

Michele Andreza Teixeira Passini

A movimentação do sujeito aluno-professor entre saberes das
práticas de ensino de inglês

Passo Fundo

2011

Michele Andreza Teixeira Passini

A movimentação do sujeito aluno-professor entre saberes das
práticas de ensino de inglês

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a Dra. Carme Regina Schons.

Passo Fundo

2011

CIP – Catalogação na Publicação

P288m Passini, Michele Andreza Teixeira

A movimentação do sujeito aluno-professor entre saberes das práticas do ensino do inglês / Michele Andreza Teixeira Passini. – 2011.

114 f. ; 30 cm.

Orientação: Profa. Dra. Carme Regina Schons.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2011.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Reforma do ensino. 3. Linguagem e línguas. I. Schons, Carme Regina, orientadora. II. Título.

CDU: 802.0(072)

Catalogação: Bibliotecária Ângela Saadi Machado - CRB 10/1857

“É preciso ousar se revoltar. É preciso ousar pensar por si mesmo.”
Michel Pêcheux

Dedicamos estas páginas a todos que ensinam e aprendem nas escolas.

Agradecimentos

Uma dissertação não começa no momento da escrita, mas, a cada experiência que nos constitui e nos instiga a saber mais. Desse modo, muitas são as vozes que conosco dividem as reflexões que aqui apresentamos. É chegado o momento de agradecer...

Ao Fabricio, meu amor, por tantas coisas! Pelo entusiasmo com este trabalho, acreditando na “causa” desde o primeiro momento. Por me fazer uma pessoa melhor...

Aos meus pais, Lineu e Diná, por me proporcionarem, além da existência como indivíduo, a possibilidade de existir como sujeito por meio das escolhas que me apoiaram fazer sem nada cobrar.

Aos meus irmãos Maurício e Marcelo, meus primeiros professores, que me proporcionaram a alegria da convivência com o “outro”.

À minha avó Célia (*in memorium*), pelo orgulho que sempre teve em ser professora.

À minha orientadora Carme Regina Schons, em cujo olhar sempre me senti acolhida e também desafiada a ir mais longe. Seus ensinamentos ultrapassam os limites deste trabalho...

Aos professores e colegas do mestrado, em especial ao Mário, à Roberta, à Mariele e à Ieda, com os quais aprendi tanto! Ieda, na busca pelo “sujeito” encontrei um exemplo de professora e amiga!

À professora Dra. Fabiele Stockmans de Nardi, pelos valiosos conselhos, que fizeram muita diferença.

À professora Dra. Luciane Sturm pelo apoio e paciência em todo o processo do estágio supervisionado.

Às professoras Dra. Ercília Cazarin e Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles, pelas contribuições essenciais que fizeram a este trabalho por ocasião da banca de qualificação.

Aos alunos-professores, pelo caminho trilhado ao longo do estágio supervisionado. Foram vocês, com constatações e experiências, que me proporcionaram pensar muitas das questões que aqui se fazem presentes.

Aos amigos queridos, que entre presenças e ausências foram sempre fundamentais, cada um à sua maneira.

A todos vocês, meu sincero **muito obrigada!**

Resumo

A presente dissertação, filiada à Análise do discurso de linha francesa, tem por objetivo analisar a movimentação do sujeito aluno-professor entre os saberes das práticas de ensino de inglês. Observamos mudanças ocorridas nas práticas de ensino a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998. Partimos, portanto, do pressuposto de que, estando em um lugar transitório, entre a docência e a discência, esses alunos-professores, como sujeitos do discurso, movimentam-se entre saberes divergentes no que tange ao ensino e à aprendizagem de inglês. Pretendemos observar por meio da materialidade linguística os processos discursivos que nos possibilitam perceber como o sujeito aluno-professor se identifica com esses saberes divergentes. Para tanto, delimitamos a Formação Discursiva Escolar, que por seu caráter heterogêneo abriga posições-sujeito que se referem aos saberes das práticas tradicionais e aos saberes das novas práticas de ensino de inglês. O *corpus*, composto por 28 sequências discursivas, é proveniente de um arquivo formado por um instrumento de pesquisa e de memórias de aula realizadas em estágio supervisionado de nove alunos-professores, realizado no segundo semestre de 2010 de um curso de Letras de uma universidade do Rio Grande do Sul. No primeiro capítulo, intitulado “O ensino de inglês na escola”, observamos a legitimação do ensino escolar e, posteriormente, a evolução das práticas pedagógicas de ensino de inglês, seguindo como base a posição tomada pelo governo federal na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, primeiramente de 1971 e, posteriormente, de 1996. Assim, prosseguimos com uma reflexão sobre a socialização através da escola e a disciplina na formação dos alunos, bem como as relações de poder na instituição escolar para, então, abordar a relação entre escola e ideologia. No segundo capítulo apresentamos os pressupostos teóricos que nos ancoram nas análises, tendo como fio condutor a noção de sujeito ao longo da teoria da AD, mas tocando em outros conceitos basilares da teoria. Ao longo desses dois primeiros capítulos apresentamos, ainda, 14 sequências discursivas com o propósito ilustrativo. Finalmente, no terceiro capítulo dedicamo-nos aos procedimentos metodológicos e à análise das 14 sequências discursivas organizadas em quatro blocos. Por fim, ressaltamos a heterogeneidade do sujeito, que, sendo constituído por dizeres diversos, não pode escapar aos conflitos entre saberes.

Palavras-chave: Práticas de ensino de inglês. Sujeito. Aluno-professor. Escola.

Abstract

This study aims at analyzing the movement of the student-teacher subject in knowledge domains, based on the theory of French Discourse Analysis. Since 1998, with the publishing of National Curricular Parameters, changes may be observed regarding teaching practices. Based on that, these student-teachers are in a transitory position, between studying and teaching and they move among divergent knowledge domains in reference to their understanding of the English learning and teaching processes. We intend to observe, by analyzing the linguistic materiality, the discursive processes to perceive how the student-teacher subjects identify themselves with these knowledge domains. In order to do so, we consider the School Discursive Formation which due to its heterogenic aspect allows subject positions related to the traditional English teaching practices as well as the new English teaching practices. Our *corpus* consists of 28 discursive sequences taken from an archive composed of a research instrument and class memories written by nine student-teachers during their teaching training of their Teaching course in the second semester of 2010 in a university of Rio Grande do Sul. In the first chapter, called “The English teaching at school”, we observe the legitimation of school teaching and then the evolution of the English teaching practices based on the position taken by the federal government in the enactment of the guideline and bases law, firstly in 1971 and later in 1996. This way, we continue reflecting about the socialization through the school and then we approach the relationship between school and ideology. In the second chapter we present the theoretical aspects in which we based our analysis, focusing on the notion of subject through the years, but also considering other basic concepts of the theory. Along the first two chapters, we present 14 discursive sequences with illustrative purpose. Finally, in the third chapter we consider the methodological procedures as well as the analysis of 14 discursive sequences, which are organized in four sections. In conclusion, we emphasize the heterogeneity of the subject, which is constituted by several sayings and this way they cannot escape from knowledge conflicts.

Key-words: English teaching practices. Subject. Student-teacher. School.

LISTA DE ABREVIACÕES

AD – Análise do Discurso
AAD – Análise Automática do Discurso
AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado
AP - Aluno-Professor
CLG – Curso de Linguística Geral
DP - Discurso Pedagógico
FD – Formação Discursiva
FDE – Formação Discursiva Escolar
FI – Formação Ideológica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LE - Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PS – Posição-sujeito
SD – Sequência Discursiva

QUADROS-SÍNTESE

Quadro-síntese 1 – Metodologias e abordagens de ensino de LE.

Quadro-síntese 2 – Saberes das práticas tradicionais e das novas práticas de ensino de língua inglesa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 Problematizando o tema.	9
2 Delimitando o caminho da pesquisa	11
3 O <i>corpus</i>	12
4 A pesquisa feita por um sujeito: da subjetividade na pesquisa	12
5 As partes do todo: a organização da dissertação	13
CAPÍTULO I – O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA	15
1.1 A legitimação da educação escolar	15
1.1.1 Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71	17
1.1.2 Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96	18
1.1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira	19
1.2. Educação: sujeito, disciplina e ideologia	25
1.2.1. Socialização, disciplina e poder	25
1.2.2. Ideologia e escola: de Althusser a Pêcheux	33
CAPÍTULO II – O OBJETO DE ESTUDO E O QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	40
2.1. A língua e o discurso	40
2.2. A noção de sujeito em AD	44
2.2.1 O sujeito como lugar em AAD-69	45
2.2.2 A desconstrução do sujeito da intenção em AAD-75	47
2.2.3. <i>Sujeito e sentido no desenvolvimento da teoria</i>	52
2.2.3.1 Formação discursiva	52
2.2.3.2 As tomadas de posição: o (des)compasso entre os sujeitos	56
2.3. AD e escola	60
2.4. A língua como objeto de ensino e aprendizagem	63
2.5. A noção de imaginário	67
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES	70
3.1. Análises Discursivas: um gesto de interpretação	71
3.2 Condições de produção do <i>corpus</i>	72

3.2.1 Dos relatórios de estágio	75
3.2.1.1 Dos planejamentos de aula e supervisão de estágio	76
3.2.2 Do Instrumento de pesquisa	77
3.3. Dispositivo Analítico	78
3.3.1 A Formação Discursiva Escolar	79
3.3.1.1 Os saberes que compõem as práticas tradicionais de ensino de inglês na escola	80
3.3.1.2 Os saberes que compõem as novas práticas de ensino de inglês na escola	82
3.4. O corpus organizado em blocos	83
3.4.1. Bloco I - Os sentidos (não) possíveis	85
3.4.2. Bloco II – O imaginário sobre professor no discurso dos alunos-professores	88
3.4.3. Bloco III – O imaginário sobre língua no discurso dos alunos-professores	92
3.4.4. Bloco IV – O imaginário sobre aluno no discurso dos alunos-professores	95
3.4.5. Considerações sobre as análises	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	110
ANEXO 1	110

INTRODUÇÃO

1 Problematizando o tema.

A indagação que instigou a presente dissertação chegou-nos de forma inesperada. Tendo trabalhado com língua inglesa em cursos de idiomas por quase dez anos, não faziam parte de nossas preocupações as questões concernentes ao ensino do idioma em educação básica (ensino fundamental e médio). Entretanto, a convivência com futuros professores em seu início de caminhada docente, isto é, em fase de estágio supervisionado, direcionou nosso olhar para esse âmbito. Diante dos relatos que teceram sobre aulas por eles observadas, ouvimos comentários como: “As aulas são muito diferentes do que se aprende na universidade, têm muita tradução e não têm trabalho em grupo”.

Instantaneamente, revisitamos em nossa memória um período marcante do curso de graduação: os últimos anos do curso de licenciatura em letras, nos quais entrávamos em contato com a prática docente por meio do estágio supervisionado. A cena parecia um *remake*, pois nos vimos diante dos mesmos dizeres sobre aulas de inglês daquela época. A partir da recorrência das observações em diferentes épocas, alguns questionamentos foram levantados na busca pela compreensão da permanência do quadro de ensino de inglês no contexto de educação básica, como estes:

1. Por que, quando estamos no lugar de alunos, surpreendemo-nos com aulas que julgamos repetitivas e tradicionais, mas, quando assumimos o lugar de professores, vemos executando as aulas que criticamos? Assim, o que impede os deslocamentos em nosso fazer se estes aparentemente já acontecem no dizer?
2. A que se deve a lacuna existente entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia no contexto de educação básica no que se refere ao ensino de inglês?

3. Considerando que aqueles colegas que criticaram a situação da escola há três anos, quando, na condição de acadêmicos de licenciatura em letras, estão hoje atuando como professores de inglês, por que não percebemos mudanças nas práticas de ensino?

4. Por que os estagiários, aos quais nos referiremos como alunos-professores¹, surpreendem-se com aulas semelhantes àquelas que tiveram quando alunos do ensino básico?

5. Se os cursos de licenciatura em letras vêm adotando uma prática pedagógica coerente com as concepções teóricas trazidas nos documentos oficiais publicados pelo governo, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), há mais de dez anos, por que as práticas de ensino de língua inglesa nas escolas de ensino básico ainda surpreendem os alunos-professores por serem consideradas “tradicional”?

Questionamentos como esses são importantes na medida em que direcionam nossa atenção para as relações entre a formação de professores de inglês e sua prática pedagógica. Sabemos que os cursos de licenciatura têm a responsabilidade de preparar os alunos para se tornarem professores. Entretanto, cabe questionar: O que é ser professor senão aquele que executa uma prática em sala de aula? A prática pedagógica é reflexiva, uma vez que reflete, no sentido filiado aos saberes da física, concepções sobre ensinar e aprender e, ainda, reflete um imaginário constituído sobre professor e aluno.

Dessa forma, acreditamos que o estágio se constitui num momento privilegiado dos cursos de licenciatura, pois estabelece um elo entre as duas realidades, que, idealmente, completar-se-iam em um movimento de “retroalimentação”. Teoria e prática precisam dialogar, já que, do contrário, estamos simplesmente reproduzindo dizeres que evaporam sem provocar movimento na sociedade².

Tendo em vista que a presente pesquisa se insere na área de Estudos Linguísticos, mais precisamente na linha de pesquisa “Diversidade linguística e identidade cultural”, pretendemos trazer à cena um elemento a mais para a reflexão nesse contexto. Alicerçados pela teoria da Análise do Discurso, pretendemos, assim, lançar nosso gesto de interpretação. Voltar-se a questões relacionadas à educação sob a égide da AD nos leva ao discurso pedagógico, o qual é caracterizado por Orlandi (1996) como discurso autoritário, no qual não há espaço para a polissemia.

¹ Nossa preferência pela designação “aluno -professor” justifica-se em razão de o termo melhor representar a posição intermediária/transitória na qual se encontram: discentes incumbidos da prática docente.

² Vale aqui lembrar a afirmação feita por Marx e Engels na XI *Tese sobre Feuerbach*, que, embora referente à filosofia, acreditamos ser também apropriada neste contexto: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”.

Assim, a fim de melhor entender como se dá a relação entre docente, prática pedagógica e discente, voltamo-nos para a o estágio supervisionado de inglês, buscando observar no discurso de nove alunos-professores como se relacionam com os saberes das práticas de ensino de inglês, tomando como marco os PCNs-LE. Nesse sentido, estabelecemos dois momentos no que se refere às práticas de ensino de inglês, a saber: um anterior à publicação dos PCNs, ao qual nos referimos como “práticas tradicionais” , e outro posterior, denominado “novas práticas” de ensino de inglês.

2 Delimitando o caminho da pesquisa

Para pensar questões relacionadas à prática de ensino no contexto de educação básica recorreremos ao que consideramos um marco: a publicação dos PCNs-LE. Assim, vemos se delinearem dois momentos distintos: um que se refere às metodologias de aula anteriores aos PCNs-LE, as quais foram experienciadas pelos alunos-professores quando alunos de ensino básico no final da década de 1980 até meados da década de 1990, geralmente designado como “tradicional”, e outro relativo a uma nova proposta de ensino a partir da publicação dos PCNs-LE (1998), documento conhecido por eles como norteador das atividades realizadas no estágio da instituição de ensino superior em questão, ao qual iremos nos referir como “novas práticas”.

Assim, os alunos aprendem como dar uma aula baseando-se nos PCNs, porém encontram na escola um movimento de resistência por parte dos alunos e dos professores titulares, já que o que impera na escola é o chamado “ensino tradicional”. Diante disso, buscamos responder às seguintes perguntas:

- Como o aluno-professor se relaciona com esses saberes divergentes no âmbito de ensino-aprendizagem de inglês em contexto escolar?
- Quais elementos se relacionam à prática de ensino de língua inglesa?
- Se no contexto escolar o ensino de inglês parece não romper com as práticas tradicionais, o que podemos perceber no discurso desses alunos-professores que nos permita compreender melhor tal situação?
- O que o discurso desses alunos-professores (re)vela com relação a suas identificações com os saberes das práticas de ensino de língua inglesa?

Nosso objetivo geral é, portanto, buscar respostas para essas perguntas e, sobretudo, perceber como se dá a relação desse sujeito com os saberes diversos materializada em seu discurso. Acreditamos que essa reflexão contribuirá para um melhor entendimento de divergências que parecem existir entre os saberes produzidos no curso de formação de professores e os saberes veiculados no contexto escolar de ensino básico.

3 O corpus

A partir de um arquivo composto por instrumentos de pesquisa (Anexo) e memórias de aula, presentes em relatórios de estágio de nove alunos-professores de um curso de licenciatura em letras de uma universidade do Rio Grande do Sul, selecionamos 28 sequências discursivas, que constituem nosso *corpus* de análise na presente dissertação.

Ao longo do primeiro e segundo capítulos, apresentamos 14 sequências discursivas com o intuito de ilustrar questões teóricas abordadas e, dessa forma, justificar nosso percurso teórico. No terceiro capítulo analisamos 14 sequências discursivas agrupadas em quatro blocos: Bloco I – “Os sentidos (não) possíveis”; Bloco II – “O imaginário sobre professor no discurso dos alunos-professores”; Bloco III – “O imaginário sobre língua no discurso dos alunos professores”; Bloco IV – “O imaginário sobre aluno no discurso dos alunos-professores”.

4 A pesquisa feita por um sujeito: da subjetividade na pesquisa

Cabe mencionar, já na introdução deste trabalho, a importância de se reconhecer o fato da presença de subjetividade no fazer do pesquisador. Coerentemente com a perspectiva teórica com que trabalhamos, não podemos conceber neutralidade no fazer analítico, visto que uma pesquisa é sempre fruto de inquietações de um sujeito; portanto, tem em si, inevitavelmente, um nível de subjetividade. Nas palavras de Andrade,

o pesquisador não está livre das formações inconscientes e dos discursos conflituosos que o constituem como sujeito e, por isso mesmo, ao lidar com um dispositivo teórico, encontra-se imerso em temporalidade e lugar, de modo que o que faz é produzir sentidos a partir desse lugar e das posições que pode ocupar no discurso. Assim, trabalhamos com gestos de interpretação sobre um objeto de estudo construído, produto também das relações simbólicas, imerso na historicidade e sujeito a interpretações delineadas pelas condições de produção do discurso. (2008, p.7)

Assim, não acreditamos em verdades absolutas, pois essas são sempre dependentes do sentido, que, por sua vez, é dependente do sujeito e da historicidade.

A teoria que nos deu suporte ao longo da pesquisa é a Análise do Discurso de linha francesa, cujo quadro epistemológico é formado pela articulação de três áreas do conhecimento: (1) o materialismo histórico, (2) a linguística e (3) a teoria do discurso, sendo que as três articuladas e atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. (PÊCHEUX, 1993).

5 As partes do todo: a organização da dissertação

Em três capítulos percorremos nosso trajeto de pesquisa em busca de nosso objetivo geral. No primeiro capítulo, intitulado “O ensino de inglês na escola”, observamos a legitimação do ensino escolar e, posteriormente, a evolução das práticas pedagógicas de ensino de inglês, tendo por base a posição tomada pelo governo federal quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, primeiramente a de 1971(LDB nº 5.692) e, posteriormente, a de 1996 (LDB nº 9.394). Assim, buscamos contextualizar o assunto refletindo a respeito da função e das características da escola como instituição social. Com Émile Durkheim pensamos a função da escola e com Michel Foucault abordamos a questão da disciplina na instituição escolar e seus efeitos na “produção” de corpos dóceis. Foucault nos sustenta, ainda, na discussão dos mecanismos de poder, “pulverizados” em uma microfísica que nos leva a pensar a questão da ideologia, especialmente no âmbito institucional, o que fazemos via Althusser, com os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Contudo, recorreremos a Pêcheux para melhor compreender o aspecto contraditório da ideologia, pensando agora no sujeito.

Assim, passamos ao segundo capítulo, no qual adentramos nos (não) limites da Análise do Discurso, lugar no qual nos inscrevemos para lançar um gesto de interpretação ao

nosso objeto de estudo. Começamos esclarecendo o papel da língua no estudo do discurso com base nas reflexões de Pêcheux ao elaborar o quadro epistemológico desta disciplina de entremeio. Passamos a um conceito central para nossa discussão, a noção de sujeito, buscando entender como ela evolui à medida que a teoria se desenvolve. Falar em sujeito implica falar em sentido; dessa forma, tocamos em conceitos basilares, tais como formação ideológica, formação discursiva, intra e interdiscurso, posição-sujeito, memória discursiva, entre outros. Convocamos, na sequência, a relação entre escola e AD, baseando-nos, sobretudo, em Orlandi. Ao final nos voltamos à língua como objeto de ensino, revisitando três metodologias que marcam o ensino de língua estrangeira no cenário brasileiro de educação básica. Finalizamos o capítulo discorrendo acerca da noção de imaginário, essencial para nossas análises. Ao longo desses dois primeiros capítulos apresentamos 14 sequências discursivas com fins ilustrativos.

Finalmente, no terceiro capítulo dedicamo-nos às questões metodológicas e à análise de 14 sequências discursivas que formam nosso *corpus*, organizando-as em quatro blocos, de acordo com os elementos que nos parecem subjacentes à prática de ensino. Seguimos tecendo considerações com base no que foi observado, lembrando que este trabalho, como todo o texto, estará sempre suscetível a ser reaberto, pois, diante da ilusão de completude, o final é apenas um efeito.

CAPÍTULO I – O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA

“Mas ali onde há perigo, ali também cresce o que salva”.

Holderlin

Neste primeiro capítulo voltamos nossa atenção para o contexto no qual nosso objeto de estudo está inserido, isto é, o contexto escolar. Primeiramente, trazemos questões relacionadas à legitimação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, abordando as duas Leis de Diretrizes e Base referentes aos anos de 1971 e de 1996, sendo a última base para a discussão e reformulação do ensino de inglês por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Posteriormente, partiremos de Émile Durkheim e Michel Foucault para pensar a socialização no contexto escolar, discutindo aspectos como: sujeito, disciplina e relações de poder. Finalmente, ancorados na noção dos aparelhos ideológicos de Estado, de Louis Althusser, problematizamos a questão da ideologia no âmbito institucional, chegando a Michel Pêcheux, cuja concepção de ideologia nos possibilita problematizar a escola como espaço passível de mudanças.

1.1 A legitimação da educação escolar

Ao observar a história do Brasil, percebemos fatos significativos para a compreensão do momento atual da educação brasileira. Tendo sido colônia de exploração de Portugal, os nativos que aqui residiam foram vistos como inferiores; logo, precisavam ser “civilizados” para melhor executar a vontade dos colonizadores. Para tanto, ficou a cargo de religiosos portugueses a instrução dos índios. Os primeiros jesuítas – Manuel de Nóbrega e seus cinco companheiros – vieram “com o objetivo de catequisar os índios e disciplinar o ralo clero de má fama existente na colônia” (FAUSTO, 2004, p. 47). Dessa forma, podemos perceber que a educação no Brasil iniciou-se com fins bastante definidos, como ressalta o historiador Boris Fausto:

Ela [*tentativa de sujeição dos índios pelos portugueses*] consistiu no esforço em transformar os índios, através do ensino, em “bons cristãos”, reunindo-os em pequenos povoados ou aldeias. Ser “bom cristão” significava também adquirir hábitos de trabalho dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da Colônia. (FAUSTO, 2008, p. 49)

Esse caráter doutrinário e oportunista da educação da época do Brasil Colonial (1500-1822), indubitavelmente, deixou suas marcas e continua a produzir sentido. No âmbito do ensino de línguas, as línguas clássicas grego e latim ocupavam lugar de destaque desde o Brasil Colonial, após a Reforma Pombalina, que implicou a expulsão dos jesuítas. Segundo Vilson Leffa (1999), fatores como a chegada da família real (1808), a criação do Colégio Pedro II (1837) e a reforma de 1855 contribuíram para a inclusão do ensino de línguas modernas. O autor menciona que na época do Império a carga horária sofreu uma redução de quase 50% e, posteriormente, ao longo da Primeira República, reduziu-se ainda mais: de 76 horas semanais (em 1892) para 29 horas semanais (em 1925) (LEFFA, 1999, s/p).

Em 1930 ocorreu a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública e em 1931, por meio da reforma Francisco de Campos, o estudo do latim sofreu uma diminuição na carga horária e o método direto entrou em cena nas aulas de línguas modernas, modificando o ensino, predominantemente tradutivo, que vigorava até então. A proposta era que se usasse exclusivamente a língua-alvo no ensino da língua. Dessa forma, uma aula de inglês seria ministrada em inglês, o que exigiria do professor um alto nível de proficiência no idioma.

Posteriormente, a Reforma Capanema, ocorrida em 1942, endossaria o método direto nas escolas e ressaltaria alguns objetivos de cunho educativo. Segundo Leffa (1999), esta reforma, “ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino de línguas estrangeiras”. É fundamental, por outro lado, não esquecer o contexto no qual tal reforma ocorreu, pois:

a gestão de Capanema foi marcada pelos efeitos da política autoritária e centralista do Estado Novo, desenvolvendo-se uma ação repressiva contra as escolas mantidas pelas colônias alemãs e italianas no Sul do país; depois de 1942, quando o Brasil rompeu relações com a Alemanha sendo que mais de duas mil escolas foram fechadas. Este ato ficou conhecido como a ‘nacionalização do ensino’. (ALMEIDA FILHO, 2007, s/p)

Após a renúncia de Jânio Quadros, em agosto de 1961, João Goulart assumiu em 7 de setembro de 1961, em regime parlamentarista de governo. Dentre as numerosas reformas de

base ocorridas nesse período está a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB), que delegou as decisões sobre o ensino de línguas estrangeiras aos recém-criados Conselhos Estaduais de Educação (CEE). De maneira geral, segundo Leffa (1999), além da exclusão do ensino de latim, houve uma redução da carga horária para menos de dois terços do que costumava ter ao longo da Reforma Capanema.

Após o golpe de 1964, cuja aparente justificativa era “livrar o país da corrupção e do comunismo para restaurar a democracia” (FAUSTO, 2004, p. 466), um clima de repressão, materializado pelos atos institucionais (AI), assolou as instituições do país, o que se refletiu também na educação, como veremos no item a seguir.

