquica entre professor/aluno, que revela o fato de que, em efeito, o discurso pedagógico está inserido no discurso autoritário (ORLANDI, 1996), em que o indagar do professor não corresponde ao desconhecimento de um fato, mas a uma demanda da produção da resposta “correta”.

Desse modo, o silenciamento não configura uma ruptura na relação entre enunciadorenunciário, mas na quebra das leis do discurso⁴⁹ que regulam o comportamento linguístico. Uma vez que uma dessas leis que foram rompidas diz respeito ao interesse daquilo que se é falado, é possível dizer que se trata de um fato natural a falta de interesse do aluno pela disciplina. No entanto, o funcionamento ideológico do discurso pedagógico que impõe “o que se deve aprender” mascara esse fato como um “desvio” que deve ser solucionado.

Isso é ilustrado na fala do professor Roberto, que faz menção sobre a falta de interesse do aluno em relação à aprendizagem:

SD10: “Para o aluno, atualmente, eu acredito que não está sendo agradável. É como se fosse algo obrigatório. Ele está ali pra cumprir um horário. É o que eu tô percebendo. Antes não havia tanto esse sentir do aluno. O aluno

⁴⁹ Orlandi (1996, p. 17-18) retoma os estudos de Ducrot (1972) para citar as leis do discurso: “A lei da informatividade diz que: se se quer informar é preciso que o ouvinte desconheça o fato que se lhe aponta. [...] Lei do interesse: lei geral do discurso segundo a qual não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que possa interessar-lhe. Lei da utilidade: lei “psicológica” segundo a qual não se fala somente por falar, mas porque há uma utilidade em fazê-lo”.

está sentindo-se obrigado a estar ali, simplesmente, aprender a matéria, de qualquer jeito, e vai embora” (Professor Roberto).

O efeito de sentido produzido acerca do desinteresse do corpo discente no processo de aprender diverge do significado produzido nas outras SD. No caso em questão, esse enunciado paradoxalmente dialoga com a noção de responsabilização do professor exposto acima, já que o processo educativo “não está sendo agradável”, pois “o aluno está sentindo-se obrigado a estar ali”, “como se fosse algo obrigatório”. De fato, a frequência escolar no Ensino Fundamental é **obrigatória**, mas sua fala é permeada pela inscrição dos modos recentes de ensino, que deslocou a centralidade para o aluno no processo de aprendizagem. Talvez isso explique a formulação de que “antes não havia tanto esse sentir do aluno”, ou seja, o ensino se concentrava na figura docente e na forma de ensinar e não se considerava a questão do aluno dentro dessa conjuntura. Todavia, devido ao caráter de relevância do aluno no processo de ensinar e aprender em decorrência de estudos na Linguística, como exposto na seção 3 do presente trabalho, atualmente o professor se vê incumbido de “**envolver o aluno na disciplina**”, como visto na SD1.

Ao ilustrar como procura alcançar esse intento, o mesmo professor faz a seguinte formulação:

SD11: “Eu sempre sigo os conteúdos do ENEM. Mas eu sempre procuro mesclar os conteúdos do ENEM com alguma outra proposta didática oferecida pelos livros didáticos, que pode ser alguma atividade lúdica” (Professor Roberto).

Dito de outro modo, a gama de saberes requerida para o fazer pedagógico engloba não somente o conhecimento específico e didático, que deve ser coerente com o conhecimento que é imposto pelo sistema educacional, mas também cabe ao professor fazer com que o processo educacional seja atraente para o aluno, que é possível através da inclusão de “atividade lúdica” e, dessa forma, despertar nos alunos a “vontade” de aprender. Podemos depreender nesse trecho que, em verdade, os saberes que o aluno deve aprender não são interessantes e, por essa razão, o professor precisa encontrar mecanismos para incitá-los a aprender. Do mesmo modo, esse corpo de saberes não corresponde, essencialmente, àquilo que é didaticamente factível em sala de aula, sendo fundamental, portanto, “mesclar os conteúdos do ENEM com alguma outra proposta didática oferecida pelos livros didáticos”. Em suma, é de competência do professor, em uma ação isolada, dar conta tanto do seu fazer quanto do fazer do aluno em sala de aula.

Além dessa falta de envolvimento por parte dos alunos no processo de aprendizagem, a outra carência discente que emerge nos enunciados dos sujeitos-professores concerne ao que é chamado de “baixo potencial cognitivo”. O Professor Roberto, por exemplo, ao discorrer sobre os saberes que os alunos devem apreender, faz a seguinte asserção:

SD12: “O que eu peço mais do aluno, que eu não sou de cobrar tanto, eu sempre falo pra eles: eu não estou formando vocês para serem escritores de língua inglesa, para serem falantes, mas, pelo menos aprendam o básico, aquilo que é passado, as poucas palavras que eu ensino, as falas dos nativos, que é colocado no CD, e eu sempre procuro fazer com que eles falem” (Professor Roberto).

É possível inferir no enunciado acima que o professor tem uma imagem subestimada dos alunos, que são vistos como pessoas sem aptidão para o aprendizado que, somado às condições desfavoráveis mencionadas, inviabilizam o estudo de língua estrangeira. Assim sendo, o professor suplica que os alunos “pelo menos aprendam o **básico**” que, para esse professor, é constituído por:

- a) aquilo que é passado na aula;
- b) poucas palavras ensinadas na aula;
- c) a fala dos nativos no CD.

Portanto, o “básico” exclui torná-los “escritores ou falantes” da língua inglesa, ainda que ele afirme que procura “fazer com que eles falem”. Nesse recorte, verificamos um deslocamento do sentido do que significa “básico”, que nesse enunciado se configura como um saber “mínimo”. No entanto, essa noção é ainda mais reduzida, em que o “básico”, de fato, significa “nada”. Em efeito, foi possível verificar a inscrição desse professor no discurso das políticas educacionais, que advogam ser o propósito **mínimo** de ELE o desenvolvimento de leitura, única capacidade exequível dentro do ambiente escolar, como abordado na seção 4 deste trabalho. Esse aspecto é materializado com as aulas desse professor voltadas para a preparação da prova do ENEM, cujo foco é a compreensão de textos escritos, ratificando o fato de que a função do ensino de inglês é atingir as expectativas avaliativas do próprio sistema escolar. Portanto, ocorre uma homogeneização dos saberes a ser ensinados nas aulas de ELE, que visa atender ao próprio sistema educacional.

É possível perceber, igualmente, a contradição nessa mesma fala por conta da presença de outros discursos que permeiam o dizer desse professor, ao declarar que os alunos devem aprender com “**a fala dos nativos**”. Podemos notar aqui a sua inserção no discurso de

estudos linguísticos que influenciaram formas do ELE que privilegiam a oralidade, como o Método Direto e a Abordagem Comunicativa, e tem no falante nativo o “falante ideal”, como versado na seção 3 desse trabalho.

Desse modo, cabe ao professor fornecer o léxico e ser agente facilitador para que os alunos tenham acesso à língua em situações reais de uso, que é feita pelos nativos, cujas “falas são colocadas no CD”, em que o docente se limita a ser um mero aplicador desse material. Além disso, os modos de ensino com o enfoque no caráter oral da língua incorporam um conjunto de saberes que não corresponde ao conhecimento “básico” sugerido pelo professor no mesmo enunciado. Apesar dessa afirmação, por não ter havido momentos em que os alunos lidassem com a “**fala dos nativos**” durante o período de observação de aulas, podemos entrever que esse aspecto diz respeito ao ensino ideal na compreensão do docente em tela, em que ele busca se identificar com a forma-sujeito (PÊCHEUX, 2009) do “bom professor” de LE.

O uso da forma falada da língua inglesa também emerge na fala da Professora Sandra, ao justificar o uso predominante da língua materna para ensinar inglês:

SD13: “Os alunos não têm capacidade de acompanhar uma aula toda em inglês. Você não pode puxar o assunto com uma pessoa de 40 e tantos anos. Não é a mesma cabeça de um de 20 e tantos anos” (Professora Sandra).

A contradição entre a responsabilidade onipresente do docente no processo educacional em contraponto com o ensino insatisfatório devido à falta de aptidão dos discentes para o aprendizado é perceptível na formulação dessa professora. O fato de que “os alunos não têm capacidade de acompanhar uma aula toda em inglês” revela uma ótica paradoxal, em que se nota tanto um sentimento de “menosprezo” e de “compaixão” em relação ao aluno, buscando justificar que o “fracasso da escola” se deve ao “fracasso do aluno”, mascarando, dessa forma, o fato de que a problemática do ensino é muito mais complexa e envolve outros elementos que não estão diretamente relacionados com a educação, mas que são determinantes para a configuração escolar como, por exemplo, aspectos ideológicos. Esse dizer contraditório sobre o aluno implica dois aspectos: ele reflete a ordem social que institui a divisão de classes, já que o ELE para sujeitos de classes economicamente menos favorecidas envolve questões de “merecimento”, como previamente mencionado, como também há a reprodução do discurso que postula a capacidade “natural” para aprender quando se é mais jovem, em que é possível inferir que nada pode ser feito para promover a aprendizagem dos “mais velhos”, haja vista que há um momento “certo” para que isso ocorra.

Além disso, ao considerar o aluno sob o viés da condescendência que justifica o favorecimento dos professores em relação aos alunos, o docente promove, com efeito, a prática excludente desses alunos no processo educacional ao inviabilizar o acesso deles a conhecimentos outros que a língua estrangeira possibilita. Dessa forma, produz-se a “ilusão de assistência” que beneficia o ensino de LE nos cursos livres e negligencia essa disciplina na educação básica.

