

SENTIDOS DE ENSINAR E APRENDER INGLÊS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL – UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Edmundo Narracci Gasparini*
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI)

RESUMO: A partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso, este texto tem o objetivo de discutir os sentidos produzidos por alunos de um curso de Letras do estado de Minas Gerais relativos ao ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira na escola pública de ensino médio e fundamental. Para tanto, analisamos depoimentos escritos pelos referidos alunos sobre o tema. Nossa análise permitiu identificar sentidos que configuram o ensino/aprendizagem de inglês no contexto escolar como “verdade”, como “evidência”, o que aponta para o funcionamento da ideologia no discurso. As supostas verdades produzidas pelos alunos configuram o ensino de inglês na escola como “evidentemente” ineficiente, enquanto que os cursos livres de idiomas aparecem configurados como os únicos lugares onde é possível aprender língua inglesa. Por outro lado, identificamos também uma produção de sentidos que configura o professor de inglês como alguém que “tudo pode”, como se fosse possível a ele garantir uma aprendizagem efetiva da língua na escola de ensino médio e fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: ensino/aprendizagem de inglês, escolas públicas, discurso e ideologia.

* Edmundo Narracci Gasparini é professor do curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei. Mestre pela Universidade Estadual de Campinas, dedica-se a investigar contextos e discursos em torno da língua inglesa e ao seu ensino, principalmente, em ambientes de escolas de nível fundamental e médio. Um de seus artigos publicados é: A leitura de textos em língua estrangeira “entre” a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo: uma abordagem discursiva. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.3, n.1, p. 25-40, 2003.

MEANINGS OF TEACHING AND LEARNING IN THE ELEMENTARY
SCHOOL – A DISCURSIVE ANALYSIS

ABSTRACT: Under the theoretical perspective of Discourse Analysis, this text aims at discussing the meanings produced by students from a language course in the state of Minas Gerais, Brazil, concerning the teaching/learning of English as a foreign language in elementary public schools and public high schools. Through the analysis of written texts produced by the students about the theme, it was possible to identify meanings that shape the teaching/learning of English as “truth”, as “evidence” which point out to the workings of ideology within discourse. The alleged truths produced by students constitute the teaching/learning of English in elementary and high schools as “evidently” inefficient, whereas language courses in private institutes are represented as the sole institutions that can teach the language effectively. Our analysis also made it possible to identify a production of meanings that shapes the English language teacher as someone who “can solve all the problems” as though it were possible for him/her to guarantee efficient learning of English in public elementary schools and public high schools.

KEYWORDS: English language teaching/learning, public schools, discourse and ideology.

Neste trabalho, abordamos os sentidos produzidos por alunos de um curso de Letras de uma instituição de ensino superior do estado de Minas Gerais relativos ao ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola de ensino médio e fundamental. Perguntamo-nos se haveriam produções de sentido que, constituídas ideologicamente no discurso, estariam situando o objeto em questão em determinados lugares, ou seja, estariam configurando o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na escola de determinada forma.

Partimos do pressuposto de que a ordem do discurso deve ser entendida como “lugar de encontro” da materialidade da língua com a materialidade da história, encontro este necessariamente afetado pelo mecanismo da ideologia. Em sua teorização sobre a Análise de Discurso, Eni Orlandi (1998) afirma que a ideologia deve ser entendida como

o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado. A ideologia não é um conteúdo “x” mas o mecanismo de produzi-lo. (Orlandi, op. cit.: 65)

Como mecanismo de produção de um imaginário, a ideologia é constitutiva de toda prática discursiva. A afirmação de Louis Althusser (1998) de que “a ideologia não tem história” (Althusser, op. cit.: 82) poderia ser interpretada no sentido de que a ideologia não se refere a conteúdos, mas a mecanismos de produção da “verdade” imutáveis em sua forma em toda história e constitutivos de qualquer prática discursiva.

Poderíamos recolocar a questão que aqui nos interessa da seguinte maneira: que imagens possuem os alunos (cujos depoimentos analisaremos) sobre o ensino de inglês na escola? Tais imagens, ideologicamente constituídas, atribuem determinados lugares ao ensino de inglês no contexto escolar, e é essa atribuição de lugares que pretendemos investigar.

