

A aprendizagem de língua estrangeira como um direito social: uma análise discursiva de narrativas de professores de inglês

Foreign language learning as a social right: a discursive analysis of English teachers' narratives

Patricia Christina dos Reis¹
Universidade do Estado do Amazonas

◆ **RESUMO:** A partir de narrativas de professores de inglês da cidade de Parintins-AM, este artigo tem como objetivo problematizar questões relacionadas ao fato de a aprendizagem de inglês ser atravessada pela lógica capitalista, ameaçando assim o direito social que todos temos à Educação Linguística. A metodologia de análise dos dizeres dos professores participantes desta pesquisa segue os princípios e procedimentos da Análise do Discurso (ORLANDI, 2013). Os resultados mostram que mesmo em meio a discursos que apagavam a possibilidade de deslocamento dos sujeitos participantes da pesquisa, eles não deram ouvidos a vozes contrárias e encontraram meios de fazer valer os seus direitos.

◆ **PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso, Direitos Sociais, Aprendizagem de inglês.

◆ **ABSTRACT:** Based on narratives of English teachers in the city of Parintins-AM, this article aims to problematize issues related to the fact that learning English is crossed by capitalist logic, thus threatening the social right that we all have to Language Education. The methodology for analyzing the words of the teachers participating in this research follows the principles and procedures of Discourse Analysis (ORLANDI, 2013). The results show that, even in the midst of speeches that erased the possibility of displacement of the research participants, they did not listen to opposing voices and found ways to assert their rights.

◆ **KEYWORDS:** Discourse Analysis, Social Rights, English learning.

Introdução

Neste artigo analisamos a experiência de formação de professores de inglês da cidade de Parintins, no interior do Amazonas, buscando identificar, nos seus dizeres, efeitos de sentido, definidos na Análise de Discurso, como efeitos que “são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender” (ORLANDI, 2013, p. 30). Orlandi (2013) afirma ainda que esses sentidos têm a ver com o que poderia ter sido tido e não foi, “as margens do dizer do texto, também fazem parte dele” (p. 30). Assim, procuraremos analisar como os sentidos se constituem nos dizeres, não só dos professores

¹ Doutora em Estudos Linguísticos. Universidade do Estado do Amazonas - CESP/UEA. E-mail: reispatrici2003@yahoo.com

entrevistados, mas também nos dizeres proferidos por pessoas que por suas vidas passaram e que pelos professores são reportados.

Procuraremos problematizar os discursos que pesavam sobre os dois professores, enquanto jovens que almejavam aprender a língua inglesa. Suas histórias nos revelam a experiência de crescer no interior amazônico, como desejante de uma língua estrangeira. Os dizeres que aqui analisaremos nos levam a refletir sobre a forma como as memórias desses professores estão marcadas por palavras que lhes foram ditas em determinado momento de suas vidas, e que se configuram como discursos prontos que se constituíram historicamente. Discursos que colocam a aquisição de novos saberes, como um privilégio de alguns, não sendo acessível a todas as pessoas. A Educação, direito social de todos, pode ser apreendida nos dizeres que aqui apresentaremos como um direito que não é legítimo a determinados grupos sociais, por exigir não só tempo, mas também por envolver questões impostas por um sistema capitalista.

Por outro lado, analisamos os discursos de duas professoras parintinenses, Celina e Cynthia, observando como em seus dizeres apreendemos a escola como lugar de transformação, de inserção de jovens amazonenses em situações que lhes apresentem novos saberes, novas culturas, novas realidades. Movimento que não desmerece e não causa o apagamento da cultura e dos saberes locais, mas que soma e oferece aos envolvidos, momentos de aprendizagem linguística e enriquecimento cultural.

Referencial teórico-metodológico

Os dizeres que neste estudo analisamos foram coletados por meio de uma pesquisa qualitativa (CRESSWELL, 2018; ROSSMAN; RALLIS, 2016) que envolveu a condução de entrevistas, feitas virtualmente, com doze professores de inglês de Parintins. Para este artigo, reunimos os dizeres de quatro desses professores, todos eles parintinenses, com idade de 39 a 48 anos e com tempo de profissão de 14 a 24 anos. Todos eles estudaram em escolas públicas e frequentaram as universidades locais: Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas. Os professores receberam nomes fictícios, para a preservação de suas identidades.