Podemos, igualmente, desvelar o atravessamento do discurso das abordagens de ensino que postulam o desenvolvimento da oralidade, que prega que as aulas de LE devem ser ministradas na língua em estudo, como visto nos vários modos de ensino e documentos que fazem disposições sobre o ensino ELE no Brasil⁵⁰. Talvez por prever uma possível crítica ao fato de não usar a língua inglesa durante as aulas por não se reconhecer na forma-sujeito do professor ideal de línguas, a docente se antecipa, por via do mecanismo de funcionamento discursivo das formações imaginárias (ORLANDI, 2009), justificando a conduta de empregar a língua materna para o ensino de língua estrangeira atribuindo a baixa aptidão à questão etária.

No entanto, é na fala da Professora Cristina em que se detecta uma resistência dos alunos ao trabalho de natureza mais intelectual:

SD14: “Um dia, eles [os alunos], estavam muito agitados, tava difícil de controlar. Então eu passei uma atividade de desenho, assim eles ficam calminhos” (Professora Cristina).

Como é possível observar, essa resistência vem associada a problemas de disciplina, subjugada somente quando a professora decide passar “uma atividade de desenho”, para que os alunos fiquem “calminhos”. Importante salientar o uso dos tempos verbais no pretérito (passei) e no presente (fiquem) ao se referir ao mesmo evento, fato que pode indicar que ela usou essa técnica no passado naquele caso específico, mas segue usando procedimentos semelhantes para refrear o comportamento tido como inapropriado para a sala de aula. Podemos notar também nessa sequência que a representação que a professora tem dos alunos os aproxima do modo como são tratados os sujeitos que possuem algum transtorno mental, incapazes de realizar atividades mentais mais complexas e que precisam de medicamentos específicos para que se mantenham “calmos”, e por extensão, “controlados”. Isso é possível porque a imagem de autoridade de sala de aula com a qual a professora se identifica lhe permite exercer a função de agente de “controle” dos alunos.

⁵⁰ Sobre esse assunto cf. seções 3 e 4 desta tese.

A presença desse discurso no dizer dos professores explica essa falta de aptidão dos alunos para a aprendizagem também por outro viés. O Professor Roberto, ao falar sobre as dificuldades em tentar usar materiais utilizados em cursos de LE com os alunos da rede regular em decorrência da baixa participação na aula atribuída à inibição dos alunos, faz a seguinte formulação:

SD15: “Pelo fato de não ter contato com a língua estrangeira, o aluno, quando começa ter o contato, ele sente um pouco de, aí ele se retrai. aí ele sente uma coisa estranha, ele sente um certo medo, um receio” (Professor Roberto).

De acordo com esse recorte, o primeiro contato com a LE gera estranhamento no aluno que é interpretado como “um certo medo” ou “um receio”, mascarando que tal estranhamento é, de fato, causado pela perturbação que esse encontro com a língua estrangeira sempre provoca na subjetividade, demandando novos parâmetros de interação de ordem psíquica, corporal e cognitiva (REVUZ, 2006). Na pressuposição de o aluno **não ter contato com a língua estrangeira**, aponta-se para um interdito de que é somente na escola que o aluno tem a possibilidade de convivência com línguas estrangeiras. A aceitabilidade desse dizer no interior da formação discursiva, que é a região no interdiscurso que “determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009, p. 147), oblitera tanto o fato de que os alunos são constantemente expostos à língua inglesa no seu dia-a-dia, através de recursos como a música, produções cinematográficas e internet, como também o sentido de que esse medo é causado, de fato, pela iminente possibilidade de deslocamentos identitários.

O Professor Djalma também faz referência a esse estranhamento suscitado pelo encontro com a LE. Durante uma aula em que ele solicitava dos alunos respostas orais de um exercício feito em sala, ele formulou o seguinte enunciado:

SD16: “Vamos, minha gente. Tem que vencer a timidez. Senão não vão aprender. Aula de língua tem que soltar a língua” (Professor Djalma).

Como podemos constatar na sequência acima, o estranhamento é significado como uma “timidez” que precisa ser “vencida”, implicando uma luta entre o sujeito-aluno e sua própria identidade. Esse efeito de sentido do termo **timidez** como entrave na aprendizagem de línguas é igualmente oriundo da memória discursiva sobre as abordagens de cunho comunicativo, bastante corrente no domínio dos cursos de línguas, revelando o pertencimento desse professor a essa formação discursiva (PÊCHEUX, 2009), o que permite tal interpretação da perturbação na relação do sujeito com a língua. Na verdade, essa “evidência” da timidez pode ser em decorrência do foco na fala nas formas recentes de ELE. Em outros

termos, devido à complexidade que envolve essa aprendizagem, o movimento identitário que ocorre nesse processo se manifesta pela insegurança do aluno ao se expressar na língua em estudo, aspecto que é mais visível nas atividades de produção oral.

Além disso, a influência do discurso das formas de ensino que primam pela oralidade nesse enunciado é também assinalada pela expressão “soltar a língua”. Como exposto na seção 3 do presente trabalho, esses modos de ELE entendem a aprendizagem de LE com o propósito de comunicação. O pré-construído “soltar a língua” é uma asserção bem consolidada na seara dos cursos livres de línguas, implicando que esse aprendizado prioriza a comunicação em detrimento da forma adequada de se expressar em LE. Uma vez que o encontro entre duas línguas sempre gera perturbações ao mobilizar questões de identidade (SERRANI-INFANTE, 2003; REVUZ, 2006), isso provoca um estranhamento no aluno que pode ser interpretado como a “timidez” mencionada pelo professor Djalma. Esse estado de hesitação é manifestado por uma “mudez” do aluno, na medida em que o sujeito sente dificuldades em se expressar na língua em estudo. Por extensão, essa condição acarreta em uma associação de que a língua se encontra “presa”, o que explicaria a formulação “soltar a língua” que, por sua vez, se relaciona a outro pré-construído, também legitimado no âmbito do ELE que assevera que no processo de aprendizagem de línguas, o aluno “não deve ter medo de errar”. Assim sendo, “soltar a língua” corresponde a falar na LE, estando as formulações “corretas” ou “incorretas”. Em termos práticos, contudo, a atividade identitária não permite que essa conduta seja uma prática comum dos alunos por conta do conflito gerado pela filiação ao discurso tradicional escolar, que não autoriza a ocorrência de erros na aprendizagem.

Em suma, as representações sobre o aluno que povoam o imaginário desses sujeitos-professores dizem respeito às suas carências de interesse e de cognição, por meio de formulações como “[o] aluno está sentindo-se obrigado a estar ali, simplesmente, aprender a matéria, de qualquer jeito, e vai embora.”, como mostrada na SD11 e “[o]s alunos não têm capacidade de acompanhar uma aula toda em inglês”, como apresentada na SD12. Essa imagem negativa revelada nas falas dos professores pode indicar um distanciamento em relação ao lugar do aluno, com o seu dizer produzido em outro lugar: o de não carência, visto que eles aprenderam a língua estrangeira e são autorizados a ensiná-la, o que faria deles “exemplos” de alunos “bem-sucedidos” e, conseqüentemente, a não se identificarem nesse lugar de carência.

Essa não identificação com esse lugar pode acarretar nos professores a busca por uma identificação com o ambiente de não carência de ELE: os cursos livres de línguas

estrangeiras, dimensão em que o ensino ideal de língua inglesa é tido como factível, em contraponto ao espaço público, que no imaginário desses professores representa o lugar de carências. Talvez isso explique a filiação desses professores ao discurso das formas recentes de ensino com a ênfase na oralidade, comumente associado ao universo dos cursos livres.

Portanto, pelo fato de a escola regular – sobretudo a da rede pública –, pertencer à dimensão das “carências” na educação, em virtude da conjuntura problemática conferida a ela, não é de se surpreender que o sistema educacional seja considerado como um dos empecilhos que impedem o ensino e aprendizagem adequados de língua estrangeira. Esse ponto será discutido a seguir.

5.2.3 A imagem do sistema educacional: entrave para o ensino de línguas

É inegável o desencanto que as condições materiais de muitas escolas operam na prática docente, por não favorecerem o processo de ensino e aprendizagem satisfatório. Os problemas enfrentados nesse âmbito são históricos, e se tornam mais visíveis nas instituições públicas do Ensino Fundamental e Médio.

Diante desse quadro, não nos surpreende a constatação desse fato na fala dos professores. O Professor Djalma, ao fazer considerações ao final de uma aula sobre o modo como ensina LE em uma conversa informal, declara:

SD17: “Se eu tivesse a quantidade suficiente de livros para os alunos, pelo menos, pra realizar algumas atividades... Mas, você sabe como é que é” (Professor Djalma).

Nessa sequência discursiva, é possível verificar que o professor hipotetiza “se eu tivesse a quantidade suficiente de livros para os alunos”, o que possibilitaria uma aula de acordo com o seu desejo, ou seja, “pra realizar algumas atividades”. A adversativa “mas” interrompe esse devaneio, trazendo-o à realidade, com a frase: “mas, você sabe como é”. Tal formulação remete a um pré-construído, pois implica um conhecimento que “todo mundo sabe” (PÊCHEUX, 2009). Essa condição permite que o educador não veja a necessidade de concluir a oração, já que para ele está implícito que se sabe o porquê dessa hipótese não ser exequível. Em outros termos, essa SD implica dizer que a realidade escolar não oferece materiais suficientes para os alunos e professores. Deduzimos ainda dessa fala o não dito que algumas atividades que poderiam ser realizadas não ocorrem, justamente por não ter esse material a seu dispor. Sem a intenção de tecer críticas sobre o suporte prático que o livro

didático pode oferecer, esse enunciado revela um dizer sócio-histórico sobre a representação que esse material figura no fazer do professor, como suporte pedagógico que orienta o seu trabalho, uma vez que a sistematização de conteúdos, atividades e técnicas geralmente encontram-se reunidos nesse material.