Para abordar a questão da produção de sentidos relativos ao ensino de língua inglesa na escola no dizer de alunos de um curso de Letras, analisaremos trinta e três depoimentos de alunos que se dispuseram a escrever um pequeno texto sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa no contexto da escola de ensino médio e fundamental¹. Devemo-nos lembrar que os referidos alunos realizam estágios de observação e regência de aulas de língua inglesa em escolas de ensino médio e fundamental que, acreditamos, serviram como experiência de referência (dentre outras) para a redação dos depoimentos.

¹ Os alunos deram seu depoimento a partir do seguinte enunciado, impresso em folhas de papel – “Eu, professor Edmundo Gasparini, gostaria de fazer um levantamento das opiniões dos alunos do curso de Letras sobre o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira no contexto escolar (ensino médio e fundamental). Se você quiser contribuir para este levantamento, escreva um pequeno comentário sobre o assunto (qual seja, o ensino/aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira no contexto escolar). Você não precisa se identificar. Muito obrigado! Prof. Edmundo Narracci Gasparini”.

Iniciaremos com o dizer de um aluno sobre sua experiência em estágios de observação em escolas de ensino fundamental e médio²:

S1

Minha experiência como estagiária de observação em escolas de ensino fundamental e médio (instituição pública e particular) reforçou a opinião de que o ensino de língua inglesa nas escolas mostra inadequações e falhas.

Acreditamos que este dizer é relevante para nossa análise. O sintagma verbal “reforçou a opinião” aponta para o fato de que o aluno em questão já tinha uma “opinião” sobre o ensino de inglês na escola, opinião esta que foi “reforçada” pela experiência de estágio. A partir do dizer do aluno em S1, seria possível perguntar se existiria uma “opinião” pré-formada sobre o ensino da língua inglesa no contexto escolar, opinião esta constituída no âmbito da memória histórica de sentidos.

A *opinião* mencionada em S1, referente às *inadequações e falhas* do ensino de inglês na escola, parece ser partilhada por um número significativo de alunos. Vejamos alguns depoimentos:

S2

O ensino de língua estrangeira nas escolas de ensino médio e fundamental é de péssima qualidade. É dado de forma descontextualizada e fora da realidade dos alunos. Os livros adotados pela escola contribuem e muito para esse fracasso no ensino da língua.

S3

A aprendizagem da língua estrangeira no contexto escolar é bastante deficitário.

2 Algumas convenções serão utilizadas na reprodução dos depoimentos dos alunos, e as formas masculinas “aluno” e “alunos” serão utilizadas ao longo do texto. Os depoimentos serão precedidos pela letra S, acrescida de um número que se refere à ordem de aparecimento do depoimento no texto. Alguns segmentos conterão chaves com três pontos – [...] –, as quais se referem a segmentos do depoimento que foram suprimidos em função de sua não relevância para a análise. Os acréscimos feitos pelo pesquisador a alguns segmentos aparecerão entre chaves.

S4

O ensino de Inglês no contexto do ensino médio e fundamental é deplorável.

S5

Sinto-me entristecida ao relatar o sistema escolar no que concerne ao ensino da língua inglesa nos ensinos médio e fundamental. Alunos desmotivados, professores ineficientes e algumas vezes despreparados.

Em relação a S2, S3 e S4 destacaríamos o uso dos adjetivos *péssima* (cf. S2), *deficitário* (cf. S3) e *deplorável* (cf. S4) para fazer referência ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar. A utilização destes qualificadores em enunciados assertivos, fazendo uso do verbo “ser”, parece deixar poucas dúvidas em relação aos sentidos de ensinar e aprender inglês na escola: trata-se de algo necessariamente *de péssima qualidade* (cf. S2), *deficitário* (cf. S3) e *deplorável* (cf. S4). Chama também nossa atenção a utilização, em S5, do adjetivo *entristecida*, que configura o ato de ensinar língua inglesa no contexto escolar como algo que “causa tristeza”. Vale ressaltar que, a partir de experiências específicas (a realização do estágio, ou ainda a experiência na escola como aluno), os alunos realizam uma generalização para todo o *sistema escolar* (cf. S5), generalização esta que coloca em evidência a própria forma como a ideologia funciona. A esse respeito, as considerações de Althusser (op. cit.) são relevantes para a análise que estamos aqui empreendendo:

Este é aliás o efeito característico da ideologia – impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! é exatamente isso! é verdade!” (Althusser, op. cit.: 94-95 – grifo do autor)

Diríamos que é como “evidência” que se configura, nos depoimentos escritos pelos alunos, o ensino de língua inglesa. Uma verdade inquestionável é produzida, e atribui-se um lugar fixo ao ensino de inglês na escola.