O *corpus* analisado é formado por fatos narrados por esses participantes, o que nos leva a classificar a pesquisa realizada como uma pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2014). Para a análise do corpus, apontamos como principal referência teórica, o trabalho de Orlandi (2013) sobre a Análise do Discurso. Segundo a autora, o sujeito, ao dizer algo, não tem controle sobre o modo como os sentidos se constituem nele. O sujeito é formado por seus discursos. Ao responder uma pergunta, um professor, por exemplo, compartilha não somente suas palavras, mas parte do que é como sujeito. Além disso, analisar seus dizeres envolve o entendimento de que o autor do discurso nunca é neutro, é sempre ideológico.

Segundo Orlandi (2013), a análise de discurso nos leva a uma reflexão sobre as relações entre o que é dito, o sujeito e seu posicionamento ideológico. Nessa análise discursiva, em que observo o movimento dos dizeres, confirmo que sentido e sujeito “escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras” (Orlandi, 2013, p. 53).

Conceitos importantes para que compreendamos a questão dos sentidos no discurso são o de formação imaginária (ORLANDI, 2013) e o de representação (CORACINI, 2015). Como resultado da nossa formação social, criamos imagens das pessoas, das instituições, de tudo ao nosso redor. Orlandi explica a força dessas imagens na constituição do dizer:

É bom lembrar: na análise de discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições (ORLANDI, 2013, p. 42).

Seguindo a linha de raciocínio de Orlandi (2013), é possível concluir que as imagens, que “não caem do céu”, que “não brotam do nada”, fazem parte da constituição dos nossos dizeres. Junto à formação imaginária, consideramos também o conceito de representação. Com Coracini (2015), entendemos que as representações, imagens de si e do outro, “são sustentadas tanto por conhecimentos oriundos da experiência cotidiana, quanto pela reapropriação de significados historicamente consolidados” (p. 139). Entendemos que as representações manifestadas nos dizeres dos professores, e sobre os professores, é que ilustrarão a maneira como a formação imaginária conduz os seus discursos.

Esses discursos são amparados na memória, conceito igualmente importante para trabalhar com a materialidade linguística, numa análise discursiva. Tomamos, como referência para este estudo, o conceito de memória em Pêcheux (1999), entendida não no sentido da memória individual, mas “nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (p. 50).

A memória de um sujeito é marcada pela polifonia, percebida através das várias vozes que constituem os seus dizeres. Essa polifonia é marca da interdiscursividade que, segundo Ferrarezi e Romão (2007), é caracterizada pela “relação de um dizer com vários discursos que o afetam e que possibilitam, ao sujeito, compor o fio condutor do seu próprio discurso. Esse fio, longe de ser retilíneo e contínuo, é emaranhado de vozes alheias ao sujeito, marcado pela polifonia” (p. 256). Assim, a memória de um sujeito é constituída por tudo aquilo que, ao longo de sua existência no mundo, chegou até ele, seja pelas conversas informais, pela TV, pelos assuntos discutidos no trabalho, na rua e na sua própria casa. O sujeito é concebido como produto das instituições, e todas as suas experiências constituem sua memória discursiva.

Contribui também para o entendimento de memória discursiva, o estudo de Coracini (2003). A autora explica:

Ora, se considerarmos o sujeito enquanto constitutivamente cindido, heterogêneo, polifônico, atravessado pelo inconsciente e, portanto, pouco afeito ao controle de si e do outro, já que é habitado por outros – sujeito psicanalítico, em que o outro é visto como inerente à própria identidade do sujeito (ou à própria subjetividade) – e se considerarmos que a manifestação do inconsciente se dá via simbólico, através da linguagem, materializado pela língua, então, compreenderemos que a primeira língua é habitada pelo já-dito, pelas vozes que precedem todo e qualquer dizer, enfim, pela memória discursiva (CORACINI, 2003, p. 150).

Essas palavras de Coracini (2003) são importantes porque fundamentam os discursos que serão aqui analisados. As vozes que precedem os dizeres podem ser notadas nos discursos dos participantes. Seguindo a mesma linha de pensamento, Orlandi (2013) afirma que memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (p. 31). Portanto, neste estudo, entendemos que os participantes

nunca falam “sozinhos”, seus discursos foram formados, coletivamente, em circunstâncias que os precedem.