1.1.1 Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71

Sucessor de Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici foi o presidente a liderar “um dos períodos mais repressivos, se não o mais repressivo, da história brasileira” (FAUSTO, 2004, p. 483). Foi durante seu governo, no ano de 1971, que a lei nº 5.962 foi promulgada, sendo, portanto, impossível desconsiderar o contexto histórico em que está inserida. No período do regime militar (1964-1985) os brasileiros vivenciaram a governança ditatorial, que, por meio de atos institucionais, especialmente do AI-5, silenciou qualquer tipo de oposição e/ou resistência, valendo-se da censura aos meios de comunicação e da prática da tortura. (FAUSTO, 2004)

De 1969 a 1973 o país presenciou um grande crescimento econômico, conhecido como “milagre econômico”, que culminou no crescimento do PIB (produto interno bruto) do país e manteve a inflação sob controle (não passando de 18% ao ano). Entretanto, o custo de tal milagre foi alto, já que com o ingresso de capital externo para realizar tais feitos o país comprometeu-se com o aumento da dívida externa. Coerentemente, houve necessidade de mão de obra, possibilitando a mais membros da família ingressar no mercado de trabalho, sem, contudo, garantir salários favoráveis: “Por outras palavras, ganhava -se individualmente menos, mas a redução era compensada pelo acesso ao trabalho de um maior número de membros de uma determinada família.” (FAUSTO, 2004, p. 487)

Foi nesse contexto que a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, promoveu alterações no sistema educacional, entre as quais: (1) ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos no ensino fundamental; (2) união de História e Geografia na disciplina de Estudos Sociais; (3) inviabilização da disciplina de Filosofia; (4) ênfase no segundo grau

(atual ensino médio) do cunho profissionalizante de educação em mais de 130 possibilidades de habilitações para o trabalho. No que tange ao ensino de LE, a nova lei não se mostrou benéfica, já que, tendo o objetivo definido de formar trabalhadores, deixou a cargo de cada estabelecimento as decisões sobre a obrigatoriedade da disciplina, como relata Leffa:

Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira. (1999, s/p)

Dessa forma, o ensino de língua estrangeira tornou-se facultativo, o que resultou em alunos saindo da escola sem nunca terem tido acesso à língua. Nesse sentido, é possível imaginar as condições das aulas de inglês nas escolas que optaram por manter a disciplina em seu currículo. Atualmente, sabemos que muitas pessoas não acreditam na possibilidade de aprender inglês na escola, possivelmente como um resquício dessa época, quando a LE deixou de ser importante para o indivíduo devido ao caráter tecnicista do ensino. É válido lembrar que conforme as designações da lei 5.692, o aluno limitava-se a executar um trabalho na sociedade, sem a aspiração de evoluir profissional ou pessoalmente.

1.1.2 Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96

A lei nº 5.692 vigorou durante 25 anos, até 20 de dezembro de 1996, quando, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação e Cultura publicou a lei nº 9.394. Com uma base comum e uma diversificada, a nova lei retomou a obrigatoriedade do ensino de, no mínimo, uma LE a partir da 5ª série do agora chamado “ensino fundamental”, conforme explicitado no art. 26, par. 5 do documento: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Podemos atribuir o retorno da obrigatoriedade da LE no ensino escolar ao tipo de política vigente nesse período no Brasil, já que sabemos que o “governo FHC”, como ficou conhecido, realizava uma política neoliberalista, o que implicou a entrada de capital externo

por meio de privatizações e, assim, um estreitamento das relações com países estrangeiros, especialmente com os Estados Unidos da América³.

Um ponto que merece destaque na instituição da nova lei relaciona-se com a preocupação demonstrada acerca da qualidade do ensino nas escolas. Em 1998, o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, assinou o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCNs), direcionado aos professores de educação básica, cujo objetivo principal seria proporcionar-lhes embasamento teórico e pedagógico visando à formação de cidadãos na escola. Com a publicação dos PCNs a busca por um novo momento na educação brasileira foi iniciado.

1.1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

Com vimos, a lei nº 5.692/71 voltava-se à formação de profissionais aptos a ocupar os postos de mão de obra exigidos pelo mercado de trabalho. Por sua vez, a lei nº 9.394, de 1996, encontrou um mercado ainda mais exigente e, ao publicar os PCNs, demonstrou uma preocupação com o desenvolvimento mais amplo do que vigorava até então na escola, orientando a formação do cidadão na e para a sociedade, como explicitado na introdução do documento:⁴

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se **construir uma escola voltada para a formação de cidadãos**. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialista em educação do nosso país. (BRASIL, 1998, p. 5) (grifo nosso)

Destacamos no excerto acima a intenção de “construir uma escola voltada para a formação de cidadãos”, que seria nobre, não fosse a justificativa de proporcionar uma “excelência” para os jovens que ingressam no mercado de trabalho em uma era altamente

³ Desde então, a “globalização” instiga o interesse em reduzir as distâncias, não apenas geográficas, mas também linguísticas, entre os países.

⁴ Embora reconheçamos a publicação dos PCNs-LE para Ensino Médio, optamos por trabalhar com os PCNs-LE de Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) por dois motivos: o primeiro, por ter sido utilizado nas aulas da disciplina Estágio e Práticas de Ensino realizadas pelos alunos-professores participantes esta pesquisa e, assim, por eles utilizados ao longo do estágio supervisionado; pelo fato de que, dos nove alunos-professores, oito terem realizado seu estágio no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.

competitiva, o que pode também ser lido como proporcionar uma melhoria da mão de obra no mercado de trabalho atual. Infelizmente, o objetivo parece se manter, demonstrando que o aluno é visto mais como um futuro trabalhador do que como um cidadão do mundo, que deve desenvolver o senso crítico. Contudo, não podemos negar que os PCNs trazem inovações bastante positivas. Cabe mencionar que neles se assume, inclusive, que o ensino de inglês na escola encontrava-se até então aquém do esperado, o que pode ser evidenciado pela marca linguística “mais” na citação a seguir: “sendo assim, a escola não pode *mais* se omitir em relação a essa aprendizagem.” (BRASIL, 1998, p. 19, grifo nosso)

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, o objetivo de ensinar uma LE, conforme os PCNs-LE, encontra-se na “possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998, p. 15). Em outras palavras, ao aprender uma LE espera-se que o aluno se (re)conheça a si próprio e ao contexto no qual está inserido, tornando-se, dessa forma, mais habilitado a se engajar no discurso e, assim, a agir no mundo social.

Para atingir tal objetivo, propõe-se que o aluno assuma uma posição ativa nas aulas, sendo sujeito do processo, pois parte-se do fato de que a língua é essencialmente social e tem a função de conduzir os seus usuários a interagir uns com os outros. Percebemos, desse modo, que a concepção de língua sustentada pelos PCNs é de caráter sociointeracional (BRASIL, 1998, p. 15). O documento aborda, além de pressupostos teóricos apresentados na primeira parte, questões mais práticas, relacionadas à avaliação e aos conteúdos propostos e, ainda, orientações didáticas, em sua segunda parte.

No contexto da prática pedagógica nas aulas de LE, dentre as quatro habilidades envolvidas na aprendizagem de uma LE – fala (*speaking*), compreensão auditiva (*listening*), escrita (*writing*) e leitura (*reading*) – os PCNs-LE destacam a última como a mais importante. Tal visão encontra respaldo no que afirma Moita Lopes em sua obra *Oficina de linguística aplicada*:

Diga-se também que no contexto das escolas públicas brasileiras é irreal se advogar o foco nas chamadas quatro habilidades linguísticas, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem: carga horária reduzida (duas aulas semanais de 50 minutos); domínio reduzido das habilidades orais por parte da maioria dos professores; ausência de material instrucional extra além do livro e do giz, etc. Nessas condições o foco nas habilidades de

leitura parece ser mais facilmente alcançável tendo em vista os seus objetivos limitados. (1996, p.131)⁵

No que se refere aos procedimentos didáticos apresentados, são destacados o impacto da tecnologia da informática na sociedade e a noção de tarefa, que, coerentemente com uma visão sociointeracional de língua, exige do aluno uma posição ativa ao realizá-la. Assim, em um trabalho em pares, por exemplo, ambos os alunos teriam de executar funções linguísticas para realizar o que foi proposto. (BRASIL, 1998, p. 87)

Em virtude da preocupação com o aspecto social na aprendizagem da língua, os professores são orientados, ao trabalhar com um texto, a sempre iniciar com atividades de pré-leitura, as quais têm por objetivo sensibilizar os alunos em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses, ativando o conhecimento de mundo que eles detêm, bem como o conhecimento sobre o gênero textual a ser trabalhado. Destaca-se, ainda nessa etapa o aspecto de contextualização do texto, por meio da explanação de informações, tais como quem é o autor do texto, o leitor virtual, quando e onde foi publicado, para que foi publicado, etc. Em seguida, a orientação é de que se promova a leitura do texto pelos alunos silenciosamente (tal como o fariam na “vida real”), distinguindo informações centrais a partir da inferência do significado. Concluída essa etapa de leitura, é sugerido ao professor que realize a pós-leitura, isto é, atividades que instiguem a reflexão sobre o texto por meio de tarefas de compreensão escrita. (BRASIL, 1998, p. 91-92)

Há ainda orientações para o trabalho com compreensão oral e produção escrita e oral. Entretanto, considerando que as orientações para o estágio recebidas pelos alunos-professores participantes de nossa pesquisa foram essencialmente relacionadas ao trabalho com a leitura, salientando as três etapas (pré-leitura, leitura e pós-leitura), limitar-nos-emos a elas.

Como acreditamos ter demonstrado, a publicação dos PCNs foi um marco no ensino de LE nas escolas, uma vez que determinou um caminho a ser seguido com base em pressupostos teóricos decorrentes de reflexões de linguistas atuantes no cenário da pesquisa nacional. Foi um movimento marcante em direção a uma ponte entre a teoria, pela presença dos pesquisadores responsáveis pela elaboração, e a prática, no sentido de que demonstraram conhecer o contexto do ensino de LE nas escolas e ofereceram sugestões para o professor que atua no ensino básico, considerando as circunstâncias em que se inserem. Contudo, diversas são as críticas aos PCNs-LE, como observa Leffa:

⁵ Luiz Paulo de Moita Lopes é um dos responsáveis pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, e a referência aqui utilizada, *Oficina de linguística aplicada*, consta na bibliografia apresentada no próprio documento.

Essa ênfase na leitura tem gerado muitas críticas por parte de muitos professores. Argumenta-se que enquanto a própria lei baseia-se no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Art. 3º, Inciso III), os Parâmetros restringem o espaço de ação do professor. (1999, s/p)

Um dos aspectos que merecem destaque é o fato de que os PCNs-LE não são um guia a ser seguido pelos professores nas aulas, isto é, apesar de serem destinados aos professores, não se trata de um “modelo” de aula a ser seguido, mas, sim, de uma “fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras. Portanto, não tem um caráter dogmático, pois isso impossibilitaria as adaptações exigidas por condições diversas e inviabilizaria o desenvolvimento de uma prática reflexiva.” (BRASIL, 1998, p. 19). Como consequência, é exigido que o professor, com a equipe de sua escola ou não, prepare as atividades para aplicar em sala de aula com base nos pressupostos trazidos nos documentos, ou seja, que realize a transposição didática⁶. Rojo (2000) reflete a respeito das possíveis razões de os princípios presentes nos PCNs ainda não serem facilmente observados na prática pedagógica dos professores nas escolas, dentre os quais destaca a falta de conhecimento das teorias que embasam os documentos; a adoção de material didático, aliada à falta de tempo e de remuneração para a elaboração de seu próprio material; a dificuldade de lançar um novo olhar para a gramática (considerando a variação linguística) etc. (ROJO, 2000, p. 32-35)

Com base nos aspectos levantados pela autora, é possível notar que o professor aparece como o centro da questão da transposição didática, isto é, a lacuna existente entre os princípios preconizados pelos PCNs e as práticas efetivamente desenvolvidas em sala e aula se dá, entre outras coisas, pelo pouco conhecimento que os professores têm das teorias e pelo nível abstrato em que permanecem os dizeres sobre o trabalho com os gêneros discursivos.

Com base em tal dificuldade, é crescente o número de cursos de capacitação para professores. Contudo, parece existir, por parte dos professores, um movimento maior em direção a receitas sobre “como fazer” à busca de reflexões sobre prática (“por que fazer”), conforme relata Eckert-Hoff sobre sua experiência: “O que nos incomodava era o fato de os professores nos instarem a trabalhar em forma de receituários. Esses cursos de capacitação, assim denominados, são por eles entendidos como forma(ta)ção, e não como uma contribuição para reflexão e (re)direcionamento de suas práticas”. (2002, p. 21)

⁶ Transposição didática (CHEVALLARD, 1985, 1991 apud ROJO, 2000).

Embora os PCNs não tenham caráter obrigatório, mas, sim, constituam-se como uma fonte de apoio, a expressiva maioria dos cursos de formação de professores os utiliza como norteadores da prática pedagógica, exigindo que seus alunos, futuros professores, realizem as atividades do estágio de acordo com os pressupostos neles explicitados. Este é também o caso dos alunos-professores que participam de nossa pesquisa, pois tendo realizado a leitura e discussão do documento PCNs-LE, foram convidados a planejar e executar suas aulas realizando a experiência de transposição didática.

Assim, esses alunos são desafiados ao chegar à condição de professores, já que, segundo suas respostas ao instrumento de pesquisa⁷ (Anexo), todos tiveram ao longo do ensino básico aulas que não se baseavam nos documentos, caracterizadas, sobretudo, por atividades de tradução de textos. Eles se referem a tais aulas como “tradicionais”. Vejamos algumas das respostas dadas à primeira pergunta do questionário: “Como foram as suas aulas de inglês na escola (ensino fundamental e médio)?”.

Nas palavras de AP1⁸:

SD1 -*Muito chatas e tradicionais, pois a professora, explicava e depois fazíamos os exercícios. No ensino médio a professora pedia que lêssemos a página de explicações e respondêssemos as questões, lembro de apenas um dia a professora trazer uma musica dos Beatles para acompanharmos a letra, foi divertido e eu lembro até hoje. (AP1⁹, instrumento, p. 1) (grifo nosso)*

Observamos na SD1 que AP1 refere-se às suas aulas como “tradicionais”, o que aponta para uma distinção em relação a outro tipo de aula, que poderíamos denominar como “moderna” ou “não convencional”, em contraposição àquelas. Salientamos o encadeamento dado pela aluna-professora: “[ela] explicava e depois [nós] fazíamos os exercícios”, a “professora pedia que lêssemos a página de explicações e respondêssemos as questões”. Parte, portanto, sempre da professora, a qual ocupava um lugar ativo em detrimento dos alunos, que permaneciam passivos, apenas executando o que era solicitado. Percebemos, ainda, uma separação entre a professora, que ocupa uma posição de domínio do conteúdo (“ela

⁷ Detalhes sobre as condições de produção do instrumento encontram-se no terceiro capítulo desta dissertação.

⁸ As sequências discursivas apresentadas neste capítulo têm por finalidade a ilustração dos aspectos discutidos.

⁹ Para preservar a identidade dos alunos-professores participantes da pesquisa utilizaremos a abreviação A.P., seguida de um número quando a eles nos referirmos. Maiores informações sobre os alunos-professores encontram-se no item 3.2 desta dissertação.

explicava”), e os alunos, que executam juntos o que a professora pede (“nós fazíamos os exercícios”).

AP8, relata sobre suas aulas de ensino básico:

SD2- *As minhas aulas de ensino fundamental e médio foram todas baseadas em texto e tradução. A professora chegava na sala de aula com um texto em mãos e **simplesmente mandava nós traduzir**, as aulas eram **totalmente monótonas e não dava vontade nem de ir nas aulas quanto mais nos aprendia algo.** (AP8, instrumento p.1) (grifo nosso)*

A aluna-professora salienta o fato de que suas aulas se baseavam em tradução e demonstra um olhar crítico quanto ao fato de ser colocada numa posição passiva como aluna, porque “simplesmente mandava nós traduzir”, ressalta do pelo advérbio “simplesmente”. Ao afirmar que não aprendia com as aulas da forma como eram ministradas, AP8 coloca-se em discordância com a prática de ensino de sua professora da época, sinalizando, desse modo, um desejo de mudança em sua prática.

O aluno-professor AP5, por sua vez, ressalta a falta de contexto das aulas e exemplifica a presença do famigerado *verb to be* nas aulas de inglês vivenciadas no ensino básico:

SD3 - *As aulas eram **descontextualizadas**. Aprendíamos um assunto/gramática em cada aula, ou seja, um dia colors, no outro months, na aula seguinte o verbo TO BE. (AP5, instrumento, p.1)(grifo nosso)*

Nas orientações recebidas para a realização das aulas do estágio, a solicitação aos alunos era de que, conforme sugerem os PCNs-LE, delimitassem um eixo temático e com base nele planejassem as aulas, evitando, assim, não terem uma sequência lógica e serem descontextualizadas. É possível observar, por meio do termo “descontextualizado”, que AP5 reconhece tais práticas como ausentes nas aulas do ensino básico.

Podemos perceber, com base nas sequências apresentadas, que em seus relatos os alunos-professores referem-se à presença da tradução, à abordagem de gramática, à falta de contexto, além da questão da posição passiva ocupada pelo aluno (como na SD2) como sendo características dessas aulas. Assim, suas respostas apontam para uma experiência como alunos diferente das práticas que devem realizar no estágio. Ressaltamos que, ao citarem tais pontos, os alunos-professores demonstram estar cientes de que são formas ultrapassadas de

ensinar LE, uma vez que afirmam que tornam as aulas “chatas”, conforme AP1, e desestimulantes, como menciona AP8, de que naquele contexto de ensino “não dava nem vontade de ir nas aulas”.

Até aqui buscamos demonstrar, de maneira breve, aspectos importantes da história do ensino escolar, especialmente no que se refere à língua estrangeira, bem como características do ensino de inglês no ensino básico com base nos pressupostos presentes nos PCNs-LE, e nos relatos dos alunos-professores. Com base nisso designaremos, conforme o fazem os alunos-professores, a prática pedagógica que vivenciaram na escola como alunos de educação básica como “prática tradicional de ensino de inglês”, ao passo que a prática que experienciaram no estágio supervisionado, ancorada nos princípios dos PCNs-LE, será designada como “novas práticas de ensino de inglês”. Cabe ressaltar que, embora estejamos demarcando uma fronteira entre as práticas de ensino, sabemos que os saberes sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras não se limitam a esses dois momentos, pois os dizeres se historicizam e, portanto, não cessam de produzir sentido na memória dos sujeitos.

1.2. Educação: sujeito, disciplina e ideologia

Ampliando a reflexão sobre as práticas de ensino de inglês no contexto da educação básica escolar, abordamos agora o sujeito em sua relação com a instituição escolar.

1.2.1. Socialização, disciplina e poder

Um indivíduo pode ser distinguido, de maneira geral, por dois aspectos que o constituem: o social e o biológico. Ao nascer, podemos dizer que ele é predominantemente biológico, já que ainda não tem controle sobre seus esfíncteres e simplesmente responde aos seus “instintos”. Dessa forma, depende de outra pessoa (geralmente a mãe) para viver. Ao crescer, na convivência com sua família, um “microcosmo” da sociedade, o indivíduo aprende a agir e, pela entrada na ordem do simbólico, começa a interpretar a si próprio e ao mundo que o cerca. Essa socialização, que não cessa de ocorrer em diferentes instâncias ao longo dos anos, é o que permite ao indivíduo a aquisição das regras sociais e o torna educado para viver em sociedade. Essa percepção do homem anterior a sua socialização foi discutida por J.-J. Rousseau e ficou conhecida como a doutrina do “Bom Selvagem”. Para Rousseau, “o exemplo dos selvagens, que em sua maioria foram encontrados nessa condição, parece

confirmar que a humanidade foi formada para manter-se sempre nela, que essa condição é a verdadeira juventude do mundo, e que todos os progressos ulteriores foram muitos passos aparentemente em direção à perfeição dos indivíduos, mas de fato no caminho da decrepitude da espécie” (ROUSSEAU, 1755 apud PINKER, 2004, p. 25). No livro *Emílio ou Da Educação*, Rousseau afirma que “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem”. (2004, p.7)

Para Émile Durkheim, em *Educação e sociologia* (1978), a educação é entendida como “socialização metódica das novas gerações” (1978, p. 41) e, portanto, tem o papel de constituir um ser social:

Em cada um de nós, já o vimos, pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que se poderia chamar de *ser individual*. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie. Seu conjunto forma o ser social. **Constituir esse ser em cada um de nós – tal é o fim da educação.** (DURKHEIM, 1978, p. 41) (grifo nosso)

O autor prossegue afirmando que a educação exerce influência avassaladora no indivíduo, tanto que “ela [*a educação*] cria no homem um ser novo.” (DURKHEIM, 1978, p. 42). Assim, os mecanismos que asseguram ao indivíduo, ou, nos termos de Durkheim, ao ser individual, “dominar suas paixões, os instintos, e dar-lhes leis, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados” (p. 45) para chegar a ser um ser social, encontram-se, sobretudo, no sistema institucional, composto pela família, pela igreja, escola, etc. Pela convivência nessas instituições, o indivíduo interage com os “saberes” compartilhados por todos e, por meio de mecanismos institucionais, passa a aceitar a estrutura social como normal.

Nietzsche, por outro lado, entende que por meio da educação, que visa tornar o indivíduo “virtuoso”, revelam-se interesses pessoais. Escreve o autor em *A Gaia ciência* (p.51): “É verdade que em vista da educação, para inculcar hábitos virtuosos, se vai buscar na virtude uma série de resultados que fazem dela a irmã gêmea do interesse pessoal”. Prossegue afirmando que a partir do momento em que a “virtude” passa a fazer parte do indivíduo, ele já não percebe que seus interesses são, na verdade, os interesses de outros: “A educação procede geralmente dessa forma: procura determinar no indivíduo, com uma série de estímulos e vantagens, uma maneira de pensar e agir que, tornada por fim hábito, instinto e paixão,

dominará nele e sobre ele, contra os seus interesses supremos, mas ‘em benefício de todos’.” (NIETZSCHE, 2007, p. 51)

O filósofo Michel Foucault (2008a) analisa o fenômeno da sujeição das forças e do estabelecimento de uma relação de docilidade-utilidade do indivíduo e afirma tratar-se do efeito das disciplinas. (FOUCAULT, 2008a, p. 118) A disciplina seria, portanto, inserida na vida do indivíduo desde muito cedo e de forma corriqueira e natural, garantindo alunos disciplinados e prontos a aprender a serem melhores:

A invenção dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar.(FOUCAULT, 2008a, p. 119)

Entretanto, Durkheim e Foucault posicionam-se de modo diferente com relação a essa socialização do ser individual ou a esse “adestramento dos corpos dóceis”. O primeiro o justifica afirmando que, por mais que pareça que a sociedade é tirana, na realidade, trata-se de algo benéfico, já que “o ser novo que a ação coletiva, por intermédio da educação, assim edifica, em cada um de nós, representa o que há de melhor no homem, o que há em nós de propriamente humano” (p. 45). Foucault, por sua vez, aproxima-se do que Nietzsche menciona ao entender que a ação disciplinária, própria das instituições de socialização, é uma marca das relações de poder, revelando interesses do dominador sobre o dominado e evitando, dessa forma, ações de revolta: “A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 2008a, p. 126-127).

Tendo em vista que nosso foco no presente trabalho encontra-se nas relações estabelecidas na instituição escolar, é possível verificar que nelas o termo “disciplinado” costuma ser atribuído a certos alunos ou turmas nas quais há silêncio e a atenção é voltada ao “mestre”, que ministra a aula. Nesse caso, a aula torna-se mais dele do que dos alunos. Assim, aquietando a energia do corpo, garantindo que ele fique parado por algumas horas, o indivíduo deixa-se ser adestrado:

O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa;

corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; corpo de treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais. (FOUCAULT, 2008a, p. 132)

A seguir, citamos um recorte de nosso *corpus* com o intuito de demonstrar como a questão da disciplina se faz presente na fala dos futuros professores. Ao responder à questão 5 do instrumento de pesquisa, que questionava “Você observou aulas de inglês na escola, o que achou da realidade que encontrou?”, AP7 respondeu:

SD4 - *E nós professores junto com a escola temos que impor limites. Portanto, acredito que o difícil não é trabalhar com o conteúdo, mas sim motivar os alunos, manter a disciplina e tornar os alunos bons cidadãos. (AP7, instrumento, p. 5)*

Destacamos a construção “temos que impor limites”, que aponta para uma preocupação por parte da aluna-professora em corresponder ao imaginário¹⁰ de que os professores são responsáveis por estabelecer o que pode ou não acontecer dentro de sala de aula. Com base nisso, podemos perceber que ao professor cabe, segundo ela, além de “trabalhar conteúdo”, “motivar os alunos”, “manter a disciplina” e “tornar os alunos bons cidadãos”. O termo “bom”, ao modificar o substantivo “cidadão”, poderia adquirir um sentido de cumpridor dos desígnios do professor, ou seja, disciplinado conforme os desejos deste, o qual seria legitimado para estabelecer os “limites” do comportamento em sala de aula. Dessa forma, é possível afirmar que AP7 acredita que é preciso que haja disciplina para uma aula se desenvolver da forma desejada. Chama-nos a atenção ainda nesse relato a busca do amparo institucional, materializada na construção “junto com a escola”; confirmando o que Foucault afirma sobre a disciplina, de que “o corpo é manipulado pela autoridade” e é de “treinamento útil”, talvez para garantir a eficiência do trabalho do professor, assim como o entendemos.

Outra sequência discursiva que demonstra preocupação com a disciplina na sala de aula é produzida por AP8 ao comentar em uma memória de aula do seu relatório de estágio:

SD5- *Quando sai desta aula me sentia **apesar de tudo** bastante desapontada em relação ao decorrer da mesma, pois vi que não é nada fácil manter a ordem e a disciplina em uma sala de aula. (AP8, memória de aula) (grifo nosso)*

¹⁰ A noção de imaginário é apresentada no item 2.5 deste trabalho.