É muito freqüente nos depoimentos a colocação dos participantes da cena pedagógica (alunos e professores) em determinados lugares. Vejamos o seguinte segmento:

S6

Tanto os professores quanto os alunos estão desmotivados quanto o ensino de língua estrangeira e o pior não querem nem ao menos levantar questões sobre essa desmotivação e tentar superá-la.

Esse segmento coloca alunos e professores numa posição de imobilidade em relação ao ensino de língua inglesa. Em relação à suposta falta de motivação, os participantes da cena pedagógica são configurados como se não se sentissem dispostos a realizar questionamentos que poderiam levar a mudanças no panorama desanimador traçado pelos alunos. Tal sentimento de descrédito em relação ao ensino da língua estrangeira, atribuído a professores e alunos no segmento que ora analisamos, pode também ser identificado no seguinte segmento:

S7

Os alunos (jovens) parecem desestimulados com a aprendizagem em geral, com o inglês parece ser pior porque a qualificação do professor de inglês é menor que a de outras matérias. Os próprios professores acreditam que dar uma “boa” aula de inglês ou obter capacitação é muito difícil.

Duas questões devem ser levantadas em relação a S7. Em primeiro lugar, o depoimento demarca uma posição clara dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa comparativamente à aprendizagem de outras disciplinas; o uso do comparativo *pior* coloca a língua inglesa em situação de destaque, como se o desinteresse e a falta de estímulos em

relação a ela fosse diferenciado. Em segundo lugar, nota-se que a falta de estímulos aparece relacionada a um *déficit* na qualificação do professor. E, novamente, compara-se o professor de língua inglesa com professores de outras disciplinas, afirmando-se a inferioridade daquele através de um comparativo: a qualificação do professor de inglês é *menor* (cf. S7) que a qualificação de professores de outras disciplinas. Esse segmento coloca novamente a língua inglesa em uma situação de destaque (desta vez em relação a quem a ensina) perante outras disciplinas. A colocação do ensino/aprendizagem da língua inglesa em situação de destaque (destaque negativo, devemos lembrar) em relação a outras disciplinas é relevante para a análise que estamos realizando. Retomaremos a questão posteriormente.

A configuração do professor de língua inglesa como alguém “desqualificado” (cf. S7) e despreparado apareceu com frequência nos depoimentos dos alunos. Vejamos alguns segmentos:

S8

Os professores em sua grande maioria não falam inglês e têm um conhecimento muito limitado da língua.

S9

Os professores não conhecem bem o idioma a ser trabalhado e, geralmente, culpa os alunos.

S10

Alunos desmotivados, professores ineficientes e algumas vezes despreparados.

É relevante notar que o lugar atribuído aos professores de inglês na escola está, nos segmentos que ora analisamos, marcado por uma ausência, por uma negação. De acordo com S8, os *professores [...]* *não falam inglês* (grifo nosso), e em S9 eles *não conhecem bem o idioma* (grifo nosso). Por sua vez, em S10 há a presença dos prefixos “in-” (em *ineficientes*) e “des-” (em *despreparados*), os quais também assinalam,

junto ao advérbio *não* (cf. S8 e S9), um lugar definido ao professor, qual seja, o lugar do não-saber.

Ainda em relação às imagens de professor e aluno constitutivas dos depoimentos que estamos analisando, devemos citar o seguinte segmento:

S11

Enquanto professor de 7ª e 8ª séries naquele tempo, não podia usar inglês o tempo todo durante as aulas [...] porque o grande número de alunos de zona rural me impediam isso.