Análise dos discursos

Para o amazonense que, durante sua vida, assiste, com determinada frequência, a chegada de turistas estrangeiros interessados em conhecer as riquezas locais, a língua inglesa pode ser algo que desperta seu interesse, seu desejo pela língua. É o que observamos no relato do professor Camilo, ao falar sobre seus primeiros contatos com o inglês. Vejamos o primeiro recorte discursivo (RD):

RD 01

Eu venho de uma família de artesãos, né? Meus pais eram artesãos e aí eles produziam os artigos – os artesanatos – e aí nós íamos vender – eu com meu irmão... (...) **Então, a gente ia vender esses produtos lá pela frente lá – pela cidade – E... e aí às vezes deparava com uns gringo andando por ali, né? E não – nós não entendíamos** – eles olhavam lá o que o papai fazia com paisagens.., ele, o papai sabia esculpir, né, a madeira, aí fazia o banquinho com umas paisagens com – com também com animais, com araras e essas coisas todas, né? (...) E aí nós não entendíamos bem tudo que eles falavam, e aí eu dizia pro meu irmão – meu irmão era mais velho que eu – **“mas um dia eu vou aprender com esses cara, vou entender o que que esses cara fala”**, e aí meu irmão dizia **“não, cara, isso não é pra nós, isso não é pra nós”** e aí foi, foi, eu fui crescendo e foi isso aí, **vontade de aprender – pra VENDER até o nosso produto, né?** Era o contato assim com o nativo, né? Mas eu não entendia, na época eu era criança, ainda...E naquela época podia vender, né? Hoje não pode mais tá na rua vendendo nada. Mas **eu agradeço muito de tá lá vendendo, né? É... talvez se eu não tivesse vendendo eu não ia despertar esse lado pra aprender o idioma...** (Prof. Camilo)

O desejo de aprender a língua do outro é explicitamente revelado nas palavras do jovem Camilo: “mas um dia eu vou aprender com esses cara, vou entender o que que esses cara fala”. Palavras que não eram sustentadas pelo irmão, cuja voz era “Isso não é pra nós”. Voz que reproduz os dizeres de outrem, voz que hierarquiza, que estabelece o que é para quem. Esse discurso é constituído por discursos anteriores e, para entender melhor esse processo, é importante o entendimento de que “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós” (ORLANDI, 2013, p. 35). Segundo Orlandi (2013), “os sentidos se constituíram ao longo de uma história a que já não temos acesso e que ‘fala’ em nós. Isto é a memória, o interdiscurso” (p. 38). Entendemos que os dizeres do irmão de Camilo reproduzem um já dito, eles são produzidos a partir de uma memória discursiva.

Mesmo em meio a vozes contrárias ao seu propósito, o jovem Camilo, com vontade de aprender, encontrou brechas que lhe permitiram deslocar para um novo lugar. Guiado por uma determinação maior, ele buscou o caminho que o irmão acreditava que não era pra eles, e provou o contrário. Com o tempo, tornou-se professor de inglês. Sobre essa determinação, Orlandi (2015) explica:

Muitas vezes, tem-se confundido a *determinação* das condições históricas de constituição dos sujeitos, e dos sentidos, com *determinismo*. É preciso não confundir a noção de determinação (que é histórica e faz com que haja tanto a

possibilidade da repetição como a de deslocamento) com o determinismo (biológico, antropológico etc.), que se produz como inexorável (relação de causa e efeitos sem falhas) (ORLANDI, 2015, p. 192).

No caso do professor Camilo, foi a determinação que estabeleceu seu lugar na história, desviando-o da repetição da voz do irmão, levando-o ao deslocamento. A carreira como professor de inglês marca o desvio de uma trajetória que, para muitos, já estaria traçada. A possibilidade de ensinar o idioma representou uma abertura para o novo, para o não previsto, provocou um deslocamento na posição do sujeito.

Outro participante da pesquisa, o professor Ícaro, tem uma história que se aproxima àquela vivida pelo professor Camilo. Em ambos os casos, somos levados a compreender a aprendizagem de inglês como um novo caminho, que desvia o sujeito de uma trajetória que, para muitos, já estaria traçada. Apresento, abaixo, os dizeres do professor Ícaro, que após tanto desejar um livro de inglês na sua adolescência, é desmotivado a seguir seu sonho. Nele também não acreditaram:

RD 02

Então lá, a partir daquele livro, né, que o meu pai comprou, que eu dominei o vocabulário, sabe? [risos] Sem saber falar uma palavra... **ai isso daí ia, assim, me impulsionando cada vez mais, que eu avançasse**, certo? **Não sabendo o que iria acontecer pra frente**, mas assim [pausa] eu aquilo me fazia... era naturalmente, assim, de **avançar cada vez mais...** Tanto é que alguns... isso acontece, né? **Alguns diziam assim “pô, pra onde tu vai escrevendo tudo isso que não sabe falar nenhuma palavra”... certo? “não tem dinheiro nem pra ir pra Manaus...” capital do Amazonas, né? Certo? “Pra que tá perdendo tempo?”** (Prof. Ícaro).