A questão sobre a ausência do livro didático também aparece na fala da Professora Cristina, também em uma conversa informal, ao fazer ponderações sobre o modo como ensina na escola:

SD18: “Não dá pra fazer uma atividade dinâmica, um *listening*, devido à acústica da sala, devido também, não ter material didático para os alunos” (Professora Cristina).

Nessa asserção, o fato de não haver esse tipo de material disponível para os alunos se soma a problemas em relação à estrutura da sala de aula, que impossibilita a realização de “uma atividade dinâmica, um *listening* devido à acústica da sala”. É possível subentender a partir desse recorte que a atividade de compreensão oral, o chamado *listening*, técnica e termo corrente em cursos livres de língua inglesa, está associada ao conjunto do material didático utilizado pelo “bom professor de LE”, deixando entrever que a docente deseja se identificar com essa forma-sujeito.

Além disso, esses recursos são vistos como elementos promotores da aprendizagem e que, sem eles, o ensino satisfatório não pode ser realizado. Em verdade, esse enunciado desvela que essa professora apresenta seu dizer inscrito no discurso dos modos recentes de ELE, que defendem o desenvolvimento oral em LE através desses tipos de procedimento, sentido construído socialmente na memória discursiva que significa que saber uma LE corresponde a **falar** em LE. A sugestão de uso de “uma atividade dinâmica” reproduz o sentido de que as práticas diversas das formas tradicionais de ensinar são consideradas elementos que conferem dinamicidade por “quebrar a rotina” das aulas, sentido esse também prescrito nos PCN, que dispõem que atividades que trabalhem outros aspectos da língua que vão além do foco na leitura como, por exemplo, a “compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas [...], de pequenos poemas, trava-línguas e diálogos” que têm “a função de aumentar a consciência linguística do aluno, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 22). Em outras palavras, o sentido atribuído nesses enunciados é que tais atividades tem um caráter suplementar, que sustenta o sentido de que a aula de LE deve ser “agradável para o aluno”, como visto na SD1. Entretanto, no dizer da professora em questão, a infraestrutura escolar não permite a inclusão de tais atividades na sua prática, pressupondo que as aulas não sejam “agradáveis”, pois ela tem que limitar o seu fazer

pedagógico ao “básico”, uma vez que não é possível incluir essas atividades – que são “suplementares” – nas suas aulas.

No entanto, há contradição em outro enunciado da mesma professora no que se refere ao fornecimento de livros didáticos na escola:

SD19: “Num curso de língua estrangeira, você tem material, agora aqui não. Chegaram uns livros aqui, para o 9º ano, mas eu não apoio o método dele porque não dá pra usar ele com os alunos” (Professora Cristina).

Nessa sequência, podemos perceber que a professora faz uma comparação entre um “curso de língua estrangeira”, lugar tido como ideal para a aprendizagem de LE no imaginário coletivo, e “aqui”, ou seja, a escola pública onde trabalha. Nessa formulação, há uma clara incoerência entre haver/não haver material para o professor. Primeiramente, ela afirma que, diferentemente do que ela acredita que aconteça em um curso livre de línguas, que fornece material didático para que o professor trabalhe, na escola onde atua esse suprimento não ocorre. Entretanto, ela continua sua fala declarando que “chegaram uns livros aqui, para o 9º ano”, que corresponde à turma que ela ensina e estava sendo observada. Ainda que exista esse material à sua disposição, a professora alega não “apoiar o método dele” pela dificuldade em adotá-lo com seus alunos, justificando, dessa forma, o fato de ela não utilizá-lo em suas aulas. Quando lhe é perguntado qual método ela apoia, após uns momentos de reflexão, ela diz: “Assim, um material que dê para ensinar a língua, que tenha material suplementar para trabalhar com o aluno.” A partir dessa fala, é possível deduzir que a professora em tela não tem uma ideia muito clara do que consiste um “método”, que parece significar, em sua formulação, o material adotado com técnicas e procedimentos de sala de aula, revelando que essa docente se identifica com o perfil técnico de professor⁵¹, comum em cursos livres. Portanto, ainda que a escola forneça materiais para ser empregados nas aulas, eles são tidos como “inadequados” para o uso do professor.

Conversando com a coordenadora da escola sobre esse material, ela me informou que ele era em número insuficiente para a quantidade de alunos, fato que a docente não chegou a mencionar, o que pode levar à conclusão que ela, antecipadamente, estabelece a inadequação desse material para as aulas de LE, por ele não fornecer o “material suplementar” desejado por ela. Ademais, a escola, em essência, representa um lugar de carências e entraves para o ensino satisfatório, o que permite o dizer que atesta não haver material didático para que o corpo docente possa utilizar.

⁵¹ Esse argumento foi tratado na seção 3 desse trabalho.

Já o Professor Djalma associa a falta de material, entre outras coisas, ao desinteresse dos alunos pelas disciplinas de línguas estrangeiras:

SD20: “Eu acho que hoje em dia, a gente, assim, tá vivenciando um desinteresse completo por parte do corpo discente com relação à disciplina de língua estrangeira, seja ela língua inglesa ou língua espanhola. E talvez esse desinteresse... é... acho que a grande causa eu acho que é a falta de material, um espaço físico adequado para o ensino de língua estrangeira porque, acredito eu, é uma disciplina diferente das outras, da mesma forma como lidamos com língua portuguesa, matemática, física, enfim, as outras disciplinas (Professor Djalma).

Nessa formulação, o professor declara que a escola é a maior responsável pelo desinteresse dos alunos pela disciplina por não oferecer condições adequadas para que o ensino de LE ocorra de forma satisfatória que, além do material, também envolve “um espaço físico adequado” para essa aprendizagem. Ao afirmar a necessidade de um local “diferenciado” para o ELE, esse docente provavelmente fundamenta seu discurso tendo por base sua experiência em cursos livres, que apresenta uma organização diversa da existente nas escolas regulares.

Esse enunciado ilustra o processo linguístico-ideológico em que o dizer do sujeito é atravessado por outros discursos, muito embora ele acredite ser a fonte de seu fazer discursivo. Ou seja, ao usar expressões “eu acho” e “acredito eu”, esse docente se vê como origem de seu dizer como se aquele enunciado jamais tivesse sido articulado, mascarando o fato de que todo enunciado se refere a algo já-dito ou já-ouvido, que alcançam os sujeitos por meio da memória discursiva e da historicidade do sentido. Além disso, essas expressões também podem indicar a possibilidade de dúvida por parte do professor, possivelmente devido ao mecanismo de relação de forças (ORLANDI, 2009), uma vez que o sujeito-enunciatário dessa formulação é uma pesquisadora e docente universitária, que pode explicar a hesitação do sujeito-professor ao fazer afirmações sobre os problemas no ensino.

A Professora Sandra também trata das condições físicas das salas de aula, mas sob outro viés, como é possível observar no recorte do diálogo abaixo:

SD21: Professora Sandra: “Você sabe que, à noite, a aprendizagem não é igual pelo dia. Porque, pelo dia, puxa mais do aluno. Porque, pelo fato de as pessoas trabalharem, aí ameniza um pouco.

Pesquisadora: Como assim, ameniza?

Professora Sandra: É como à noite: não é o mesmo conteúdo, de manhã e de tarde”.

Pesquisadora: Então você acha que o rendimento dos alunos é diferenciado se eles estudam de dia?

Professora Sandra: “Eu acho assim, o que prejudica muito na escola é a quantidade. Você não vai trabalhar, assim, com projetos em uma semana. 60

alunos para uma sala pequena. Tem o problema [da quantidade insuficiente] de carteiras e o barulho da escola, que atrapalha. Não tem como trabalhar o inglês desse jeito”.

Como observado nessa sequência, a professora trata das dificuldades de ensinar LE a uma turma noturna em virtudes das vicissitudes que caracterizam os alunos que estudam nesse período. A professora declara que “a aprendizagem não é igual pelo dia”, sugerindo o implícito que o ensino “puxaria menos” para as turmas noturnas. Ao afirmar que “à noite, não é o mesmo conteúdo, de manhã e de tarde”, a professora aponta que há uma distinção entre o “aluno-trabalhador” e o “aluno-estudante”. Assim, ao “aluno-trabalhador” é oferecido o ensino “mínimo”, pois ele não teria condições de aprender como o “aluno-estudante”, que teria a possibilidade de aprender uma gama de saberes que iria além do “básico”. Essa fala, em verdade, indica que o saber é veladamente negado ao “aluno-trabalhador”, pois o estudo é significado como algo indiferente ao corpo de saberes necessários para esse aluno, uma vez que ele já atua no mercado de trabalho, revelando a divisão de classes sendo reproduzida no espaço escolar, perpetuando a distinção entre o trabalho manual e trabalho intelectual.

No entanto, quando questionada sobre o desempenho das turmas da manhã e da tarde, a professora aponta que o ensino de LE também não é satisfatório nos outros turnos, devido às condições físicas em que o ensino – não só de LE – está submetido, aspectos confirmados no decorrer da observação das aulas. Trata-se de dados de realidade verificados em todas as escolas pesquisadas, ainda que a professora demonstre que essa formulação seja uma opinião particular, ao usar a expressão “Eu acho”. Isso pode indicar que as dificuldades enfrentadas por professores no ambiente escolar são vistas sob um ângulo de empreendimento individual, que postula a responsabilidade de cada docente para superar os desafios impostos à prática escolar.