Ora, o segmento que estamos analisando coloca o aluno de zona rural no lugar da deficiência; em S11, o fato de o aluno pertencer à zona rural faz com que o professor tenha evitado usar a língua inglesa em sala de aula. O uso do verbo “impedir” configura o aluno de zona rural como alguém que tem um impedimento natural, como se bastasse ser da zona rural para, necessariamente, não conseguir entender o inglês. Efeitos da ideologia, criação de uma verdade que se coloca como inquestionável. Em sua constituição ideológica, S8, S9, S10 e S11 configuram professores e alunos como “evidência” (cf. Althusser, op. cit.), como se os mesmos fossem “evidentemente” incapazes.

É relevante notar que é freqüente nos depoimentos a atribuição do fracasso do ensino de inglês na escola a alguns fatores específicos, como se fosse possível identificar com precisão as causas do suposto insucesso do ensino da língua inglesa no contexto escolar. Vejamos alguns segmentos:

S12

[...] o ensino da língua inglesa ainda deixa muito a desejar devido principalmente ao grande número de alunos, material escasso e precário.

S13

A língua inglesa e seu ensino ainda é muito desvalorizada no contexto escolar, tanto pelos alunos, professores, funcionários e até pelos

órgãos públicos. Tem-se apenas uma ou duas aulas por semana e os materiais didáticos inclusive os livros, são escassos.

S14

As turmas deveriam ser menores [...].

Em relação a esses segmentos, diríamos que os alunos relacionam as supostas deficiências do ensino de inglês na escola a fatores tais como a escassez de aulas (cf. S13), a escassez e má qualidade dos materiais didáticos (cf. S12 e S13) e o número excessivo de alunos por turma (cf. S12 e S14). Em S12, a utilização de *devido principalmente ao* evidencia a configuração, no discurso, do ensino/aprendizagem como uma relação de causa/efeito, como se bastasse ter um “grande número de alunos” e “material precário” para que não houvesse aprendizagem significativa^{3,4}.

A configuração do ensino/aprendizagem da língua inglesa como mera relação de causa/efeito aparece também no seguinte segmento:

S15

[...] há os [alunos] que, independentemente de qualquer fator motivador, nunca se interessam [por uma disciplina específica]. E é pensando nesses últimos que eu, às vezes, me pergunto se o trabalho com as quatro habilidades [envolvidas no uso da língua inglesa] será bem sucedido (e até possível) na sala de aula.

3 Em relação ao ensino/aprendizagem de inglês, diríamos que as condições julgadas pelos alunos como desfavoráveis para a disciplina não se configuram necessariamente como impedimentos à aquisição da língua inglesa no contexto escolar. A esse respeito, cf. Byrne 1986.

4 Acreditamos que o ato de reduzir a complexidade do processo de aprendizagem a uma relação de causa/efeito (como em S12, S13 e S14) pode ser pensado em relação à escamoteação da heterogeneidade no âmbito da Linguística Aplicada, escamoteação esta identificada por Coracini (1997). No nosso caso aqui, haveria escamoteação da heterogeneidade inerente ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Talvez seja possível afirmar que a escamoteação da heterogeneidade constitutiva é um efeito ideológico por excelência.

Em S15, uma condição desfavorável (o fato de que existem alunos desinteressados) é colocada a princípio como um impedimento ao ensino da língua. No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, quer ele se refira a línguas estrangeiras ou não, acreditamos que uma quota de desinteresse faz parte de qualquer relação pedagógica, não se constituindo por isso como um fator que inviabilize a construção de um saber. Entretanto, assim como o pequeno número de aulas de inglês por semana, as turmas cheias e a falta de recursos materiais (cf. S12, S13 e S14), o desinteresse aparece como um fator que é, necessariamente, um impedimento. Efeitos da ideologia, que opera escamoteando o fato de que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo e heterogêneo, que não pode ser configurado como uma mera relação de causa/efeito.

Caberia perguntar por que a aprendizagem de uma outra língua, no dizer dos alunos, aparece configurada dessa forma, ou seja, como algo que demanda condições especiais não presentes na escola de ensino médio e fundamental. Os seguintes segmentos podem lançar luz a esta questão:

S 16

A aprendizagem da língua inglesa [...] no contexto escolar é uma realidade bastante diferente dos cursinhos particulares. [...] O ensino da língua inglesa [nas escolas] ainda deixa muito a desejar. [...] nos cursinhos há uma constante reciclagem do professorado.

