VIEIRA, Evelyn Cristine. Representações discursivas de professores de língua inglesa sobre sua prática em-serviço. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 12-36, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE SUA PRÁTICA EM-SERVIÇO

DISCURSIVE REPRESENTATIONS OF ENGLISH TEACHERS ABOUT THEIR IN-SERVICE PRACTICE

Evelyn Cristine Vieira[1]

Resumo: Neste estudo, buscamos lançar um olhar discursivo sobre algumas representações acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Nossa investigação contemplou como alguns professores (formadores e professores em-serviço) representam o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a partir de suas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais (a escola regular pública, a escola regular particular, o instituto de idiomas, o instituto federal e a universidade). Como baliza teórico-metodológica, adotamos uma abordagem inter/transdisciplinar que contempla a Linguística Aplicada (LA), a Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e os estudos do Círculo de Bakhtin. Para a coleta de dados que compõem nosso *corpus,* contamos com a proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, SERRANI-INFANTE, 1998), a partir da qual dez professores participantes da pesquisa enunciaram. Neste texto, em específico, discutimos algumas representações acerca da prática em-serviço de professores de língua inglesa, nas quais notamos inscrições discursivas que apontam para um imaginário de (in)eficiência no ensino da língua inglesa e de (des)valorização da língua.
Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua inglesa; representações discursivas; prática em-serviço.

Abstract: In this study, we try to develop a discursive approach on certain representations about English teaching-learning process. Our investigation was designed to discuss how some teachers (professors and in-service teachers) represent the English teaching-learning process, considering their pedagogical-educational enunciative instances (regular public school, regular private school, language schools, federal institutes and university). As a theoretical-methodological support, we adopted an inter/transdisciplinary approach that involves Applied Linguistics (AL), French Discourse Analysis (FDA) and Bakhtin Circle studies. For the data collection, we based on the AREDA proposal, by Serrani-Infante (1998) in which ten teachers, who participated in the research, enunciated. In this text, specifically, we discuss how teachers built representations about their in-service practice, in which we noticed discursive inscriptions pointing to the (in)efficiency of teaching and to the (de)valuation of the English language.
Keywords: English teaching-learning process; discursive representations; in-service practice.

[1] Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professora efetiva do Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Catalão. Este artigo é um recorte do estudo desenvolvido em sua tese, a qual foi orientada pela professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. E-mail: evelyn.vieira@ifgoiano.edu.br

Introdução

Em nossa pesquisa de doutoramento (VIEIRA, 2018), sob a supervisão da professora Maria de Fátima Fonseca Guilherme, realizamos um estudo com vistas a discutir algumas representações discursivas acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a partir de dizeres de professores formadores e professores em-serviço. Organizamos em eixos as representações construídas pelos professores acerca do encontro-confronto com o inglês, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem dessa língua. Tais eixos foram delineados para dar conta das inscrições discursivas que ressoam efeitos de sentidos nos dizeres dos sujeitos quando enunciam sobre esse encontro-confronto com o inglês.

Especificamente, para este recorte, o nosso gesto de leitura volta-se ao eixo que contemplou a forma como o imaginário dos professores funciona ao representarem sua prática. Ao analisarmos esse imaginário, podemos perceber como a prática em-serviço incide na representação do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa desses professores que atuam em distintas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais.

Tais instâncias são entendidas, em nosso trabalho, como os espaços institucionais de ensino, da ampla esfera educacional, nos quais os professores exercem sua docência de língua inglesa, e é a partir desses lugares discursivos que eles enunciam para representar o processo de ensino-aprendizagem dessa língua. Assim, inscritos teoricamente em uma Linguística Aplicada (LA) e nos estudos discursivos, entendemos que tais instâncias são enunciativas pedagógico-educacionais, visto que, nesses espaços, discursos são produzidos acerca de questões pedagógicas e educacionais sobre a língua inglesa. Professores e também alunos se inscrevem em tais discursos para enunciarem sobre ensinar-aprender línguas estrangeiras e fazem, com isso, circular sentidos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas em tais instâncias.

Vale pontuar que entendemos representações como formações imaginárias, tomando por base o pensamento de Pêcheux (2010). Isso porque as representações são compreendidas pelo viés do discurso, pois, ao discutir as formações imaginárias, Pêcheux (2010, p. 83) postula que ocorre um jogo de imagens entre os interlocutores quando esses se encontram em um processo discursivo, sendo que até mesmo as “antecipações das representações” entre os sujeitos funcionam discursivamente como condições de

produção do discurso. Além disso, a partir desse viés pecheutiano, entendemos que o sujeito representa para atribuir sentidos ao mundo, para discursivizá-lo.

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

O *corpus* da pesquisa constituiu-se de depoimentos coletados em distintas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, em que dez professores se propuseram a enunciar sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Os participantes da pesquisa enunciaram a partir de um roteiro baseado na proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, SERRANI-INFANTE, 1998). A partir dos dados coletados, fizemos a transcrição e, posteriormente, lançamos nosso gesto de interpretação sobre os dizeres dos sujeitos participantes da pesquisa. Vale ressaltar que os nomes fictícios adotados foram escolhidos pelos participantes, no momento em que gravaram seus depoimentos.

Nosso olhar ancora-se na busca e na análise das regularidades, tomando-as como elementos da enunciação que concorrem para os mesmos efeitos de sentido em discursos sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa, sendo que, neste recorte, nosso interesse reside na forma como o professor enuncia construindo uma representação de sua prática em-serviço. Concordamos, todavia, que inscrições discursivas outras e as que aqui vamos delinear encontram-se imbricadas, uma vez que dialogam via memória discursiva. Após a identificação das regularidades, realizada a partir da leitura e transcrição dos depoimentos, estabelecemos o que chamamos de eixos de representação, nos quais agrupamos sequências discursivas (SDs)[2], tomadas como unidade de análise, que

[2] As sequências foram transcritas tais como enunciadas pelos professores em seus depoimentos gravados. Para a transcrição, utilizamos as convenções estabelecidas por Guilherme (2008).

remetem aos mesmos efeitos de sentido, vinculando-se a uma mesma memória discursiva, para que possamos, assim, verificar as representações a partir dos dizeres dos professores. Memória discursiva, vale ressaltar, é uma noção advinda dos trabalhos de Pêcheux (2009, 2010), a partir dos quais podemos entender que o interdiscurso porta a memória discursiva, deixando-a vir à tona na materialidade. Assim sendo, compreendemos que a produção discursiva se dá no movimento do funcionamento da memória, portadora do interdiscurso, e nesse movimento ocorre o cruzamento discursivo na medida em que um discurso retoma sempre um já dito, ou seja,

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

O entendimento de memória como constitutiva da produção e circulação de discursos, de efeitos de sentidos, nos permite, dessa forma, inscrevermo-nos em uma postura investigativa que não compreende a natureza da linguagem como homogênea. A seguir, explicitamos a discussão das representações discursivas da prática em-serviço constitutivas da memória discursiva dos professores, em dois segmentos analíticos, a saber: i) a (in)eficiência no ensino e ii) a (des)valorização do inglês.