As palavras da aluna-professora revelam uma sensação de impotência diante da resistência dos alunos à presença do professor. O termo “tudo” indica uma indeterminação: pode estar remetendo à preparação das aulas que a aluna-professora realizou previamente, ou, ainda, às expectativas que AP8 nutria antes da experiência. Entretanto, a falta de “ordem” e “disciplina” impossibilitou -a de pôr em prática o que desejava, o que resultou em desapontamento. O relato refere-se à primeira aula de AP8 com sua turma no estágio, e ela conclui afirmando que acredita ser necessária uma postura forte como professora:

SD6-Os alunos querem ser independentes, mas muitas vezes percebo que eles mesmos esperam que parta do professor uma atitude que diga respeito aos seus próprios limites. (AP8, memória de aula)

Na SD6 encontramos uma reflexão que aponta para o fato de os alunos não serem independentes, pois, se “querem ser independentes”, é porque ainda não o são. Contudo, na leitura realizada por AP8, mesmo que de maneira implícita, os próprios alunos desejariam ter seus limites regulados em sala de aula pelo professor, isto é, esperam que parta do professor a demarcação das fronteiras do que seria ou não permitido. A SD6 aceitaria, pois, como paráfrase “os alunos desejam, na realidade, continuar sem a sua independência diante do professor”, o que a autorizaria, na posição de professora, a estabelecer limites. É válido mencionar que, de acordo com as concepções presentes nos PCNs-LE – com os quais a aluna-professora afirma concordar e que diz seguir na resposta à pergunta 4 do instrumento, o aluno deve ser instigado a exercer a autonomia, isto é, o professor, como mediador do processo de aprendizagem, tem como um de seus objetivos que o aluno adquira independência.

Em memórias de aulas subsequentes (5ª e 6ª aulas), AP8 volta a mencionar a questão da disciplina, direcionando sua atenção para o que denomina “autoridade democrática docente”:

SD7- Nestas aulas, apesar da participação, houve bastante conversa paralelas em que precisei ser um pouco mais enérgica com eles porque as vozes deles eram superiores as minhas. Nesta aula, o fator marcante é a questão da autoridade e liberdade, pois na vida de professor esses termos andam juntos. Entendo também que a autoridade democrática docente em sala de aula, constrói clima disciplinado sem traumas e não minimiza a liberdade. É preciso dosar generosidade, expressar firmeza com que atua segurança e assim

fundamentará sua competência profissional, a qual é testada há todos os instantes pelos alunos. (AP8, memória de aula)

É interessante notar como a marca linguística “apesar” em “apesar da participação , houve bastante conversa”, funciona no sentido de demonstrar que as conversas se sobressaíam à participação dos alunos. Assim, poderíamos parafrasear o que diz AP8 como “os alunos participaram, mas houve muita conversa paralela”, demonstrando que mais importante do que a participação dos alunos é o fato de não haver silêncio completo. Aqui, torna-se perceptível que, se elencados em ordem crescente de prioridade, o objetivo da aluna-professora de manter o controle está numa posição à frente daquele que visa a fomentar um ambiente propício à expressão dos alunos. Cabe refletir sobre a que tipo de aula essa atitude corresponde: uma aula interativa ou a uma aula na qual há tão somente a expressão do poder do professor em um movimento vertical? Essa preocupação de ser ouvida explicita-se ainda ao dizer que “as vozes deles eram superiores as minhas”, pois atesta o embate entre professor e alunos na busca por serem ouvidos, uma vez que, conforme afirma Coracini (2003, p. 328), “para que algumas vozes se façam ouvir, outras devem se calar”. Considerando o outro extremo desse embate, vemos que os alunos permanecem conversando, mantendo suas vozes “superiores” à da professora, o que poderia ser entendido como um sinal de resistência por parte deles, que desse modo sinalizariam a falta do seu espaço na aula.

Evidencia-se, ainda na SD7, uma tomada de posição discordante de saberes mais recentes na área educacional, pois, ao afirmar que a “autoridade democrática docente em sala de aula constrói clima disciplinado sem traumas”, AP8 atualiza na linearidade do discurso dizeres legitimados sobre a relação professor-aluno como possível causadora de traumas.

Na memória da aula posterior a aluna-professora faz menção ao mesmo problema, a saber, a dificuldade de ser ouvida como única voz na sala de aula, e constata:

SD8 - “Por momentos a turma silenciou. Falei com tom de voz imponente, questioneei a respeito da educação baseada nos princípios morais, e fundamentei o papel da escola na vida das pessoas, e, principalmente na fase de alunos. Dito isso, todos retomaram os exercícios e fizeram como nunca.” (AP8, memória de aula)

É visível na SD8 como a aluna-professora se sente legitimada para discorrer acerca do papel dos alunos na escola (“falei com tom imponente” / “fundamentei o papel da escola na vida das pessoas”). Essa legitimidade pode estar relacionada ao fato de ela já estar na décima

segunda aula com seus alunos, isto é, já possui maior experiência como professora, conhecendo melhor, portanto, os “aspectos práticos” relacionados ao fazer pedagógico. Ao final do relato, notamos que ela considera ter obtido êxito, isto é, ter agido conforme o que se esperaria de um professor, pois, ao dizer “todos retomaram os exercícios e fizeram como nunca”, acredita ter atingido seu objetivo, qual seja, silêncio e produtividade por parte dos alunos, os quais, aparentemente, não esboçaram resistência.

Desse modo, com base no que afirma Foucault, as instituições podem ser consideradas locais de instauração da disciplina. A importância da disciplina torna-se capital em termos de gestão da população, isto é, “gerir” por meio de ações profundas e detalhadas, o que implica o estabelecimento de uma relação de poder. Assim, o autor demonstra que a disciplina é um mecanismo de manutenção do poder:

Mas nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. E gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente no nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe. [...] Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais (FOUCAULT, 2008b, p. 291)

As instituições sociais atuam na gestão da população, que, portanto, deixa-se disciplinar. Entretanto, segundo Pêcheux (1995, p. 304), “não há dominação sem resistência”; logo, diante da força repressiva que se faz presente para disciplinar os sujeitos, delinea-se a possibilidade um movimento de resistência, de não se deixar disciplinar. Como vimos nas sequências discursivas apresentadas, os alunos-professores relatam a necessidade que sentem de chamar a atenção dos alunos, de repreendê-los para pararem de conversar e prestarem atenção na aula. É nesse sentido que entendemos que a escola, assim como as demais instituições da sociedade, desenvolve também outros meios de manter o poder. Conforme Foucault, a gestão ocorre “em profundidade, minuciosamente, no detalhe”, sem que seja percebida como tal:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? **O que faz com o que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.** Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais que

uma instância negativa que tem por função reprimir.” (FOUCAULT, 2008b, p.8, grifo nosso)

Dessa forma, o poder é assegurado por meio de ações que passam a ser vistas como naturais, e, vale ressaltar, não se encontra centralizado, pois é uma “rede produtiva que *atravessa* todo o corpo social”, conforme explicitado no excerto. Segundo Gregolin (2006, p.55), é nesse sentido que se pode entender “a ideia de que o poder se pulveriza na sociedade em inúmeros micro-poderes, daí a visão de uma *micro-física do poder*”. Esse caráter discreto do poder relatado por Foucault, isto é, o fato de o poder ser percebido como algo naturalizado que “atravessa” o corpo social, leva-nos a pensar no funcionamento da ideologia, sobretudo considerando que o autor pertenceu à “escola althusseriana” (GREGOLIN, 2006, p. 34), de cunho marxista. No entanto, o autor opõe-se ao uso do termo “ideologia” por três razões. A primeira é que, segundo ele, “queira-se ou não, ela [*a ideologia*] está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade” e, para o autor, o que se deve buscar não é a delimitação de uma linha divisória entre verdade e falsidade, mas, sim, como os efeitos de verdade são historicamente produzidos.

A partir desse primeiro ponto, é possível notar que ideologia, compreendida na forma de “oposição à verdade”, implica entendê-la como pertencente à ordem das ideias, não em seu caráter prático, como o entenderia Althusser (cf. item 1.2.1). A segunda razão por ele apresentada “refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito”, o qual, para o autor, não deve ser visto como estando à parte da história. E a última das razões encontra-se no fato de que “a ideologia estaria em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infra-estrutura ou determinação econômica, material, etc.” (FOUCAULT, 2008b, p. 7). Tal postura, renegando a ideologia sustentada pelo filósofo, recebeu críticas por diferentes razões. Uma delas, advindas de Pêcheux (1980)¹¹, critica a distância que se forma entre a prática política e prática universitária, afirmando que Foucault, ao recorrer ao que denomina “reformismo teórico”, isto é, a um lugar político velado, permanece “sonhando com seu exílio” enquanto prossegue na sua carreira universitária. Žižek (1996), por sua vez, reconhece os efeitos de tal ação do filósofo francês, afirmando que a ausência da ideologia exigiu “remendos”, mas que não foram capazes de “consertar” o que faltava:

¹¹ Refere-se à comunicação de Michel Pêcheux no Simpósio do México sobre o discurso político em 1977, publicado em 1980 em MONFORTE TOLEDO, M. *El discurso político*. México: Nueva Imagem. Tradução nossa.

Esse abandono da problemática da ideologia acarreta uma deficiência fatal na teoria de Foucault. Ele nunca se cansa de repetir o quanto o poder se constitui ‘de baixo para cima’, não emanando de um topo único: essa própria imagem de um ‘topo’ (o monarca ou outra encarnação da soberania) emerge como um efeito secundário da pluralidade de micropráticas, da rede complexa de suas inter-relações. Entretanto, quando forçado a exibir o mecanismo concreto dessa emergência, Foucault recorre à retórica da complexidade, extremamente suspeita, evocando a intrincada rede de vínculos laterais, à esquerda e à direita, acima e abaixo... um exemplo claro de remendo, já que nunca se pode chegar ao poder dessa maneira – o abismo que separa os microprocessos e o espectro do poder continua intransponível. (ŽIŽEK, 1996, p. 18-19)

Embora, como vimos, Foucault não se refira à ideologia em sua obra, por entendê-la ainda como ideia, acobertamento, sua compreensão sobre o funcionamento das relações de poder na sociedade demonstra uma proximidade com o funcionamento da ideologia, entendida como prática. De acordo com Gregolin (2006, p. 131) “Foucault, conforme se expressou, ‘utilizando as ideias de Marx como uma caixa de ferramentas’ e, se não há nele as ideias de ‘ideologia’ e de ‘luta de classes’, é porque pensa uma ‘analítica do poder’ pela lente de uma micro-física.”

No item que segue abordaremos a questão da ideologia, tendo como foco sua relação com o âmbito institucional, mais especificamente, com a escola.

1.2.2. Ideologia e escola: de Althusser a Pêcheux

O termo “ideologia” foi inaugurado no ano de 1801 na obra *Elementos de ideologia* (*Eléments d’Idéologie*), de Destutt de Tracy, com o intuito de elaborar uma ciência da gênese das ideias. Contando com a participação de um médico chamado Cabanis, o autor direcionase para uma explicação que toma por base as faculdades responsáveis pelas ideias, a saber, querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória). O sentido pejorativo que o termo “ideologia” por vezes adquire é atribuído a um discurso de Napoleão Bonaparte em 1812, no qual ele culpa a ideologia pelas desgraças acontecidas na França. (CHAUÍ, 2008)

Marilena Chauí (2008) dedica um capítulo de seu livro *O que é ideologia* à discussão da concepção marxista do termo, no qual encontramos que a “ideologia é resultado da luta de classes e que tem por função esconder a existência dessa luta [...] a eficácia da ideologia aumenta quanto maior for sua capacidade de ocultar a origem da divisão social em classes e a luta de classes.” (CHAUÍ, 2008, p. 82). Nesse sentido, entendemos que na obra *A ideologia*

alemã Marx concebe a ideologia como pertencente ao nível das ideias. De acordo com Zandwais (2009, p. 16-17), é em virtude de tal concepção presente na obra que se pode entender a ideologia como falsa consciência de uma realidade objetiva: “Em **A Ideologia Alemã**, [há a] concepção idealista de influência hegeliana, que pensa a ideologia em oposição à ordem do real, como uma inversão deste último na consciência humana.” Na mesma direção, Žižek (1996, p. 35) afirma sobre o texto de Marx e Engels que “ a noção (onipresente) de ideologia é concebida como a quimera que suplementa a produção e reprodução sociais – a oposição conceitual que lhe serve de pano de fundo é a que existe entre o ‘processo da vida real’ e seu reflexo distorcido na cabeça dos ideólogos.”

Tal concepção de ideologia como ocultação ou distorção de uma realidade, sustentada por Marx, pressupõe a possibilidade de estar “fora” da ideologia, isto é, de atingir uma realidade objetiva. Nesse sentido, entenderíamos como possível o que afirma William Blake, de que, “tendo limpas as ‘portas da percepção’¹², toda coisa se apresentará ao homem como ela é”. Se assim o fosse, o desafio da escola seria o de auxiliar seus alunos e professores a “limparem as portas da percepção” para a atingir uma visão “real” do mundo, sob uma ótica neutra. Entretanto, a partir da releitura de Lênin, para quem “ a concepção de ideologia como reflexo inverso da ordem do real não se sustenta”, há um deslocamento e a noção passa a ser ressignificada. (ZANDWAIS, 2009, p. 17).

Um dos teóricos que se dedicaram a uma releitura do marxismo e, portanto, do conceito de ideologia foi o filósofo francês Louis Althusser. Em 1969, em *Aparelhos Ideológicos de Estado* (doravante AIE), ele se propõe a refletir sobre a forma “como é assegurada a reprodução das relações de produção”, isto é, o que garante que as relações de poder sejam mantidas na sociedade. O autor inicia remontando-se à metáfora utilizada por Marx ao falar da sociedade, na qual esta seria como um edifício cuja base sustentadora é a base econômica (referida como infraestrutura) e os dois outros andares superiores (superestrutura), formados pelas instâncias jurídico-política (direito e Estado) e ideológica (as distintas ideologias, religiosa, jurídica, política etc.)

No entanto, o autor aponta a existência de um problema em tal representação: sendo uma metáfora, permanece descritiva. Sua tese fundamental é de que se parta do ponto de vista da *reprodução*. A definição de um AIE é explicitada como (p. 68) “um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e

¹² Trata-se da afirmação de William Blake no livro *The marriage of heaven and hell*: “If the doors of perception were cleansed, everything would appear as it is – infinite.”, a qual podemos traduzir como “Se as portas da percepção estiverem limpas, toda coisa se apresentará ao homem como ela é, infinita”.

especializadas.” Diferentemente do Aparelho Repressivo de Estado (ARE), que funciona primeiramente por meio da violência, os AIE funcionam por meio da ideologia.

Assim, o ARE é composto por elementos como a polícia, as prisões, o exército, os quais garantem pela força (física ou não) as condições políticas da reprodução das relações de produção, ao passo que os AIE, tais como AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas), AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas), AIE jurídico, AIE político (o sistema político, os diferentes partidos), AIE sindical, AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão etc.), AIE cultural (letras, belas artes, esportes etc.) funcionam, como já mencionado, por meio da ideologia. (ALTHUSSER, 1985, p.74)

Anteriormente ao sistema de produção capitalista, a Igreja era considerada o maior AIE, em virtude da configuração social da época. Entretanto, com o advento do capitalismo as relações foram deslocadas, e o primeiro lugar entre os AIE passou a ser ocupado pela escola, conforme afirma o autor:

Acreditamos, portanto, ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu aparelho ideológico de Estado político, a burguesia estabeleceu como seu aparelho ideológico de Estado no. 1 e, portanto, dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substituiu o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola-Família substituiu o par Igreja-Família. (ALTHUSSER, 1985, p. 78)

Segundo Althusser, “nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe durante tantos anos, da audiência obrigatória (e por menos que isso signifique gratuita...) 5 a 6 dias em cada 7, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista” (1985, p. 80). Como já mencionamos, a escola é um direito, mas é também um dever de todo o cidadão.

Nesse sentido, há no Brasil um movimento por uma política de inclusão de crianças na escola, assegurando, desta forma, que um maior número de alunos tenha contato com as “coisas a saber”. Ao longo do ensino básico, os alunos aprendem conteúdos diversos, que, para Althusser, seriam o ponto de ancoragem para a inculcação da ideologia da classe dominante e garantiriam a reprodução das condições de produção. (ALTHUSSER, 1985)

Nos planos de aula elaborados pelos alunos-professores participantes da presente pesquisa encontramos a atenção direcionada, sobretudo, para uma tentativa de “transmissão” de conteúdos. Tal preocupação pode ser compreendida ao observarmos a estruturação do sistema escolar, isto é, o fato de que ao final do ensino básico os alunos que desejarem ingressar no ensino superior precisarão ser aprovados no exame vestibular. Essa prova,

funciona, portanto, como um indicativo de um ensino eficaz, ou seja, de que o sistema escolar (seus professores e sua estrutura) foi capaz de ensinar ao aluno os conhecimentos que devem ser compartilhados por todos os cidadãos do país.

Se, de um lado, há o interesse das instâncias institucionais em que o sujeito adquira esses conhecimentos legitimados e compartilhados entre os cidadãos, há, por outro, o interesse do próprio sujeito, pois, de acordo com Pêcheux, existe uma constante busca do sujeito pela apreensão das chamadas “coisas -a-saber”. Tais conhecimentos são, portanto, dotados de um caráter de verdade e, ao (re)conhecê-los, o sujeito experimenta um efeito de completude, uma aparente homogeneidade acobertando o real:

As “coisas-a-saber” representam assim tudo o que arrisca faltar à felicidade (e no limite à simples sobrevivência biológica) do “sujeito pragmático” : isto é, tudo que o ameaça pelo fato mesmo que isto exista [...] há “coisas -a-saber” (conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente), isto é, descrições de situações, de sintomas e de atos (a efetuar ou evitar) associados às ameaças multiformes de um real do qual “ninguém pode ignorar a lei” – por que esse real é impiedoso. (PÊCHEUX, 2008, p. 34-35)

Assim, os aparelhos ideológicos de Estado, e, assim também a escola, funcionam por meio da ideologia. Como vimos, uma forma de compreendê-la é como um sistema de ideias (tal como o concebem Marx e Engels em *A ideologia alemã*), visão à qual Althusser se opõe, relacionando-a ao que se dizia sobre o sonho antes dos escritos de Freud: “Para eles, o sonho era o imaginário vazio e nulo, arbitrariamente bricolé, de olhos fechados, dos resíduos da única realidade plena e positiva, a do dia. É este exatamente o estatuto da filosofia e da ideologia (uma vez que a filosofia é a ideologia por excelência) na Ideologia alemã.” (ALTHUSSER, 1985, p. 82) Assim, afirma que a ideologia não tem história, isto é, é *omni-histórica*; logo, é eterna, na medida em que não podemos vislumbrar um momento anterior à ideologia. Estamos, portanto, desde sempre respirando o ar da ideologia, porque é a essência de nossa condição de sujeitos.

Para melhor compreender o funcionamento da ideologia no que tange a sua relação com o indivíduo, Althusser expõe duas teses simultâneas ao longo da obra. A primeira é a de que “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (p. 85). Portanto, os indivíduos não teriam acesso à realidade em que estão inseridos, em virtude do “véu” da ideologia, que comprometeria a verdade, deixando ver uma realidade imaginária pelo indivíduo. A segunda tese surge no sentido de responder a questionamentos sobre o caráter imaginário da representação da realidade e de sua natureza,

assim como se apresenta: “A ideologia tem uma existência material” (ALTHUSSER, 1985, p. 88), por meio dos aparelhos e das práticas que deles se realizam. Com isso, têm-se as duas teses simultâneas:

(1) só há prática através de e sob uma ideologia;

(2) só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito.

Nesse ponto, podemos entender que o indivíduo não é um animal instintivo porque é interpelado em sujeito; assim, torna-se, nas palavras de Pêcheux, um “animal ideológico” (PÊCHEUX, 1995, p. 152). Ao não operar com o conceito de ideologia na interpretação das relações sociais, Foucault estaria, na ótica de Pêcheux, aproximando o indivíduo a um animal que se prestaria à domesticação: “Farei a hipótese de que esse obscurecimento se dá pela impossibilidade, do ponto de vista estritamente foucaultiano, de operar uma distinção coerente e consequente entre os processos de assujeitamento material dos indivíduos humanos e os procedimentos de domesticação animal”. (PÊCHEUX, 1995, p. 302)

A obra *Aparelhos ideológicos de Estado* recebeu críticas, dentre as quais a de que Althusser seria um funcionalista, tendo apresentado uma interpretação sistêmica (e mecânica) da superestrutura e da ideologia.¹³

Outra crítica veio de Foucault, o qual, seguindo um caminho diferente de seu mestre marxista, chegou a ser acusado de um “marxismo paralelo”, pois, conforme vimos, entende as relações de poder não como centralizadas em instituições, mas como “pulverizadas”:

O “marxismo paralelo” de Foucault provocará uma grande fratura, que virá depois de 1976, com os textos da sua “analítica do poder”, pois eles se dirigem contra a teoria althusseriana dos *aparelhos ideológicos de Estado*, ao criticar e dissolver a ideia da centralidade do Poder e do Estado. Ao mesmo tempo, no contexto histórico da exposição dos crimes do regime stalinista, vêm as críticas de Foucault contra o procedimento de Althusser, que consistia em “absorver o marxismo”, pregando uma volta ao “verdadeiro Marx”. (GREGOLIN, 2006, p. 117-118)

Se considerarmos a escola como um AIE tal como Althusser o explicita, entendemos que a escola é inculcação, isto é, que não há possibilidade de mudança, sendo inevitável que todos que são expostos às práticas dessa instituição reproduzam a ideologia dominante.

Se assim pensássemos, não haveria o que fazer para melhorar a educação. No entanto, Michel Pêcheux, fundador da Análise do Discurso francesa, assume uma posição menos fatalista ao entender que não há mera reprodução das relações entre classes (ou da ideologia

¹³ A tal crítica o autor responde com um texto chamado “Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)”. Utilizamos no presente trabalho a edição de 1985 (cf. Referências).

dominante / ou das condições de produção). O autor esclarece tal aspecto dizendo: “Parece-me, também, mais justo caracterizar a luta ideológica de classes como um processo de *reprodução-transformação* das relações de produção existentes, de maneira e inscrever nessa noção a própria marca de contradição de classes que a constituiu.” (PÊCHEUX, 1995, p. 298)

Pêcheux considera a existência não de uma, mas de diversas ideologias, que coexistem simultaneamente, resultando na contradição, e postula, ainda, que “não há dominação sem resistência” (PÊCHEUX, 1995, p. 304), o que implica um movimento, de certa forma, responsivo do sujeito. Assim, os AIE são espaços para contradição e, conseqüentemente, para a transformação, mesmo na condição de sujeito ideologicamente assujeitado. Segundo Mittmann e Schons (2009), é com base nos conceitos de resistência e contradição que podemos entender a possibilidade de transformação nos AIE:

É partindo dessa premissa de contradição e resistência, que Pêcheux retoma a descrição althusseriana dos aparelhos ideológicos de Estado, salientando que eles não são máquinas que reproduzem as relações de produção. Num jogo complexo de relações de contradição-desigualdade-subordinação numa dada formação social, as ideologias – como forças materiais que constituem os indivíduos em sujeitos, num efeito retroativo, e como práticas de luta de classes na Ideologia – **são espaços também de transformação das relações sociais.** (MITTMANN; SCHONS, 2009, p. 297) (grifo nosso)

Essas “forças materiais que constituem os indivíduos em sujeito”, isto é, as ideologias, são da ordem do representável, materializando-se no discurso. Nesse sentido, é por meio do discurso, o qual tem na língua sua base, que podemos encontrar a ideologia. A língua, portanto, nessa perspectiva, não pode ser entendida como simples estrutura: ela é estrutura, mas é também acontecimento¹⁴.

Se existe uma ideologia dominante, é porque existem outras “dominadas”, o que implica a existência, necessariamente, não de uma, mas de várias ideologias, as quais não são da ordem das ideias, mas possuem materialidade concreta. É por essa razão que Pêcheux afirma que “a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1995, p. 146). Ressaltamos o fato de diferentes ideologias possibilitarem sempre a contradição. É a partir da contradição que entendemos que não há simplesmente reprodução das condições de produção, mas há, sempre, a possibilidade de transformação. Nesse sentido, “a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com o dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição

¹⁴ Tal ponto é discutido mais detalhadamente no item 2.1 deste trabalho.

reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes” (PÊCHEUX, 1995, p. 147)

Sabemos, assim, que o sujeito depende da ideologia, mas há algo a mais que o determina, ou seja, há algo que não cessa de produzir sentido: o inconsciente. Pêcheux (1995), a propósito da ideologia e do inconsciente, menciona que não é possível “mascarar por meio de fórmulas a ausência, cujo peso é grande, de uma articulação conceptual elaborada entre ideologia e inconsciente” (PÊCHEUX, 1995, p.152). Assim, o autor afirma que tanto ideologia quanto inconsciente são estruturas-funcionamentos que dissimulam sua existência no interior de seu próprio funcionamento, ou seja, é parte da ideologia e do inconsciente essa dissimulação, resultando em “tecido de evidências subjetivas” que são o próprio sujeito. (1995, p. 152-153). Esse funcionamento inconsciente-ideológico resultará em uma concepção de sujeito e sentido diferente das sustentadas pelas teorias linguísticas, como veremos no próximo capítulo.

Dessa forma, o indivíduo, ao adentrar no mundo social, encontra uma estrutura já organizada, e sua subjetividade é constituída nesse contexto. A escola, enquanto instituição, ou, nas palavras de Althusser, enquanto aparelho ideológico de Estado, exerce papel preponderante na constituição da subjetividade dos alunos. Por meio dos “conteúdos”, verdadeiras “coisas -a-saber”, e de seus mecanismos disciplinares, a escola assegura a legitimação de verdades compartilhadas que funcionam como verdades naturalizadas.