Apesar disso, a professora usa o numeral 60 (sessenta) para exemplificar a quantidade de alunos por classe, montante que não foi verificado no período de observação nas escolas que fizeram parte da pesquisa. Realmente, o maior grupo (1ª série matutino, cujo ensino enfatiza a compreensão escrita) apresentava 55 estudantes matriculados, mas com a presença máxima de 44 deles – o que não é pouco para desenvolver o aprendizado. Interessante observar que a turma da professora em questão tinha uma frequência média de 15 alunos, apesar de haver 39 alunos registrados. Em vista disso, é possível inferir que essa formulação não diz respeito aos fatos reais do grupo que estava sendo observado, desvelando que a sua fala é oriunda de outro lugar, provavelmente da memória discursiva, que é o que permite a compreensão de elementos que não estão presentes no enunciado (PÊCHEUX,

2009). Desse modo, a fala da professora aponta para o implícito que assevera que as turmas na rede pública são compostas por um grande número de alunos, que a autoriza fazer tal asserção, permitindo-lhe enquadrar uma turma menor nos mesmos moldes de um grupo de 60 alunos.

A questão da falta de estrutura das escolas públicas também é vislumbrada na fala do Professor Roberto, para se referir ao que precisa ser feito para viabilizar um ensino adequado nesse espaço específico:

SD22: “As autoridades precisam investir mais na educação. Não estou dizendo que as autoridades não estão investindo. Eles estão investindo mais na construção de escolas mais equipadas, mas falta investimento humano, na capacitação do profissional” (Professor Roberto).

Na asserção acima, o professor apresenta uma posição em que se filia à formação discursiva que possibilita o dizer acerca da falta de investimento para que o ensino seja satisfatório, muito comum em falas de docentes da rede pública. No entanto, o uso da expressão “não estou dizendo” na sua formulação aponta a intenção de não se opor ao governo, personificado aqui pela figura das “**autoridades**”. Isso pode demonstrar que esse docente se coloca em um posicionamento hierarquicamente inferior nas relações de poder. Por essa razão, o professor desloca o efeito de sentido do termo “**investimento**”, que passa, então, a designar **aperfeiçoamento profissional**. Esse posicionamento do professor reflete o lugar social do governo, que parece se encontrar em um posto inatingível que o autoriza a ser impassível ao que ocorre “aqui embaixo”. Com isso, é possível verificar uma abnegação por parte do professor perante o quadro escolar, a despeito do discurso que o atravessa, em que ele se reconhece na função de responsável pelo ensino devido ao fato de que a ideologia constitui a subjetividade (PÊCHEUX, 2009) por meio de mecanismos que o assujeitam, o que pode ocasionar a reprodução do *status quo* e não viabilizar a opção de mudança.

Esse mesmo professor faz um contraponto com a escola privada, ao descrever o período em que começou a se interessar pela língua inglesa durante os seus anos escolares:

SD23: “Eu vim acompanhando o inglês com as professoras, porque eu estudei em escola particular no ginásio, aí eu vinha percebendo uma afinidade com o idioma” (Professor Roberto).

Ao formular que ele veio “**acompanhando o inglês com as professoras**”, esse docente faz alusão de que o ensino é um trajeto que o aluno deve percorrer juntamente com o professor, implicando a dependência do primeiro em relação ao último. Em seguida, ele afirma que isso foi concebível “**porque eu estudei em escola particular no ginásio**”. Esse

trecho nos possibilita observar que a conjunção **porque** justifica a razão pela qual o professor pôde ter “**uma afinidade com o idioma**”, entrevendo o pré-construído de que na escola pública não é possível o aluno “acompanhar” o professor e, conseqüentemente, perceber tal afinidade. Como apresentado na seção 4 deste trabalho, o rendimento dos alunos na escola particular pouco difere dos resultados alcançados na rede pública no que concerne a ELE. Esse pré-construído pode ser decorrência do funcionamento ideológico que legitima o sentido de que o ensino é melhor no espaço privado, ainda que os resultados nos dois âmbitos não sejam tão divergentes no tocante ao ensino de língua estrangeira.

Portanto, como constatado nas formulações acima, além de apontar os alunos como componentes pela falha no ensino, esses sujeitos significam a estrutura escolar como um entrave para o fazer pedagógico, não somente de ELE, mas da educação como um todo, contrapondo o discurso que os responsabilizam pelo resultado dos alunos em várias esferas.

Em virtude dessas condições, a prática de sala de aula desses sujeitos se configura por uma conduta tradicional de ensino, que trabalha com elementos gramaticais e lexicais, ainda que almejem a ênfase em aspectos comunicativos ou com fins específicos, como é o caso da preparação dos alunos para o ENEM. Esse posicionamento negligencia o processo educativo de línguas que abarca “a tomada da palavra significante que afeta e transforma o sujeito como tal” (SERRANI-INFANTE, 2006, p. 146). O quadro que caracteriza o ELE acarreta em uma aprendizagem que diz respeito mais à identificação da língua por não abarcar a possibilidade de mobilização de des/rearranjos identitários ao estabelecer relação com esse objeto simbólico. Apaga-se, portanto, o fato de que o ELE envolve um processo de “apropriação” da língua, na concepção adotada neste estudo, com a língua concebida como material que é próprio do sujeito, elemento fundador da subjetividade. É sobre esse aspecto que discorreremos a seguir.

5.2.4 Imagem da língua estrangeira e a ilusão da exterioridade

A forma como os professores concebem a língua determina o modo de ensino adotado e o corpo de saberes necessário para a aprendizagem de LE.

Quando foi perguntado ao Professor Djalma por que ele considera a língua estrangeira uma disciplina diferente das outras⁵², ele faz a seguinte formulação:

⁵² Cf. SD20: “Eu acho que hoje em dia, a gente, assim, tá vivenciando um desinteresse completo por parte do corpo discente com relação à disciplina de língua estrangeira, seja ela língua inglesa ou língua espanhola. E talvez esse desinteresse... é... acho que a grande causa eu acho que é a falta de material, um espaço físico

SD24: “Eu acho assim, ela é diferente já pelo fato de ser uma língua estrangeira. Eu acho que isso, o aluno, por exemplo, antes havia um interesse maior exatamente em relação à disciplina de língua estrangeira porque pra ele era uma novidade, outra língua, então, uma cultura diferente, um comportamento diferente” (Professor Djalma).

Podemos verificar nesse enunciado uma filiação ao discurso dos estudos linguísticos que pregam que o aprendizado de uma língua abarca aspectos culturais, uma vez que a língua envolve “uma cultura diferente, um comportamento diferente”.

Kramersch (2000, p. 205, tradução nossa), ao argumentar a indissociabilidade entre língua e cultura, pela concepção de linguagem como prática social, expõe a forma como aspectos culturais têm sido tradicionalmente trabalhados no ELE:

O pensamento tradicional na educação de línguas estrangeiras tem limitado o ensino de cultura à transmissão de informação sobre a população do país-alvo, e sobre suas atitudes gerais e visões de mundo. A perspectiva adotada tem sido amplamente aquela da cultura nativa objetiva (C1) ou da cultura-alvo (C2). Geralmente tem-se ignorado o fato que uma grande parte do que chamamos de cultura é uma construção social, o produto do eu e outras percepções.⁵³

Portanto, o dizer desse professor parece ser permeado pelo modo como a cultura tem sido tratada pela tradição de ELE, uma vez que esse ensino compreende a forma como ela se apresenta, ou seja, “uma cultura diferente, um comportamento diferente”, sem aprofundar a noção dialética dos aspectos culturais que caracteriza toda construção social.

Assim sendo, a língua estrangeira significa para esse professor algo estranho, por despertar curiosidade no aluno, característica que levaria ao interesse. Mas passado esse momento de “novidade”, a LE deixa de ser interessante, tanto que o professor usa a forma do pretérito, indicando que essa condição da disciplina faz parte do passado: “porque pra ele era uma novidade”. Desse modo, a LE não é mais nem novidade e, portanto, nem interessante. Esse quadro remete à quebra da Lei do Interesse, uma das leis do discurso mencionadas no trabalho de Orlandi (1996), tendo por base os estudos de Ducrot (1972), ou seja, “lei geral do discurso segundo a qual não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que possa interessar-lhe” (ORLANDI, 1996, p. 17). Não havendo mais o interesse por parte do aluno, o

adequado para o ensino de língua estrangeira porque, acredito eu, é uma disciplina diferente das outras, da mesma forma como lidamos com língua portuguesa, matemática, física, enfim, as outras disciplinas (Professor Djalma).

⁵³ *Traditional thought in foreign language education has limited the teaching of culture to the transmission of information about the people of the target country, and about their general attitudes and world views. the perspective adopted has been largely that of an objective native culture (C1) or target culture (C2). It has usually ignored the fact that a large part of what we call culture is a social construct, the product of self and other perceptions* (KRAMSCH, 2000, p. 205).

atual discurso pedagógico – caracterizado como um discurso autoritário – que postula que o objeto do discurso corresponde a “algo que se deve saber” (ORLANDI, 1996, p. 17) não se sustenta. Para mascarar essa ruptura, mecanismos ideológicos suscitam que o professor se torne um “mediador” entre o aluno e esse “algo que se deve saber”, interpelando-o para que ele crie o interesse no aluno, a chamada “motivação”. Para criar esse interesse, deve-se também criar a utilidade do objeto de estudo, que, no caso da língua inglesa, significa, entre outras coisas, ter acesso ao mundo globalizado e aperfeiçoamento pessoal, acadêmico e profissional para o mercado de trabalho.