O imaginário de (in)eficiência no ensino

Considerando os lugares nos quais os professores se inscrevem para enunciar sobre sua prática em-serviço, focalizamos, neste segmento analítico, como funciona o imaginário desses professores no que diz respeito à (in)eficiência no ensino de inglês. Vejamos as primeiras sequências, retiradas dos depoimentos dos professores enunciando sobre sua prática docente:

SD01: Olha, *muda muito de escola pública pra escola particular*. Apesar que como eu dou aula nas duas, *eu tento fazer da particular a mesma coisa da pública, e eu tive apoio, porque na escola particular é mais cobrado, é mais intensificado e na escola pública muitas das vezes fica à mercê e eu não concordo com isso. Eu acho que os alunos merecem, da mesma forma que os da particular merecem!, eles merecem ter conhecimento, eles merecem aprende*r. Então, eu passei a trabalhar, a casar os dois, por exemplo, *os conteúdos que eu trabalho na escola particular, eu tentei, eu tentei não, eu levei pra escola pública, intercalei com o material que é utilizado?, deu*

certo e.. então os meus alunos, que são meus mesmo!, alunos de escola particular ou escola pública, que eu iniciei com eles mesmo, estão no mesmo nível. (Maria Cecília)

SD02: *E quando o professor trabalha isso tranquilamente, quando trabalha naturalmente, os alunos encaram de forma natural e simplificada*. Se o professor, *"nossa, isso aqui é muito difícil gente, meninos, isso aqui eu não vou ensinar pra vocês não", o que que o aluno vai pensar? Vai pensar que aquilo realmente é difícil, e não tem nada difícil*!, *eles podem aprender qualquer coisa*, basta o professor ensinar de forma *simplificada, de forma diferenciada* pro aluno, usar a didática. (Maria Cecília)

As duas primeiras SDs são retiradas do depoimento da professora Maria Cecília, que atua na esfera regular, em escola pública e particular e, ao representar sua prática e o ensino-aprendizagem de língua inglesa, ela o faz pela comparação entre as duas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais em que ela atua e de onde enuncia.

A comparação é percebida logo no início da SD01 quando Maria Cecília afirma que *muda muito de escola pública pra escola particular*. No entanto, ela diz tentar igualar as duas instâncias fazendo a *mesma coisa*, embora deixe escapar uma voz que diferencia a escola pública da particular novamente (*porque na escola particular é mais cobrado, é mais intensificado e na escola pública muitas das vezes fica à mercê)*. Notamos a memória discursiva que atravessa os dizeres da professora relegando as instâncias enunciativas pedagógico-educacionais das quais fala (escola regular pública e privada) ao *status* de não-lugar para ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE). Embora a escola regular seja representada como inadequada, lugar não indicado para ensinar-aprender inglês, dentro dessa esfera "escola regular", a pública parece ser representada como menos indicada que a particular e para mostrar isso a professora evoca a voz das próprias instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, dizendo que na escola particular existe mais cobrança e o trabalho é mais intenso, relegando à pública a representação de instância em que o trabalho com a LE não é levado tão a sério, nem mesmo por parte da instituição que não "cobraria tanto".

Ainda na SD01, percebemos que a professora contraditoriamente diz que, na tentativa de nivelar os alunos da escola pública e particular, levou conteúdo de uma para a outra e também material didático, o que reforça a dicotomia, que ela diz tentar não reforçar, entre particular e público, gerando sentidos de "instituições boas e instituições ruins" quando se trata de escola regular. A escola pública é, dessa forma, a representação do ensino pouco eficiente, enquanto a particular é representada como melhor, se comparada à esfera pública. Ao usar o verbo *merecer*, a professora Maria Cecília revela

a tensão instaurada na dicotomia público e privado também na representação de alunos de tais instâncias.

Em tal representação, há ainda a diferenciação nas imagens de aluno de escola pública e aluno de escola regular, o que deixa flagrar também vozes acerca das ideias de mérito e merecimento, dos discursos de meritocracia na esfera escolar, quando a professora ao referir-se aos alunos da esfera pública diz que *eles merecem ter conhecimento, eles merecem aprender* assim como os da escola particular e que, portanto, ela como professora procura desenvolver as mesmas atividades, fornecendo as mesmas condições para que os alunos estejam *no mesmo nível*. Pensamos que exista aí uma tentativa de apagamento, por parte da professora, das condições diferentes das várias instâncias que investigamos, em especial, das escolas regulares, pública e privada. Na tentativa de homogeneização das instâncias, da sua prática pedagógica em tais instâncias e até mesmo com o discurso da homogeneização quanto aos alunos, a professora busca escamotear as relações sempre tensas e conflitivas que são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e ao encontro-confronto do sujeito (aluno e professor) nesse processo, independente da instância enunciativa pedagógico-educacional.

Na SD02, Maria Cecília continua a representar o processo de ensino-aprendizagem como um processo sem conflitos e tensões, atribuindo ao professor, e nesse momento construindo uma representação do trabalho docente, a responsabilidade de "simplificar" o processo. Por isso, ao enunciar sobre o papel do professor em relação às quatro habilidades da LE, ela afirma que *quando o professor trabalha isso tranquilamente, quando trabalha naturalmente, os alunos encaram de forma natural e simplificada*. Por outro lado, se o professor mostrar que o conteúdo é difícil, os alunos vão entender que se trata de algo muito difícil de fato e poderiam criar "entraves" ao aprendizado. Recai, dessa forma, sobre o professor a responsabilidade de simplificar o processo de ensinar a língua inglesa, o que remete à memória discursiva segundo a qual a responsabilidade da aprendizagem resume-se ao papel do professor. O professor é representado como detentor do conhecimento linguístico (o imaginário também de domínio total da LE) e parece ter o dever de conhecer e usar várias técnicas para ensinar de forma *simplificada* e *diferenciada*.

A representação do processo de ensino-aprendizagem de uma LE como "simples", mas que, ao mesmo tempo, exigiria um diferencial no ensino, revela a tentativa da professora Maria Cecília de camuflar a heterogeneidade dos sujeitos (aluno e/ou professor) no encontro-confronto com a língua inglesa, em diferentes situações e em diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais. A professora silencia o confronto com a LE, naturalizando o processo de ensino-aprendizagem como algo simples e fácil para todos os alunos.

Essa inscrição em um discurso de homogeneização escolar é contraditória, pois, anteriormente, a professora havia dito que os alunos são diferentes, o que aponta para a contradição como funcionamento discursivo. Veras (2009) aponta que existe uma tendência de negar a ambiguidade na educação, ou seja, a escola e os professores parecem (de)negar a existência de conflitos no ambiente escolar e de um processo de ensino-aprendizagem sempre permeado de tensões. Dessa forma, a autora insiste que

> nenhuma metodologia de ensino de algum tipo *x* ou *y* pode ser capaz de apagar a singularidade da relação primeira de uma criança com sua língua materna, nem a singularidade da relação que o professor estabelece com uma disciplina particular e com o seu ensino. A tentativa de construir uma nova metodologia que responda ao ideal de homogeneização deixa de lado os desejos singulares que vão constituir aquela maneira única de cada professor ensinar, em nome da urgência de criar um método único. (VERAS, 2009, p. 122, grifos no original)

Percebemos que Maria Cecília busca escamotear as tensões próprias do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa ao tentar comparar e homogeneizar as escolas em que trabalha, as atividades que realiza e os alunos de duas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais, que funcionam de maneira diferente, inclusive no que tange à metodologia, como aponta a própria professora.