A história do ensino de inglês, como relatamos brevemente neste primeiro capítulo, embora possa estar, de certa forma, já “esquecida”, não cessa de produzir sentido nos dizeres sobre o ensino e a aprendizagem de inglês em âmbito escolar. Esses dizeres, verdades atuais ou passadas, não desaparecem; ao contrário, fazem parte dos saberes (mesmo que não sejam explicitamente sabidos) compartilhados pela sociedade e precisam ser retomados se queremos compreender os motivos de uma não ruptura com as práticas de ensino ditas “tradicionais”.

Percebemos, assim, a existência de saberes legitimados na esfera do sistema educacional que estão presentes no indivíduo enquanto ser social. A ideologia, ao interpelar o indivíduo em sujeito, oferece-lhe “opções” de assujeitamento. Dessa forma, o sujeito, enquanto efeito de linguagem, transita entre saberes socialmente compartilhados.

Com base no que foi exposto, delinea-se a necessidade de convocarmos o arcabouço teórico da Análise do Discurso a fim de vislumbrarmos um gesto de interpretação ao nosso objeto eleito. Abordaremos, assim, no capítulo que segue outras noções basilares do quadro teórico da AD para podermos proceder a análise discursiva do *corpus* selecionado.

CAPÍTULO II – O OBJETO DE ESTUDO E O QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

“O sujeito é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação”.
Paul Henry

Neste segundo capítulo apresentamos a teoria que nos dá suporte para a análise de nosso *corpus*. Dessa forma, com vistas a compreender o discurso do sujeito aluno-professor sobre os saberes das práticas tradicionais e das novas práticas de ensino de inglês como língua estrangeira, percorremos um caminho teórico atentando para conceitos basilares e interdependentes, tais como língua, sujeito, formação ideológica, formação discursiva, posição-sujeito. Apoiamo-nos, sobretudo, nas obras de Pêcheux, bem como em outros autores da área da AD. Adentraremos, posteriormente, na discussão sobre escola e AD, discorrendo ainda sobre alguns métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

2.1. A língua e o discurso

Sabemos que um mesmo objeto de estudo pode ser entendido de diferentes maneiras, conforme o ângulo do qual é observado. Isso nos remete a uma parábola tradicional: quatro cegos deparam-se, ao longo do caminho, com um elefante e, na tentativa de descobrir o que está a sua frente, começam a tateá-lo; um deles, tocando sua tromba, conclui que se trata de uma cobra; outro, em contato com a perna do animal, afirma estar diante de uma árvore; o terceiro, apalpando-lhe a cauda, diz que só pode ser uma corda, enquanto o último, sentindo a lateral do mamífero, afirma ser uma parede. Essa parábola, em sua simplicidade, constitui um bom exemplo da afirmação de Saussure sobre a investigação científica: “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras.” (2006, p. 15).

Nos fenômenos da investigação da linguagem a língua foi “a parte do elefante” eleita por Saussure, e tal escolha, explicitada na obra *Curso de linguística geral* (CLG), é, reconhecidamente, o marco da linguística enquanto ciência: “Pode-se, a rigor, conservar o nome de Linguística para cada uma dessas duas disciplinas e falar duma Linguística da fala.

Será, porém, necessário não confundi-la com a Linguística propriamente dita, aquela cujo único objeto é a Língua.” (SAUSSURE, 2006, p. 28).

A língua, na perspectiva saussuriana, é entendida como um sistema de signos, os quais são compostos de duas faces, a saber, significante (imagem acústica) e significado (conceito). Numa metáfora utilizada por Saussure, pela qual o sistema linguístico seria como uma partida de xadrez é possível entender sua concepção de língua como um sistema fechado e, portanto, independente do falante e da história. Os sentidos dos termos são provenientes da relação estabelecida entre eles dentro do sistema num dado momento, o que justifica a escolha do autor pela designação “valor” ao invés de sentido:

Primeiramente, uma posição de jogo corresponde de perto a um estado da língua. **O valor respectivo das peças depende da sua posição no tabuleiro, do mesmo modo que na língua cada termo tem seu valor pela oposição aos outros termos.** Em segundo lugar, o sistema nunca é mais que momentâneo; varia de uma posição a outra. É bem verdade que os valores dependem também, e, sobretudo, de uma convenção imutável: a regra do jogo, que existe antes do início da partida e persiste após cada lance. (...) Numa partida de xadrez, qualquer posição dada tem como característica singular estar libertada de seus antecedentes; é totalmente indiferente que se tenha chegado a ela por um caminho ou outro. (SAUSSURE, 2006, p. 104-105 – grifo nosso)

Entendendo, portanto, a língua como “uma forma e não uma substância” (SAUSSURE, 2006, p. 141), o autor esclarece seu posicionamento no antigo embate teórico sobre a arbitrariedade do signo, proposto em *Crátilo*, de Platão¹⁵. O signo é arbitrário, pois, sendo a língua uma forma, os termos se adaptariam aos valores estabelecidos pelas relações de oposição no sistema, analisado sincronicamente. O autor retoma a metáfora do jogo de xadrez ressaltando que o valor depende apenas das regras do sistema:

Tomemos um cavalo; será por si só um elemento do jogo? Certamente que não, pois, na sua materialidade pura, fora de sua casa e de outras condições do jogo, não representa nada para o jogador e não se torna elemento real e concreto senão quando revestido de seu valor e fazendo corpo com ele. Suponhamos que, no decorrer de uma partida, essa peça venha a ser destruída ou extraviada: pode-se substituí-la por outra equivalente? Decerto: não somente um cavalo, mas uma figura desprovida de qualquer aparência com ele será declarada idêntica, contanto que se lhe atribua o mesmo valor. (SAUSSURE, 2006, 128)

¹⁵ A discussão proposta por Platão sobre a arbitrariedade da significação dos nomes é explicitada pelo posicionamento de Hermógenes, o qual defende que “nenhum nome pertence por natureza a nenhuma coisa, mas é estabelecido pela lei e pelo costume daqueles que o usam” (PLATÃO, 2001, p. 44), e Crátilo, o qual sustenta que cada um dos seres tem um nome correto por natureza.

Essa obra de Saussure não foi referência apenas no âmbito dos estudos linguísticos. As noções apresentadas, que ficaram conhecidas sob o nome de “estruturalismo”, foram assumidas por renomados intelectuais da área das ciências sociais¹⁶, pois, em razão de seu caráter científico, proporcionavam legitimidade à área, conforme explica Dosse (2007, p. 14): “As ciências sociais vêm no estruturalismo uma possibilidade de emancipação, de rompimento do cordão umbilical que as atrelava à filosofia, conferindo-lhe a validade de um método científico”.

Na área de ensino de língua estrangeira, o estruturalismo ainda hoje marca presença, principalmente subjacente aos métodos que se utilizam de recursos de tradução. Nesse sentido, seria lícito pensar que aprender outra língua exigiria apenas conhecer as duas partes do signo linguístico: seu significante (imagem acústica) e significado (conceito). E se considerarmos que essa língua é um sistema fechado em si mesmo, isto é, independe do sujeito falante e da história, ela se tornaria ainda mais tangível, pois teria uma relação unívoca entre significado e significante. Dentre os recursos utilizados no ensino-aprendizagem estão listas de palavras para serem memorizadas, atividades de preenchimento de lacunas, e outros que tratam a língua como um sistema estático¹⁷.

A maneira como a língua é entendida no estruturalismo acarreta a homogeneização necessária para que possa gozar de um caráter científico, numa perspectiva positivista de fazer ciência. Ao dessecar seu objeto de estudo em favor da objetividade analítica, o estruturalismo foi alvo de críticas, tais como: “É antes de tudo esta posição de desvio teórico, seus ares de discurso sem sujeito, simulando os processos matemáticos, que conferiu às abordagens estruturais esta aparência de nova ‘ciência régia’, negando como de hábito sua própria posição de interpretação”. (PÊCHEUX, 2008, p. 47)

Para Pêcheux, a língua não pode ser vista apenas como estrutura: ela é, sim, estrutura, mas é também acontecimento. Tal consideração refere-se, sobretudo, à forma de entender o aspecto semântico. Diferentemente do viés estruturalista, no qual, como já mencionamos, os termos têm um valor dependente apenas das relações estabelecidas no sistema linguístico, na perspectiva da AD a exterioridade é constitutiva, isto é, os sentidos não estão unicamente na estrutura, mas constroem-se juntamente com o sujeito, de acordo com a formação discursiva em que este está inscrito (cf. 2.2.3.1).

¹⁶ Dentre eles Lacan, Greimas, Lévi-Strauss, Foucault. (DOSSE, 2007)

¹⁷ Cabe, neste ponto, uma reflexão sobre ensino-aprendizagem de LE. Diante de tal concepção de língua, como explicar o fato de que tantos alunos não conseguem aprender? Se se tratasse apenas da aquisição de vocabulário e regras sintáticas, por que aprender uma língua estrangeira seria uma tarefa tão desafiadora?

Em *O discurso: estrutura ou acontecimento* Pêcheux faz referência ao enunciado “On a gagné!” [*Nós ganhamos!*], que costumava ser proferido em ocasiões de vitórias esportivas até 1981, e marcou a vitória presidencial de François Mitterrand na França. O autor considera que esse deslocamento nas filiações de sentido do enunciado, isto é, no sentido logicamente estabilizado, é um acontecimento (discursivo), uma vez que caracteriza o encontro de uma atualidade com uma memória. Trata-se, portanto, da história mobilizando os sentidos. Tal fenômeno só é possível porque a língua não é transparente, mas opaca, permitindo que os sentidos dos enunciados possam sempre ser outros. Conforme afirma Pêcheux:

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequencia de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso. (2008, p. 53)

Sendo “a língua a base comum de processos discursivos” (PÊCHE UX, 1995, p. 91), é o meio de se chegar ao objeto da AD, a saber, o discurso. O discurso é a materialização da ideologia, conforme esclarece Pêcheux: “Deve-se conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica”. (1993, p.166) Dessa forma, enfatizamos que, ao falar em língua na perspectiva da AD, falamos da materialidade do discurso, o que implica entendê-la como passível de ambiguidades, de lapsos, uma língua fluida em oposição à língua do estruturalismo, que por ser fechada ao sujeito e a história, é uma língua imaginária. (ORLANDI, 1988).

Cabe ainda ressaltar, com Leandro Ferreira (2007, p. 14), que há uma ruptura com o empreendimento estruturalista, já que a AD “busca desautomatizar a relação com a linguagem, donde sua relação crítica com a linguística”. Orlandi (1996) entende a AD como uma disciplina de entremeio, o que é explicado com base em seu quadro epistemológico, formado por três regiões do conhecimento: a linguística, o materialismo histórico e a teoria do discurso, todas atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

De acordo com Courtine (1999), nos estudos do discurso o que interessa na língua não está em na ordem gramatical, mas na ordem do enunciável, na medida em que explicita o sujeito falante e, portanto, possibilita entender seu assujeitamento ideológico. Nas palavras do autor:

De fato, é preciso insistir, não é da língua que está se tratando, mas de discurso, quer dizer, de uma ordem própria, distinta da materialidade da

língua, no sentido que os linguistas dão a esse termo, mas que se realiza na língua: não na ordem do gramatical, mas na ordem do enunciável, a ordem do que constitui o sujeito falante em sujeito de seu discurso e ao qual ele se assujeita em contrapartida. (COURTINE, 1999, p. 16)

Nessas palavras de Courtine podemos visualizar uma espécie de divisão de duas ordens da língua: a ordem do gramatical e a ordem do enunciável. Desse modo, ainda mais uma vez destacamos a importância de considerar que estar no campo do discurso implica trabalhar com uma noção de língua que possibilite observar a exterioridade e a historicidade dos sentidos; portanto, de uma língua opaca, passível de equívocos.

2.2. A noção de sujeito em AD

Partindo de nosso objeto de análise, isto é, observar como se dá a movimentação no discurso do sujeito aluno-professor, vemo-nos incumbidos de discorrer sobre um dos conceitos centrais de nossa investigação: a noção de sujeito.

Antes, porém, cabe ressaltar alguns pontos essenciais. Para entender a relação entre o objeto da AD, isto é, o discurso, e a categoria de sujeito retomamos duas proposições já aqui apresentadas: (1) só há prática através de e sob uma ideologia e (2) só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos. Dessa forma, parafraseando as proposições, temos que toda a prática de um sujeito é ideológica. Portanto, a categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia. Assim, o sujeito de que tratamos na AD não pode ser pensado como sujeito empírico nem de uma ótica humanista¹⁸.

Nos itens que se seguem percorreremos tal noção tomando por base os textos de Michel Pêcheux fundadores da teoria – AAD-69, AAD-75 e, finalmente, *Semântica e discurso* – bem como posteriores deslocamentos e elaborações realizados por autores. Vale lembrar que o fato de eleger uma noção como foco não implica não mencionar outras, já que, conforme afirma Indursky (2008), “observá-la [uma noção] consiste em analisar outras noções que lhe são correlatas”. Em nosso caso, ao mobilizar a noção de sujeito tocaremos e m conceitos tais como formações imaginárias, formação discursiva, interdiscurso, intradiscurso, forma-sujeito, posição-sujeito.

¹⁸ Humanismo, de acordo com Blackburn (1997, p. 187), refere-se a filosofias que “se apoiam na possibilidade do eu único autônomo, autoconsciente e racional”.

2.2.1 O sujeito como lugar em AAD-69

Na primeira publicação sobre a teoria discursiva, em *Análise automática do discurso* (AAD-69), Michel Pêcheux traz a questão do sujeito não somente quando critica o corte epistemológico realizado pela ciência estruturalista na obra saussuriana *Curso de linguística geral*, onde “tudo se passa como se a linguística científica (tendo por objeto a língua) liberasse um resíduo que é o conceito filosófico do sujeito-livre pensado como o avesso indispensável, o correlato necessário do sistema” (PÊCHEUX, 1983, p. 71), mas, sobretudo, quando aponta a ausência de consideração ao social.

Assim, Pêcheux retoma o esquema informacional conforme foi exposto pelo linguista russo Roman Jakobson ao discorrer acerca dos fatores constitutivos dos processos linguísticos, efetuando considerações especialmente no que concerne aos protagonistas da comunicação e às mensagens por eles “comunicadas”.

Dentre os elementos que constituem a comunicação no esquema da informação ao qual subjaz o esquema apresentado por Jakobson¹⁹ (destinador, destinatário, referente, código, contato e a sequência verbal emitida - mensagem), Pêcheux observa que o uso do termo “mensagem” implica uma concepção de transmissão de informação. Entretanto, se de fato houvesse simples transmissão de informação, como se explicaria a antecipação presente em toda situação de fala, isto é, a possibilidade de que o destinador “experimente certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de perceber o ouvinte”? (PÊCHEUX, 1993, p. 77). Há, ainda, os fatores extralinguísticos, que, pela observação das condições de produção do discurso, não deixam de produzir sentido. Com isso, Pêcheux propõe uma visão menos limitante, denominando “discurso” àquilo que, longe de ser transmissão de informação, é um “efeito de sentidos” entre os locutores (pontos A e B).

Diante disso, a análise deve considerar os locutores “A” e “B” não como sujeitos ideais (tal qual o faz Noam Chomsky em sua gramática gerativa), tampouco como sujeitos

¹⁹ No livro *Linguística e comunicação*, no capítulo “Linguística e poética”, Jakobson considera, a fim de observar as funções da linguagem, o processo linguístico com seus fatores constitutivos. Nas palavras do autor: “O REMETENTE envia um a mensagem ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (ou referente, em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou em outras palavras ao codificador e ao decodificador da mensagem); e finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e a permanecerem na comunicação”. (2007, p. 123)

empíricos, mas reconhecendo que “A e B designam lugares determinados na estrutura da formação social” e que esses lugares estão presentes nos processos discursivos. Assim, A e B atribuem um ao outro, inconscientemente, imagens dos lugares que ocupam na sociedade. Segundo Pêcheux, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias”. (1993, p. 82). Assim, ao falar com B, A é influenciado pela imagem que faz de B e pela imagem que acredita que B faz dele; igualmente, B será sustentado pela imagem do lugar que ocupa com relação a A e, da mesma forma, pela imagem que tem de A. Ainda, A e B têm uma imagem do referente. Há, portanto, uma série de perguntas que são inconscientemente respondidas em uma situação (hipotética) de comunicação entre A e B, a saber: “Quem sou eu para lhe falar assim?”; “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”; “Quem sou eu para que ele me fale assim?”; “Quem é ele para que me fale assim?”; “Do que lhe falo assim?”; “Do que ele me fala assim?”

No caso da presente pesquisa, sabemos que, ao responderem ao instrumento de pesquisa (Anexo) a pedido de sua professora-orientadora, os alunos-professores foram, inevitavelmente, como o são em todas as circunstâncias, influenciados por essas formações imaginárias. Abaixo observamos o que AP8 respondeu à questão 6, na qual se solicitava: “Como você realiza as suas aulas ou pretende realizar quando atuar como professor(a) de inglês?”

*SD 9 – Pretendo realiza-las da melhor forma possível, fazendo com que os alunos gostem e se interessem pelo inglês, que é muito importante para a vida deles. **Levar em conta o que dizem os PCNs que nos ajudam a sermos bons professores.** (AP8, instrumento, p.6) (grifo nosso)*

Na sequência discursiva produzida por AP8 destacamos “levar em conta o que dizem os PCNs que nos ajudam a sermos bons professores”, uma vez que, assim como os demais alunos de sua turma, AP8 recebeu instruções para utilizar os PCNs como norteadores da sua prática. Se a mesma pergunta fosse realizada por um colega, por exemplo, é possível que a resposta de AP8 fosse diferente, pois os lugares dos sujeitos ocupados no discurso seriam outros; logo, diferentes seriam as formações imaginárias.

De forma mais específica, poderíamos atribuir a resposta da aluna-professora a um caso de antecipação, característico de todo o discurso. No que se refere à relação docente e discente, Pêcheux (1993, p. 86) explica que o que pode estar em jogo é a imagem que o aluno tem da imagem que o professor tem do referente: “Na relação pedagógica, a representação

que os alunos fazem daquilo que o professor lhes designa é que domina o discurso, ou seja, IB (IA (R)) em sua relação com IA (R).”²⁰

2.2.2 A desconstrução do sujeito da intenção em AAD-75

Em 1975 Pêcheux uniu-se à linguista Catherine Fuchs para, a quatro mãos, realizar “atualizações e deslocamentos” na teoria. Assim, conceitos foram aprofundados e outros, introduzidos, com o que o quadro epistemológico ficou mais evidenciado. Dessa forma, três regiões do conhecimento foram convocadas para a reflexão sobre a teoria do discurso, isto é, a articulação do (a) materialismo histórico (b) da linguística e (c) da teoria do discurso, todos atravessados e articulados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. (PÊCHEUX; FUCHS, 1995, p.163-164) Portanto, para entender as implicações de uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica precisamos retomar a compreensão de subjetividade dos estudos realizados naquela época.

Até a década de 1970, nas teorias linguísticas em geral e, mais precisamente, nas teorias que se debruçavam ao estudo da enunciação, operava-se com um conceito de sujeito logocêntrico, ainda sob a influência do “corte” efetuado por Descartes (imortalizado pela máxima *Cogito, ergo sum*), o qual enfatizava a capacidade racional do sujeito como sua própria condição de existência. Um exemplo é o linguista francês Émile Benveniste, que nos dois volumes de *Problemas de linguística geral* propõe uma teoria da enunciação com o foco na compreensão de marcas do sujeito no discurso. O autor opõe-se à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, por acreditar que não existe sujeito sem linguagem. Assim, afirma que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego.” (BENVENISTE, 2005, p. 286).

Nesse sentido, ao se enunciar como “eu” é que um indivíduo se torna sujeito; assim, a subjetividade é concebida como “capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’, e seu fundamento é determinado pelo *status* linguístico da ‘pessoa’”. Ao se instituir como “eu” em uma situação de comunicação, o locutor propõe um interlocutor, ou seja, um “tu”. No contexto da intersubjetividade, a polaridade eu/tu é complementar e reversível, pois num

²⁰ Cabe mencionar que em 1975, Pêcheux reelaborou a noção de condições de produção apresentada em AAD-69. O autor afirma: “Podemos agora precisar que a primeira definição se opõe à segunda como o real ao imaginário, e o que faltava no texto de 1969 era precisamente uma teoria deste imaginário localizada em relação ao real.” (1993, p.171)

diálogo ora tomamos a palavra, constituindo-nos como “eu” – sujeitos de nossos enunciados –, ora ouvimos nosso interlocutor, instituindo-nos como “tu”. Assim, para Benveniste, o indivíduo torna-se sujeito ao se dizer como “eu” na instância do discurso, ou seja, na enunciação, deixando marcas subjetivas na linguagem. Cabe ressaltar que Benveniste não rompe com o estruturalismo, pois, muito embora “resgate” o sujeito e a fala renegados por Saussure, é na *língua* que encontra as marcas de subjetividade, isto é, questões relacionadas ao exterior (ao contexto) não são convocadas em suas observações acerca da subjetividade.

Pêcheux tece uma crítica a tal concepção de enunciação sustentada pelo “idealismo”, pois acredita que esse tratamento dado à enunciação pode limitá-la a um sistema de operações. E, prossegue alertando sobre o problema das teorias da enunciação:

A dificuldade atual das teorias da enunciação reside no fato de que estas teorias refletem na maioria das vezes a ilusão necessária construtora do sujeito [...] através da ideia de um sujeito enunciator portador de escolha, intenções, decisões etc. na tradição de Bally, Jakobson, Benveniste (a “fala” não está longe!) (PÊCHEUX, 1993, p. 175)

Para compreender por que esse sujeito intencional é inconcebível na teoria discursiva, é necessário, primeiramente, que toquemos em alguns pontos teóricos basilares, a saber, ideologia, interpelação e formação ideológica²¹.

Pêcheux avalia criticamente os marxistas por suas pesquisas acadêmicas de caráter idealista²². Isso se deve ao fato de considerarem a ideologia como pertencente à “esfera das ideias”, o que poderia resultar em uma concepção de ideologia como algo à parte da sociedade, uma abstração. Na realidade, segundo o autor, a ideologia possui materialidade: “A região da ideologia deve ser caracterizada por uma materialidade específica articulada sobre a materialidade econômica” (PÊCHEUX, 1993, p. 165). Dessa forma, é possível entendermos que a ideologia funciona, em termos de reprodução das relações de produção, por meio do que Althusser denominou “interpelação ideológica”, que torna o indivíduo um sujeito ideológico²³.

Esse processo, entretanto, não ocorre de forma consciente para o sujeito, pois este é sempre-já-sujeito, isto é, não há como ser sujeito sem a condição de estar assujeitado

²¹ A discussão sobre ideologia e interpelação ideológica é iniciada no capítulo 1, em referência a Althusser e aos AIE.

²² No livro *O discurso: estrutura ou acontecimento* Pêcheux tece críticas a intelectuais estruturalistas que realizam um marxismo “científico” do conforto de suas cadeiras nas universidades. E declara: “Vamos parar de proteger Marx e de nos proteger nele. Vamos para de supor que ‘as coisas-a-saber’ que concernem o real sócio-histórico formam um sistema estrutural, análogo à coerência conceptual-experimental galileana”.

²³ Conferir item 1.2.1 no primeiro capítulo deste trabalho.

ideologicamente. Aqui retornamos à discussão realizada no primeiro capítulo (item 1.2.1), quando mencionamos que, ao passar de indivíduo a sujeito, exclui-se a possibilidade de simplesmente responder aos seus instintos de *ser* apenas biológico, pois este, além de ser biológico, é um ser social. Dessa forma, a sociedade, com sua organização institucional, “socializa” o indivíduo (vimos que a escola é uma dessas instituições).

Propomos entender que, ao dizermos “indivíduo”, estamos nos remetendo a sua ordem biológica e, ao dizermos “sujeito”, à ordem social. A esse respeito Pêcheux ressalta que não é o sujeito que é interpelado, mas o indivíduo é interpelado ideologicamente em sujeito. Portanto, justifica-se o caráter eterno da ideologia (*omni*-histórica), que, assim como o inconsciente freudiano, está desde sempre a produzir sentido. (PÊCHEUX, 1995)

Não podemos conceber as relações ocorridas na sociedade, especialmente nas instituições sociais, como neutras, pois sabemos que são regidas por “saberes”, o que nos direciona a entendê-las como ideológicas. Assim, para o sujeito que se insere desde sempre nessas relações (família, igreja, escola, lei, etc.) existe um “efeito de neutralidade”: dizemos, então, que o sujeito é livremente assujeitado, visto que, dentre as “opções” que a sociedade, com seu complexo sistema, lhe apresenta, ele se direcionará a umas ou a outras. Nas palavras de Pêcheux, a interpelação ideológica implica “que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção”²⁴ (1993, p. 166).

Cabe mencionar, mais uma vez, que a ideologia não pertence à ordem das ideias, mas, sim, às práticas, que encontram nos AIE seus lugares legitimados. Diante disso, Pêcheux propõe o termo “formação ideológica”, entendendo-o deste modo:

Falaremos de *formação ideológica* para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras. (PÊCHEUX, 1993, p. 166)

Como já mencionamos, Pêcheux era conhecedor do trabalho de Freud em sua teoria do inconsciente. Ao afirmar que a teoria da subjetividade é de natureza psicanalítica, o autor

²⁴ No anexo 3 publicado na versão brasileira de *Les vérités de la palice (Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio)*, Pêcheux reconhece que a concepção de “assujeitamento pleno” é um problema a ser retificado: “levar demasiadamente a sério a ilusão de um ego -sujeito-pleno em que nada falha, eis precisamente algo que falha em *Les Vérités de La Palice*”.

refere-se ao processo de assujeitamento ideológico e, ainda, aos dois esquecimentos que o caracterizam. Para esse sujeito, dar sentido às coisas é uma injunção, ou seja, é consequência da ordem do simbólico a sua busca por dar sentido ao mundo à sua volta. Assim, diante do simbólico (um texto ou outra materialidade) ele atribui um sentido, acreditando ser o único possível. Trata-se do “esquecimento número 1”, o qual se constitui na ilusão do sujeito de ser a origem do dizer. Os sentidos, ressaltamos, segundo a perspectiva na qual nos baseamos, não são dados previamente, mas, sim, construídos a partir da inscrição do sujeito em uma formação discursiva²⁵.