Embora não estivesse certo sobre as oportunidades que o conhecimento da língua inglesa poderiam trazer no futuro (“não sabendo o que iria acontecer pra frente”), o aluno Ícaro permanecia firme em seu propósito, impulsionado pelos sonhos, pelo desejo da língua do outro. Contra esse propósito, havia o discurso de que aquilo era perda de tempo. Assim como aconteceu com o professor Camilo, palavras descrentes ressoavam: “pra onde tu vai escrevendo tudo isso que não sabe falar nenhuma palavra?”; “não tem dinheiro nem pra ir pra Manaus...”; “Pra que tá perdendo tempo?”. Palavras de um imaginário coletivo que estabelece o lugar de um menino da zona rural que se estabeleceu na cidade. Repetição de um discurso anterior, que o enunciador toma para si. Discursos formados a partir de representações (CORACINI, 2015), de imagens que não “brotaram do nada”, mas que são frutos de uma formação imaginária (ORLANDI, 2013). Discursos marcados pelos ideais capitalistas, que colocam o dinheiro como condição para a aprendizagem e uso da nova língua. Ao dizer que “não tem dinheiro nem pra ir pra Manaus” o enunciador sugere que o estudante ou falante da língua inglesa pertença a um grupo social com condições que o permitam viajar, conhecer países onde o inglês é falado, distanciar-se de onde veio, condição distinta da que ele considera ser a de Camilo. Tal pensamento aproxima-se do que pesquisadores como Santos e Mastrella-de-Andrade (2016) têm defendido: o da língua inglesa como prática elitizada, distante das classes sociais menos favorecidas.

Interpreto as palavras ditas ao professor Ícaro, ressoantes nos discursos de tantos outros professores do interior do Amazonas, como uma paráfrase do que foi dito ao professor Camilo, no RD 01 (“não, cara, isso não é pra nós, isso não é pra nós”), já que é um retorno ao mesmo espaço do dizer. Nelas há algo que se mantém, o dizível, a memória.

Repete-se a crença de que o conhecimento da língua inglesa não é para aquele grupo. Sobre a paráfrase, diz Orlandi:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2013, p. 36).

Na ruptura desses processos de significação apontados pela autora, a escola aparece como um espaço importante. Nela acontecem deslocamentos discursivos e subjetivos. Nela também crianças e jovens podem encontrar um lugar para ousar, para acreditar naquilo que a sociedade não acredita ser possível. Pensar numa escola que permita que seus estudantes sonhem remete-nos ao documentário *Nunca me sonharam* (2017), que abre escuta para jovens e adolescentes, como Felipe Lima, de 17 anos, cujos dizeres apresento a seguir:

Como meus pais não foram bem sucedidos, na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força pra estudar. Achavam que quem entrava numa universidade era filho de rico, acho que eles não acreditavam que um pobre também pudesse ter conhecimento, pudesse ser inteligente, sabe? Pra eles o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego, trabalhar e roça, tipo de vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo; nunca me sonharam sendo um professor; nunca me sonharam sendo um médico. Eles não sonhavam, não me ensinaram a sonhar. Eu aprendi a sonhar sozinho. Tô aprendendo a viver também praticamente só. Os professores acreditaram em mim até o último momento, me ajudaram a acreditar e a sonhar. E isso me ajudou também a refletir sobre as minhas condições, de onde eu estava e de onde eu poderia chegar (NUNCA ME SONHARAM, 2017).

O jovem Felipe aponta seus professores como incentivadores, como pessoas que apostaram no seu sucesso. São eles que fazem a experiência da escola ser diferente para alguém que não conheceu, em meio à sociedade, possibilidades de sonhar, para alguém que cresceu em meio a vozes contrárias, estabelecidas dentro de um sistema no qual “só alguns” podem, no qual aprender uma língua estrangeira só “para alguns” é possível.

A aula de inglês como um direito social

É na escola que a maioria dos jovens brasileiros exercem seu direito de aprender uma língua estrangeira. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos” (BRASIL, 1998, p. 19). O documento ainda ressalta o lugar da escola no processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua.