Observemos outras sequências sobre o imaginário de (in)eficiência no ensino de língua inglesa:

SD03: Acho que o normal de todos outros colegas, ou seja, que *cumpra os conteúdos e que os alunos aprendam o que foi ministrado, mesmo que.. de maneira mínima às vezes*. (Abu)

SD04: Para dizer a verdade! eu acho que *em função da,..., formação que eu tive principalmente quando era adolescente as coisas hoje estão num nível muito melhor e se o nosso aluno tiver um pouco de boa vontade e de estudos, nem seria preciso cursos de inglês fora do colégio*. *Se fosse para acrescentar algo,* eu.. acho que mais recursos visuais, assim.. seria de grande valia, porém ademais.. *tudo tranquilo*. (Abu)

Abu, ao enunciar sobre o que se espera do ensino de língua inglesa na instância enunciativa pedagógico-educacional em que ele atua como professor, diz que o esperado em relação ao inglês é o mesmo que se espera de todas as outras disciplinas curriculares da escola regular: que o professor ensine o conteúdo e o aluno aprenda. Tal representação remonta a uma imagem de ensino-aprendizagem bastante simplificada a nosso ver, um processo do qual nada escapa, um processo do qual o professor teria controle. No entanto, o professor Abu deixa escapar a representação do lugar do inglês na esfera escolar regular na qual atua quando diz que os alunos devem aprender *mesmo que.. de maneira mínima às vezes*. A memória discursiva evocada nos dizeres do professor aponta para sentidos segundo os quais os alunos aprendem o mínimo de inglês, o que reforça a representação de não-lugar da escola regular para ensino de LEs.

Já na SD04, o mesmo professor, Abu, reflete sobre a sua prática, comparando-a com a sua formação e estudos acerca da língua inglesa. Ele inscreve-se no discurso da boa vontade e do interesse ao afirmar que se o aluno estudar e tiver boa vontade os cursos de inglês não seriam necessários. Afirma que tais cursos configurariam um "acréscimo", reforçando o discurso de que nos institutos de idiomas existem mais recursos, no entanto, ele diz que na escola regular é possível ensinar-aprender inglês (*se fosse para acrescentar algo, eu.. acho que mais recursos visuais, assim.. seria de grande valia, porém ademais.. tudo tranquilo).* Quando o professor diz que está *tudo tranquilo*, ele se refere ao processo de ensino-aprendizagem nas instâncias em que ele atua, a escola regular, pública e privada, pois, como vimos no começo da SD, segundo ele, atualmente *as coisas estão num nível muito melhor*. Pensamos que, ao propor a comparação com sua época de estudo e formação, a voz que o professor evoca diz respeito ao discurso da tecnologia e dos recursos, em especial, os digitais, como molas propulsoras para a aprendizagem da LE. Nesse mesmo lugar, parece inscrever-se, discursivamente, também a professora Gabriela, como vemos abaixo:

SD05: *Na minha opinião, ensinar a língua inglesa atualmente é,..., é.. não, digamos assim, um desafio, mas eu acho que é bem mais fácil do que antigamente*!, porque *hoje a gente tem bem mais recursos, principalmente na internet, e com os jogos, é,..., recursos de sites, de.. de jogos mesmo na internet*, é.. e atualmente as pessoas, eu creio que *eles têm mais interesse em aprender a língua porque inglês não é mais um diferencial*, é uma.. *quase que uma obrigação do profissional* hoje em dia aprender inglês. (Gabriela)

Gabriela é interpelada pela utilização de diversos aparatos digitais ao construir a relação entre sujeito, linguagem e tecnologia no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Primeiramente, a professora hesita ao enunciar sobre o que significa ensinar inglês atualmente para ela. A memória discursiva evocada pela maioria dos professores remete ao ensino de inglês como "desafiador", revelando um senso comum e um valor de verdade para as dificuldades enfrentadas pelos docentes de língua inglesa no seu dia a dia. A tensão é revelada pela professora (*é,..., é.. não, digamos assim, um desafio, mas eu acho que é bem mais fácil do que antigamente!*), na medida em que ela não se vincula a essa memória discursiva e tenta construir uma imagem de eficiência para o ensino por meio da tecnologia, da mesma forma que Abu, na SD04. Além disso, Gabriela se inscreve no discurso do utilitarismo da língua e do mercado de trabalho, representando o inglês não apenas como um *diferencial*, mas *quase que uma obrigação do profissional hoje em dia*.

Acerca do discurso da tecnologia e da sua influência na construção de discursividades sobre ensino-aprendizagem de línguas, Brito e Guilherme (2017, p. 120) afirmam que "as inovações tecnológicas, mais do que meras ferramentas a serem usadas nos processos educacionais, adquirem o *status* de saber-poder (e saber-fazer) e interpelam os sujeitos a significá-las". Assim, compreendemos que Gabriela se identifica com o discurso da excelência da tecnologia, o que acaba por corroborar efeitos de sentidos de eficiência no ensino devido ao uso dessa tecnologia. Vale reiterar que Gabriela atua como professora em um instituto de idiomas.

O discurso da inovação apresenta-se, então, funcionando como um interdiscurso perpassado por representações de ensino-aprendizagem, de aluno, de professor e até das instâncias enunciativas pedagógico-educacionais aqui investigadas. Pensamos que ao enunciar o professor evoca a voz da tecnologia e da inovação e isso funciona de forma a naturalizar a necessidade de utilização de técnicas novas e de recursos tecnológicos para que o ensino seja considerado "eficiente". Por isso, a representação de um professor atualizado e que faz uso de diversas ferramentas tecnológicas, como menciona Gabriela (*mais recursos, principalmente na internet, e com os jogos, é,..., recursos de sites, de.. de jogos mesmo na internet*) traduz a representação construída de ensino eficiente. Com o uso das novas tecnologias e da internet, o professor conseguiria chamar mais a atenção de seus alunos e evitaria a falta de interesse, mencionada como argumento que justificaria a ineficiência no ensino.

Passemos a outras SDs, para a discussão da representação da prática docente atravessada pelo imaginário de ensino eficiente ou ineficiente de língua inglesa:

SD06: É *um desafio, né, ensinar a língua inglesa, porque é uma língua muito! importante, o aluno da escola pública, ele já está em desvantagem*, né, porque, é.. como eu falei *é um ensino superficial*, *eles só começam a ter conhecimento dessa língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental*, então de uma certa forma *ele já está em prejuízo*, né, e por ser uma *língua tão importante*?, é um *desafio ensinar, muito grande*, porque assim.. ao mesmo tempo que *eles têm curiosidades, têm vontade, eles têm muita dificuldade, eles têm muitas barreiras*, então.. você conseguir despertar! nesse seu aluno essa consciência da importância!, da *grandiosidade de se conhecer a língua inglesa é um desafio muito grande*. (Sílvia)

SD07: Ah, *são muitos alunos, são muitas histórias, realidades diferentes, dificuldades e facilidades diferentes! Então, é.. trabalhar as habilidades separadamente.. com cada um desses alunos se torna um desafio*. *Basicamente, uma impossibilidade* porque.. a, o tempo de... a carga horária dedicada para a disciplina de língua inglesa atualmente no ensino médio.. em que trabalho, *é uma carga horária pequena*!, então.. até que seja possível, digamos controlar os alunos em sala de aula é difícil porque quando entramos em sala eles estão muito eufóricos, eles acabaram de sair de outra aula, ou acabaram de sair do intervalo, então nós temos aí, digamos, menos de cinquenta minutos para tá trabalhando por semana.. é.. dentro desse meu contexto de atuação profissional, com cada turma do ensino médio em que eu ministro aulas. (Clarice)

As duas SDs acima tratam da representação de ensino de inglês na atualidade. As professoras constroem uma representação de sua prática, interpeladas pela instância enunciativa pedagógico-educacional em que atuam e a partir da qual se inscrevem em discursos que emergem sobre ensino-aprendizagem de línguas.