O segundo esquecimento refere-se aos processos de enunciação. Considerando que a língua disponibiliza um número bastante grande de opções para a expressão verbal, a cada ato de fala precisamos selecionar, a partir desse elenco de dizeres possíveis, termos que proporcionem a expressão do que pretendemos dizer. No momento em que o fazemos, temos a impressão de ser o óbvio; entretanto, muitas são as vezes em que percebemos um descompasso entre o que dissemos e o que desejávamos dizer. Assim, nos flagramos costurando nosso dizer, retomando o que acabamos de dizer, por meio de expressões como “quer dizer”, “não neste sentido, mas naquele outro” etc.²⁶ Quando somos pegos por essa não transparência da linguagem, podemos gerar riso, embaraço etc. Trata-se do “esquecimento número 2”, de natureza pré-consciente/consciente, no qual o sujeito nutre a ilusão da realidade do pensamento (“eu sei o que digo”, “eu sei do que falo”). É válido ressaltar que as ilusões são necessárias ao sujeito, porque o efeito de unidade é o que permite ao sujeito uma relativa saúde psíquica. De acordo com Authier-Revuz, tais rompimentos na linearidade do dizer são “balizagens” realizadas pelo sujeito no intuito de acobertar sua heterogeneidade constitutiva.

Com base no que foi posto, acreditamos ter justificado nossa discordância com uma concepção de sujeito intencional, plenamente consciente do que diz e faz. Considerá-lo assim, consciente e dono de seu dizer, implicaria entender interior e exterior com fronteiras bastante delimitadas, ao passo que, ao entendermos que este sujeito é, na realidade, efeito da ideologia e do inconsciente, percebemos que a exterioridade é constitutiva desse sujeito. Portanto, ao observarmos seu dizer, podemos compreender mais do que simplesmente o dizer de um único

²⁵ O conceito de formação discursiva será trabalhado no item 2.1.3.1. Contudo, de forma breve, pode ser definido como “o que pode e deve ser dito em a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes.” (PÊCHEUX, 1993, p.166 - 167)

²⁶ A linguista Jacqueline Authier-Revuz dedicou-se ao estudo do que denominou “heterogeneidade mostrada”. A autora entende que, ao enunciar, o sujeito marca no fio do discurso negociações com sua condição heterogênea, tentando acobertar sua natureza de sujeito cindido, isto é sua heterogeneidade constitutiva, e tais marcas representam não-coincidências do dizer. Podemos entender a heterogeneidade mostrada como evidência do que Pêcheux denominou “esquecimento n. 2”.

sujeito, pois atentaremos para os vestígios deixados na língua, materialidade do discurso, a fim de encontrarmos a ideologia. É nesse aspecto que trabalhamos com uma teoria não subjetiva (ou não subjetivista) da subjetividade. Não podemos individualizar um sujeito que, por ser resultado da ideologia, é, nos termos de Pêcheux (1995, p. 153), um “tecido de evidências subjetivas”.

Essa percepção diferenciada do sujeito no âmbito não só da linguística (nas teorias da enunciação com Authier-Revuz) como nas ciências sociais, foi reforçada por outros teóricos além de Pêcheux. Coracini (2007, p. 23) ressalta que o abandono da noção do sujeito logocêntrico, isto é, ação reconhecida por muitos teóricos como a “morte do sujeito”, foi atribuída a Foucault ao operar com uma noção de sujeito como função, um lugar no discurso. O foco precisa estar, para o filósofo, na compreensão da história da constituição dos saberes, conforme o explicita:

É preciso se livrar do sujeito constituinte, **livrar-se do próprio sujeito**, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimento, ou seja, perseguindo sua identidade vazia ao longo da história.” (FOUCAULT, 2008 b, p.7 - grifo nosso)

Gregolin (2006) vê na não aceitação de um sujeito logocêntrico, ou na “cruzada anti - humanista”, um ponto de encontro entre Althusser, Foucault e, adicionamos, Pêcheux, contudo cada um o faz de maneira diferente:

Se tanto Althusser quanto Foucault engajam-se nessa cruzada “anti - humanista”, a maneira como cada um pensa esse “anti -humanismo” é diferente: para Althusser trata-se de compreender como se desenrolam os processos históricos (uma história sem sujeitos nem Sujeito); para Foucault, de definir o que está acontecendo nas ciências. [...] Assim, se **ambos partilham a mesma luta epistemológica para arrancar a história da ciência do domínio das filosofias transcendentais do sujeito**, no plano da luta política, eles a travam em terrenos diferentes.” (GREGOLIN, 2006, p. 116-117 - grifo nosso)

É, portanto, na consideração de um sujeito social, interpelado ideologicamente, que não é dono de seu dizer, que encontramos o lugar a partir do qual falarmos sobre o nosso objeto de estudo na presente dissertação. Se entendêssemos o sujeito como dono de suas escolhas, como explicar o fato de ele transitar entre diferentes saberes sobre ensino-aprendizagem de línguas?

2.2.3. Sujeito e sentido no desenvolvimento da teoria

A análise do discurso, como sabemos, nasceu com Michel Pêcheux e seu grupo de estudos na França, mas não parou por aí. Mesmo após sua morte, um grande número de produções na área foi ganhando espaço. Assim, neste item nos voltaremos à noção de sujeito como apresentada em *Semântica e discurso*; posteriormente, faremos referência a outros olhares que possibilitam a evolução da teoria.

No que tange ao sujeito, Pêcheux salienta, mais uma vez, o sujeito assujeitado, denominando de *efeito Munchhausen* ao “efeito fantástico pelo qual o indivíduo é interpelado em sujeito” (1995, p.157). Tal efeito é qualificado como fantástico justamente por ter sua origem apagada, garantindo, assim, que o sujeito sustente uma unidade imaginária necessária, por meio dos dois esquecimentos citados anteriormente (item 2.1.2). É válido ressaltar que, embora a noção de sujeito assujeitado perpassasse toda a teoria de Pêcheux, num texto posterior a *Semântica e discurso*, intitulado *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*, o autor salienta que não há identificação plena, o que implica, portanto, que há sempre espaço para a resistência.

Cabe agora questionar: Se o sentido não está nas palavras, tampouco no sujeito, como se formam os sentidos? A fim de responder a tal questão, teremos de tocar em outro conceito, o de formação discursiva.

2.2.3.1 Formação discursiva

O conceito de formação discursiva (doravante FD) foi formulado por Michel Foucault no livro *Arqueologia do saber*, cuja primeira publicação data de 1969. No capítulo dois da obra Foucault propõe que se denomine FD quando, diante de “certo número de enunciados, semelhante sistema de **dispersão**, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma **regularidade** [...]” (2008, p.43 – grifo nosso). Jean-Jacques Courtine reconhece a importância desse conceito foucaultiano na teoria de Pêcheux e afirma que “será, entretanto, da *Arqueologia* que Michel Pêcheux extrairá o termo FD do qual a AD se reapropriará, submetendo alguns elementos conceituais a um trabalho específico.” (2009, p. 70).

Em 1975, ao discorrerem acerca da relação entre ideologia e discurso, Pêcheux e Fuchs afirmaram que a existência material da ideologia presentifica-se, por assim dizer, na

ordem discursiva. Assim, as formações ideológicas (conferir item 2.1.2) comportam uma ou mais formações discursivas, que regulam o “que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160) em uma dada conjuntura social.

A FD, portanto, funciona como “matriz de sentido” de palavras, expressões etc. e “representa na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1995, p. 161). Assim, instaura-se a relação necessária entre sujeito, discurso e ideologia: só existe sujeito através da ideologia, a qual se materializa nas formações discursivas.

Para explicar como a materialidade do sentido é dependente da ideologia, Pêcheux recorre a duas teses: a primeira refere-se ao fato de que “as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas”²⁷; a segunda, indo além, explica que “*toda formação discursiva dissimula sua dependência ao interdiscurso*” (PÊCHEUX, 1995, p. 161-162).

Dessa forma, entendemos pelo que é enunciado na primeira tese que os “indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos -falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. (PÊCHEUX, 1995, p. 161). Contudo, conforme observamos na segunda tese, as FDs são dependentes de um complexo (com dominante) de formações discursivas, qual seja, o interdiscurso. Assim, todo o “já -dito” é da ordem do interdiscurso, esse “baú de sentidos”. Ao produzir um enunciado, portanto, o sujeito falante elenca elementos do interdiscurso atualizando-os, linearmente, no intradiscurso, isto é, no fio do dizer. Para compreender a relação entre o dito e o não-dito, podemos lembrar os eixos paradigmático e sintagmático, tal qual explicitado no CLG de Saussure. O eixo paradigmático abriga o potencial do dizer, ou seja, é o eixo das escolhas disponíveis ao falante, nas palavras de Jakobson, o eixo da seleção, ao passo que o eixo sintagmático atualiza essas escolhas, já que é o eixo das combinações realizadas pelo falante. O eixo paradigmático ocorre em ausência (não-dito), e o sintagmático, em presença (dito)²⁸.

No caso do intradiscurso, temos o fio do discurso, refletindo as escolhas realizadas pelo falante. É por meio de sua observação que podemos chegar à formação discursiva e,

²⁷ De acordo com Gregolin (2006) essa afirmação de Pêcheux encontra sua origem em Spinoza, para quem “o pensamento de Deus não tem um estilo próprio, já que fala de forma diferente de acordo com o lugar ocupado pelo Profeta que o enuncia (‘se ele for um camponês as imagens serão bois e vacas; se ele for um soldado elas serão chefes e armas, se ele é um homem da corte, ele as representará através do trono de um rei e de outras coisas semelhantes’)”. (2006, p. 125)

²⁸ Orlandi prefere as designações eixo da constituição (interdiscurso) e eixo da formulação (intradiscurso). Assim, nas palavras da autora: “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.” (2007, p.33)

assim, às formações ideológicas, que nos possibilitam um gesto de interpretação no que tange ao modo de subjetivação. Apoiamos-nos em Courtine quando afirma:

Com efeito, o interdiscurso é o lugar no qual se constituem para um sujeito falante, produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciador se apropria para deles fazer objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciador vai dar uma coerência à sua declaração, no que chamaremos, depois de Pêcheux (1975), o *intradiscurso* da sequência discursiva que ele enuncia. É então na relação entre o interdiscurso de uma FD e o intradiscurso de uma sequência discursiva produzida por um sujeito enunciador a partir de um lugar inscrito em uma relação de lugares no interior dessa FD que se deve situar os processos pelos quais o sujeito falante é interpelado-assujeitado como sujeito de seu discurso. (2009, p. 74)

Assim, em todo o dizer temos uma relação entre presença e ausência, isto é, o que está posto, materializado no fio do discurso, para fazer sentido remete a um já-dito, uma vez que “para uma palavra significar é preciso que ela já tenha produzido sentidos” (CAZARIN, 2010, p. 7).

A título de ilustração, propomos o seguinte exemplo: a palavra “disciplina”, isoladamente, não pode ser entendida como possuidora de um caráter negativo ou positivo. Entretanto, se o sujeito, em condições de produção específicas, identificar-se com a FD militar, o termo ganha uma conotação positiva, já que é algo desejável dentro do conjunto de saberes típicos da organização militar. Porém, se inscrito em uma FD *hippie*, o sentido tornar-se-ia negativo, já que nesse conjunto de saberes ter disciplina pode implicar a imposição de limites à livre expressão, a qual, como sabemos, foi a bandeira defendida pelo movimento *hippie*. Contudo, todos os sentidos possíveis, ao serem colocados em ação em enunciados, tornam-se historicizados, passando a constituir o interdiscurso e podendo ser acionados pela memória discursiva.

A noção de memória discursiva aproxima-se da de interdiscurso, sendo considerada como sinônimo para alguns autores, como Orlandi (2007, p. 33): “A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso”. Entretanto, tal ponto merece alguns esclarecimentos.

A noção de memória discursiva, tal como foi desenvolvida por Courtine, não deve ser entendida no âmbito psicológico ou cognitivo, pois se relaciona com o social, na medida em que “diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009, p. 105 -106). O autor parte do pressuposto de que os enunciados proferidos por um sujeito em situação de enunciação não

têm um caráter inaugural. Em outras palavras, o sujeito enunciador, inscrito em uma formação discursiva, formula enunciados a partir de já-ditos. Assim, ao analisar um enunciado, há dois níveis de descrição: (a) o nível da enunciação, o qual parte da observação do “eu-aqui-agora”, e (b) o nível do enunciado propriamente dito, com os objetos do discurso, os quais adquirem sua estabilidade referencial das formações do pré-construído, do interdiscurso (COURTINE, 1999). Por ocasião da enunciação, o enunciado é de responsabilidade do enunciador; entretanto, anteriormente e posteriormente, isto é, quando passa à ordem do interdiscurso, “o sujeito não tem nenhum lugar que lhe seja assinalável, que ressoa no domínio de memória somente uma voz sem nome.” (COURTINE, 1999, p. 18-19)

Para Pêcheux (2007) a memória discursiva não deve ser entendida como um reservatório fechado, pois está suscetível à exterioridade, o que implica possíveis rupturas, deslocamentos, tendo sua organização modificada a cada acontecimento:

Uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 2007, p. 56)

A principal diferença entre memória discursiva e interdiscurso refere-se ao aspecto “dinâmico” que a primeira apresenta, conforme ressaltado por Pêcheux, porque o interdiscurso abarca todo o já-dito, sendo, portanto, saturado de sentidos. A memória discursiva, por sua vez, tem caráter lacunar, uma vez que necessita de uma posição-sujeito²⁹ para produzir sentidos. Conforme explicita Cazarin:

Quando nos reportamos ao interdiscurso, salientamos que o mesmo fornece elementos para a reconstituição da memória discursiva, que é da ordem do interdiscurso, mas que, para produzir sentidos, precisa ser mobilizada pela posição-sujeito. Mobilização essa que funciona, tanto como gesto de interpretação, quanto como categoria de análise. (2010, p. 4)

Assim, entendemos que a principal diferença entre memória discursiva e interdiscurso encontra-se no fato de que a primeira pressupõe um sujeito que a mobilize. Assim, é uma categoria de análise. Conforme a autora: “ A memória discursiva [*é entendida*] como sendo lacunar (pois aí interfere a posição-sujeito que a mobiliza), ao passo que o interdiscurso é saturado de sentidos – tudo está lá”. (CAZARIN, 2010, p. 5). Poderíamos, ainda, dizer que o

²⁹ A noção de posição-sujeito é desenvolvida no item seguinte.

interdiscurso é a memória do dizer, ao passo que a memória discursiva é a memória do dizer evocada por um sujeito.

Ao observarmos, portanto, o discurso de um sujeito, materializado na linearidade do dizer, remetemo-nos a saberes do interdiscurso por ele selecionados, e o fazemos por meio da categoria da memória discursiva.

2.2.3.2 As tomadas de posição: o (des)compasso entre os sujeitos

O efeito do pré-construído (introduzido por Paul Henry) constituído no interdiscurso é que possibilita a organização dos “saberes” tidos como naturais pelos sujeitos ao se inscreverem numa FD. Assim, é por meio do pré-construído que se “constitui no seio de uma FD, um *sujeito universal* que garante ‘o que cada um conhece, pode ver ou compreender’, e que o assujeitamento do sujeito em sujeito ideológico realiza-se, nos termos de Pêcheux, pela identificação do sujeito enunciador ao sujeito universal da FD” (COURTINE, 2009, p. 74-75).

Os dizeres sobre ensino de língua, por exemplo, funcionam como pré-construído e, conforme Eckert-Hoff (2002, p. 51), “induzem o sujeito-professor a uma relação com o Sujeito (universal) da ideologia, que é evocada no imaginário do sujeito, no momento da enunciação”. Portanto, todos os discursos sobre o ensino de língua estrangeira aos quais os alunos-professores tiveram acesso permanecem “latentes” como já -ditos. Nesse sentido, torna-se compreensível a razão pela qual não é possível “apagar” os saberes das práticas tradicionais de ensino para “ativar” os saberes das novas práticas.

Assim, o sujeito enunciador encontra-se “livre” para se relacionar, sempre na condição de assujeitado, ao Sujeito universal de uma FD. Contudo, essa relação entre “sujeitos” (resultante do desdobramento do sujeito) pode se dar de três formas diferentes, caracterizando três modalidades de tomadas de posição, a saber, identificação, contra-identificação e desidentificação. É a partir de tais apontamentos que podemos observar o funcionamento do sujeito no discurso.

No caso de que o sujeito enunciador se identifique com o sujeito universal (dos saberes da FD), uma superposição (recobrimento) entre os sujeitos caracterizará o discurso do bom sujeito³⁰. Nesta primeira modalidade encontramos uma reflexão perfeita do Sujeito no sujeito enunciador.

³⁰ De acordo com Cazarin (2007), “em relação a essa modalidade, entend e-se que, no estágio atual da teoria, não há mais espaço para o ‘bom-sujeito’ – a forma-sujeito regula, mas não garante plena identificação.” (p.111).

Ao observar a resposta de AP 7 à pergunta 4 do questionário –“Você já realizou a leitura dos PCNs-LE (1998)? O que você acha das orientações didáticas (p. 84 a 104) e do documento de forma geral?” – podemos observar que a aluna-professora, na posição de sujeito enunciativo, demonstra se identificar com os saberes do sujeito universal da formação discursiva escolar, na qual encontramos, conforme os saberes das novas práticas de ensino, a relevância de, primeiramente, conhecer os alunos e suas necessidades como elemento norteador das atividades e conteúdos realizados. Vejamos sua fala:

SD10 – Sim. Concordo com as orientações e são as quais sigo para planejar as aulas. Pois, os PCNs-LE referem-se a diversidade dos alunos e suas realidades e a importância de considerá-las para a preparação das atividades. No geral, é muito bom também porque é bem direcionado ao aluno e dá dicas a todo o momento. (AP 7, instrumento, p.4) (grifo nosso)

A segunda modalidade descrita por Pêcheux refere-se ao discurso do mau-sujeito e ocorre quando “o sujeito enunciativo se volta contra o sujeito universal por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...)”. Assim, estabelece-se uma contra-identificação entre o sujeito do discurso e o sujeito universal, que organiza os saberes da formação discursiva. Considerando, novamente, a formação discursiva escolar, podemos observar na resposta de AP2 que questiona as orientações trazidas pelos documentos, como podemos perceber na SD abaixo:

SD 11 - Acredito que todas as informações contidas no documento são de muito valor e de muita utilidade para o professor. Apesar disso, temos que levar em consideração o contexto de cada sala de aula. Então, a melhor maneira de se valer dessas orientações é utilizá-las de forma ponderada, sem dar total atenção ao documento, mas também sem deixá-lo de lado. O professor deve, em todos os momentos, ser muito perceptivo, e avaliar as condições de seus alunos para fazer um bom trabalho. (AP2, instrumento, p. 4) (grifo nosso)

É interessante notar que, ao contrário do que percebemos na SD 10, na qual AP7 afirma concordar com o que é explicitado nos documentos justamente porque “referem-se a diversidade dos alunos e suas realidades e a importância de considerá-las para a preparação das atividades”, na SD11 AP2 realiza uma leitura diferente dos documentos, uma vez que

alerta para a necessidade de serem seguidas as orientações de forma “ponderada”, já que é preciso “levar em consideração o contexto de cada sala de aula”, o que, em sua opinião os documentos não recomendam. Dessa forma, AP2, como sujeito enunciador, demonstra se relacionar de forma diferente com a forma-sujeito da formação discursiva, revelando o que Indursky (2000) resalta como contradição: “Tal tensão, que ocorre no interior da forma - sujeito, estabelece a diferença no seu interior e, por conseguinte, no âmbito da formação discursiva, daí decorrendo a instauração da diferença e da contradição, não apenas no âmbito da Formação Discursiva, mas também na própria constituição da Forma-Sujeito”. (2000, p. 72-73)

Uma terceira modalidade de subjetivação refere-se à desidentificação do sujeito do discurso com o sujeito universal. Não devemos, contudo, conceber um rompimento do sujeito com a ideologia (o que seria impossível), mas entender que esta passa a “funciona *r* de certo modo *às avessas*, isto é, *sobre e contra si mesma*, através do ‘desarranjo -rearranjo’ do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo).” (PÊCHEUX, 1995, p. 217-218). O sujeito enunciador, portanto, rompe com uma FD para se filiar a uma FD diferente³¹.

Tais relações entre sujeito enunciador e Sujeito (forma-sujeito) nos revelam a possibilidade de divergência, de contradição e, assim, de heterogeneidade. Consequentemente, se há heterogeneidade nos saberes da FD, “a forma-sujeito não pode mais ser concebida apenas como um bloco uniforme e homogêneo, tal como a primeira modalidade de tomada de posição preconiza” (INDURSKY, 2000, p. 73). Há, contudo, forma-sujeito dominante em uma formação discursiva, com a qual o sujeito enunciador pode se identificar, se contra-identificar ou se desidentificar.

Para Indursky (2000) o deslocamento na compreensão da ideologia, realizado por Pêcheux em 1977 no texto “Remontemos de Foucault a Spinoza”, no qual ele a concebe como heterogênea e existente apenas sob o signo da contradição, acarreta um novo entendimento de formação discursiva. Se a FD é a materialização da ideologia no discurso e a ideologia (formação ideológica) é heterogênea, necessariamente, uma FD é dotada de heterogeneidade. Assim, temos que a forma-sujeito da FD (heterogênea) é agora entendida como fragmentada

³¹ Slavoj Žižek relembra, a respeito a anedota presente em *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaardner, na qual Niels Bohr, ganhador do prêmio Nobel de física de 1922, “mandou pendurar uma ferradura na porta de sua casa. Associar uma ferradura à sorte não passa de uma superstição e Bohr podia ser qualquer coisa, menos supersticioso. Um dia, ele recebeu a visita de um amigo que ficou espantado com a ferradura na porta e lhe perguntou: 'Quer dizer que você acredita nessas coisas?' E Bohr respondeu: 'Não. Mas me disseram que apesar disso a coisa funciona mesmo’”. Disponível em: authors@google – www.youtube.com. Acesso em: 10/fev/2011.

em posições de sujeito, com as quais o sujeito enunciador se relacionará. Serão esses movimentos de relação que buscaremos observar nas sequências discursivas que compõem nosso *corpus*.

Como vimos, com a compreensão da presença de uma diversidade de saberes de uma FD heterogênea e, assim, a fragmentação da forma-sujeito que os organiza, instauram-se diferentes formas de relação entre sujeito enunciador e forma-sujeito. Como nos mostra Indursky (2000, p. 77), “cada posição -sujeito representa diferentes modos de se relacionar com a forma-sujeito do discurso”. Nesse sentido, valemo-nos do que explicita Courtine (2009, p.88) acerca da noção de posição: “Concebemos, portanto, uma posição de sujeito como uma relação determinada que se estabelece em uma formulação entre um sujeito enunciador e o sujeito do saber de uma dada FD”.

Dessa forma, em uma mesma FD encontram-se diferentes possibilidades de posições de sujeito, de acordo com os saberes mobilizados pelo sujeito. Cabe retomar que o sujeito, não sendo fonte do sentido (esquecimento nº 1), para produzi-lo, precisa estar inscrito em uma matriz de sentido, isto é, assumir uma posição-sujeito no discurso. De acordo com Cazarin (2007), “posições de sujeito convivem no interior de um mesmo regime de saber e delimitam entre si ‘lugares’ divergentes materializados pela maneira de se relacionarem com o sujeito histórico da FD”.

Assim, a noção de posição-sujeito remete à heterogeneidade da FD, que, com bordas permeáveis, resultaria em movimentação de saberes. O sujeito do discurso, dessa forma, estabeleceria diferentes formas de se relacionar com esses saberes da forma-sujeito fragmentada, resultando em posições de sujeito diversas. Para Cazarin há heterogeneidade, inclusive, nas posições-sujeito, conforme explicita:

Em AD, uma FD é entendida como uma ‘unidade divisível, uma heterogeneidade em relação a si mesma com fronteiras instáveis que não consistem em um limite traçado de uma vez por todas, separando um interior de um exterior do saber porque se inscrevem entre diferentes FDs e porque suas fronteiras se deslocam em função da luta ideológica’, entendo que **as posições-sujeito, concebidas como regiões internas de saber de uma FD, são recortadas por microrregiões de saber e também têm fronteiras movediças, e isto atestaria sua heterogeneidade discursiva.**(2007, p. 122 - grifo nosso)

Dessa forma, consideramos que há sempre a possibilidade de deslocamentos entre os saberes provenientes da FD, o que nos possibilita entender melhor por que a escola não é

inculcação, como sustentado por Althusser. É esse movimento resultante do caráter contraditório da ideologia que nos possibilita pensar que há sempre espaço para a mudança.

O sujeito da AD é um sujeito *em formação*, na medida em que não o concebemos como pronto e acabado, mas sempre em movimento, ou seja, ora identifica-se com uma formação discursiva, ora com outra, ou, ainda, no interior de uma mesma FD movimenta-se entre posições-sujeito, que revelam diferentes formas de se relacionar com os saberes desta FD. Nesse sentido, vemos que “se identificar” com os saberes de uma FD é o que permite ao sujeito produzir sentidos, o que implica que sentido e sujeito se constituam mutuamente. Ao tomar a palavra, o sujeito enunciador apropria-se de já-ditos atualizando-os no fio do discurso, e a cada vez que o faz revela sua identificação, o que nos leva a pensar em identidade como um fluxo constante.

2.3. AD e escola

Sabemos que a teoria da AD nasceu com vistas a analisar o discurso político e, desde então, vem elucidando muitas questões nesta área. Contudo, como já mencionamos, a teoria evoluiu, de modo que outras áreas vêm reclamando sentido na perspectiva discursiva. Uma delas é a educação. Assim, na presente seção recorreremos a Eni Orlandi, cuja produção é referência basilar nesta área por duas razões: primeiro, porque se debruça sobre o discurso pedagógico (DP) em um texto publicado originalmente em 1978 e, posteriormente, por abordar questões relativas à identidade linguística escolar em texto originalmente de 1998³².