É legítimo afirmar, então, que é devido à necessidade de se criar esse interesse nos alunos e dar um senso de utilidade à língua inglesa para dissimular a ruptura das leis do discurso que leva o professor a inserir “uma atividade lúdica” para poder “salvar alguns alunos”, responsabilizando-o pela motivação do aluno.

Nesse sentido, o professor procura estipular objetivos pedagógicos que vão ao encontro do interesse dos alunos. Segundo o mesmo professor, esse interesse reside no desenvolvimento da “fala” na língua estrangeira, como é possível averiguar na seguinte asserção:

SD25: “As quatro áreas pertinentes ao ensino de LE são importantes, mas, na minha opinião, a fala é mais importante. Eu acho que, quando alguém se interessa em fazer um curso de idiomas, eu acho que o interesse maior do estudante é aprender a falar” (Professor Djalma).

Na sua fala, ainda que procure afirmar a importância do ELE de maneira integral, pois é o que se espera que um professor de LE diga, é perceptível a constituição de seu dizer no discurso das formas de ensino que primam a oralidade, provavelmente em virtude de sua experiência em cursos livres. Mais uma vez, ocorre a apropriação desse discurso, através da expressão “eu acho”, que se repete nesse enunciado, em que o docente postula a importância da “fala”, apagando o fato de que, nas práticas discursivas, ao falar, o sujeito também ouve, “área” que não é tida como tão importante quanto a fala.

Por essa razão, o seu fazer de sala de aula procura dar ênfase a esse aspecto. Durante a aplicação de uma atividade oral, esse professor fez a seguinte formulação:

SD26: “Esquece o português. Tá pensando em português pra me dar a resposta?” (Professor Djalma)

A sequência discursiva acima se inscreve em um discurso comum na seara de ELE, que significa a língua materna como fator de interferência no estudo de línguas estrangeiras,

desdobramento do conceito de sujeito idealizado de Chomsky⁵⁴, cujos trabalhos linguísticos têm exercido grande influência nos pressupostos que orientam a prática de ELE (MAKIYAMA, 2008). Essa visão da língua materna como possibilidade de erro em LE, difundida pelos estudos contrastivos e de análise de erros, como mencionado na seção 3 desta pesquisa, forneceu elementos que sustentam esse “pensar” na língua estrangeira como “evidência” de um aprendizado satisfatório. Ao mesmo tempo, existe um retorno às condições de aprendizagem de primeira língua que busca aproximar ao modo de aprender a LE, que remete a algo que o falante não tem uma noção muito nítida, pelo “sentimento de jamais tê-la aprendido” (REVUZ, 2006, p. 125), sendo possível afirmar que a aproximação entre essas duas aprendizagens é, em efeito, ilusória. Ao desconsiderar as diferentes implicações que cada aprendizagem envolve (SERRANI-INFANTE, 2006) e entendendo que a língua é elemento constitutivo da subjetividade, ao ignorar a língua do sujeito, pode-se dizer que se ignora o próprio sujeito.

No entanto, no processo de avaliação desse professor, podemos perceber uma incongruência em relação ao que é afirmado na SD acima:

SD27: “A prova oral é mais fácil e mais simples. Eu não vou exigir muito de vocês” (Professor Djalma).

Como é possível notar, a despeito da “relevância” que esse docente confere à oralidade, no processo avaliativo ela não se sustenta, pois a “prova oral é mais fácil e mais simples”. Em outros termos, há o implícito de que o seu contraponto, ou seja, a prova escrita, é “mais difícil e mais complexa” e, assim, possui mais valor no âmbito educacional. Podemos depreender dessa formulação o assujeitamento desse professor em relação à forma como o sistema escolar impõe um modo de avaliação que enfatiza a forma escrita, visto que não há um questionamento por parte do professor sobre a predominância dessa última no que diz respeito à oralidade, revelando o caráter de “evidência” de como o processo de avaliação é organizado.

A questão da avaliação também emerge na fala do Professor Roberto. Com o intuito de adequar as aulas ao modo como o conhecimento de LE é avaliado, durante a aplicação de um exercício escrito, ele solicitava o preenchimento de lacunas com a forma verbal apropriada em cada oração, que eram independentes uma das outras:

SD28: “Não precisa traduzir. É só usar uma referência de significado. É só ver qual o tempo verbal que precisa na frase” (Professor Roberto).

⁵⁴ Cf. a seção 3.1.4 desse trabalho.

Através desse recorte, além da questão da interferência da língua materna que é possível vislumbrar, ao afirmar que “não precisa traduzir”, podemos constatar igualmente a filiação desse docente ao discurso do modo de ensino conhecido como Inglês para fins específicos (ESP)⁵⁵, que defende o desenvolvimento de estratégias para superar a insuficiência do conhecimento da língua em estudo. Nesse caso, o fim específico para o ensino de língua estrangeira é o desenvolvimento da compreensão escrita. Ademais, é possível verificar uma concepção de língua de ordem sistêmica, ao referir-se da necessidade de somente identificar o tempo verbal para realizar a atividade, sem a presença da compreensão de todo o enunciado, isto é, a aprendizagem se mostra superficial, pois o ensino trabalha no nível do reconhecimento e não de um aprendizado, de fato, da língua estrangeira. Ao trabalhar com amostras isoladas da língua em estudo, é possível pressupor a noção de língua como organização estável, vertente criticada por Bakhtin/Volochinov (1990, p. 106), visto que essa maneira de ensinar LE não leva em conta aspectos ideológicos, cujo sentido das palavras é “totalmente determinado pelo contexto”.

A filiação ao discurso das formas de ensino de LE com um caráter instrumental é mais evidente quando esse professor discorre sobre a função da língua/linguagem:

SD29: “Eu tenho percebido em relação à utilidade da linguagem, o uso da língua para você abordar sobre vários assuntos. Eu acho que a linguagem, ela serve para isso, para você abordar os vários aspectos da realidade do mundo para tornar o aluno crítico, consciente sobre a realidade em que ele está, e a linguagem tem esse papel, de acender no aluno essa capacidade de perceber que o mundo não é só aquilo que ele vive, mas está além, e a linguagem tem esse papel de inserir no aluno essa capacidade de olhar mais além. Que eu posso explorar a língua para abordar outros assuntos” (Professor Roberto).

Podemos observar nessa SD a alusão ao caráter instrumental que é conferida à linguagem, por meio da qual é possível “abordar sobre vários assuntos”. No entanto, essa fala parece se confundir com o sentido de ensino como “prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos” postulado por Paulo Freire (2006, p.13), em que ensinar “implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando” (FREIRE, 2006, p. 29). Por essas citações, é possível afirmar que o professor desliza o sentido de linguagem para a noção de autonomia atribuída à educação, reproduzindo esse efeito de sentido quando diz que “a linguagem, ela serve para isso, para você abordar os vários aspectos da realidade do mundo para tornar o aluno crítico, consciente sobre a realidade em que ele está”.

⁵⁵ Para mais detalhes, ver seção 3.1.5 desse trabalho.

No entanto, quando o professor declara que “a linguagem tem esse papel de inserir no aluno essa capacidade de olhar mais além”, o seu dizer se articula também com o discurso da globalização, que advoga a premência da aprendizagem de LE para a inserção no mundo globalizado. Esse sentido é legitimado por documentos legais como os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 25) que alegam que as LE compõem “parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado”. Na memória socialmente construída, há o sentido que postula que esse fenômeno é benéfico a todos, principalmente àqueles que não estão “inseridos” no mundo globalizado que, por meio da aprendizagem da língua inglesa, teriam condições de “abordar outros assuntos”. Contudo, segundo os estudos de Hall (1997, p. 27), citando Wallestein (1979, p. 19), o fenômeno da globalização tem suas raízes no capital, que “nunca permitiu que suas aspirações fossem determinadas por fronteiras nacionais”. Portanto, ainda que a globalização tenha como uma das características principais a compressão espaço-tempo, esse processo busca a homogeneização e favorece, sobremaneira, os países hegemônicos.

Entretanto, ainda que haja a relevância da aprendizagem de língua inglesa, tanto no discurso do professor quanto nas prescrições legais que regem o ELE no Brasil, na realidade escolar, essa premência dá lugar ao descaso da disciplina de LE, como é possível confirmar na fala da Professora Sandra:

SD30: “Na hora de elaborar a aula, eu ensino o necessário. À noite, é o necessário. Uma forma que mostrasse a eles: ‘Por que eu tô aprendendo isso aqui?’ Mas o que o aluno se preocupa mais, não só nessa escola mas em outros locais, é com matemática. Se for matemática, eles estudam mais, se empenham mais. A disciplina de inglês é como religião: não tem interesse nenhum. Agora matemática, não. Matemática é como um bicho de sete cabeça pra eles. Aí eles estudam” (Professora Sandra).

Nessa sequência, a professora afirma ensinar “o necessário”, que se encontra em relação com a razão para a aprendizagem da língua estrangeira. No entanto, ela usa o pretérito do modo subjuntivo “uma forma que eu **mostrasse** pra eles”, forma verbal por meio da qual podemos inferir que se trata de uma hipótese sobre o desejo de mostrar o porquê de se aprender inglês que justifique o ensino do saber “necessário” à aprendizagem de língua estrangeira. Isso implica possivelmente no fato de que nem mesmo a professora em questão consegue vislumbrar a razão para esse aprendizado nos moldes como ele tem sido ensinado, em virtude da quebra da “lei de interesse”, mencionada anteriormente e que leva à necessidade de motivar o aluno para a aprendizagem de LE. Assim, o aluno é tido como

alguém que não percebe a razão para esse estudo, o que incita a perguntar “Por que eu tô aprendendo isso aqui?”.