Na SD06, a professora Sílvia, que atua na esfera pública estadual, afirma que ensinar inglês é desafiador, em especial na escola pública, na qual o aluno *já está em desvantagem*. Atentamo-nos para a inscrição da professora em um discurso que representa o ensino de LEs na esfera pública como "difícil e quase impossível". Ela reitera uma representação de ensino que já tinha delineado, em seu depoimento, afirmando agora que o ensino é *superficial* e compara os alunos da esfera pública, que têm um prejuízo por ter contato com a LE muito tardiamente na escola, e os alunos da esfera privada de ensino, os quais começam a estudar inglês mais cedo. A professora constrói, desta feita, pela dicotomia escola pública e privada, uma relação dialógica entre ensino eficiente e ensino ineficiente.

Isso nos remete a Sól e Neves (2012), ao proporem um estudo que discutiu representações de professores sobre os alunos e sobre o espaço escolar, em especial, a escola pública:

> Ao tecer a rede de representações sobre as escolas onde atuam e os seus alunos a maioria dos professores-enunciadores faz um desabafo de uma série de sintomas que impedem que eles desenvolvam um trabalho de qualidade. O dizer dos professores se apoia no binarismo escola pública/escola particular e revela o desejo dos professores de ter um aluno ideal, que aprenderia se tivesse qualidades desejadas. (p. 205-206)

O binarismo de que tratam as autoras ecoa nos dizeres de Sílvia na SD06, na qual ela também representa o ensino-aprendizagem de inglês na forma de desabafo, apresentando as dificuldades enfrentadas para ensinar inglês em sua instância enunciativa pedagógico-educacional. Ela afirma que, apesar de os alunos terem vontade, eles têm muita dificuldade, ou seja, a professora afirma tratar-se de *barreiras* para a aprendizagem de língua inglesa. Essa representação de aluno e de escola pública faz ressoar, dialogicamente, a representação de outro aluno e de outra escola, a particular: o aluno teria mais vontade, menos dificuldades e a escola particular seria um lugar com menos barreiras, ou seja, ou alunos teriam vantagens em relação ao aprendizado de LE, e, portanto, estariam inseridos em um ensino representado como eficiente.

Já Clarice, na SD07, fala de sua atuação em sala de aula no que concerne, especificamente, ao trabalho com as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) de uma LE. A professora atua em uma instituição de ensino federal, no ensino médio e técnico. Talvez por se tratar de uma escola de uma esfera pública, Clarice convoca a mesma memória discursiva que Sílvia no início da SD que selecionamos. A representação de ensino-aprendizagem de língua inglesa, em seu contexto de atuação, é de desafio. Os sintomas que impedem o trabalho de qualidade do professor, dos quais tratam Sól e Neves (2012), também são revozeados nos dizeres de Clarice (*Ah, são muitos alunos, são muitas histórias, realidades diferentes, dificuldades e facilidades diferentes!*).

Quando Clarice e Sílvia abordam as dificuldades enfrentadas pelos alunos, em especial, da esfera pública de ensino, percebe-se um imaginário sobre a (idealizada) relação do aluno com a LE. Tal relação não parece ser discursivizada como uma relação de encontro-confronto com a língua inglesa, a qual acreditamos ser constitutiva do embate entre o aluno e/ou professor e a língua do outro. A relação que as professoras constroem, via memória discursiva, revela um desejo idealizado do encontro do aluno com a LE, ou seja, sem embates, sem confrontos, sem dificuldades. Ademais, as barreiras de que tratam

as professoras dizem mais sobre as condições de trabalho com a LE para o docente do que, de fato, sobre as dificuldades dos alunos.

Notamos, nos dizeres de Clarice, que as dificuldades parecem ser de natureza pedagógica e de políticas linguísticas para o ensino de LEs nas escolas regulares (*Basicamente, uma impossibilidade porque.. a, o tempo de... a carga horária dedicada para a disciplina de língua inglesa atualmente no ensino médio).* Assim, a principal representação da prática docente da professora Clarice deixa vir à tona a impossibilidade de se ensinar inglês no formato da escola regular, pois a carga horária é pequena e as salas contam com grande número de alunos. Ou seja, as imagens que a professora traz para representar sua prática em-serviço também dizem respeito aos sintomas que impedem o trabalho de qualidade em relação ao ensino de inglês como LE.

Clarice e Gabriela são as enunciadoras das últimas duas SDs discutidas nesse segmento. Vejamos:

SD08: A *instituição em que eu trabalho, acredito eu, espera de mim, enquanto professora de língua inglesa.. ah.. que eu consiga atingir a fluência dos meus alunos*. *Ou melhor, não necessariamente! a fluência porque isso indica.. algo muito grande pra tão pouco tempo de contato com o idioma*, mas que eu cumpra com os *requisitos básicos pra que os alunos aprendam aquele conteúdo proposto* ah.. pelos,..., pelos órgãos que digamos, estão traçando aí quais são os objetivos de cada disciplina, os objetivos é.. que se espera durante o ensino e o que se espera de um aluno que tenha cursado naquela determinada instituição. Então, *quando eu disse inicialmente a fluência, talvez eu tenha.. ah.. ah.. generalizado! um pouco, mas o que se espera realmente, acredito, seja que aquele aluno aprenda!, aquele aluno aprenda o que foi passado, só que isso acaba sendo muito difícil porque.. não necessariamente o,..., o aluno ele está prestando atenção, ele está interessado, ele está concentrado ali naquele momento*, ele tá desligado do mundo lá fora e prestando atenção na aula.. é, ou seja, *é um desafio muito grande*, acredito eu, o ensino de todas as disciplinas. E eu também visualizo isso no ensino da língua inglesa. (Clarice)

SD09: *A instituição que eu trabalho espera de mim como professora de língua inglesa que o aluno,..., é.. que eu motive os alunos a aprender, que eu não faça aula chata, tediosa, que eu traga algo diferente pras minhas aulas, que eu traga, é,..., jogos, é.. música, dinâmicas*, é.. tudo assim, é lógico que eu tenho que seguir o livro, não o livro todo, a gente pode pular alguns exercícios, mas *a minha aula não pode ser tediosa e naquele foco de repetição, ouvir, repetir, e gramática normativa e não.. o aluno tem que se sentir motivado a falar, é.., ter realmente contato com a língua de forma divertida*. Isso que eu *tento passar pros meus alunos*. Quando ele sair da aula de inglês ele tenha *absorvido o conteúdo que eu quero passar*, mas *não de forma tediosa*, *e sim de forma divertida*. (Gabriela)

Clarice, na SD08, enuncia sobre as expectativas da instância em que atua como professora quanto ao ensino-aprendizagem de inglês. Lembramos que Clarice representou ensinar inglês como um processo desafiador, e abordou os entraves que o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública federal enfrenta. Nessa SD, entretanto, ela deixa

flagrar outra ilusão que a constitui ao afirmar, inicialmente, que a escola onde trabalha espera que ela consiga *atingir a fluência* dos seus alunos. Logo depois, a professora retifica e diz que não se espera necessariamente alcançar a fluência dos alunos, pois isso não seria possível, em virtude do pouco tempo de contato com a LE na escola regular.