Para se pensar o espaço onde acontece o ensino de inglês na escola, é preciso considerar que, mesmo sendo atravessado por uma língua estranha e habitado pela cultura do outro, trata-se de um espaço marcado pelas mesmas questões com as quais os professores de outras disciplinas lidam diariamente. É um espaço onde ocorrem encontros e desencontros entre o eu e o outro, marcados por um processo de “vida e de morte, de construir e destruir, de oferecer, aceitar e recusar” (NOVELLI, 1997, p. 47) O que a aula

de inglês representa para o aluno e para o professor depende de como as relações são estabelecidas, de como os processos de construção versus destruição, aceite versus recusa acontecem. Entendemos que são essas escolhas que fazem que a sala de aula seja um lugar de vida ou de morte.

As escolhas que o professor de inglês faz, tanto em relação ao conteúdo, quanto à forma de convívio com seus alunos, podem trazer vida para sua sala de aula, podem desencadear transformações. A professora Celina, que atua nas escolas de Parintins, comenta sobre seu papel, como professora, no processo de ressignificação da escola, no processo de envolvimento de seus alunos em atividades que façam sentido para eles, que não os deixem inertes frente à vida. Ela explica:

RD 03

Eu... eu acredito assim que... **o aluno, ele pode**, sim, é... **buscar pra ele, né, melhorias**, melhoria... **na sua qualidade de vida**, eh... [pausa] **ter vontade de, de ir mais além** do que aquilo que ele aprende lá na sala de aula, é, então a forma, o modo como a gente trabalha... a gente procura **incentivar o aluno**, é, através de... Exemplo, eu não uso só um slide, um vídeo, não, nós trabalhamos com música, nós trabalhamos com, é... eu já fiz um trabalho com eles aqui... com várias, é... [pausa] fazendo... **realizando as situações do cotidiano, né? Por exemplo, eles gravaram vídeos com... feito no hotel, né... eles na recepção, trabalhando a Língua Inglesa, eh... fizeram também o teste... eh... o trabalho no cais do porto, filmando** – então, foi um trabalho, assim, que eles desenvolveram... era o... [pausa] trabalhar o cotidiano, né? (...) Então... é... nesse sentido, eu acho que **pode haver uma transformação dentro da sociedade de Parintins... na questão econômica... na questão é... de perspectiva de futuro também pra esses meninos, né?** Então, às vezes o aluno termina o Ensino Médio e ele **não tem perspectiva**... ele não sabe o que ele vai fazer, então através do trabalho, desse trabalho que a gente desenvolve, é dentro da escola que a professora XXXX e eu trabalhamos com a língua inglesa, né, a gente procura sempre é... visar isso aí pro aluno, né? **Fazer com que o aluno também procure e busque, é, a transformação dele e a mudança da realidade dele, social** (Prof.^a Celina).

A voz do professor surge como uma voz contrária à daquele que diz ao jovem Camilo que aprender uma língua estrangeira não é pra ele (RD 01), que diz ao jovem Ícaro que está perdendo tempo (RD 02). Pelo contrário, o propósito do trabalho realizado em sala de aula pela professora Celina é abrir um caminho desacreditado até então para determinados grupos sociais. Sua intenção é fazer com que o aluno busque sua transformação dentro da sociedade.

A prática da professora Celina pode ser relacionada aos dizeres da professora Cynthia, ao responder a pergunta “O que é ensinar inglês no seu contexto de ensino?”:

RD 04

É **envolver os alunos no mundo da prática contextualizada**, ou seja, é levar o aluno a **vivenciar uma situação real**, onde o mesmo possa falar e viver uma determinada ação prática (Prof.^a Cynthia).

E que, por sua vez, relaciona-se a seu entendimento de o que é ser professor:

RD 05

É ser um **agente transformador** na sociedade onde atuamos (Prof.^a Cynthia).

Pelos dizeres das professoras, vemos que a escola surge como um lugar onde situações vividas na prática podem inspirar os alunos a percorrer novos caminhos. Na aula de inglês, uma das formas que a professora Celina encontrou para mostrar novas possibilidades aos alunos foi com a proposta de encenação, em que eles são preparados para conversar com os turistas que chegam a Parintins (RD 03). A proposta da professora, de gravar vídeos em que os alunos interpretam os funcionários de um hotel ou do cais do porto, abre para o aluno a possibilidade de se ver capaz de conversar com um falante da língua estrangeira naquela circunstância. Essa prática aproxima o aluno da língua e torna o aprendizado de inglês mais significativo para ele.