A fim de observar o discurso pedagógico (doravante DP), Orlandi (1996) estabelece uma distinção entre três tipos de discursos em termos de seus funcionamentos. O discurso lúdico é caracterizado por sua abertura à polissemia, isto é, permite a multiplicidade de sentidos. Podemos citar como exemplo uma piada, na qual o interlocutor é convidado a romper com o logicamente estabilizado, encontrando no descompasso entre os sentidos a possibilidade do riso. O discurso polêmico, por sua vez, é dotado de polissemia controlada, o que implica um direcionamento dos sentidos pelos interlocutores, ao passo que o discurso autoritário se caracteriza pela polissemia contida. Assim, o interlocutor não é chamado a participar da construção do sentido, já que o sentido do referente é legitimado e, portanto, impermeável a interpretações. (ORLANDI, 1996)

³² O texto de 1978 estará sendo usado em sua quarta edição, que data de 1996. (cf. referências bibliográficas).

Com base nisso, a autora considera que o DP se insere no último tipo mencionado, ou seja, faz parte do tipo de discurso autoritário, cuja característica é a de conter a polissemia. Tendo como referência os jogos de imagens de Pêcheux presentes em AAD-69 (cf. 2.1.1), Orlandi explica que as formações imaginárias são influenciadas pelo aspecto institucional; portanto, ao invés de termos a imagem que o aluno (B) tem do referente (R) – *assim: (IB (R))* –, inclui-se a mediação do professor, resultando na imagem que o aluno (B) tem da imagem que o professor (A) tem do referente: *(IB (IA(R)))*. Consequentemente, o aluno, tendo de provar que detém o conhecimento requerido do referente (isto é, o conteúdo) nas típicas avaliações escolares, preocupar-se-ia não com o conteúdo em si, mas com o que o professor entende como correto, especialmente no que se refere às respostas solicitadas na ocasião de “provas” escolares. A reconhecida “época das cartilhas” da Era Vargas constitui também um exemplo da presença desse discurso, já que os alunos eram solicitados a dar respostas prontas às perguntas apresentadas, limitando-se, assim, a reprodução de um conteúdo.

Sentido e sujeito se constituem mutuamente, e o sujeito, como abordamos ao longo deste capítulo, é sujeito ideológico. Conforme afirma Orlandi, “temos sempre a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo. As mediações são sempre preenchidas pela ideologia.” (1996, p. 18) Orlandi ressalta o efeito de neutralidade do DP obtido pela legitimidade institucional da escola (onde estão as coisas a saber), mostrando que, por meio de definições como “X é ...”, a metalinguagem corrobora com o efeito de verdade absoluta: “Através da metalinguagem estabelece-se o estatuto científico do saber que se opõe ao senso comum.” (ORLANDI, 1996, p. 30)

Em trabalho posterior, a autora volta-se à questão da identidade linguística do aluno no contexto escolar. Entende, pois, identidade como passível de ser mobilizada por meio de deslocamentos nas filiações de sentido, ou seja, por meio de leituras polissêmicas, que exigem do sujeito um movimento na história. Se, contudo, considerarmos a mediação do professor na construção do sentido, tal como mencionamos, um sentido único legitimado, perceberemos que o aluno, ao reproduzir o sentido, não encontra espaço para realizar esse movimento na história que o (re)signifique. Assim, o grande problema de o discurso pedagógico ser um discurso autoritário é que previne o aluno de ser sujeito de seu discurso, conforme afirma Orlandi:

O que proponho é que não se “inclua” meramente o aluno na autoria já constituída, mas se dê atenção aos deslocamentos produzidos pela

interpretação. Isso pode levar o aluno ao trabalho de “seu” discurso. [...] A escola deve levar o aluno ao “deslocamento” da identidade [...] deve criar condições para que ele possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetem. (2002, p. 210-211)

Como podemos ver em Orlandi, é essencial que a escola – e aqui cabe ressaltar a pessoa do professor – permita ao aluno a produção de sentidos. A seguir trazemos as sequências discursivas 14 e 15 a fim de pontuar características do DP.

*SD 12 - **Direcionarei o pensamento para que todos vejam que a Língua Inglesa está em todos os lugares: jornais, revistas, músicas, roupas, manuais de instruções, sites da internet...** (AP2, plano de aula) (grifo nosso)*

A SD 12, oriunda de um plano de aula para uma 8ª série, presente no relatório de estágio de AP2, aponta para um desejo por parte da aluna-professora de motivar seus alunos a estudar a língua inglesa em razão do reconhecimento de sua presença na vida de todos. Entretanto, se observarmos a construção “direcionarei o pensamento”, podemos perceber uma verticalização do seu poder de professora, capaz de levar os alunos a verem da mesma forma que ela vê. Retomando o que é dito por Orlandi, entendemos que o referente, neste caso, é “a língua inglesa está em todos os lugares”, o qual será colocado para os alunos. Considerando, novamente, a materialidade linguística “direcionarei o pensamento”, que pressupõe uma posição passiva por parte de seus alunos, que serão meramente “levados a ver”, cabe questionar se estes terão a imagem do referente (isto é, a língua inglesa está em todos os lugares), ou será a imagem que eles têm é a imagem que a professora tem do referente (a professora disse que a língua inglesa está em todos os lugares).

*SD 13- **Farei com que ouçam uma vez e perguntarei What textual gender is that? Is it a poem, a story.....? what do you think? Espera-se que eles digam que é um dialogue.** (AP9, plano de aula) (grifo nosso)*

Na SD apresentada, AP9 preparava um exercício de compreensão auditiva (*listening*) para a 5ª série, na qual estagiava. Conforme as orientações que recebera ao longo das aulas de prática de ensino, propôs logo de início a questão sobre o gênero ao qual pertence o texto que os alunos tinham acabado de ouvir pela primeira vez. Em primeiro lugar, temos de considerar que as atividades de compreensão auditivas são, de maneira geral, altamente desafiadoras em

aulas na educação básica, por conta de diversos fatores, tal como a baixa carga horária de aulas. No caso de uma 5ª série do ensino fundamental isso é ainda mais evidente, pois trata-se do primeiro ano escolar em que se ministram aulas de inglês. Assim, após tocar o áudio uma única vez, AP9 questionaria seus alunos valendo-se de metalinguagem: “Que gênero textual é esse?”. Os alunos, provavelmente ainda preocupados em entender o que fora dito em outra língua, teriam de “decodificar” a misteriosa metalinguagem utilizada pela professora. Para evitar um desconforto, ela proporcionaria opções na expectativa de que digam que se trata de um diálogo. Outro ponto relevante a ser destacado é a construção “farei com que ouçam”, que, pelo uso do verbo “fazer”, permite-nos pensar que os alunos estarão ocupando uma posição passiva, e a professora, por sua vez, em seu lugar legitimado, não oferece opções. AP9 finalmente enuncia “espera-se que eles digam que é um dialogue”, delimitando desde já a resposta correta a sua pergunta, o que configura a contenção da polissemia, conforme nos mostra Orlandi (1996).

Tendo tocado em questões relacionadas à identidade nesta seção, cabe aqui convidar o leitor a uma reflexão acerca do objeto a ser ensinado pelos alunos-professores: a língua estrangeira.

2.4. A língua como objeto de ensino e aprendizagem

Embora o ensino de LE na educação básica não tenha seguido metodologias específicas como acontece em cursos livres de idiomas, uma vez que nem mesmo os PCNs-LE estabelecem uma delas como modelo a ser seguido, é possível perceber a presença de tais metodologias ao longo da história da educação³³ funcionando como um atravessamento do discurso da ciência no discurso da educação. De acordo com Andrade,

com o desenvolvimento das ciências principalmente no século XX, a educação passa a estar vinculada ao discurso científico, conferindo aos métodos de ensino e aprendizagem nele amparados, legitimidade e poder. A busca por uma ‘educação científica’, baseada, portanto, numa lógica racional, centrada nas evidências empíricas e nas técnicas de experimentação viria a produzir, de certa forma, um regime de verdade, um pensamento quase que único na educação. (2008, p. 53)

³³ É, no entanto, explicitada nos PCNs-LE a compreensão de língua na ótica sociointeracionista, o que acreditamos nos autoriza a dizer que há nos documentos uma inclinação para abordagem comunicativa.

Desse modo, torna-se relevante a apresentação de características gerais de três formas de entender o processo de ensino-aprendizagem que marcaram o ensino de LE no contexto brasileiro: a chamada metodologia tradicional, o método direto e a abordagem comunicativa³⁴.

A metodologia tradicional, cujo foco está na tradução de textos, foi muito utilizada antes do século XX no estudo do latim medieval e do grego clássico. Com isso, o objetivo do ensino-aprendizagem da LE encontrava-se na capacidade de ler e escrever na língua-alvo. Esse tratamento dado a língua pressupõe, de acordo com Coracini (2003), uma crença na transparência da língua(gem) e, portanto, na possibilidade de uma transposição entre línguas. As aulas eram ministradas na língua materna e os alunos ocupavam uma posição passiva, como verdadeiros receptáculos de regras gramaticais e itens lexicais.

O método direto, por outro lado, tinha como tônica o uso exclusivo da língua-alvo no ensino-aprendizagem, uma vez que teve a influência do pensamento de Alexander von Humboldt, o qual acreditava que uma língua não poderia ser ensinada, pois só seria possível, criar as condições para a aprendizagem acontecer³⁵ (CELCE-MURCIA, 1991, p. 4). No Brasil, como mencionamos, o método direto foi utilizado no ensino de inglês na educação básica durante a Reforma Capanema. Um dos maiores problemas da adoção do método direto era a necessidade de um professor fluente na língua, já que a aula tem de ser ministrada exclusivamente na língua-alvo. O aluno, por sua vez, encontrava-se em situação muito desafiadora, visto que a aprendizagem da nova língua lhe cobrava o preço de um apagamento da sua língua materna, e o famoso mito do ter de “pensar na língua estrangeira” encontra aqui suas raízes:

A artificialidade do ensino de língua estrangeira era enfatizada pelos chamados exercícios estruturais complementares esvaziados de significado. [...] Era, então, necessário fazer **tábula rasa dos conhecimentos que o aluno trazia enquanto falante em sua língua materna e partir do zero para ensiná-lo a falar outra língua.** (CORACINI, 2003, p. 141 – grifo nosso)

A abordagem comunicativa, fortemente influenciada pelo pressuposto de que a língua serve aos propósitos de comunicação, que tem seu lugar garantido na era globalizada, volta-se ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno enquanto falante da LE. Segundo

³⁴ De acordo com Celce-Murcia (1991, p.5), “uma abordagem de ensino de língua é algo que reflete um certo modelo ou paradigma de pesquisa, uma teoria se poderia dizer” enquanto um “método é entendido como um grupo de procedimentos, isto é, como um sistema que propõe direcionamentos gerais ao invés de direcionamentos precisos de como ensinar uma língua” (Tradução nossa).

³⁵ Tal concepção de aprendizagem de língua pode ser encontrada na teoria gerativa de Chomsky, na qual aprender uma língua estrangeira implica adquirir os parâmetros desta língua, necessitando-se para isso, apenas da exposição ao *input* na língua-alvo.

De Nardi (2007, p. 96), o domínio da LE estrangeira nessa perspectiva refere-se a “falar, ler e escrever orações nessa língua, mas também conhecer as maneiras como ditas orações são utilizadas para se conseguir um determinado efeito comunicativo”. Nesse sentido, o uso da língua em contexto específico recebe grande atenção.

O quadro-síntese 1 possibilita visualizar, de forma geral, os pressupostos e objetivos principais da metodologia tradicional, do método direto e da abordagem comunicativa.

Metodologia	Pressupostos	Objetivo
Tradicional (gramática e tradução)	- Crença na transparência da linguagem e na transposição de línguas - Sujeito passivo	- Ensinar a ler e a escrever.
Método Direto	- Uso exclusivo da língua-alvo. - Sujeito-aluno: ativo	- Ensinar a língua como se fosse a língua materna.
Abordagem Comunicativa	- Foco na comunicação. A língua é um instrumento para a comunicação. - Sujeito-aluno ativo	- Aproximar a língua estrangeira da situação real. - Desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Quadro-síntese 1 – Metodologias e abordagens de ensino de LE

A maneira como ensinamos a língua é, necessariamente, influenciada pelo que entendemos por ensinar. Dessa forma, todos os dizeres sobre ensinar e aprender uma língua circulam na memória discursiva dos professores de língua: seja o que ouviram na escola quando alunos, seja o que aprenderam na universidade sobre ensinar. Logo, as práticas refletem uma relação do sujeito-professor com as representações que ele faz do que ensina, como ensina e para quem ensina. É por meio da prática de ensino que as “escolhas” teóricas podem ser identificadas:

Podemos olhar para as nossas práticas como um campo em que escolhas teóricas e políticas, que necessariamente estão implicadas em nosso fazer, deixam marcas, *pegadas* reveladoras do lugar que ocupamos enquanto sujeitos desse processo, mas também do modo como nos colocamos diante da língua e do sujeito com o qual iremos trabalhar.(DE NARDI, 2007, p. 169)

Nesse sentido, a concepção de língua que o professor têm reflete-se na forma como ele ensina, isto é, se concebe a língua de um viés estruturalista, possivelmente entenderá que a

melhor maneira de ensiná-la é proporcionando ao aluno o acesso ao código por meio de listas de palavras, exercícios de preencher lacunas etc. Coracini observa a respeito de tal concepção que a, “partir de Saussure, a relação entre línguas permaneceu uma relação de códigos, externa ao próprio sujeito, visto como falante, mero usuário a quem caberia escolher adequadamente as formas para melhor se comunicar” (2003, p. 143)

Se, contudo, como professores de língua, consideramos a língua como passível de falhas, aberta ao (im)previsto ou, nos termos de Paul Henry, uma “ferramenta imperfeita”, não é possível conceber que por meio de uma lista de palavras, alheias a um contexto, possamos “apreendê-la”. Trabalhar com a língua, nesse sentido, é, inevitavelmente, trabalhar com o imprevisível, pois é de sua natureza o caráter polissêmico.

Para a teoria da AD, a língua é a base dos processos discursivos; assim, constitui-se longe da neutralidade. Quando falamos em língua estrangeira, há uma tendência a tratá-la como um instrumento de comunicação, especialmente no contexto do mundo globalizado como aquele em que nos inserimos. No caso dos nove professores-alunos desta pesquisa, tornou-se lugar-comum justificar o ensino de língua inglesa nas escolas por esse viés utilitarista.

Christine Revuz (1998) chama a atenção para o fato de que a língua é constitutiva da subjetividade. Portanto, aprender uma língua estrangeira exige do sujeito muito mais que simplesmente dispor da capacidade de armazenar itens lexicais e regras sintáticas na memória. Conforme a autora:

Toda a tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. (REVUZ, 1998, p. 217)

Dessa forma, o contato com uma segunda língua coloca ao aprendiz três desafios, exigindo que estabeleça: (1) uma relação com seu corpo, na medida em que necessita articular diferentes posições do sistema fonatório para produzir os “novos” sons; (2) uma relação com o saber da nova língua e suas regras; (3) uma relação com ele mesmo, na medida em que se autoriza a dizer “eu” e enunciar em outra língua. (REVUZ, 1998). Cabe ressaltar, com Schons (2000 p. 20), que, “nessa perspectiva, o sujeito só pode se dizer através da linguagem, e aquele que não se diz não é sujeito”. Esse é o grande desafio que se impõe ao sujeito-aprendiz, visto que, conforme De Nardi (2007, p. 170), “a complexidade de estar na língua do

outro é a do trabalho de um sujeito que terá que se enfrentar com suas próprias memórias – discursivas memórias – sobre a sua língua, dita materna, e a língua do outro, dita estranha”.

Assim, é possível compreender por que as aulas de língua estrangeira podem, às vezes, se tornar traumáticas para alguns alunos. É interessante observar a diferente postura no que tange às aulas de língua estrangeira de alunos de 5ª série de ensino fundamental, quando, entusiasmados, começam a estudar língua estrangeira, e alunos de ensino médio, os quais, depois de, pelo menos, quatro anos de estudo, costumam demonstrar desinteresse por seu estudo³⁶.

2.5. A noção de imaginário

Ao demonstrar a não transparência da comunicação em AAD-69³⁷, Pêcheux, relendo o esquema comunicacional proposto por Jakobson, propõe que não há transmissão de informação, pois em toda comunicação, além do funcionamento linguístico, há uma série de *antecipações* feitas pelos locutores. Sua definição de discurso como “efeito de sentido” entre A e B (PÊCHEUX, 1993, p. 82) justifica-se em virtude dessas antecipações, ou seja, das formações imaginárias, que são constituídas pelo “já ouvido” e “já dito” (1993, p. 85).

Para Serrani-Infanti (1998) o registro do imaginário refere-se a representações que constituem a realidade para um sujeito e é no intradiscurso que se pode observá-lo:

Assim, no intradiscurso, na cadeia estuda-se a construção de representações de semelhanças e diferenças. Tendo como referência a teoria lacaniana da subjetividade, pode-se dizer que essas representações correspondem predominantemente ao registro do imaginário do eu (enquanto ego) do dizer. Ao tecido do representável, que constitui a realidade para um sujeito, corresponde o domínio das relações de semelhança e dessemelhança, das propriedades atribuídas a objetos, que são, dessa forma, organizados em classes, localizados em um espaço e em um tempo. Esse âmbito do registro em que os objetos se ligam é o imaginário. (SERRANI-INFANTI, 1998, p. 234)

As representações mencionadas pela autora referem-se a representações da “realidade” apreendida pelo sujeito. De acordo com Žižek (1996), o que é apreendido como realidade não se refere à essência das coisas, porque, ao interpretarmos o mundo, fazemo-lo da instância do

³⁶ Essa reflexão que propomos é baseada em fatos (empíricos) que observamos ao longo do segundo semestre letivo de 2010 quando frequentamos escolas de ensino básico, acompanhando os alunos-professores em ocasião de supervisão de Estágio.

³⁷ As formações imaginárias estão mais detalhadas no item 2.2.1

simbólico: “a realidade não é a ‘própria coisa’, é sempre já simbolizado, constituído e estruturado por mecanismos simbólicos” (ŽIŽEK, 1996, p. 26). Assim, como sujeitos de linguagem, isto é, na condição de nos constituirmos na e pela linguagem, estamos fadados ao que Pêcheux denominou “castração simbólica” (PÊCHEUX, 2008, p. 53), isto é, não podemos tudo dizer; há sempre “algo” por ser simbolizado, o que implica que o “todo”, o real, nunca pode ser atingido: “A simbolização, em última instância, sempre fracassa, jamais consegue ‘abarcar’ inteiramente o real, sempre implica uma dívida simbólica não quitada, não redimida” (ŽIŽEK, 1996, p. 26).

Dessa forma, é via imaginário que é possível observarmos como o sujeito se relaciona com a realidade e, portanto, de que forma é afetado pela ideologia que está materializada no fio de seu discurso. Morales (2008, p. 43) esclarece que “o discursivo é a ligação entre a ordem do imaginário – do ideológico, e a ordem simbólica – a ordem das palavras”.

Para fins de ilustração, trazemos a seguir uma sequência discursiva de AP1, extraída de uma reflexão presente em seu relatório de estágio, na qual traz para discussão o papel do professor na atualidade:

*SD14 – Antes de tudo, é **preciso** que nós, os professores, tenhamos uma noção da responsabilidade que nos cabe, de agora em diante, em reformar a escola. (...) **É preciso**, portanto, **que o professor tenha uma formação** que dê ênfase a isso, além de procurar **estar sempre atualizado, já que tudo é projetado para o futuro** e os alunos, por consequência, não param no tempo (...). Por isso prezo muito pela **formação continuada** e não finalizar isso com a graduação. (grifo nosso)*

Por meio da estrutura “é preciso” AP 1 ressalta o papel que acredita estar nas mãos do professor de reformar a escola. Podemos, portanto, observar que a aluna-professora percebe a realidade escolar como necessitando de “reformas”, as quais são de responsabilidade do professor. Entretanto, não de qualquer professor, mas daquele que “tem uma formação”, que está “sempre atualizado”, uma vez que, segundo ela, “tudo é projetado para o futuro”, o que aponta para um atravessamento do discurso da modernidade. Nesse o presente é uma ilusão e, para dar conta do dinamismo e evolução da ciência, é fundamental estar sempre em movimento, dominar as últimas informações, que “pipocam” com grande velocidade. A aluna-professora materializa, assim, no fio do discurso um imaginário de professor como aquele que se detém o conhecimento teórico, proveniente de cursos, e ao qual cabe a atribuição da melhoria do sistema escolar.

Chegamos, assim, ao final do capítulo 2, no qual buscamos abordar concepções teóricas basilares para a análise de nosso objeto de interesse nesta pesquisa. No capítulo 3 seguimos com nossa reflexão, trazendo análises de 14 sequências discursivas, organizadas em 4 blocos, que compõem nosso *corpus*.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES

“Não há fato ou evento histórico que não faça sentido, que não peça interpretação; que não reclame que lhe achemos causas e consequências”.
Paul Henry

Na análise do discurso teoria e prática não se distanciam, pois não partimos de categorias de análises predeterminadas, ao contrário, à medida que o *corpus* é analisado, pressupostos teóricos são convocados. Nesse sentido, os dispositivos teóricos e analíticos constroem-se simultaneamente (ORLANDI, 2007). Apresentamos, assim, neste capítulo a análise de 14 sequências discursivas³⁸ selecionadas a partir de um arquivo composto de memórias de aulas elaboradas e um instrumento de pesquisa respondido por nove alunos-professores. As sequências foram selecionadas de acordo com a regularidade presente na materialidade linguística que apontasse para elementos constitutivos da prática pedagógica e, após, organizadas em quatro blocos, a saber:

Bloco I – *Os sentidos (não) possíveis*: composto por três SDs recortadas de memórias de aulas;

Bloco II – *O imaginário sobre professor no discurso dos alunos-professores*: composto por três SDs recortadas de memórias de aula e uma de resposta ao instrumento de pesquisa;

Bloco III – *O imaginário sobre língua no discurso dos alunos-professores*: composto por três SDs recortadas de memórias de aula e uma de resposta ao instrumento de pesquisa;

Bloco IV – *O imaginário sobre aluno no discurso dos alunos-professores*: composto por três SDs recortadas de memória de aulas.

³⁸ Cabe ressaltar que 14 sequências discursivas foram apresentadas ao longo do primeiro e segundo capítulos com caráter ilustrativo. Temos no presente trabalho um total de 28 sequências discursivas analisadas.

Nas análises observamos, a partir da delimitação da formação discursiva escolar, a identificação dos sujeitos alunos-professores com as posições-sujeito que chamamos “1” (referente a saberes das práticas tradicionais de ensino de inglês) e “2” (referente a saberes das novas práticas de ensino de inglês). Abordamos, ainda, as condições de produção do *corpus* em sentido amplo e estrito.

3.1. Análises Discursivas: um gesto de interpretação

A maneira como o homem se relaciona com seu desejo de conhecer o mundo pode ocorrer de formas variadas, porém, o viés da ciência ocupa, indiscutivelmente, uma posição de destaque na sociedade há tempos. O positivismo marcou o fazer científico com a busca pelos dados observáveis e experimentais. No campo dos estudos linguísticos, vimos que Saussure, com o *Curso de linguística geral*, assegurou em sua tomada de posição epistemológica o caráter científico à linguística. Contudo, cabe questionar se o “objeto” língua presta-se a tal sistematização. Será que o que é observável em termos do fenômeno linguístico é capaz de dar conta de seu estudo?

Pêcheux considerava válido questionar tal aspecto e muitas vezes discutiu se a linguística é “uma disciplina puramente ‘experimental’ ou se ela tem algo a ver (de modo complexo, equívoco, ambíguo... mas algo a ver) com as disciplinas de interpretação [...]” (2007, p. 54)

Como mencionamos anteriormente, na AD não podemos permanecer somente no que é visível, pois sabemos que o não visível também produz sentido, porque não é invisível. Assim, na busca pelo discurso partimos da estrutura para chegar ao acontecimento. A exterioridade precisa ser considerada, porque é constitutiva. Nesse sentido, a transparência dos sentidos é uma ilusão, efeito da ideologia que nos interpela em sujeito.

A tarefa do analista, portanto, é buscar, com base no que está linguisticamente materializado, compreender como se constituem os efeitos de sentidos, ou, nas palavras de Pêcheux, é preciso compreender “de que modo todos os indivíduos recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles querem e do que se quer lhes dizer), enquanto ‘sujeitos-falantes’” (PÊCHEUX, 1995, p. 157).

Desse modo, na perspectiva da AD, realizar uma análise é, antes de tudo, lançar um gesto de interpretação, porque, retomando o que mencionamos anteriormente, só há prática

através e sob uma ideologia e só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos. (ALTHUSSER, 1985).

Conforme demonstra a epígrafe deste capítulo, de autoria de Paul Henry, os fatos reclamam sentido e, “diante de um objeto simbólico , o homem tem necessidade de interpretar” (ORLANDI, 1998, p. 19). Assim, o fato que nos reclamou sentido relacionou-se, de forma mais ampla, ao não rompimento com as práticas de ensino ditas “tradicionais”, mesmo diante do conhecimento e legitimação de novas práticas, instaurando uma lacuna entre teoria (novas práticas vistas na universidade) e prática (práticas tradicionais experienciadas na educação básica) num curso de formação de professores. Isso nos motivou a observar, de maneira mais específica, a movimentação desses sujeitos alunos-professores entre os saberes das práticas de ensino de LE, observando a posição-sujeito por eles assumida no discurso, considerando uma formação discursiva escolar de natureza heterogênea.

A análise discursiva permanece em uma tensão entre descrição e interpretação (PÊCHEUX, 2008, p. 19), ao contrário de uma perspectiva de cunho positivista, na qual o foco está apenas na descrição, já que não há espaço para a interpretação em virtude da tentativa de um apagamento do sujeito analista/pesquisador. Partimos sempre da materialidade linguística para compreender o funcionamento discursivo. Conforme afirma Pêcheux, “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso”. (2008, p. 53)

Apresentamos a seguir com mais detalhes as condições de produção do *corpus*.