Compreendemos que Clarice se constitui na dispersão de sentidos, pois existe aí uma representação de fluência idealizada, o que nos permite perceber também uma concepção de sujeito que controla a língua que utiliza como se fosse uma ferramenta. Novamente, temos o sujeito do domínio da linguagem e não o sujeito que é dito pela linguagem, a qual não controla. Os esquecimentos de que trata Pêcheux (2009) são importantes nessa representação de sujeito, haja vista que são denegados. O sujeito seria a fonte de seu dizer e teria controle dos sentidos daí advindos. No entanto, o ideal de domínio de uma língua (representada como instrumento para uso comunicativo) não é possível nem mesmo na língua materna (LM), sendo, portanto, uma idealização na LE, uma ilusão de completude do sujeito professor.

Em geral, a memória discursiva que Clarice convoca é a do fracasso da escola regular frente ao ensino de LEs quando reitera, assim como outros professores, a imagem de "desafio". Ao longo da SD, Clarice busca enfrentar a tensão e o deslize revelados na enunciação pelo uso do termo *fluência*. Primeiramente, ela representa a fluência como uma responsabilidade do professor, depois se inscreve no discurso do fracasso escolar para representar o ensino de LE como uma *impossibilidade* na escola regular devido aos problemas encontrados nas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais da esfera regular. Temos, dessa forma, o discurso da ineficiência no ensino-aprendizagem de inglês na esfera regular de ensino.

Os dizeres de Clarice deixam flagrar o ideal de fluência no processo de ensino-aprendizagem de inglês. Entretanto, ela (de)nega a instância enunciativa pedagógico-educacional onde atua como lugar para alcançar essa fluência idealizada. Assim, apesar de enunciar de uma determinada instância enunciativa pedagógico-educacional (instituto federal), ela aponta que o lugar para a aprendizagem da LE e do alcance da fluência seria outra instância enunciativa pedagógico-educacional, apesar de não mencionar qual seria. De qualquer forma, a professora se inscreve no discurso da eficiência que perpassa outra instância enunciativa pedagógico-educacional, cujos efeitos remetem ao sucesso e à eficiência no ensino-aprendizagem de inglês. Dessa maneira, os dizeres de Clarice

acenam como a professora é interpelada pela instância enunciativa pedagógico-educacional em que atua e como tal instância incide no modo de representar o ensino-aprendizagem de inglês. A partir de sua tomada de posição, percebemos que Clarice, todavia, interpelada por sua instância enunciativa pedagógico-educacional (imagem de ineficiência), aponta para outra instância (imagem de eficiência).

Já na SD09, da professora Gabriela, depreendemos um imaginário de eficiência no modo de representar a prática em-serviço. A professora se inscreve no discurso da motivação como um requisito para o ensino-aprendizagem de línguas, assim o professor precisa motivar seus alunos para que eles aprendam. Para tanto, ela convoca a voz da tecnologia e da inovação nas aulas, ao mencionar que o professor de LE precisa trazer *algo diferente* para as aulas. A imagem de aula ideal irrompe, nesse momento, pois a professora diz que a aula não pode ser *chata*, nem *tediosa*, ela deve ser "dinâmica", e, por isso, o professor deve estar munido com *jogos, música* e *dinâmicas* para enriquecer suas aulas. Observamos, assim, que o discurso da tecnologia atravessa interdiscursivamente o discurso da motivação, pois o aluno seria motivado pelo uso de ferramentas tecnológicas aliadas ao ensino de LEs.

A professora Gabriela atua em um instituto de idiomas e se inscreve no discurso de sucesso e da excelência de tecnologia no ensino-aprendizagem dessa instância enunciativa pedagógico-educacional, da qual ela enuncia e na qual se inscreve para tanto. Ao dizer que o aluno *tem que se sentir motivado,* notamos que o sentido da motivação é em virtude da inscrição no discurso de ensino eficiente. Se o professor ensinar, utilizando toda a tecnologia e recursos para motivar o aluno, este aprende a LE.

Ademais, a representação dessa aprendizagem é marcada pelo uso do verbo "falar", pois, se o aluno está motivado a falar em inglês, o professor sente que cumpriu seu papel. Percebemos, na SD enunciada por Gabriela, as representações de aluno, de professor, e de ensino-aprendizagem atravessadas pela imagem de eficiência em sua instância enunciativa pedagógico-educacional. Tal imagem dialoga com discursos que refletem e refratam a superioridade das metodologias e dos recursos das escolas particulares, em especial, dos institutos de idiomas, considerados lugares "especializados" em ensinar LEs, muito em virtude dos aparatos tecnológicos de que dispõem.

Pelo resgate da memória discursiva em que saber uma língua é falar essa língua, há a inscrição da professora Gabriela no discurso da supremacia da fala, revelando também um ideal de fluência consonante com a representação de Clarice. Em suma, os discursos nos quais Gabriela se inscreve acenam para os sentidos de legitimação dos institutos de idiomas no que diz respeito à eficiência no ensino-aprendizagem de inglês como LE.

A partir do imaginário de (in)eficiência aqui abordado, podemos perceber que a instância enunciativa pedagógico-educacional do professor parece incidir na representação que constrói sobre sua prática docente. Em decorrência dessa imagem de (in)eficiência, percebemos como o imaginário de (des)valorização do inglês também pode incidir na forma como esses professores significam sua prática em seus contextos de ensino.

O imaginário de (des)valorização do inglês

Esta seção, em que analisamos a forma como os professores representam discursivamente sua prática em-serviço a partir do imaginário de (des)valorização do inglês, dialoga com a anterior, a da (in)eficiência) no ensino da língua inglesa. Acreditamos que os professores representam o processo de ensino-aprendizagem como eficiente ou ineficiente, o que se desdobra em uma inscrição no discurso da valorização ou desvalorização dessa língua em sua prática docente. Dessa forma, nosso olhar volta-se, neste momento, para a imagem da língua inglesa, do lugar e do *status* do inglês nas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais das quais enunciam os professores, visto que todas essas imagens constituem a representação da prática em-serviço. Vejamos as primeiras sequências eleitas para tal:

SD10: É.. *infelizmente eu acredito que o ensino de língua inglesa na escola em que atuo é visto como.. a obrigatoriedade de mais uma disciplina exigida*! nos *parâmetros curriculares* para que os alunos se formem no ensino médio. Ah,.., enfim, *é muito difícil dentro de um contexto de tantas aulas, de.. ah.. tantos alunos, de tantas séries diferentes, que o inglês ele seja valorizado*, *que o inglês ele.. adquira verdadeiramente essa carga de importância que ele tem, dentro da sociedade.* (Clarice)

SD11: *Infelizmente o ensino da língua inglesa por parte dos alunos é configurada como uma matéria desnecessária*. É, *eles falam claramente pra gente: "pra que que eu estudo inglês? Eu não vou morar num país, é.. né, num outro país*". (Carmem)

SD12: Então, é.. *infelizmente eu tenho essa dificuldade de abrir a cabeça deles para a importância de uma outra língua, para o currículo deles, eu falo da questão das multinacionais*! na nossa cidade, que a contratação do futuro empregado *hoje em dia eles olham muito esse domínio da língua inglesa*. (Carmem)

Primeiramente, salientamos que nas três SDs acima, encontramos a palavra *infelizmente*, já que tanto Clarice quanto Carmem relacionam o ensino de língua inglesa com uma situação "infeliz" pela reiteração dessa palavra. Carmem, inclusive, usa tal palavra nas duas SDs tomadas para análise, o que entendemos como uma regularidade enunciativa que direciona sentidos para construir a imagem de ensino de inglês como ineficiente, como vimos anteriormente e também já aponta para uma memória discursiva em que o inglês é uma disciplina desvalorizada no âmbito da escola regular, na qual tanto Carmem quanto Clarice atuam.