Além disso, no dizer dessa professora, em virtude das dificuldades para o ELE nas escolas, sobretudo para os “alunos-tabalhadore” – tendo em vista que ela se refere às turmas do período noturno nesse enunciado, ela declara ensinar “o necessário” de um conjunto de saberes de uma disciplina que, aqui, tem o efeito de sentido deslocado para a noção de “básico” e/ou “mínimo”, que argumentado anteriormente, significa, de fato, “nada”. Quando lhe é perguntado o que corresponderia ao saber “necessário” que o aluno deveria aprender, ela responde com a seguinte formulação:

SD31: “Eu acho assim, que, se começasse o ensino de inglês na Educação Infantil até o Ensino Médio, eu acho que mudava muito o interesse deles pela disciplina, saber que aquela disciplina também reprova. Eu acho que se colocar no início ia ficar muito mais fácil” (Professora Sandra).

Percebemos aqui que a professora não tem clareza sobre o que corresponderia ao conhecimento “necessário” de LE, em que ela faz um deslizamento de sentido, com o termo “necessário” deslocando para “interesse”, ou seja, seria “necessário” o aluno estudar a LE, pois ele tem “interesse” em ser “aprovado”, fato que no dizer dessa docente não ocorre, pois a disciplina de LE não “reprova”.

Além disso, esse sentido de “necessário” como “básico” que, por extensão, tem o efeito de sentido de ser “nada”, é corroborado pelo fato de a LE ser considerada disciplina irrelevante, equiparada a uma matéria de caráter optativo no currículo escolar, resultado de uma construção histórica, como foi argumentado na seção 4 deste trabalho. Ao comparar a disciplina de LE com outras como Religião e Matemática, a professora também revela que a aprendizagem de uma língua estrangeira se caracteriza por um processo que compartilha as mesmas propriedades com outras do quadro escolar. O que se pode depreender dessa sequência é o dizer dessa docente constituído no discurso tradicional escolar, em que a aprendizagem é uma atividade cognitiva. Portanto, aprender uma nova língua envolve a aquisição cumulativa de conhecimentos, depreendendo que o processo de aprendizagem não implica novas reconfigurações identitárias pelo encontro do sujeito com a língua estrangeira.

Portanto, ao analisar as sequências discursivas que tratam da imagem que esses sujeitos-professores têm sobre a língua, é possível verificar que essas representações são oriundas de diferentes formações discursivas: o discurso dos cursos livres, de inglês para fins específicos (no caso, com a finalidade de leitura) e o discurso tradicional escolar. É notável também que a filiação a diferentes formações discursivas não implica em conflito entre as

diferentes representações que a noção de língua significa para esses sujeitos, verificando-se, dessa forma, o funcionamento da ideologia que homogeneiza as diferenças na unidade da língua (PÊCHEUX, 2009).

No dizer desses professores, é perceptível uma distinção entre o que é a língua inglesa como objeto simbólico e como disciplina. No primeiro caso, de maneira geral, a língua apresenta um caráter instrumental: aprende-se língua inglesa para se comunicar, para passar no ENEM, para ler um texto. Essa perspectiva de língua como instrumento, em que o aluno vai sendo “apresentado” à nova língua para que possa “manipulá-la” e, no final, se houver empenho por parte do aluno, consiga “dominá-la”, é a concepção comumente aceita pelos estudos que tratam o ELE, como visto na seção 3. É com base nesse discurso que os professores procuram orientar sua ação pedagógica. Portanto, a aceção de língua como instrumento diverge daquela postulada por Pêcheux (2009, p. 83):

a expressão “instrumento de comunicação” deve ser tomada em sentido figurado e não em sentido próprio, na medida em que esse “instrumento” permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a **não-comunicação**, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não estar tratando, **em primeira instância**, da **comunicação** de um sentido.

Portanto, para a AD, a língua como instrumento, ou como ferramenta imperfeita, no dizer de Henry (1992), é tomada como base linguística para os processos discursivos que, como sabemos, inscrevem-se numa relação ideológica de classes (PÊCHEUX, 2009).

Sob a ótica da língua inglesa como disciplina, ela demonstra possuir uma condição “que não tem valor nenhum”, como constatada na fala da Professora Sandra, posto que não configura uma matéria que “pode reprovar” o aluno. É nesse viés que os professores se sentem impotentes para exercer algum movimento de mudança efetiva no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, ainda que haja o desejo de conduzir a sua prática de sala de aula em que se almeje o “domínio” da língua estrangeira. Essa “distância” entre concepção do que deve ser língua/linguagem e como ela é trabalhada em sala parece estar naturalizada nesse contexto, pois a situação de ELE nas escolas públicas “é assim”, o que autoriza a perpetuação de que o ensino de línguas estrangeiras não “funcione” nesse espaço.

É possível constatar igualmente nas sequências discursivas um denominador comum: a língua tomada como elemento exterior ao sujeito. Ainda que alguns professores façam menção da estranheza que a língua estrangeira provoca na subjetividade, esse fato não é levado em conta no modo como ela é abordada no ensino. A língua é trabalhada no nível da estrutura, com sentidos literais, desconsiderando o processo discursivo que abarca

possibilidades de outros sentidos, de acordo com as condições em que são produzidos, em que a linguagem é “imperfeita”, como postulado por Henry (1992) por ser lugar de falhas constitutivas. Ignora-se, de forma análoga, o fato de que a língua não é neutra por ser um produto social, em um processo em que sujeitos são constituídos ideologicamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da reflexão empreendida nesse estudo a respeito do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, foram mobilizados conceitos basilares da Análise do Discurso (AD) de linha francesa como fundamentação teórico-metodológica para abordar as questões levantadas nessa pesquisa. Também foram apresentadas as várias formas de ensino de língua estrangeira (ELE) e como elas têm trabalhado a língua negligenciando tanto o seu caráter fundador na subjetividade quanto a historicidade dos sentidos. Igualmente, foi feito um levantamento dos documentos legais que têm regido o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, através dos quais foi possível constatar o jogo de forças na memória discursiva, que de um lado se intenta a “desregulação”, ao procurar romper com a rede de implícitos presentes nessa área, e de outro se busca a manutenção do sentido de que o panorama do ELE não tem como ser alterado, resultando em um quadro que demonstra como esse ensino no Brasil tem sido praticado com um senso de ressalva, dependente de condições favoráveis para que ele ocorra, evidência em que a precariedade do ensino de línguas estrangeiras tem se apoiado.

O processo de análise desse estudo distinguiu que o efeito de “evidência” desse pré-construído se sustenta por meio de quatro eixos representacionais que se delinearam de forma mais proeminente na fala dos sujeitos-professores: as imagens do professor, do aluno, do sistema educacional e de língua. O fato de que os sujeitos-professores que não se conhecem compartilhem muitas dessas representações desvela a constituição de sua subjetividade na ideologia, condição que os leva a “livremente” se “submeter” a determinados modos de pensar e agir. Essa “liberdade” está ancorada no fato de que ele acredita ser dono do seu discurso, pelo funcionamento dos dois tipos de esquecimentos que ocorrem no processo linguístico-ideológico, em que o sujeito faz escolhas linguísticas e, ao mesmo tempo, leva o sujeito a esquecer-se de que os sentidos de seu discurso são determinados pela formação discursiva, acreditando ser ele próprio a origem do seu dizer (PÊCHEUX, 2009).

Como vimos, no imaginário dos sujeitos-professores, o professor, o aluno e o sistema educacional são tidos como responsáveis, em maior ou menor grau, pela crise vivenciada pela escola pública, de forma geral, e, especificamente, pelo ensino de língua inglesa. Essa disseminação da responsabilidade/culpabilidade é possível graças à acepção de sujeito consciente de seu discurso e de suas escolhas que permeia todo o nosso sistema social. Com efeito, essa responsabilização de professores, alunos e estrutura educacional são “**efeitos** degradantes das forças ocultas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 29) que o sistema econômico no qual vivemos lhes impõe. Assim sendo, esses sujeitos culpam-se uns aos outros, alheios ao fato de

que esse quadro é resultado da atuação da conjuntura histórica que determina o modo como se encontra o sistema educacional.

Talvez pelas condições que constroem o ELE nas escolas públicas, o processo de reconfiguração identitária por parte do professor por conta de sua vivência com uma língua estrangeira, ainda que nos limites da sala de aula, caracteriza-se ainda pela estranheza que a língua em estudo provoca nos sujeitos-professores, cuja ação pedagógica se configura pela apresentação de elementos gramaticais e lexicais nos moldes da Abordagem da Gramática e Tradução. Esses docentes demonstram que a LE ainda causa perturbação, como a insegurança demonstrada nos momentos que tinham que pronunciar em inglês, revelando o sentido de que saber uma LE significa saber **falar** em LE. Com referência aos docentes que pareciam sentir mais tranquilidade para ensinar fazendo uso da oralidade na LE, como nas ocasiões de leitura em voz alta e atividades de perguntas e respostas entre professor e alunos, não foram verificados momentos em que eles se expressassem na língua inglesa. Ainda assim, foi possível perceber uma reconfiguração subjetiva, em que os professores desse estudo se colocam na posição de “falante da língua inglesa”, em contraponto aos alunos, “carentes da língua inglesa”. Essa posição os induz a significar o aluno como “digno de compaixão”, uma vez que esse lugar do professor configura a “não carência”, sentido corroborado pelo fato de o professor representar o aluno “bem-sucedido” de língua estrangeira, aspecto que o autoriza a ensinar LE, ao mesmo tempo em que o leva a não se identificar com a posição do aluno.