3.2 Condições de produção do *corpus*

Analisar o discurso é, como sabemos, ir além do que está posto, buscando desvelar o “ordinário do sentido” decorrente da ideologia. Assim, se os sentidos não são dados previamente, é fundamental que consideremos a exterioridade do texto, que é constitutiva do sentido. Nesse sentido, não podemos tratar um texto como um documento pronto e acabado, mas, sim, como um monumento, aberto à exterioridade. Para Pêcheux “é *impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção”. (1993, p.79).

O conceito de condições de produção de um discurso, cuja definição no texto pechatiano de 1969 é dada como “mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso” (PÊCHEUX, 1993, p. 78), seria posteriormente reformulado por Pêcheux e Fuchs em virtude da ambiguidade resultante da compreensão da noção de sujeito, isto é, a partir da elaboração de uma teoria não subjetiva da subjetividade (em AAD-75), conforme esclarecem os autores:

esta ambiguidade residia no fato de que o termo “condições de produção” designava ao mesmo tempo o **efeito das relações de lugar nas quais se acha inscrito o sujeito e a “situação” no sentido concreto e empírico do termo**, isto é, o ambiente material e institucional, os papéis mais ou menos conscientemente colocados em jogo etc. No limite, as condições de produção neste último sentido determinavam “a situação vivida pelo sujeito” no sentido de variável subjetiva (“atitudes”, “representações” etc) inerentes a uma situação experimental. (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 170-171 – grifo nosso)

Dessa forma, o autor ressalta a importância de se considerar um sujeito que, não sendo dono de si mesmo, sofre influência não apenas das circunstâncias da enunciação (eu-tu-aqui-agora), denominado por Orlandi (2007) como sentido estrito das condições de produção, mas também, em sentido amplo, do contexto sócio-histórico, ideológico.

No caso da presente pesquisa, temos como condições de produção em sentido estrito, dentre outros, fatores como: (1) todos os alunos-professores são acadêmicos do último semestre do curso de licenciatura em Letras; (2) o referido estágio é a segunda experiência de docência em inglês³⁹; (3) os planejamentos das aulas foram discutidos com o professor-orientador; (4) o estágio é de caráter obrigatório; (5) o caráter avaliativo do estágio decorrente de ser parte de uma disciplina do curso; (6) o uso dos PCNs-LE como norteadores da prática de ensino.

Assim, apresentamos abaixo informações sobre os nove alunos-professores participantes desta pesquisa, tais como idade, experiência docente, série e número de alunos da turma em que realizaram o estágio e o tipo de escola.

Aluno-Professor 1: 22 anos de idade, teve sua primeira experiência docente no estágio supervisionado. Realizou o estágio em uma escola estadual de ensino médio, em uma 8ª série composta por 26 alunos.

³⁹ A primeira experiência de docência dos alunos-professores refere-se à observação de quatro períodos e regência de dois períodos, ocorridas no semestre anterior (portanto, 1º semestre de 2010).

Aluno-Professor 2: 21 anos de idade, atua como professora de inglês há dois anos em curso-livre de idiomas. Seu estágio foi realizado com uma turma de 8ª série de uma escola estadual com 27 alunos.

Aluno-Professor 3: 24 anos de idade, realizou o estágio com uma turma de 2º ano do ensino médio com 30 alunos, em uma escola da rede estadual de ensino. Esta foi sua primeira experiência como professora.

Aluno-Professor 4: 27 anos de idade, lecionava inglês há um semestre quando iniciou o estágio supervisionado no 2º semestre de 2010. Trabalhou em uma turma de 6ª série, da qual era também a professora titular, em uma escola da rede estadual de ensino. A turma destaca-se pelo tamanho reduzido, contando apenas com oito alunos.

Aluno-Professor 5: 27 anos de idade, já atuava como professor de inglês há seis meses quando iniciou o estágio. Optou por realizá-lo com uma turma de 5ª série de 12 alunos de uma escola da rede municipal de ensino, da qual era também o professor titular desde o início do ano letivo de 2010.

Aluno-Professor 6: 28 anos, realizou o estágio em uma turma de 5ª série formada por 29 alunos, em uma escola da rede estadual de ensino. A ocasião do estágio foi sua primeira experiência docente.

Aluno-Professor 7: 21 anos de idade, realizou seu estágio em uma turma de 7ª série com 34 alunos, em uma escola da rede estadual de ensino. No ano anterior ao estágio, atuara como professora de inglês por seis meses na rede privada de ensino, no nível fundamental.

Aluno-Professor 8: 21 anos de idade, realizou o estágio supervisionado em uma turma 5ª série com 27 alunos. Essa foi sua primeira experiência como professora.

Aluno-Professor 9: 25 anos de idade, realizou o estágio supervisionado em uma turma de 6ª série, composta por 26 alunos, em uma escola da rede estadual de ensino. Essa foi sua primeira experiência como professora.

No que se refere às condições de produção do *corpus* em sentido amplo, precisamos considerar como o ensino de língua estrangeira vem se desenvolvendo no Brasil (cf. capítulo 1), isto é, questões relacionadas ao contexto sócio-histórico. Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que o método tradutivo dominava a cena de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras até a entrada do método direto (cujo fio condutor era o uso apenas da língua-alvo nas aulas) na década de 1930 e durante os anos em que vigorou a Reforma Capanema. Outro ponto relevante nesse contexto foi a não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras resultante da lei nº 5.692 de 1971, com a qual o ensino adquiriu um cunho reconhecidamente profissionalizante, bem como o posterior retorno da obrigatoriedade em 1996 com a lei nº 9.394. A publicação dos PCNs-LE em 1998 como norteador das práticas de ensino na educação básica merece também destaque.

3.2.1 Dos relatórios de estágio

Os relatórios de estágio que compõem nosso arquivo foram produzidos pelos alunos-estagiários como exigência da disciplina do Estágio Supervisionado, por eles realizado no segundo semestre do ano letivo de 2010. Os alunos foram instruídos ao longo das aulas dessa disciplina quanto à escrita do relatório com o intuito de estabelecer um padrão para o documento. Assim, o documento conta com introdução, projeto de estágio (contextualização da escola e turma; perfil da turma na qual foi realizado o estágio; perfil do professor titular da turma; justificativa do oferecimento da disciplina na escola; objetivo geral do estágio; objetivos linguísticos do estágio; conteúdo; desenvolvimento metodológico; avaliação; cronograma e referências bibliográficas), planos de aula realizados ao longo do semestre, memórias das aulas realizadas, autobiografia do estagiário, relato crítico da prática, considerações finais e referências utilizadas.

Assim como o estágio, o relatório teve caráter obrigatório e fez parte da nota final atribuída à disciplina Estágio de Língua Inglesa. Portanto, a disciplina Estágio teve como exigências para aprovação: (a) 75% de frequência nas aulas semanais (totalizando uma carga horária de 60 horas / 4 créditos); (b) apresentação de microaulas com propostas de atividades embasadas nos PCNs e posterior discussão crítica; (c) observação de dois períodos de aula e, posteriormente, regência de, no mínimo, 14 períodos, sendo pelo menos um desses supervisionado pela professora supervisora; (d) relatório final de Estágio Supervisionado.

3.2.1.1 Dos planejamentos de aula e supervisão de estágio

O planejamento das aulas aconteceu em dois momentos. Primeiramente, os alunos foram instruídos a apresentar um projeto de estágio ao professor orientador-supervisor⁴⁰, o qual se constitui de: contextualização da escola e turma; perfil da turma na qual será realizado o estágio; perfil do professor titular da turma; justificativa do oferecimento da disciplina na escola; objetivo geral do estágio; objetivos linguísticos do estágio; conteúdo; desenvolvimento metodológico; avaliação; cronograma e referências bibliográficas. Dentre esses elementos, o futuro professor precisa, conforme recomendação dos PCNs, escolher uma ou duas temáticas a partir da(s) qual(is) pretende desenvolver os conteúdos, isto é, práticas discursivas, gêneros para leitura, produção textual e aspectos linguísticos, ao longo dos 14 períodos de duração do estágio.

Após ter seu projeto aprovado pelo professor orientador-supervisor, os alunos-professores começaram a elaborar planos de unidade, isto é, atividades que enfatizassem etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Cabe mencionar que os PCNs foram norteadores do estágio como um todo, uma vez que a escolha por trabalhar principalmente a habilidade da leitura (dentre as quatro habilidades, conforme mencionamos no item 1.2) respalda-se no referido documento.

Dessa forma, todas as aulas que fossem executadas por eles na escola teriam de ter sido aprovadas previamente pelo professor orientador-supervisor. No caso dos nove professores-alunos participantes desta pesquisa, isso nem sempre ocorreu. Tal informação será retomada ao abordarmos as condições de produção de cada SD analisada.

Merece destaque no relatório a seção da “memória de aula”⁴¹, cujo objetivo era permitir o falar sobre o fazer pedagógico, uma vez que, conforme Eckert-Hoff (2002, p. 20), “falar sobre o fazer leva o professor à reflexão e a um processo de maturação do saber -fazer”. A proposta era de que após cada aula realizada o aluno-professor produzisse uma reflexão crítica sobre sua prática, isto é, avaliasse o seu plano de aula e apontasse se seus objetivos didáticos tinham ou não sido atingidos, além das razões que acreditavam ter influenciado no sucesso ou não da atividade. Embora alguns alunos tenham se limitado a descrever as aulas

⁴⁰ O termo “professor orientador -supervisor” refere -se ao trabalho desse professor ao orientar os alunos-professores semanalmente na elaboração e posterior validação dos planos de aula e ao supervisionar o trabalho do aluno como professor na ocasião da visita de supervisão, quando ocorre a avaliação do aluno-professor.

⁴¹ A “memória de aula” difere da categoria de memória discursiva, a qual faz parte do quadro teórico da AD.

sem realizar uma análise crítica dessas, os relatos nos possibilitaram conhecer as percepções dos alunos-professores da situação de estágio como um todo.

Cabe mencionar que a pesquisadora foi a professora orientadora-supervisora de estágio, porém não foi a professora da disciplina Estágio, a qual é responsável pela estrutura do estágio como um todo. As atribuições da professora orientadora-supervisora foram orientar, semanalmente, os acadêmicos na elaboração dos planos de aula, realizar uma visita à escola por ocasião da supervisão e corrigir o relatório final de estágio.

3.2.2 Do Instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa (Anexo 1) utilizado foi aplicado aos nove alunos-professores no mês de agosto, assim que se iniciou o semestre letivo no qual realizariam o Estágio Supervisionado II de inglês. Na condição de professora orientadora-supervisora, enviei-lhes o instrumento por e-mail e solicitei que respondessem às perguntas tranquilamente, pois, como era nosso primeiro contato, seria uma forma de me aproximar deles, conhecendo suas experiências no que tange ao ensino-aprendizagem de inglês.

Contando com dez questões, o instrumento foi produzido, como mencionamos, com o intuito de melhor conhecê-los. Primeiramente, perguntamos se já atuavam como professor de inglês (dos nove participantes, apenas três já atuavam nessa condição, dois em escolas de ensino fundamental e uma em escola de idiomas- curso livre).

A segunda pergunta – “Como foram as suas aulas de inglês na escola (ensino fundamental e médio)? Como foram / são suas aulas de inglês no curso de licenciatura em letras?” – foi elaborada com o intuito de conhecer as experiências que os alunos-professores haviam tido como alunos no que tange ao ensino de língua inglesa, uma vez que com base nisso é possível verificar se há ou não um movimento de reprodução das práticas pedagógicas vivenciadas. Seguimos questionando sobre como eles consideravam que as aulas deveriam ser no ensino básico, isto é, médio e fundamental e no curso de letras, pois desejávamos conhecer o imaginário de ensino de inglês.

Outra pergunta do instrumento abordava os documentos oficiais do governo federal (MEC) para a educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Questionamos se de fato haviam realizado a leitura dos PCNs e solicitamos sua opinião com relação às orientações didáticas presentes no documento. A seguir, referimo-nos ao contexto escolar, o qual eles haviam

frequentado quando da observação de dois períodos antes de iniciar o estágio (e também no semestre anterior, quando tinham cursado a disciplina Estágio Supervisionado I), solicitando que descrevessem a realidade lá encontrada.

Na pergunta seis abordamos a questão da prática, questionando-os sobre como realizam (no caso de já serem professores) ou pretendem realizar as aulas como professores de inglês. Em seguida, instigamos os participantes a apontar seu objetivo como professores de inglês e a forma como esperavam alcançá-lo.

Em seguida, entramos no âmbito do ensino universitário, perguntando aos entrevistados como a experiência de estágio na universidade teria contribuído para a sua visão sobre a prática de ensino. Focalizamos, posteriormente, a opinião dos alunos-professores quanto ao papel do aluno nas aulas de inglês no ensino básico.

Finalmente, com o intuito de aproximar a experiência dos participantes como discentes e suas expectativas como docentes, questionamos se acreditavam que suas aulas como professores de inglês seriam semelhantes às que haviam tido quando alunos no ensino básico e solicitamos que justificassem suas respostas. Deixamos, ainda, um espaço aberto para comentários, pois sabemos que há sempre algo que nos escapa ao elaborar as perguntas, o que poderia limitar a expressão dos participantes.

Cabe aqui mencionar que as sequências discursivas apresentadas serão descritas exatamente da maneira exposta pelos participantes, sem alterações de pontuação, sintaxe ou ortografia, respeitando a particularidade da escrita de cada um, pois nossa análise não é de cunho prescritivo/gramatical. Na análise do discurso, o que, por vezes, pode ser entendido como falha em outras teorias é parte do processo e, assim, também produz sentido.

3.3. Dispositivo Analítico

A fim de analisar as 14 sequências discursivas que compõem nosso *corpus*, elaboramos um dispositivo analítico.

Para realizar as análises partimos da observação da materialidade linguística, em seus elementos sintáticos e lexicais e na “tensão entre descrição e interpretação” , buscando vestígios de identificação com os saberes das práticas de ensino de inglês. Nesse sentido, a partir do fio do discurso, isto é, do nível intradiscursivo, é que buscaremos atravessar a evidência do sentido, resgatando via interdiscurso sua historicidade.

3.3.1 A Formação Discursiva Escolar

Uma vez mais, na esteira do pensamento de Pêcheux, ressaltamos que é a ideologia que assegura que um sentido pareça óbvio para um sujeito pela sua identificação a formação discursiva, pela qual ele é interpelado. É, portanto, na FD que se unem língua, ideologia, sujeito e sentido. Portanto, delimitar a formação discursiva é uma das tomadas de posição mais decisivas do analista, visto que:

Optar por uma única formação discursiva é decidir que estamos em face a uma formação discursiva heterogênea, que comporta em seu interior saberes divergentes entre si, assumidos por posições-sujeito igualmente diversas em seu modo de lidar com a ideologia e com a forma-sujeito, instaurando a convivência da diferença e da desigualdade num mesmo domínio de saber.(INDURSKY, 2000, p. 79)

Com isso, a fim de realizar a análise a que nos propomos, delimitamos a formação discursiva escolar. Diante da diversidade de saberes que circulam no contexto escolar e que estão refletidos na prática pedagógica, como nos aponta o *corpus* selecionado, entendemos que se trata de uma FD heterogênea, abrigando, em si, saberes diversos e antagônicos, pois é atravessada por outras discursividades.

Ressaltamos que, ao falar em um domínio de saber, não estamos concebendo uma demarcação fixa entre interior e exterior, pois lembramos que as fronteiras que delimitam esse conjunto de saberes são porosas e, portanto, passíveis de serem deslocadas.

A FD escolar abriga em seu interior não apenas saberes legitimados, como todos os dizeres sobre ensinar e aprender em ambiente escolar. De acordo com Indursky (2000), embora na FD heterogênea exista um efeito de dissenso em virtude da fragmentação da forma-sujeito que organiza seus saberes, o que nos permite dizer que se trata de uma mesma FD é o efeito de consenso, decorrente “do saber comum que [as] posições-sujeito compartilham entre si e que deriva da forma-sujeito que os une e lhes determina/impõe como sentido historicizado” (2000, p. 80)

Nesse sentido, dentre os saberes da FD escolar encontram-se:

- questões relacionadas à concepção do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da LE;

- questões relacionadas à concepção do papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem de LE;
- questões relacionadas à concepção de língua em geral e no processo de ensino-aprendizagem de LE;
- questões de ordem pedagógica, isto é, concepções sobre *como* se aprende e ensina uma LE;
- questões relacionadas à instituição escolar.

Vale lembrar que a forma-sujeito de uma FD heterogênea fragmenta-se em “micro - regiões” de saberes, possibilitando ao sujeito enunciador diferentes formas de eles se relacionarem. Essas diferentes formas de o sujeito enunciador se relacionar com a forma-sujeito do discurso refere-se à posição-sujeito (INDURSKY, 2000, p. 77). Desse modo, considerando as condições de produção do *corpus*, percebemos que, embora muitos sejam os dizeres sobre ensinar e aprender na escola, os alunos-professores participantes desta pesquisa encontravam-se em um embate entre as práticas de ensino com as quais aprenderam inglês quando alunos do ensino básico e as novas práticas aprendidas para ensinar inglês quando professores. Assim, para observar como o sujeito aluno-professor se relaciona com esses saberes que o constituem propomos estabelecer duas posições-sujeito:

Posição-sujeito 1 – Quando houver maior identificação com as práticas tradicionais de ensino de inglês;

Posição-sujeito 2 – Quando houver maior identificação com as novas práticas de ensino de inglês.

Para tanto, é necessário esclarecer o que estamos entendendo por “práticas tradicionais” e “novas práticas” de ensino de inglês neste trabalho. Apresentamos, portanto, no próximo item os saberes que compõem cada uma das práticas mencionadas. Cabe, contudo, enfatizar que não podemos conceber uma divisão claramente demarcada, classificando somente em um ou outro grupo de saberes. Cada um dos alunos-professores tem uma história diferente; portanto, tem em sua memória discursiva saberes de variadas fontes.

3.3.1.1 Os saberes que compõem as práticas tradicionais de ensino de inglês na escola

Como pudemos observar no primeiro capítulo, o ensino escolar passou por diferentes momentos, conforme as mudanças ocorridas na sociedade. Até 1998, ano de publicação dos PCNs-LE, as práticas de ensino não eram norteadas por princípios específicos em contexto escolar. Com o desenvolvimento das pesquisas na área de linguística aplicada, muito se falou sobre o processo de aprendizagem de uma LE, o que certamente ressoou nas práticas de ensino. Contudo, havia uma tendência à compreensão da língua pelo viés estruturalista, recorrendo-se, nas práticas de ensino a técnicas de tradução (português-inglês), a repetições de estruturas (influência do audiolingualismo), geralmente desprovidas do contexto de uso da língua, conforme explicitam os seguintes relatos dos alunos-professores⁴²:

“As minhas aulas de ensino fundamental e médio **foram todas baseadas em texto e tradução**. A professora chegava na sala de aula com um texto em mãos e simplesmente **mandava nós traduzir**, as aulas eram totalmente monótonas e não dava vontade nem de ir nas aulas quanto mais nos aprendia algo”. (AP 8, instrumento, p. 1)

“Durante meus estudos de Língua Inglesa no ensino fundamental, o aprendizado não era voltado para interação dos alunos, não havia uma temática. **Predominava o ensino da gramática**”. (AP 6, instrumento, p. 1)

“As aulas eram descontextualizadas. Aprendíamos um **assunto/gramática** em cada aula, ou seja, um dia colors, no outro months, na aula seguinte o verbo TO BE. (AP 5, instrumento, p. 1)”

“A professora simplesmente pedia para que **traduzíssemos textos**, dando pouco tempo para a tarefa e em seguida ditando o correto (que estava traduzido no livro dela). (AP2, instrumento, p. 1)”

A ênfase do ensino centrava-se no *código linguístico*, e o sujeito-aprendiz de língua era entendido como um receptáculo de estruturas. Nesse sentido, o bom aluno era aquele capaz de memorizar um maior número de itens lexicais, que lhe possibilitassem uma maior agilidade na tradução de textos. Desse modo, “não se levava em conta a noção de sujeito em

⁴² Todos os grifos são nossos.

nenhuma instância, o que pressupunha um sujeito passivo, vazio, recipiente, que precisava ser preenchido pelo conhecimento transmitido pelo professor” (CORACINI, 2003, p. 140).

É válido mencionar que no âmbito dos cursos de formação de professores o foco estava em ensinar os futuros professores a realizar etapas metodológicas mais do que em proporcionar reflexões sobre o fazer pedagógico, conforme já explicitava Moita Lopes (1996, p. 179, 180): “A formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o por que ensinar que sejam informadas teoricamente [...] os professores são treinados na utilização de técnicas típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula [...] isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar e aprender línguas, isto é, recebem uma formação pautada em dogmas”.

Consideramos, portanto, como características das práticas de ensino tradicional de inglês a predominância de atividades de cunho estrutural nas aulas, tais como traduções, memorização de significados de palavras (por meio do uso de listas de palavras), repetições de estruturas, o professor como “transmissor” de conteúdos, isto é, aquele que sabe e “repassa” aos seus alunos, que apenas recebem. Outro aspecto característico não somente no ensino de inglês, mas do discurso pedagógico (ORLANDI, 1996), é a contenção da polissemia da língua, resultante da compreensão de uma língua concebida como estrutura estática, isto é, a crença de que existiria apenas um sentido correto para um item lexical.

Em outras palavras, um professor que detém o conhecimento ensina um código linguístico a um aluno, que absorve o conteúdo, atingindo-se, assim, o objetivo, que é ser capaz de traduzir, numa verdadeira “transposição” entre línguas.

3.3.1.2 Os saberes que compõem as novas práticas de ensino de inglês na escola

Como vimos, a partir da publicação dos PCNs-LE (1998) os docentes são convidados a reavaliar o ensino de língua inglesa e sua prática de ensino. Os cursos de formação de professores passam, em sua maioria, a recorrer às instruções oferecidas pelo documento, que, vale lembrar, não se quer prescritivo e obrigatório, mas como uma referência de **apoio** às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo, **à reflexão sobre a prática pedagógica**, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que visa **contribuir para formação e atualização profissional** (BRASIL, 1998 – grifo nosso).

Conforme mencionamos anteriormente, a elaboração do documento contou com uma equipe de linguistas atuantes no cenário de pesquisa da linguística aplicada. Assim, há referência a um arcabouço teórico, instigando o professor à reflexão sobre a prática de ensino, ao contrário da mera execução de “receitas” de como ensinar (MOITA LOPES, 1996). O professor, portanto, deixaria de se focar no “como fazer” para se deter no “por que” fazer.

A partir do enfoque da perspectiva sociointeracional, “aprender línguas significa aprender conhecimento e seu uso” (BRASIL, 1998, p. 27). Dessa forma, não há grande preocupação com a estrutura, mas, sim, com o sentido, na busca por uma aproximação do ensino com a realidade do aluno, para que ele possa construir seu conhecimento, “engajando-se discursivamente” como cidadão na sociedade⁴³.

Ancorados nos pressupostos explicitados nos PCNs-LE (1998), entendemos como características das novas práticas de ensino de LE: o enfoque no desenvolvimento da habilidade de leitura, que é realizada em etapas; o uso de textos autênticos; a consideração do aluno como cidadão do mundo; o fomento à interação entre alunos e destes com o professor; a consideração do caráter polissêmico da língua, não existindo, portanto, apenas um sentido correto; a convocação do contexto do texto, abordado dentro de uma temática.

Em outras palavras, o professor é entendido como mediador do processo de aprendizagem do aluno, que, não sendo uma tábula rasa, utiliza seus conhecimentos de mundo para realizar inferências na construção dos sentidos de um texto⁴⁴.

3.4. O *corpus* organizado em blocos

A fim de analisar as 14 sequências discursivas componentes de nosso *corpus*, organizamos quatro blocos de acordo com a regularidade por elas apresentadas. É válido, primeiramente, proceder a algumas considerações que permitem justificar tal organização.

O que poderíamos chamar de “cena pedagógica” é a parte visível do processo, mas há elementos que a determinam. Portanto, ao falarmos da prática de ensino de uma língua, estamos falando da relação entre professor – língua – aluno, isto é, o que esse professor entende como língua, que imagem tem do aluno para o qual ensina e o que concebe como o papel do professor. Todos esses pontos produzem sentido no fazer pedagógico.

⁴³ Conferir item 1.1.3 neste trabalho.

⁴⁴ Conforme explicitado no quadro-síntese 1 (capítulo II).

Como sabemos, na perspectiva da AD, partimos do pressuposto de que o real não pode ser apreendido, uma vez que a ordem do simbólico na qual o sujeito está inscrito não pode abarcá-lo, ao que Žižek denomina de “dívida não redimida” (1996, p. 26). O autor, apoiando-se em Lacan, acrescenta que “a realidade não é a ‘própria coisa’, é sempre já simbolizado, constituído e estruturado por mecanismos simbólicos”. Com isso, buscamos observar de que forma o sujeito aluno-professor se relaciona com o que acredita ser a realidade, mas, que, na verdade, são representações dessa realidade que se materializam em seu discurso. A essas representações chamamos “imaginário”⁴⁵.

Observar o imaginário sobre língua, professor e aluno, bem como a maneira como os sentidos são considerados possibilita-nos entender como esse sujeito aluno-professor se relaciona com os saberes da FD escolar.

É, portanto, em um movimento entre presença e ausência que buscamos lançar um gesto de interpretação, pois partimos da materialidade linguística, recorrendo a aspectos sintáticos e lexicais. Esses funcionam como um vestígio para se chegar ao que não está visível, isto é, a memória do dizer, que precisa ser considerada se se deseja ultrapassar o “ordinário do sentido”, o efeito de transparência causado pela ideologia.