Clarice, na SD10, representa a língua inglesa em sua escola como uma disciplina curricular obrigatória para a formação no ensino médio. Ela relata as dificuldades encontradas no dia a dia do professor por conta da estrutura do ensino médio brasileiro: muitas disciplinas, muitas aulas, séries/níveis diferentes em que o professor deve atuar. Clarice demonstra sua inscrição no discurso do fracasso escolar como um todo, não somente no que concerne ao ensino de inglês. Em geral, esse discurso do fracasso escolar está relacionado à esfera pública de ensino, que corrobora os imaginários de "professor desmotivado", de "alunos em desvantagem" e, consequentemente, de ensino de inglês desvalorizado nessas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais.

Clarice diz que, diante das condições que o sistema educacional brasileiro oferece, é muito difícil que o *inglês ele seja valorizado, que o inglês ele.. adquira verdadeiramente essa carga de importância que ele tem, dentro da sociedade*. Assim, a professora representa a língua inglesa como desvalorizada em sua instância enunciativa pedagógico-educacional, ou seja, o lugar do inglês não é de reconhecimento no currículo do ensino médio em um instituto federal.

A SD11 de Carmem aponta para inscrições discursivas semelhantes e, consequentemente, para a imagem de desvalorização da língua inglesa em sua prática docente. Carmem evoca a voz dos alunos para construir o imaginário de desvalorização da língua: *infelizmente o ensino da língua inglesa por parte dos alunos é configurada como uma matéria desnecessária*. Percebemos, assim, que o interdiscurso da necessidade, da utilidade do inglês que constitui a professora não constitui da mesma forma o

imaginário dos alunos quando ponderam sobre aprender inglês na escola regular. No entanto, os argumentos que normalmente os alunos usam tais como *pra que que eu estudo inglês?* e *eu não vou morar num país, é.. né, num outro país,* dizem respeito a uma memória congelada de sentidos acerca da importância de se aprender inglês. O inglês seria importante, segundo essa memória, para quem vai morar em outro país e falar com um nativo, o que resgata o desejo de pertencimento à língua e ao universo da LE, bem como o ideal de domínio da LE, o qual também funciona como um senso comum sobre aprendizagem de inglês que acabou adquirindo valor de verdade pela circulação recorrente em discursividades sócio-históricas e ideológicas sobre ensino-aprendizagem de LEs.

Na SD12, Carmem continua inscrita em discursos sobre a superioridade da língua inglesa, ressaltando a importância de seu conhecimento (em uma idealização de domínio da LE) e também revelando o discurso do utilitarismo da língua inglesa. A professora afirma que é muito difícil fazer os alunos entenderem a importância da língua inglesa. Dessa forma, Carmem reforça sentidos acerca das dificuldades que os professores enfrentam ao usar o signo ideológico *infelizmente* também nessa SD e representa novamente os alunos como desinteressados e pouco motivados frente ao ensino de língua inglesa, apesar de os argumentos apresentados serem advindos da inscrição no utilitarismo da língua da professora Carmem e de discursos acerca do acesso ao mercado de trabalho facilitado pelo conhecimento do inglês.

Vejamos outras sequências enunciadas por outros professores:

SD13: *Penso que ensinar inglês poderia ser como nos cursinhos de línguas*, ou seja, *poucos alunos por sala, e somente aqueles que gostam e querem aprender a língua, para tê-la como diferencial*! em seu currículo, assim *como nos países desenvolvidos em que a população domina sua língua materna e o inglês*. (Carmem)

SD14: Digo isso porque *quando há interesse o aprendizado acontece mais facilmente*, muito embora *os alunos estejam voltados para as provas de aprovação em universidades*, já houve casos que quando eu, *enquanto professor de língua, entro na sala eles dizem "graças a Deus chegou esta aula já estava precisando dar uma respirada*! (Abu)

Na SD13, a professora Carmem descreve sua prática em-serviço na escola pública estadual, e o discurso do insucesso e do fracasso escolar funcionam interdiscursivamente, pois a professora aponta para outra instância enunciativa pedagógico-educacional como ideal para o processo de ensino-aprendizagem ser considerado bom, eficiente e

reconhecido. Apesar de enunciar de uma instância (escola regular pública), aponta para outra (instituto de idiomas), o que desloca sua inscrição para o discurso de sucesso que circula sobre os institutos de idiomas, representados como lugares que contêm as condições ideais para ensinar inglês como LE. Tais condições são elencadas pela professora em *poucos alunos por sala, e somente aqueles que gostam e querem aprender a língua, para tê-la como diferencial em seu currículo*.

Ao tecer discursivamente uma representação de sua prática, Carmem acaba por silenciar a instância enunciativa pedagógico-educacional, na qual atua como docente de língua inglesa. Ela evoca, na SD13, uma memória discursiva segundo a qual os *cursinhos de línguas* são lugares ideais para ensinar-aprender LEs. Os sentidos advindos da representação dessa instância como ideal são resgatados pela memória discursiva e enunciados pela professora ao estabelecer o que ela consideraria como condições ideais para aprendizagem de língua inglesa.

Além disso, Carmem, ainda na SD13, deixa flagrar, juntamente ao ideal de aprendizagem e de instância para tal aprendizagem, o imaginário de domínio da língua, ao afirmar que há *países desenvolvidos em que a população domina sua língua materna e o inglês.* Ponderamos que a imagem de um possível domínio de uma língua incide na tomada de posição da professora, ao apontar outra instância enunciativa pedagógico-educacional, senão a sua, como ideal para o ensino-aprendizagem de inglês como LE.

Todavia, a língua a qual nossa memória vincula-se primeiramente é a LM, na qual também não existe um domínio total como idealizam sujeitos quando enunciam sobre a LE. Na LM, também, o sujeito é interditado, não pode e não sabe dizer tudo, porque é, como o sujeito da LE, aquele que não tem controle total sob seu dizer. Afetado pelas formações imaginárias, o professor pensa que o nativo não é interditado em sua língua e que, portanto, seria possível uma inscrição discursiva de um sujeito em uma LE que permitiria tudo saber e tudo dizer. Embora o sujeito (aluno ou professor) brasileiro possa falar bem a LE, o inglês, ele é um estrangeiro àquela língua. No processo de ensino-aprendizagem de LE, o sujeito busca inscrever-se nessa língua. No entanto, cumpre lembrar que tal inscrição não é da mesma ordem que a inscrição de um nativo em sua língua.