S17

Apenas os que têm dinheiro e tempo para se aperfeiçoar em cursinhos particulares é que adquirem um conhecimento mais amplo da Língua Inglesa.

S18

Afirmo que, o que sei de Inglês, foi aprendido no curso particular de inglês, e não dentro do colégio.

S19

Privadamente o inglês é bom dessa maneira que eu consegui realmente ter a idéia total do que é inglês e de toda a aplicabilidade e vastidão de assimilar a Língua Inglesa. O inglês na escola pública é vago, sem comprometimento, é apenas uma opção no vestibular.

Em S16, o depoimento do aluno marca lugares diferentes para o ensino de inglês na escola e nos cursos livres; o uso do advérbio *bastante* em conjunto com o adjetivo *diferente* coloca, de um lado, a aprendizagem da língua inglesa na escola como deixando *muito a desejar*, e o uso do item *muito* marca com intensidade a ineficácia atribuída ao ensino de inglês nas escolas; por outro lado, os cursos livres, numa oposição marcante em relação às escolas, fornecem uma *constante reciclagem* do seu *professorado*. Em S17, o uso de *apenas* configura os cursos livres como o único espaço onde se pode aprender inglês, enquanto que a utilização do adjetivo *amplo* para qualificar o conhecimento adquirido nos cursos livres atribui a estes a competência para ensinar inglês de forma eficaz. Em S18, o verbo *afirmo* parece não deixar dúvidas quanto ao lugar onde o aluno aprendeu inglês: no curso particular, e não na escola⁵. Por fim, o uso do adjetivo *total* em S19 (ter uma *idéia total do que é inglês*), associado à aprendizagem da língua nos cursos livres e o uso do item *toda* (para se referir ao fato de que nos cursos livres pode-se ter uma idéia de *toda a aplicabilidade* da língua) configuram o ensino de inglês nos cursos livres como lugar onde se pode obter uma aprendizagem completa, sem falhas, da língua⁶. De forma diferente se configura o ensino de inglês na escola; o enunciado assertivo *o inglês na escola pública é vago, sem comprometimento* constitui, no fio do dizer, o ensino de inglês na escola (mais particularmente na escola pública) como *vago* e *sem comprometimento*. A dicotomia assim se estrutura: de um lado, aprendizagem *total*, de outro, aprendizagem “vaga” (cf. S19).

5 Como se fosse possível ao sujeito ter uma consciência clara a respeito do lugar específico onde ocorreu a construção de um saber!

6 A fala do aluno em S19 aponta para uma concepção de aprendizagem que consideramos errônea, uma vez que afirma a possibilidade de aquisição integral de uma língua, sem falhas. Ao contrário, consideramos que a construção de qualquer saber será sempre falta e incompleta.

O que podemos dizer a partir da análise de S16, S17, S18 e S19 é que parece haver uma idealização dos cursos livres, supostamente lugares ideais para a aprendizagem da língua. Essa idealização se encontra em relação direta com a desvalorização da escola como lugar de aprendizagem do inglês. Tanto a idealização dos cursos livres quanto a desvalorização das escolas (no discurso) podem ser entendidas no jogo de poder que constitui as relações sociais (cf. Foucault, 1987 e 1998). A demarcação de lugares definidos para o ensino de inglês na escola e nos cursos particulares deve ser entendida em relação ao embate de interesses econômicos que caracteriza a sociedade brasileira. Quem se beneficia com esta delimitação de lugares é a iniciativa privada dos cursos livres. E, no discurso, reproduz-se um modelo injusto de sociedade no qual *apenas os que têm dinheiro e tempo para se aperfeiçoar em cursinhos particulares é que adquirem um conhecimento mais amplo da Língua Inglesa* (cf. S17).