Ao ser legitimados pelo sistema educacional para o ensino de LE, esses professores se “apropriam” do discurso pedagógico, discurso autoritário que dita o que deve ser aprendido para que o sujeito tenha a sua “formação plena” garantida e, dessa forma, ter um lugar no mercado de trabalho. Essa “apropriação” desse discurso legitima o posto simbólico de autoridade que se revela na fala dos sujeitos-professores dessa pesquisa, pois é oferecido ao docente

a possibilidade de jogar com as regras institucionais o que contribui mais que uma imposição literal da regra para impor o reconhecimento da regras, e ao mesmo tempo, ao lhe conceder o direito e o poder de desviar em favor de sua pessoa a autoridade da instituição, o sistema de ensino reserva a si mesmo o meio mais seguro de obter do funcionário a disposição para colocar todos os recursos e todo o zelo de sua pessoa a serviço da instituição e, ademais, a serviço das funções sociais da instituição (BOURDIEU, 1968, p. 256).

Portanto, esse posto de “autoridade” conferido ao professor é, em efeito, ilusório, pois, na relação de forças, a ação docente se encontra subordinada a setores dominantes.

Concordamos com Mészáros quando ele afirma que questões sociais e educacionais se encontram intimamente imbricadas, em que as primeiras definem os caminhos a ser seguidos pelas segundas. Com a prioridade escolar voltada para a demanda de mercado, é compreensível o cenário em que professores pouco são considerados e não participam da formulação de propostas e políticas educacionais que levam em conta as reais necessidades desses profissionais, tomados somente como aqueles designados a aplicá-las, cuja relação vertical entre elaboradores de políticas educacionais e docentes acarreta em um sentimento de frustração e até mesmo de resistência, quando o professor se recusa a adotar o material cedido pela Secretaria de Educação, por não apoiar “o método dele porque não dá pra usar ele com os alunos”, como vimos na SD19, formulado pela Professora Cristina.

Além do silenciamento da voz do professor, averiguamos igualmente um silenciamento em relação à formação docente na fala dos professores desse estudo, ainda que nesse âmbito esse aspecto seja o critério que habilita o exercício do magistério nas escolas públicas. Com exceção do momento do questionário, quando lhes foi perguntado o grau de instrução, não houve nenhuma menção a esse respeito em momento posterior. Isso pode apontar para o fato de que essa formação não está sendo significativa para dar suporte ao seu fazer pedagógico ou sinaliza o caráter técnico atribuído ao professor, cuja prática se reduz a técnicas para “transmitir” o conhecimento ao aluno, chamado de “aprendiz”, e que tem como referência os cursos livres de línguas, lugar tido como “ideal” para a aprendizagem de LE e que não exige a formação docente, mas que tem *status* de valor no ensino de línguas estrangeiras.

Alguns autores (SAVIANI, 1986; FREITAS, 2011) afirmam que atualmente a gestão da educação no Brasil se orienta objetivando a “eficiência” do trabalho pedagógico em que os profissionais do ensino, disciplinas e práticas pedagógicas devem se adaptar ao processo organizacional estabelecido para que a “eficácia” do ensino seja alcançada. Nesse viés, o professor ensina, fazendo, assim, a sua parte dentro do processo de ensinar e aprender. Se o aluno aprende ou não, é “responsabilidade” do próprio aluno.

A partir dessa noção, é possível vislumbrar que o “não merecimento” da aprendizagem de línguas estrangeiras pelas camadas menos privilegiadas economicamente se articula não somente com o sentido de “não necessidade”, por não saber “nem português que dirá inglês”, mas também com o sentido de “responsabilidade”, pois os alunos não se “responsabilizam” pelo seu aprender e, por isso, não o “merecem”.

Por meio de falas como as da Professora Sandra, é possível verificar que a educação destaca a relevância do ensino de disciplinas como português e matemática, que “reprovam”,

entrevendo que essas disciplinas significam o “básico” a ser aprendido, ou seja, o mínimo necessário para que os sujeitos possam atender ao mercado de trabalho, principalmente àqueles alunos das camadas menos privilegiadas economicamente. Isso implica dizer que a LE faria parte do saber não básico, no sentido de ser suplementar, e assim, vemos reforçada a noção de “não necessidade”, significando um saber ao qual os alunos dessas camadas não teriam direito, pois eles somente precisariam ter acesso ao “básico”. Só que, dada à precariedade que aflige a escola pública, o “básico” nesse âmbito educacional significa ainda “mais básico”, ou seja, o espaço público operaria no nível do “básico do básico”. Portanto, essa expressão tem um efeito de sentido que significa “menos do mínimo”, ou seja, “nada” ou “quase nada”. Isso tem sérias implicações no ensino, pois permite certo grau de negligência da ação pedagógica por parte do professor. Não desconsiderando as condições desfavoráveis para o ELE que assinalam o espaço público, o “básico do básico” não circunscreve somente aos saberes a ser estudados, mas também abarca o material utilizado em sala de aula, ou seja, o quadro e giz, ainda que haja outros recursos didáticos na escola (como, por exemplo, equipamento de multimídia) ou ainda, atrasos de, aproximadamente, quinze minutos para o início das aulas, que diminuem a carga horária já insuficiente para a aprendizagem de LE. A naturalização desse quadro pode ser explicada pelo fato de a escola pública representar o lugar de carências no imaginário, não somente dos professores dessa pesquisa, mas do imaginário coletivo, que torna “evidente” o sentido de que o ensino não alcança os objetivos propostos nesse âmbito educacional.

Essa precariedade do ELE na rede regular de educação pode ser decorrência do sistema econômico de nossa sociedade, em que a educação sofre pressões para suprir o mercado de trabalho, mas com restrições financeiras para não gerar custos ao governo, somado a determinações sociais impostas por esse mesmo sistema que visa à manutenção de seu *status quo* para que não entre em colapso. A escola, nesse contexto, representa um dos principais Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1996), por meio do qual o “metabolismo social” (MÉSZÁROS, 2008) é reproduzido e perpetuado, funcionando como o lugar onde se internaliza a “ordem natural da sociedade”, ajustando os sujeitos para suprir as necessidades da sociedade.

Nesse sentido, alunos de camadas tidas como populares não teriam “capacidade” de aprender uma LE, não porque não são oferecidas condições para que esse estudo aconteça de forma satisfatória, mas em virtude do fato de que eles não teriam “talento para a aprendizagem”. Isso poderia explicar enunciados formulados pelos sujeitos-professores dessa pesquisa, que afirmam que “os alunos não têm capacidade de acompanhar uma aula toda em

inglês” ou “os alunos têm preguiça de pensar”. Essa noção igualmente pode induzir à corroboração do sentido de se “ensinar o básico do básico” na escola pública, lugar de falta, onde os alunos que ali frequentam se caracterizam pela “falta de talento” para aprender.

Essa “falta de talento” também se aplica aos “alunos-trabalhadores”, sentido que emerge somente na fala da Professora Sandra, possivelmente porque a turma ministrada por ela que foi submetida à observação para essa pesquisa faz parte do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse caso, eles não são significados apenas pela “falta de talento”, mas também pela “falta de condições”, por disporem de menos tempo para se dedicar aos estudos em comparação aos “alunos-estudantes”. Aos alunos-trabalhadores lhes é negado duplamente a educação, por *i*) ser alunos de escola pública – lugar de carências – e *ii*) por não “necessitarem” da educação, justamente por estarem já inseridos no mercado de trabalho. Esse cenário demonstra como a divisão de classes que configura nosso sistema social orienta a natureza da educação, condição sobre a qual reflete Bourdieu (1968, p. 239):

ao produzir por intermédio de suas sanções aparentemente neutras diferenças escolares que parecem não dever nada às diferenças sociais, o sistema de ensino compele professores e alunos a buscarem o princípio dessas diferenças nas desigualdades naturais.

Portanto, o sistema educacional transforma privilégios sociais em privilégios naturais, mascarando a falta de condições necessárias para desenvolver a aprendizagem de LE nas escolas pela falta de “talento”.

Uma sociedade como a nossa, que objetiva a “produtividade” e, por conseguinte, a “eficiência”, não pode permitir uma escola tida com “ineficiente”, como é o caso da escola pública. Assim, é possível entender o surgimento de organizações como “Parceiros da Educação”⁵⁶, entidade coordenada por empresários que representam grandes empreendimentos, como bancos e redes de supermercados, e que pretende levar investimentos às escolas públicas, “tornando-as mais capazes e produtivas, com um objetivo central: **melhorar o aproveitamento escolar dos alunos** (grifo do autor). Podemos depreender disso que a educação só teria condições de “melhorar” efetivamente com a intervenção daqueles que têm experiência em negócios, ou seja, subentende-se que essa “melhoria” só pode ser oferecida pela iniciativa privada, posto que dispõe de recursos financeiros para investir nas escolas, fazendo um contraponto com o governo, no imaginário da população, não apresenta soluções para a educação pública devido à insuficiência de investimentos na educação. Essa atitude nos leva a pensar qual é a intenção desse grupo em melhorar a educação pública,

⁵⁶Para ver mais detalhes, acesse: <<http://www.parceirosdaeducacao.org.br>>.

esfera que dificilmente eles ou seus filhos frequentam, uma vez que não oferece o nível de “qualidade” de ensino exigida. O que podemos perceber, portanto, é a educação se tornando de forma cada vez patente um bem privado, ilustrado não só por esse tipo de entidade e escolas particulares como também por meio de programas oferecidos pelo governo, como o ProUni, apoio financeiro a estudantes que devem atender a determinados critérios (em outras palavras, que “merecerem”) a fim de ter condições de frequentarem (e pagarem) faculdades/universidades privadas.