Já na SD14, o professor Abu, que também atua na esfera regular de ensino, representa o ensino-aprendizagem de inglês atrelado ao ideal de interesse. Assim, se o

aluno é interessado, ele aprende mais facilmente a LE, o que dialoga com o discurso da motivação no qual Carmem também se inscreve (SD13). No entanto, logo depois, o professor conclama a voz dos documentos oficiais que balizam o ensino de LEs nas escolas regulares, cujo foco recai sobre a leitura e interpretação de textos, ao afirmar que muitos alunos estão voltados às provas dos vestibulares e processos seletivos, em busca de aprovação. Nesse sentido, entendemos que o privilégio conferido à habilidade de leitura, como é discursivizado pelos professores quando tratam da escola regular, em uma abordagem de ensino bastante tradicionalista, confere ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa a imagem de desvalorização.

A imagem de desvalorização da LE também é flagrada quando o professor Abu representa a aula de línguas como uma aula em que os alunos *podem dar uma respirada* (SD14). Os sentidos daí advindos corroboram a imagem de "aula fácil", "aula menos importante", aula em que não é preciso prestar muita atenção, porque a cobrança é considerada menor pelos alunos. Talvez a imagem de aula de LE como *lúdica*, *divertida* e *menos cansativa*, como já vimos em outras SDs anteriores (SD05 e SD09), em especial na inscrição discursiva de eficiência de ensino quando se alinham jogos, músicas e tecnologias à LE, incida, consequentemente, nessa imagem de "aula fácil", o que acaba desvalorizando a língua inglesa frente a outras disciplinas no currículo da escola regular, em nível fundamental e médio. Assim, os sentidos das SDs acenam para uma imagem de desvalorização da disciplina de inglês no currículo escolar brasileiro, fortalecendo a representação da escola regular como não-lugar para ensino-aprendizagem de LEs.

Passemos nosso gesto de interpretação a outras sequências:

SD15: Acho que é isso,..., O *contexto então em que eu trabalho é basicamente um contexto de adolescentes no ensino médio, e de jovens e adultos na EJA e.. os alunos*, eles *reconhecem sim o papel da língua inglesa*, nesse contexto, *eles sabem que é necessário pro ensino técnico* e *a instituição tem isso também bem claro*. (Felipe)

SD16: *Nós temos que fazer um bom trabalho em tão pouco espaço de tempo*.. é,..., existe quando nós *não podemos dedicar mais ao ensino daquela determinada disciplina em função da falta de carga horária*, em função da falta de dias letivos no calendário.. é.. *em função de determinadas disciplinas que às vezes são colocadas em primeiro lugar, em primeiros lugares, do que o ensino de línguas*, por exemplo. *Disciplinas que podem ser consideradas.. aparentemente! são consideradas mais importantes do que as disciplinas básicas e dentro delas está incluso o ensino da língua inglesa*. (Clarice)

Felipe e Clarice atuam como docentes em institutos federais, instituições públicas da esfera federal de ensino. As aulas de inglês são de caráter obrigatório para o ensino médio e para alguns cursos técnicos.

Felipe atua no ensino médio com adolescentes e também no contexto da EJA (educação de jovens e adultos). Ele, ao relatar sua prática, não se inscreve no discurso do desinteresse dos alunos e nem de ausência de reconhecimento da importância do inglês no currículo básico escolar ou do currículo técnico. Além disso, Felipe convoca a voz institucional para caucionar sua posição de valorização de inglês (*a instituição tem isso também bem claro*), ao afirmar que além dos alunos, a instituição também reconhece o papel da língua inglesa.

Por outro lado, Clarice, na SD16, se inscreve no discurso da marginalização para enunciar sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Acerca da marginalização do inglês na escola regular pública, mesmo em se tratando da esfera federal de ensino, Clarice reafirma a dicotomia entre inglês e outras disciplinas, ao dizer que *em função de determinadas disciplinas que às vezes são colocadas em primeiro lugar* não se desenvolve um trabalho tão bom no ensino de língua inglesa quanto o que é esperado do professor dessa LE.

Ao representar sua prática docente e também enunciar sobre a influência da instituição em sua prática, Clarice ressalta não ser possível desenvolver um trabalho bom em virtude do pouco tempo, já que a carga horária insatisfatória e o calendário escolar são elencados como problemas pela professora. A imagem de desvalorização do inglês no âmbito escolar em que atua, desta feita, aparece enunciada em *disciplinas que podem ser consideradas.. aparentemente são consideradas mais importantes do que as disciplinas básicas*. Por atuar em um contexto de ensino básico alinhado ao ensino técnico, Clarice percebe que a língua inglesa é representada como "menos importante" em relação às disciplinas técnicas, sendo que o inglês estaria ligado à imagem de desvalorização e de marginalização.

Tal marginalização da língua inglesa parece ocorrer tanto por parte dos professores de outras disciplinas como por parte dos alunos, como também observamos nas SDs 10, 11 e 12, visto que, nos dizeres dos professores, foi possível depreender que eles imaginam que os alunos têm essa percepção da língua inglesa, o que fortalece o imaginário de desvalorização do inglês.

Vejamos SDs de professores de outras instâncias enunciativas pedagógico-educacionais:

SD17: Bom, o *ensino de língua inglesa na minha escola, é... é isso, né? Professores que não estão totalmente capacitados são.. jogados, são oferecidos.. aulas de inglês pra complementar carga horária ou porque não tem outra pessoa apta*, que tem aptidão pra assumir, então *assim como eu a maioria dos outros professores aqui da escola estão no mesmo nível*, né, *têm o conhecimento*, *têm a prática*, *mas falta essa capacitação*, *falta esse aperfeiçoamento*, então,..., é.. é isso. (Sílvia)

SD18: Não, *não existe nada que me incomode não*.. mas eu acho que assim *se eu fosse falar de uma maneira geral, talvez as políticas educacionais do Brasil pudessem privilegiar um pouco mais o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa*, eu acho que é.. talvez.. *favorecer mais*, que nós pudéssemos *ter mais incentivos*. Seria isso que eu poderia colocar. Algo assim que.. é.. que *nós tivéssemos mais fontes de pesquisas em relação à língua estrangeira*, seria isso. (Ana)

A professora Sílvia, na SD17, enuncia sobre o ensino de língua inglesa em sua escola e logo mostra certa hesitação (*é... é isso, né)*. A pausa e a hesitação são expressão da tensão ao construir uma representação para o ensino de inglês, que deixa flagrar também a representação de professor nessa escola e, em específico, da disciplina inglês. Sílvia representou em outros momentos a ineficiência do ensino, perpassada pela imagem de formação lacunar na graduação. Sílvia sente-se, então, despreparada e insegura. No entanto, tal insegurança não é em relação ao seu fazer pedagógico, ser professora e ministrar suas aulas. Em seu imaginário, a insegurança e o despreparo estão única e exclusivamente relacionados à LE.

Nesse sentido, Sílvia enuncia que em sua escola é comum o professor de inglês ser aquele que ministra aulas de LE para completar a carga horária das aulas de LM. Entendemos, assim, que o ensino de língua inglesa acaba sendo desvalorizado, já que o professor de LE é escolhido *porque não tem outra pessoa apta, que tem aptidão pra assumir, então assim como eu a maioria dos outros professores aqui da escola estão no mesmo nível, né, têm o conhecimento, têm a prática, mas falta essa capacitação, falta esse aperfeiçoamento*. O ideal de perfeição e capacitação no qual Sílvia se inscreve para enunciar deixa vir à tona a ilusão da professora diante da polarizada relação entre teoria e prática, pois ela diz que os professores têm a prática, mas não têm a capacitação, ou seja, ela se inscreve no discurso da má formação docente e do distanciamento entre teoria e prática para enunciar sobre as dificuldades enfrentadas no ensino-aprendizagem de inglês.