Falhas no ensino de língua estrangeira na escola devem realmente existir, mas a forma como o ensino de inglês no contexto escolar aparece nos dizeres aqui analisados contribui para a perpetuação das relações de poder existentes na sociedade brasileira. O risco que corremos é o de continuarmos a repetir o discurso da desvalorização da escola como lugar de aprendizagem da língua inglesa indefinidamente, o que inevitavelmente contribui para manter a situação da forma como está. Em sua generalização desmesurada (“o ensino de inglês na escola é deficiente”), a ideologia produz uma suposta verdade. Temos aqui um movimento de deslocamento que parte de uma contingência histórica (as deficiências do ensino de inglês na escola) para uma verdade inquestionável (“não se aprende inglês na escola, apenas nos cursos livres”).

A idealização dos cursos livres parece estar atrelada a uma outra questão, qual seja, a configuração da língua inglesa como bem indispensável para que se viva na sociedade atual. Vejamos os seguintes segmentos:

S20

Considero o ensino/aprendizagem [da língua inglesa] de suma importância no contexto escolar devido à importância da língua inglesa nos nossos dias, nos diferentes meios de trabalho.

S21

Especialmente no Brasil, onde a influência da língua inglesa é gritante, o ensino desta língua, deveria ser levado a sério, especialmente nas escolas públicas.

O discurso que afirma que “a língua inglesa é indispensável para conseguir um lugar no mercado de trabalho” é repetido frequentemente em lugares diferentes, e S20 parece também materializar essa idealização da língua inglesa. Chama nossa atenção, nesta direção, a utilização do adjetivo *suma* (cf. S20) para se referir à importância que a língua inglesa tem na sociedade de hoje. Em S21, o aluno faz menção à influência da língua inglesa na sociedade brasileira lançando mão do adjetivo *gritante*, que com sua força enunciativa coloca em jogo uma apreciação exagerada da influência da língua inglesa na sociedade brasileira.

Em relação à colocação da língua inglesa como bem necessário para conseguir um lugar no mercado de trabalho (cf. S20) e à apreciação exagerada de sua influência no Brasil (cf. S21), diríamos que na sociedade capitalista brasileira há a idealização de um produto (a língua inglesa) que, uma vez adquirido, terá uma utilidade fundamental. Entretanto, para ter acesso a esse bem de consumo, faz-se necessário pagar por ele, pois segundo o discurso que aqui analisamos, só é possível aprender língua inglesa nos cursos livres, não nas escolas. Idealiza-se a língua inglesa, nega-se o potencial das escolas para ensiná-la e idealiza-se os cursos livres como o lugar privilegiado para a aquisição deste bem. Mediante o pagamento de parcelas mensais...

A fim de concluirmos a análise, vejamos mais alguns depoimentos:

S22

Acredito que o ensino de língua inglesa em contexto escolar seja possível de sucesso. A falta de infra-estrutura, a super-lotação das salas são fatores que podem sim contribuir para uma não aceitabilidade de que é possível um ensino efetivo de LI [língua inglesa] na escola. A formação do professor, o seu interesse e desempenho podem representar uma força maior do que aquelas ditas

opostas e contra os bons resultados. Acredito que o dizer “inglês na escola não funciona” está vazio frente a uma repetição que desconsidera a própria credibilidade dos profissionais e sua competência.

S23

A vontade de fazer acontecer do professor pode fazer toda diferença.

S24

Na escola do Estado em que fiz os meus dois outros estágios de inglês, mesmo sem dispor de muitos recursos, a professora [...] faz até o impossível para fazer muito bem feito o seu trabalho.

Em S23, o aluno afirma que o professor pode “fazer uma diferença”, fazendo uso do item *toda* para se referir à diferença – como se apenas a atuação do mestre fosse capaz de mudar o panorama do ensino de inglês na escola. Em S22, afirma-se que *a formação do professor, o seu interesse e desempenho podem representar uma força maior do que aquelas ditas opostas e contra os bons resultados*; o uso do substantivo *força* e do comparativo *maior* aponta também para a configuração do mestre como alguém que poderia, dependendo de sua atuação, transformar a escola em lugar onde ocorre aprendizagem efetiva da língua inglesa. Em S24, o aluno afirma que *a professora [...] faz até o impossível* (cf. S24) para ensinar inglês, afirmação esta que atribui ao professor uma qualidade ilusória, qual seja, a de fazer o que não é possível ser feito.