Isso ilustra o impacto sobre a educação que a incorrigível lógica do capital inflige, argumentado por Mészáros (2008, p. 25-26, grifo do autor):

Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com único e legítimo objetivo de **corrigir** algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da **lógica global** de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve **conformar** com a **regra geral** preestabelecida, mas jamais alterar a própria regra geral. Essa lógica exclui, com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre as **forças hegemônicas fundamentais rivais** em uma dada ordem social, como **alternativas viáveis** entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional.

Pelo exposto, é possível compreender o porquê que qualquer reforma educacional na direção de promover alterações significativas não tem êxito, pois deve estar dentro dos limites da ordem reprodutiva do sistema social, caso contrário o sistema entra em colapso. É em virtude dessa falta de possibilidade de mudança social que qualquer ação que intenta uma modificação mais expressiva não se concretiza no universo escolar, pois deve estar de acordo com a regra geral para que a ordem estabelecida seja garantida. Como a escola pública é tida como um lugar de carências, naturaliza-se o pré-construído que “todo mundo sabe” que postula se ensinar “o básico do básico” nesse espaço educacional.

Portanto, torna possível afirmar que a estrutura social, com suas contradições, atua nas instituições escolares e também nas disciplinas e práticas pedagógicas. Vimos que, a despeito da legislação que prega a relevância do ELE como parte do corpo de saberes necessários para o sujeito, o sistema educacional se contradiz, impondo que o aprendizado de línguas estrangeiras tenha como objetivo último passar no ENEM. Além do mais, a obrigatoriedade do ELE não conduz para uma educação que alcança a todos os alunos como

prega almejar, em um contexto em que a meritocracia define quem pode aprender, acentuando a marginalidade daqueles que não têm condições de pagar pela educação. No final, o ELE perde seu propósito no sistema educacional, ao não saber o porquê e para quem se ensina línguas estrangeiras nas escolas.

Essas questões são profundas e precisam que a atenção de especialistas da educação e instâncias governamentais se voltem para elas. Diante dessas considerações, acreditamos que esse trabalho possa contribuir para uma reflexão sobre as representações que circunscrevem a escola pública, os professores e os alunos, para que o ensino de línguas estrangeiras possa se desvencilhar da “ilusão”, tanto da exterioridade da língua quanto do fatalismo que acomete o sistema educacional público e, dessa forma, viabilizar o ensino e aprendizagem por meio do qual seja possível ir além de “o básico do básico”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas do Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 2003. p. 19-34.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado (notas para uma investigação). In: ŽIŽEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2004.

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

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

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 1 de abril de 1930. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Subsecretaria de Informações**, Rio de Janeiro, RJ, Senado Federal. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931. Instruções para a execução do Decreto n. 20833, de 21 de dezembro de 1931. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, p. 1240, 9 mar 1932. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1997679/dou-secao-1-09-03-1932-pg-8/pdfView>>. Acesso em: 28 set. 2011.

_____. Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, p. 5798, 10 abr 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 out. 2011.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e base da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez 1961. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2896163/dou-secao-1-27-12-1961-pg-3/pdfView>>.
Acesso em: 21 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e base para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago 1971. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3125666/dou-secao-1-12-08-1971-pg-1/pdfView>>. Acesso em: 21 out. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, s.p., 20 dez 1996. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 21 out. 2011.

_____. **Lei nº 11.274, 2006**. Altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 21 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira**. Brasília, DF, 1998, 121 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso: 23 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 2000, 71 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso: 26 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006, 239 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso: 23 out. 2011.

BRETON, J. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. Tradução de M. Marciolino. São Paulo: Parábola, 2005.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.

_____. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Longman, 2001.

CALVET, L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAVALCANTE, M. S. A. O. Implícitos e silenciamentos como pistas ideológicas. **Leitura: análise do discurso**, n. 23, p.149-163, 1999.

CAVALCANTI, José Antônio. Professores enfrentam o caos do governo Téo Vilela. **Blog Luta Popular**, Rio de Janeiro, 24 mai. 2011. Disponível em:<<http://lutadeclasses.blogspot.com/2011/05/professores-de-alagoas-enfrentam-o-caos.html>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

CAVALLARI, J. S. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes, 2011.

CELANI, M. A. A. et al. **The Brazilian ESP Project: an evaluation**. São Paulo: EDUC, 1988.

_____. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

CERVO, A. L. Hegemonia coletiva e equilíbrio: a construção do mundo liberal (1815-1871). In: SARAIVA, J. F. S. (Org.). **Relações internacionais: entre a preponderância europeia e a emergência americano-soviética (1815-1947)**. Brasília: Funag/Ibri, 2001, v. 1.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1969.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?”: crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

CORACINI, M. J. A consciência crítica nos discursos sobre sala de aula. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORREIA, E.; MEDEIROS, J.; SANTOS, I. Formação de professores e políticas públicas em Alagoas. In: PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO, ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL (V EPEAL), 2010, Maceió. **Anais...** Maceió, 2010. p. 1-12. ISSN 1981-3031. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/FORMACAO-DE-PROFESSORES-E-POLITICAS-PUBLICAS-EM-ALAGOAS.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, p. 15-22, 1999.

_____. **Metamorfoses do discurso político**: as derivas da fala pública. Tradução de Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006.

COX, M. I. P. de; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). **Linguagem e Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. **Developments in English for specific purposes**: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DURAND, G. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e das filosofias da imagem. Tradução de R. E. Levié. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan Press, p. 119-161, 1986.

FLORENCIO, A. M. G. O discurso pedagógico/autoritário na constituição do sujeito. In: **Leitura**: análise do discurso, n. 23, p.61-75, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. da (Org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais**: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED

Nacional, p.72-90, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2012.

GREGOLIN, M. R. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 155-168, 2007.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo identidades**. Campinas e Chapecó: Editora da UNICAMP – Editora Argos, 2003.

GUIMARÃES, E. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, E. (Org.). **Políticas linguísticas no Brasil**. Campinas: Pontes, p. 63-82, 2007.

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

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

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUSEN, A.; KUIKEN, F. Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 30, n. 4. Oxford: OUP, p. 461-473, 2009. Disponível em: <<http://applied.oxfordjournals.org/content/30/4/461.short>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

HYMES, D. Ways of speaking. In: DURANTI, A. (Org.). **Linguistic anthropology: a reader**. Wiley-Blackwell: Oxford, p. 158-171, 2009.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino da língua inglesa na rede pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LAPLANTINE, F.; TRINDADE, L. S. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês na escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

LIGHTBROWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: OUP, 2006.

LIMA, D. C. (Org.). **Inglês na escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2000.

MAKIYAMA, S. **Teacher and students' beliefs on learning strategies in a EFL classroom**. 2008. 98f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2009.

MASCIA, M. A. A. O discurso político educacional de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. **Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso**. Pelotas: Educat, 2001.

_____. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da**

prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, p. 211-222, 2003a.

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade:** uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2003b.

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

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, v. 5, p. 3-14, 1996.

_____. (Org.). **Por uma linguística Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. **Práticas identitárias:** língua e discurso. São Paulo: Claraluz, p. 45-56, 2006.

NÓBREGA, M. Professor: lugar de poder. In: CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. **Discurso e sociedade:** práticas em análise do discurso. Pelotas: Educat, p. 65-86, 2001.

OLIVEIRA, L.E. (Org.) **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas:** suas implicações na educação brasileira (1757-1827). Maceió: EDUFAL, 2010.

OLIVEIRA, R. A. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. **Inglês em escolas públicas não funciona:** uma questão múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

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

_____. Identidade e linguística escolar. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, p. 203-212, 2006.

_____. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. In: ORLANDI, E. (Org). **Políticas linguísticas no Brasil.** Campinas: Pontes, p. 53-62, 2007.

_____. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2012.

PAIVA, M. G. G; LOVATO, M. A questão da interdisciplinaridade e o ensino de primeiro e segundo grau de língua inglesa: em busca de novas propostas curriculares. In: PAIVA, V. M. O. **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAIVA, V. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora da UnB, 2003.

PAVEAU, M.; SARFATI, G. **As grandes teorias linguísticas**: da gramática comparada à pragmática. Tradução de M. R. Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, M. Sobre a desconstrução das teorias linguísticas. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 2. Campinas: Pontes, p. 7-32, 1999.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2006.

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

REIS, V. S. O saber e (não) fazer de uma professora de inglês em um centro de reabilitação. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011.

REVUZ, C. A língua entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, p.213-230, 2006.

RICHARDS, J. **Error Analysis**: perspectives on second language acquisition. London: Longman, 1980.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Tradução de José M. Castrillo. Madrid: CUP, 2001.

PORTAL Brasil. **Mais 15 mil escolas devem oferecer educação integral em 2013**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/12/12/mais-15-mil-escolas-devem-oferecer-educacao-integral-a-alunos-do-bolsa-familia-em-2013>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 231-261, 2006.

SPRADLEY, J.P. **The ethnographic interview**. Florida: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2004.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: OUP, 1983.

ZOZZOLI, R. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, p. 105-144, 2006.

APÊNDICE A – Questionário para o professor

1. Como você aprendeu inglês?

2. Qual a sua formação profissional?

3. Há quanto tempo você ensina? Em quais tipos de instituição lecionou?

4. Em que você baseia o seu modo de ensinar? Justifique.

5. Quais são os aspectos que são necessários serem enfatizados nas aulas? Por quê?

6. Você se inspira em alguém quando ensina? Explique.

APÊNDICE B – Questões para a entrevista

1. Como você vê a questão do ensino nos dias de hoje? E sobre o ensino de línguas nas escolas?
2. Qual é a relevância de aprender línguas estrangeiras na escola?
3. O que pode ser feito para melhorar o ensino de línguas nas escolas regulares (no caso do professor manifestar crítica ao ensino neste âmbito durante a entrevista)?