Além disso, a imagem de professor apto, aquele que tem aptidão, relaciona-se com o ideal de domínio da LE. O nível ao qual a professora se refere ao dizer que os professores de inglês da sua escola *estão no mesmo nível* converge para o sentido de despreparo docente, o que corrobora a desvalorização do inglês nessa instância enunciativa pedagógico-educacional, bem como dialoga com o imaginário da formação lacunar do docente de LE.

Por outro lado, Ana, professora formadora em uma universidade federal, ao representar sua prática diz, na SD18, que não há nada que a incomode na sua relação com a LE ou com o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Cumpre salientar que Ana revela sua inscrição em um discurso que busca problematizar as políticas públicas de ensino de LEs no Brasil, ao afirmar que existe pouco reconhecimento e privilégio quanto ao ensino-aprendizagem de língua inglesa por parte das políticas educacionais brasileiras.

A inscrição no discurso da desvalorização do inglês, como vimos por meio das SDs que apresentam as dificuldades, a falta de reconhecimento, o *status* de não-lugar ou de menos importante como regularidades enunciativas, é muito recorrente, o que faz com que a professora Ana, ocupando seu lugar de professora formadora, faça um apelo. Dessa forma, a professora diz que se *talvez as políticas educacionais do Brasil pudessem privilegiar um pouco mais o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, eu acho que é.. talvez.. favorecer mais, que nós pudéssemos ter mais incentivos*.

Vale pontuar que entendemos que, ao contrário da maioria das outras SDs analisadas nesse segmento, a professora Ana busca valorizar o ensino-aprendizagem de inglês, mas ainda assim assume a necessidade de mudanças no cenário brasileiro, por isso defende mais reconhecimento e incentivos. Tais incentivos, pelos dizeres da professora, não se referem somente ao ensino, mas estendem-se também à pesquisa acadêmica. Nesse sentido, Ana busca valorizar sua prática docente e o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em sua instância enunciativa pedagógico-educacional.

Foi possível compreender, desta feita, que as inscrições discursivas dos professores para enunciar sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa são perpassadas por um imaginário de aprendizagem, de formação e de prática, assim como pelas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais das quais enunciam, o que incide, assim, nas representações discursivas aqui analisadas. Cumpre salientar que alguns

professores parecem resistir a algumas matrizes de sentidos congeladas sobre ensinar-aprender inglês. Ana, por exemplo, enunciadora da última SD analisada, representa sua prática docente valorizando o ensino e a formação docente, enunciando do seu lugar de formadora da instância enunciativa pedagógico-educacional, a universidade.

Tomando o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como acontecimento discursivo, lembramos que, com base nos estudos pecheutianos, o acontecimento prevê uma conjuntura de discursos e as enunciações se desencadeiam ao longo do acontecimento. Assim, foi possível compreender, por meio dos enunciados dos professores, algumas representações sobre o acontecimento ensinar-aprender inglês, em especial, no que concerne à representação da prática em-serviço. Os dizeres analisados deixam vir à tona os lugares discursivos dos professores e suas tomadas de posição frente ao acontecimento discursivo.

Considerações finais

Ao investigar como alguns professores constroem representações acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e quais são os discursos que vêm à tona quando enunciam sobre tal processo, notamos que, por meio das discursividades, ou seja, por meio dessas vozes que se instauram, a memória discursiva funciona na relação ensinar-aprender inglês.

No que tange aos segmentos aqui analisados, ou seja, os modos de representar a prática em-serviço, pudemos depreender, no que concerne à imagem de eficiência ou ineficiência no ensino de inglês, que há professores que convocam vozes consonantes, conforme propõe Guilherme (2008), ou seja, vozes cujos sentidos se aproximam, para enunciar sobre as possibilidades de o ensino-aprendizagem acontecer de maneira mais plausível e mais fácil na atualidade se comparado com antigamente. Por outro lado, existem também vozes dissonantes, ou seja, que se distanciam, tendo em vista que alguns professores representam o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como da ordem do desafio, da dificuldade e até da impossibilidade nas instâncias enunciativas pedagógico-educacionais em que atuam.

Já nas inscrições discursivas que foram examinadas acerca da imagem de valorização ou desvalorização da língua inglesa, as vozes consonantes evocadas pelos

professores assemelham-se na imagem de desvalorização do inglês, em especial no ensino regular da esfera pública. Sendo assim, aproximam-se na construção de sentidos convergentes que apontam para o não-lugar da língua inglesa em tais instâncias e a impossibilidade de se ensinar a LE. Todavia, vale ressaltar a existência de vozes que dissonam em algumas inscrições discursivas, já que elas se afastam de forma a produzirem sentidos de resistência à interpelação do discurso do fracasso e da impossibilidade de se ensinar-aprender língua inglesa no local de atuação do professor.

A emergência de vozes dissonantes nas inscrições discursivas dos professores ao representarem sua prática em-serviço nos permite acreditar que há professores que resistem. Diante dessa resistência é que tentamos refletir, discutir e problematizar sentidos advindos de algumas representações para que os participantes do processo de ensino-aprendizagem e de formação de professores possam também questionar e resistir a tais sentidos, os quais se apresentam sedimentados, naturalizados, congelados e até eternizados quando se trata de ensinar-aprender inglês como uma LE.

Cumpre destacar que a interpelação para nossa pesquisa advém das inquietações desde a pesquisa desenvolvida no mestrado, quando na ocasião da qualificação, conhecemos a professora Maria de Fátima. Sua postura como pesquisadora e professora, tanto no âmbito teórico quanto prático, pressupõe lacunas, falhas, incompletudes, encontros, confrontos e desencontros. E foi nesse lugar de interpelação que nos encontramos. O espaço de interlocução cresceu, provocou outras interpelações, propiciou investigações, deslocamentos e pensamos que também possibilitou resistências, por meio da dialogia entre as vozes que ressoam nas/das nossas pesquisas.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRITO, C.C. de Paula; GUILHERME, M. F. F. A constituição do professor de Inglês pré-serviço em um Curso de Letras EaD: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 1, 2017, p. 117-136.

GUILHERME, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês)**: fronteiras e limites. Tese de Doutorado. PUC – São Paulo, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso.** Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. 4. ed. Campinas: EDUCAMP, 2009.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso:** Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani *et al*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010, p. 59- 158.

_____. & FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso:** Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani *et al*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010. p. 159-249.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. 4ed. Campinas: Pontes, 2015, p. 43-51.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

SERRANI-INFANTE, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 143-167.

SÓL, V. S. A.; NEVES, M. S. Representações de professores de inglês da escola pública: o olhar sobre o aluno e o espaço escolar. **Glauks Revista de Letras**, v. 12, n.1, 2012, p. 205-226.

VERAS, V. O extrangeiro na língua materna: (não) desejar as coisas alheias. **Revista Polyphonía**, [S.l.], v. 19, n. 1, 2009, p. 111-124. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/6074>. Acesso em: 10 mar. 2018.

VIEIRA, E. C. **O encontro-confronto com a língua inglesa em diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais**. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

Recebido em novembro de 2021.

Aceito em janeiro de 2022.