A partir da análise de S22, S23 e S24, é possível identificar uma produção de sentidos distinta daquela que constitui os segmentos anteriormente analisados. Uma discursividade diferente parece constituir os depoimentos dos alunos nestes segmentos. Se por um lado os enunciados anteriormente analisados configuram o ensino de língua inglesa na escola como precário e ineficaz, a análise de S22, S23 e S24 nos permite identificar uma outra imagem do ensino de inglês no contexto

escolar, desta vez como algo que pode ser eficaz, dependendo exclusivamente da atuação do professor. É relevante notar que o mestre aparece configurado, no discurso dos alunos, como aquele que *faz até o impossível* (cf. S24), como aquele que poderia representar uma *força maior* (cf. S22), enfim, como aquele que “tudo pode”. Diríamos que, nos segmentos que ora analisamos, o professor é configurado como alguém que poderia garantir uma aprendizagem efetiva da língua inglesa no contexto escolar, apesar das supostas condições desfavoráveis.

Longe de querermos menosprezar a importância do professor no ensino de inglês na escola (na sala de aula, a atuação do professor pode de fato fazer alguma diferença), acreditamos que localizar no mestre a completa responsabilidade pela eficácia do ensino de língua estrangeira no âmbito da escola parece-nos ingênuo, e aponta para uma concepção política de sujeito errônea, como se bastassem as boas intenções do professor para lidar com a questão. Existem fatores que escapam ao controle do mestre no que se refere ao ensino de inglês no contexto escolar.

Parece haver uma heterogeneidade de sentidos referentes ao ensino/aprendizagem de inglês no contexto da escola de ensino médio e fundamental. Na análise aqui empreendida, foi possível identificar uma discursividade que configura o ensino de língua inglesa no contexto escolar como deficiente e precário, configurando também os cursos particulares de idiomas como os únicos lugares onde o inglês pode ser aprendido de forma eficaz. Nessa direção, pudemos também constatar que professores e alunos de língua inglesa na escola são com frequência construídos como incapazes e ineficientes. Por outro lado, foi possível identificar dizeres que constituem o ensino de inglês no contexto escolar como algo que pode ser efetivo graças aos “super-poderes” do professor, como se fosse possível ao mestre “fazer até mesmo o impossível” (cf. S24) para solucionar os supostos problemas do ensino de língua inglesa na escola.

Em relação a essa heterogeneidade de sentidos, diríamos que é no interdiscurso que se constituem os depoimentos dos alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa no contexto escolar. Segundo Orlandi (1999), o conceito de interdiscurso se refere ao fato de que todo dizer se configura a partir de uma “memória histórica de sentidos”. O dizível, histórica e linguisticamente definido, está sempre “já aí”. A autora afirma que o interdiscurso

é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer [...], o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (Orlandi, op. cit.: 31)

Destarte, diríamos que é na heterogeneidade da memória histórica que se configuram ideologicamente os sentidos referentes ao ensino de língua inglesa na escola de ensino fundamental e médio. É se inscrevendo no já-dito do interdiscurso que os alunos (re)produzem os sentidos heterogêneos de ensinar/aprender inglês no contexto escolar. Essa “inscrição” do sujeito histórico no interdiscurso é sempre afetada pela ideologia como mecanismo de produção de evidências (cf. Althusser, op. cit.); ao reproduzirem os sentidos de ensinar e aprender língua inglesa no contexto escolar, os alunos (re)produzem supostas “verdades” sobre o tema.

Cabe àqueles responsáveis pela formação de professores de língua inglesa desconstruir algumas “verdades” que, em nível do discurso, são reproduzidas em nosso meio social. Esta desconstrução pode ter efeitos relevantes no ensino/aprendizagem de inglês no contexto da escola de ensino médio e fundamental.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s) (trad. bras. por Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi). *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, 19, 1982: 25-42.
- BYRNE, D. *Teaching oral English*. London: Longman, 1986.
- CORACINI, M. J. A Escamoteação da Heterogeneidade nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. *LETRAS*, Santa Maria, 14, 1997: 39-64.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder* (tradução por Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. e T. HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997: 61-161.

PÊCHEUX, M. A Análise de Discurso: três épocas. In: GADET, F. e T. HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997a: 311-319.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 1997b.

PÊCHEUX, M. e C. FUCHS A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. e T. HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997: 163-253.