Nesse movimento de “tornar-se um outro” (REVUZ, 1998), o estudante é apresentado a novas possibilidades de dizer, e isso o impele a “abandonar um pouco de si na experiência...” (REIS; COSTA, 2017, p. 156). A experiência de comunicação na língua inglesa propicia ao aluno, por alguns instantes, o sabor de falar aquela língua. Um momento mágico da experiência, em que o abandono de si vem acompanhado por formas novas de sentir o mundo.

Considerações Finais

Neste artigo buscamos destacar discursos que poderiam ter inibido o crescimento de jovens interessados em aprender a língua inglesa, mas que foram desconstruídos, uma vez que Camilo e Ícaro tornaram-se professores de inglês que hoje atuam nas escolas de Parintins. A trajetória desses professores pelas escolas locais, comprovam que nelas puderam alimentar o desejo de ser o que queriam, ao contrário de vozes que os inibiam.

Nesse sentido, a escola, ressaltada nos dizeres das professoras Celina e Cynthia, como um lugar de oportunidades e de transformação, deve ser considerada o lugar de desconstrução de muitos discursos em torno de jovens a quem não são dados as mesmas oportunidades de sonhar, por pertencerem a realidades menos favorecidas, como os jovens Camilo e Ícaro. Em tempos em que a escola é desacreditada e questionada, ressaltamos que ela ainda é lugar de fomentar os sonhos, de buscar novas possibilidades, de tornar-se outro.

Ressaltamos que a escola pública deve ser retomada como o lugar legítimo para a construção de novos saberes, oportunizando àqueles que fora dela não teriam outras opções de aprendizagem, por exemplo, de uma língua estrangeira. No contexto de aprendizagem de um novo idioma, a Educação, como direito social, tem como papel o de enriquecer o repertório linguístico e cultural de um grupo, seja ele de qualquer classe social ou região geográfica.

Assim, esperamos, neste artigo, ter contribuído para as reflexões sobre como os discursos se constituem e se historicizam. Sobre como as relações sociais são orientadas por discursos que discriminam ou privilegiam determinados grupos. Enfim, sobre a forma como alguns discursos afetam (ou não) os sujeitos, determinando seu lugar na sociedade, assim como o caminho a ser seguido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto círculos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Vol. 19, No. 5, p. 2-14, 2014.
- CORACINI, M. J. F. Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade. *In: CORACINI, M. J. F. Identidade e discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, p. 139-159, 2003.
- CORACINI, M. J. F. Representações de professor: entre o passado e o presente. *Revista Reflexão e Ação*, [Santa Cruz do Sul], v.23, n.1, p.132-161, jan./jun. 2015.
- CRESSWELL, J. W.; CRESSWELL, J. D. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 5. ed. Los Angeles, Sage: 2018.
- FERRAREZI, L.; ROMÃO, L. M. S. Morte anunciada: sentidos de memória e heterogeneidade no discurso jornalístico. *Signótica*, [Goiânia, GO], v. 19, p. 255-276, 2007.
- NOVELLI, P. G. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 1, n. 1, p. 43-50. 1997.
- NUNCA ME SONHARAM. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. Roteiro: André Finotti, Cacau Rhoden, Juliana Borges, Luana Lobo, Tetê Cartaxo. Documentário (90 minutos), 2017.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- ORLANDI, E. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. *Revista Rua*. Campinas, n. 21, vol. 2, nov. 2015, p. 187-198.
- PÊCHEUX, M. O papel da memória. *In: ACHARD, P. et al. O papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. [Campinas]: Pontes, 1999.
- REIS, V. S.; COSTA, Y. S. Deslocamentos Linguísticos e subjetivos na aprendizagem da língua inglesa por meio do teatro e de suas técnicas. *Revista X*, Curitiba, vol. 12, n. 3, p. 152-177, 2017.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Tradução de Silvana Serrani. [Campinas]: Mercado de Letras, FAEP/ FAPESP, 1998, p.213-230.
- ROSSMAN, G. B.; RALLIS, S. F. *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. 4. ed. [Thousand Oaks]: Sage Publications, 2016.
- SANTOS, G. N.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, n. 3, p. 541-563, 2016.

Recebido em: outubro de 2023.
Aprovado em: dezembro de 2023.

Como citar este trabalho:

REIS, P. C. dos. A aprendizagem de língua estrangeira como um direito social: uma análise discursiva de narrativas de professores de inglês. **Traços de Linguagem**, v. 7, n. 2, 40-48, 2023.