Buscamos, dessa forma, chegar às determinações do sujeito aluno-professor, não o julgando como certo ou errado, mas observando, com base nas posições por ele assumidas no discurso, como os sentidos já historicizados o afetam e o constituem. Esse sujeito, que se encontra entre dizeres, legitimados ou não, ao tomar a palavra é chamado a se posicionar, com eles se identificando, contra-identificando-se, ou, ainda, se desidentificando. É, portanto, sua condição de ideologicamente assujeitado e afetado pelo inconsciente, preso na rede do simbólico porque o real é inatingível, que nos permite encontrá-lo em seu dizer, flagrando no fio do discurso a heterogeneidade que lhe é própria. Essa heterogeneidade se manifesta ainda no discurso e torna as fronteiras que separam exterior e interior porosas e irregulares. Assim, os limites tanto da FD quanto das posições-sujeito mostram-se bastante tênues e, por isso, é o gesto do analista que interpreta os limites de tais fronteiras.

Desse modo, organizamos as sequências discursivas que compõem nosso *corpus* em quatro blocos segundo a regularidade observada na linearidade intradiscursiva. Assim, analisamos os elementos constitutivos da prática pedagógica com o intuito de observar que imaginário os sujeitos alunos-professores demonstram para então podermos dizer com quais saberes das práticas pedagógicas eles se identificam. Consideraremos a existência de duas

⁴⁵ A noção de imaginário é desenvolvida no item 2.5 deste trabalho

posições-sujeitos no interior da FD escolar, a saber, a posição-sujeito 1, relativa aos saberes das práticas tradicionais de ensino, e a posição-sujeito 2, relativa aos saberes das novas práticas de ensino. Ressaltamos, ainda, que todos os grifos apresentados nas sequências discursivas a seguir são nossos.

3.4.1. Bloco I - Os sentidos (não) possíveis

Neste bloco temos por objetivo observar como o sujeito aluno-professor se relaciona com a produção de sentidos ao ministrar aulas. Para tanto, trazemos três SDs recortadas das memórias de aula realizadas pelos alunos-professores como parte do relatório final de estágio.

Como mencionamos anteriormente, na perspectiva da AD a evidência do sentido, que acarreta a concepção da transparência da linguagem, é um efeito ideológico. Dessa forma, entendemos que, ao ser interpelado em sujeito, o indivíduo identifica-se com saberes de uma determinada FD, que é a matriz de sentido, e entende como óbvio um determinado sentido. É o que Pêcheux denomina de “ordinário do sentido” (PÊCHEUX, 2008, p. 49).

É válido lembrar que Orlandi (1996) pontua como uma das características do discurso pedagógico (DP) a contenção da polissemia, o que lhe permite dizer que o DP é um discurso autoritário. Assim, ao eleger um sentido como único numa determinada situação, o professor silencia outros sentidos possíveis por parte de seus alunos. Esse fenômeno, da contenção da polissemia, pode ainda ser entendido como um atravessamento do discurso científico, que funciona como efeito de verdade, isto é, que não se permite questionar. De acordo com Coracini (2003, p. 332), “é esse caráter simplificador que faz do discurso pedagógico um discurso de divulgação do saber científico e do professor uma espécie de divulgador. [...] aponta para uma visão de aprendizagem que reduz o aluno a mero recipiente, desmerecendo a sua capacidade e inteligência.”

Buscamos, portanto, ao analisar as SDs que compõem este bloco, evidenciando como o sujeito aluno-professor se identifica em seu discurso com os saberes da formação discursiva escolar, mais especificamente, a relação que estabelece com a produção de sentidos, isto é, se se identifica com os saberes da posição-sujeito 1 (práticas tradicionais de ensino), com os da posição-sujeito 2 (novas práticas) ou, ainda, com ambas.

SD15 - Retomei o texto, li com os alunos e atribui sentido ao que estava ali esclarecendo justamente as dúvidas de vocabulários. (AP9, memória de aula)

*SD 16 - No uso do dicionário a única dúvida dos alunos foi qual é o significado correto quando aparece duas vezes a mesma palavra. **Eu comentei que geralmente a primeira opção é mais adequada, contudo, depende do contexto em que a palavra é utilizada.** (AP5, memória de aula)*

*SD 17- Ainda, perguntei a eles o que existe na Avenida Sete de Setembro, principal rua de nossa cidade, pois **queria que eles evidenciassem o quanto é importante plantar árvores e flores. Novamente, eles perceberam minha intenção e falaram o que eu esperava.** (AP5, memória de aula)*

As três SDs apresentadas neste bloco demonstram a maneira de tratar a construção de sentidos em aula de LE. Na SD 15 encontramos AP9 enunciando em primeira pessoa (“retomei”; “li”; “atribui”) ao relatar o “seu” fazer pedagógico. Ao afirmar “atribui sentido ao que estava ali” , o sujeito aluno-professor, por meio do uso da primeira pessoa no verbo “atribuir”, demonstra que a produção de sentido partiu dele, ao contrário do se esperaria de uma postura condizente com as novas práticas, nas quais o professor é mediador do processo de construção do sentido realizado pelo aluno em interação com o texto. Cabe ressaltar que ao afirmar que era preciso auxiliar os alunos com “dúvidas de vocabulário”, AP9 atualiza saberes típicos das práticas tradicionais, isto é, a crença de que a compreensão de um texto é proveniente das partes deste (“vocabulário”), não de um todo significativo. Chamamos a atenção para o verbo “esclarecer”, em “esclarecendo justamente dúvidas de vocabulário”, que funciona como um indício do atravessamento do discurso científico no discurso pedagógico, no qual dúvidas precisam ser sanadas e o professor é o porta-voz da verdade que ocupa o lugar da dúvida. Nesse sentido, o enunciado de AP9 deixa pistas de sua identificação com os saberes das práticas tradicionais de ensino (posição-sujeito 1).

Na SD 16 há uma preocupação de AP5 em auxiliar seus alunos a se tornarem independentes pelo domínio do uso do dicionário. A experiência relatada na SD16 parece ter sido positiva, pois, segundo AP5, houve uma “a única” dúvida por parte dos alunos, a qual se refere a como saber qual é o significado apropriado no caso de uma mesma palavra aparecer mais de uma vez no dicionário. Possivelmente, ele se refere ao fato de que uma mesma palavra pode funcionar como verbo, substantivo ou adjetivo, dependendo das relações sintáticas que se estabelecem num determinado contexto. Ao ser questionado sobre qual seria a correta (demonstrando a crença na possibilidade de apenas uma delas ser correta), o aluno-

professor afirma que “geralmente a primeira” e, posteriormente, afirma que o contexto de uso da palavra precisa ser considerado. Por meio do advérbio de frequência “geralmente”, AP5 evidencia um conhecimento empírico, adquirido, portanto, em sua experiência como aprendiz da língua. É nesse sentido que a memória discursiva é evocada: todos os dizeres e todas as experiências de que o sujeito dispõe o constituem e, por mais que tente, ele não pode delas se furtar. Ao realizar o encadeamento da primeira oração com “contudo”, podemos perceber um conflito entre saberes, isto é, entre os saberes que não são institucionalizados, pois são provenientes de sua experiência (“geralmente a primeira”), e os saberes legitimados (“depende do contexto em que a palavra é utilizada”).

No caso da SD17 essa “divisão” do sujeito entre os saberes marca -se quando, na incumbência de evidenciar a importância “de plantar árvores e flores”, ele tenta fazê-lo considerando o contexto do aluno, coerentemente com os saberes das novas práticas, que preconizam “diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem, proporcionando a eles a oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos” (BRASIL, 1998, p.54). No entanto, ao enunciar “novamente eles perceberam minha intenção e falaram o que eu esperava”, AP 5 revela sua identificação com os saberes das práticas tradicionais, isto é, de que o professor é quem legitima o que é certo por meio do direcionamento das respostas dos alunos. O reconhecimento do aluno-professor de que os alunos sabiam o que ele esperava que fosse dito comprova o que Orlandi afirma sobre o discurso pedagógico, de que as formações imaginárias funcionam não no sentido da imagem que o aluno faz do referente, mas, sim, da imagem que o aluno faz da imagem que o professor faz do referente. (ORLANDI, 1996) Portanto, a construção do sentido é realizada pelo professor e reproduzida pelos alunos para a satisfação daquele, que vê em tal atitude uma “prova” de que os estes aprenderam o que ele ensinou.

Há ainda nas SDs apresentadas neste bloco um ressoar do “discurso da eficiência”, revelando que um professor eficiente seria capaz de “transmitir” o conhecimento a seus alunos, ao que eles corresponderiam “assimilando”, como podemos ver em “o que existe na avenida Sete de Setembro (...)” e “falaram o que eu esperava”.

As SDs 16 e 17 mostram um sujeito que transita entre os saberes da formação discursiva escolar, a qual, sendo heterogênea, abriga em seu interior tanto os saberes que consideramos tradicionais quanto os considerados novos sobre as práticas de ensino de LE. Assim, esse sujeito, que não é dono de seu dizer, uma vez que é duplamente afetado (pela ideologia e pelo inconsciente), ora revela se identificar com os saberes da posição-sujeito 1

(“geralmente é a primeira opção” / “eles falaram o que eu esperava”), ora evidencia sua identificação com a posição-sujeito 2 (“o sentido depende do contexto”).

3.4.2. Bloco II – O imaginário sobre professor no discurso dos alunos-professores

Neste bloco buscamos entender, por meio da análise de quatro sequências discursivas recortadas de memórias de aula (SDs 18 e 19) e das respostas dadas ao instrumento de pesquisa (SDs 20 e 21), como se constitui o imaginário sobre o professor no discurso dos alunos-professores desta pesquisa. Consideramos, como mencionado, que tal percepção ressoa no fazer pedagógico, o que justifica a relevância de a observarmos. A maneira como o aluno-professor percebe as atribuições do professor está, inevitavelmente, relacionada à sua percepção dos outros elementos constitutivos do fazer pedagógico.

Desde sua entrada na instituição escolar, os alunos-professores adquirem experiências e interpretam a profissão de professores. Quando entram num curso de licenciatura e têm acesso a dizeres legitimados sobre “ser professor”, aqueles adquiridos da experiência não são simplesmente apagados, mas coexistem no mesmo domínio de saber e permanecem latentes até que ele tome a palavra e, como sujeito enunciador, identifique-se com uns ou com outros, ou mesmo com ambos, marcando, no fio do discurso uma contradição entre esses saberes.

Assim, ao observarmos as quatro sequências discursivas que compõem este bloco, buscamos na linearidade do discurso a materialização de já-ditos que nos possibilitam entender como se dão as identificações desse sujeito aluno-professor no que se refere às atribuições de professor.

*SD 18 - **Ordenei** para que os alunos **sentassem em círculo** para iniciar as atividades. (AP9, memória de aula)*

*SD 19 – **Organizei** os alunos novamente em **semi-círculo**, para que todos pudessem visualizar os colegas, e **combinei com a turma que nossas aulas seriam sempre organizadas dessa maneira, até segunda ordem**. (AP 3, memória de aula)*

SD 20 – A realidade encontrada nas escolas públicas de nosso estado é um pouco assustadora, tudo é dificuldade, um período semanal, professor despreparado dando aula de inglês, sendo que sua formação é português, direção desinteressada pelos problemas dos

*professores e estagiários, biblioteca sem material para leitura em língua inglesa. Para não dizer que tudo se resume em descaso, encontrei uma coisa boa, os alunos tem bastante interesse em aprender, se empenham, prestam atenção em uma aula **onde o objetivo principal é vocabulário e tradução.** (AP9, instrumento, pergunta 5)*

*SD 21 – Acredito que não. Pois, **vou evitar trabalhar apenas com traduções. Trabalhar com vocabulário eu acho indispensável, pois não tem outra forma de aprendê-lo, mas só isso não é suficiente.** (AP 7, instrumento, pergunta 10)*

Nas SDs 18 e 19 encontramos, mais uma vez, uma divisão marcada entre os saberes relativos às práticas tradicionais e às novas práticas. A marca linguística-discursiva “ordenei” demonstra não apenas por se tratar de um verbo flexionado na primeira pessoa do singular (na SD18), mas também pelo sentido que lhe pode ser atribuído, isto é, ordenar, aceita dentre as possíveis acepções, “mandar que se faça (alguma coisa)” (SILVEIRA BUENO, 2000). Tal atitude não é compatível com o que seria esperado de um professor que trabalha conforme as novas práticas, pois nesta perspectiva o professor é um mediador no percurso de aprendizagem; ele não dá ordens, mas, sim, com base no diagnóstico dos conhecimentos de que os alunos dispõem, proporciona-lhes a oportunidade de “identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer possibilidades de troca de experiências entre eles.” (BRASIL, 1998, p.54). O que nos chama atenção, entretanto, é o encadeamento do enunciado “sentassem em círculo”, que remete aos saberes das novas práticas, uma vez que ao se sentarem desta forma a interação entre alunos e professor torna-se facilitada pelo contato visual, conforme explicitado nos PCNs-LE (1998, p. 62): “Organizações dos alunos em grupos ou em círculos parecem ser mais produtivas na promoção da interação”. Assim, ao relatar que ordenou a seus “alunos que sentassem em círculo”, AP 9 revela se identificar, num mesmo enunciado, tanto com posição-sujeito 1 (“ordenei”) quanto com a posição-sujeito 2 (“sentassem em círculo”).

Situação bastante semelhante encontramos na SD19, na qual AP3, ao relatar que organizou seus alunos em semicírculo, revela, por meio de uma oração de finalidade – “para que todos pudessem visualizar os colegas” – ter realizado uma escolha consciente, o que aponta para uma identificação com os saberes da posição-sujeito 2. Contudo, cabe mencionar que a visualização a que ela se refere é entre os colegas, não estando, como professora, incluída. Isso nos permite dizer que professor e alunos não estariam no mesmo patamar, o que pode ser enfatizado ainda pelo uso do verbo “combinar”, transitivo, que, portanto, de acordo com a gramática normativa, exige complemento (combinar algo com alguém) flexionado na

primeira pessoa do singular “(eu) combinei com os alunos”; logo, “apaga -se” a presença dos alunos da “negociação”. Tal fato se torna ainda mais evidenciado ao AP3 afirmar que a configuração será esta “até segunda ordem”. Mais uma vez, o professor é aquele que “ordena” algo à turma, que estabelece os limites, o que é reconhecidamente um indício de uma identificação com os saberes das práticas de ensino tradicional (posição-sujeito 1). Essa maneira de enunciar pode ser entendida como uma tentativa do sujeito de escamotear a identificação com tais saberes, camuflando um conflito entre os saberes legitimados e não legitimados que lhe são constitutivos e ressoam no intradiscurso, via memória discursiva.

Essa busca pela ordem explicitada nas SDs 18 e 19 nos remete ao discurso positivista, pelo qual a ordem seria necessária ao progresso. Dessa forma, o bom professor seria aquele que conseguiria formar “bons alunos”, isto é, que se mantivessem individualmente em ordem para atingir coletivamente o progresso.

Na SD20 encontramos uma atualização de dizeres que vêm sendo bastante discutidos na área de ensino de língua estrangeira no contexto de educação básica. AP9 refere-se ao quadro atual do ensino de inglês como assustador, visto que “tudo é d ificuldade”. A aluna -professora prossegue elencando o que poderia ser entendido como referência ao “tudo”. O primeiro elemento mencionado refere-se à baixa carga horária que a disciplina de língua inglesa tem no currículo escolar. Resgatando um pouco da história do ensino de LE no Brasil (cf. capítulo 1), é possível entender que se trata do reflexo de uma ação tomada por ocasião da lei nº 5.692/71, a partir da qual a educação se voltou ao ensino profissionalizante e o ensino de LE deixou de ser obrigatório, ficando a cargo de cada escola quantas horas lhe dedicar e como ministrar as aulas. Mesmo com o retorno da obrigatoriedade por meio da lei nº 9.394/96, e posterior orientações para o ensino com a publicação dos PCNs-LE, a disciplina permanece muitas vezes com ares de mero cumprimento de obrigatoriedade. Conforme afirma Oliveira (2009, p. 30), este é um dos objetivos do ensino de LE na escola: “cumprir o que o Ministério da Educação (MEC) determina”. A aluna -professora prossegue discorrendo acerca do despreparo do professor de inglês, provavelmente se referindo à falta de proficiência na língua estrangeira, o que atribui à dupla habilitação de alguns cursos de letras. Sobre tal ponto, Oliveira menciona: “ Intuitivamente, considero seguro afirmar que a grande maioria dos professores de línguas estrangeiras nas escolas públicas no Brasil falam muito pouco ou não falam a língua estrangeira que lecionam”. (2009, p.28).

AP9 menciona ainda a falta de amparo institucional (“direção desinteressada”) ao professor e estagiários, bem como a falta de recursos da escola. É interessante perceber que ao elencar tais elementos não ocorre uso de pronomes pessoais, o que nos permite reconhecê-los como

dizeres dotados de um caráter de verdade, isto é, já logicamente estabilizados ao se falar em ensino de inglês em contexto de escola pública. Ela, finalmente, inclui-se no dizer, afirmando que, embora existam todos esses problemas, há por parte dos alunos “o interesse em aprender” se a aula tiver como objetivo o ensino de vocabulário e tradução, isto é, uma aula com práticas tradicionais de ensino.

Dessa forma, na SD20 o sujeito identifica-se com dizeres que já estão logicamente estabilizados e que servem muitas vezes como justificativa para o fracasso no ensino-aprendizagem da LE. Por fim, ao enunciar que “os alunos tem bast ante interesse em aprender [...] (n)uma aula onde o objetivo principal é vocabulário e tradução”, torna-se clara sua identificação com os saberes das práticas de ensino tradicionais (posição-sujeito 1).

Na SD21, produzida como resposta à pergunta 10 do instrumento (*Enquanto professor(a) de inglês você acredita que suas aulas serão semelhantes as aulas que você frequentou enquanto aluno(a) no ensino fundamental e médio? Por favor, justifique*), encontramos a resposta negativa de AP7 e a justificativa de que suas aulas não serão semelhantes às que teve no ensino básico, porque pretende “evitar” trabalhar apenas com traduções, exercícios, que são característicos das aulas tradicionais. Assim, podemos perceber um desejo pelo diferente, por trabalhar com atividades outras que não a tradução. Contudo, chamamos a atenção para o advérbio “apenas”, que aponta para a possibilidade de trabalhar, embora não como único recurso, com atividades de tradução, aceitando como paráfrase “vou trabalhar com diversos métodos e tradução é um deles”. Ela então prossegue “trabalhar com vocabulário eu acho indispensável”, demonstrando que, embora os saberes das novas práticas recomendem o trabalho sempre partindo do texto, não haveria como deixar de trabalhar vocabulário de forma tradicional, uma vez que “não tem outra forma de aprendê-lo”. É possível notar que tal afirmação evidencia um imaginário de língua como fragmentada, isto é, o vocabulário da língua seria algo à parte do seu todo.

Finaliza, então, com outro encadeamento “mas só isso não é suficiente”, o que aponta para uma busca por algo além desse “isso”, isto é, do trabalho com o vocabulário, contudo não explicita o que seria suficiente para uma aula eficiente. Há, portanto, na SD21 movimentos de identificação com os saberes de ambas as práticas, pois, ao explicitar seu desejo por não trabalhar “apenas” com tradução e a busca por algo mais (“só isso não é suficiente”), AP7 identifica-se com a posição-sujeito 2, ao passo que, ao salientar que o trabalho com “vocabulário” é indispensável, revela-se identificada com saberes da posição-sujeito 1.

3.4.3. Bloco III – O imaginário sobre língua no discurso dos alunos-professores

Neste terceiro bloco buscamos na linearidade intradiscursiva vestígios que nos possibilitassem entender que imaginário sobre língua subjaz ao dizer do aluno-professor e que é revelado pela forma como acredita ensiná-la e aprendê-la. Observamos, portanto, quatro sequências discursivas, recortadas de memórias de aula (SDs 22, 23, 25) e de respostas dadas às perguntas do instrumento de pesquisa (SD 24).

Conforme afirmamos anteriormente, a língua objeto da linguística saussuriana foi entendida como um sistema de signos linguísticos no qual as relações entre os elementos revelavam as regras do sistema, o que seria suficiente para a compreensão dos fenômenos linguísticos. Coracini (2003, p.143) julga ser possível afirmar que no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, “a partir de Saussure, a relação entre as línguas permaneceu uma relação entre códigos, externa ao próprio sujeito, visto como falante mero usuário a quem caberia escolher adequadamente as formas para melhor se comunicar”. A noção de língua como código permaneceu ainda no contexto da linguística aplicada, mais especificamente, subjacente à teoria behaviorista de ensino-aprendizagem de LE, na qual se acredita ser possível, por meio de repetições (estímulos) de estrutura, a apreensão de unidades da língua (resposta). O método audiolingual, fortemente influenciado por essa teoria, está presente até os dias de hoje em cursos livres de idiomas. Ao contrário, conforme vimos, a noção de língua presente nos documentos oficiais é de caráter sociointeracionista, geralmente ensinada com base na abordagem comunicativa.

SD 22 - Hoje iniciei a aula com o trabalho das fotos, expliquei como seria o trabalho, fiz a repetição do vocabulário, das perguntas e das respostas que seriam usadas. (AP9, memória de aula)

SD 23 – A atividade 4, seria a primeira atividade de leitura desse plano, onde os alunos teriam que localizar informações no texto. Eu não tinha como propósito que os alunos lessem todo o texto e compreendessem cada palavra que existisse nele, eles ainda não tem conhecimento de vocabulário suficiente. (AP4, memória de aula)

*SD 24 – Primeiramente planejando as aulas o que é parâmetro para que a mesma tenha sentido. Acho pertinente **trabalhar temas transversais associando os textos juntamente com atividades e também conteúdos gramaticais.** (AP5, instrumento, p.6)*

*SD 25 - Iniciei a aula **fazendo uma retomada da aula anterior** e entreguei a eles uma folha com **exercícios de fixação** sobre o mesmo conteúdo. (AP 3, memória de aula)*

Na SD 22, AP9 demonstra o desejo de contextualizar as atividades trabalhadas por meio de fotos trazidas pelos alunos. Entretanto, a maneira como elabora a atividade evidencia seu objetivo de usar a contextualização como um pretexto para trabalhar com a língua como estrutura, pois relata: “fiz a repetição do vocabulário, das perguntas e das respostas que seriam usadas”. Há, ainda, um atravessamento de saberes da metodologia de ensino audiolingual, de cunho behaviorista, que prescreve uma aprendizagem por meio de repetições da palavra ou da sentença. A primazia, conforme demonstrado no enunciado apresentado, é da forma, do vocabulário da língua, desconsiderando o caráter polissêmico desta, que se revela apenas quando se coloca em contexto de uso. Ao relatar que realizou a “repetição das perguntas e respostas que seriam usadas”, percebemos resquícios do método de perguntas e respostas tal como usado na época das cartilhas (décadas de 1930 e 1940), nos quais se trabalhava a partir de perguntas, que consistiam em “retirar” respostas do texto.

Similarmente, na SD 23 percebemos que AP4, ao relatar que os alunos “teriam que localizar informações no texto”, preocupa -se em cumprir orientações didáticas relativas aos saberes das novas práticas, baseadas nos PCNs-LE (1998, p. 92): “é crucial que o aluno aprenda a distinguir entre informações centrais na estrutura semântica do texto e os detalhes”. A aluna-professora prossegue relatando que não buscava a compreensão de cada uma das palavras, contudo, ao justificar a razão pela qual não tinha tal pretensão (“eles ainda não tem conhecimento de vocabulário suficiente”), demonstra entender a língua por um viés estruturalista, uma vez que podemos parafrasear o seu dizer da seguinte forma: “se eles já tivessem o conhecimento de vocabulário suficiente, eu esperaria que eles compreendessem cada palavra do texto”, revelando que saber uma língua, para ela, é ter conhecimento de vocabulário.

Semelhante preocupação em seguir os saberes das novas práticas presentes nos PCNs-LE pode ser vista na SD 24, na qual AP5 demonstra entender que o planejamento das aulas seria o elemento que as torna relevantes, além de se referir ao trabalho com “temas transversais”, conforme sugestão dos PCNs-LE (1998, p. 43): “os temas transversais, que têm

um foco claro em questões de interesse social, podem ser facilmente trazidos para a sala de aula via Língua Estrangeira”. Esse trabalho implica enfatizar o caráter social da linguagem, presente em qualquer uma de suas manifestações, isto é, em imagens, textos etc. Há, contudo, no enunciado produzido por AP5 um conflito entre saberes, pois, ao afirmar que acha “pertinente trabalhar temas transversais associando os textos juntamente com atividades e também conteúdos gramaticais”, demonstra entender que os temas transversais estariam “à parte” do texto, pois o trabalho com eles estaria “associado *com*” os textos, não no texto, isto é, a serem instigados pelos sentidos produzidos a partir da leitura. A separação torna-se ainda mais destacada se atentarmos para a linearidade de seu dizer, visto que encontramos uma sequência de elementos como “trabalhar com temas transversais + textos + atividades + gramática”, evidenciando o aspecto fragmentado típico dos saberes escolares. Se a língua fosse entendida em seu aspecto social, não haveria necessidade de se “dessecá-la”, tal qual um animal a ser estudado em laboratório, separando-lhes as partes e, conseqüentemente, perdendo de vista seu caráter dinâmico.

Na SD 25, da mesma forma, há vestígios que revelam um desejo de estabelecer relações entre as aulas, materializado por “fazendo uma retomada da aula anterior”, o que aponta para saberes das novas práticas, nas quais se sugere que o professor se apoie em uma temática no ensino da língua. Todavia, ao relatar que entregou aos alunos “uma folha com exercícios de fixação sobre o conteúdo”, AP3 demonstra entender que a língua é algo que pode ser “fixadas” pelo aluno por meio de repetição de exercícios, o que, mais uma vez, nos coloca diante de um imaginário de língua como forma, grupo de palavras que podem ser retiradas de seu contexto e “fixado” ao aluno. Nesse sentido, AP3 revela se identificar com os saberes da posição-sujeito 1 (“exercícios de fixação”), assim como com saberes da posição-sujeito 2 (“fazendo uma retomada da aula anterior”).

Como observamos neste bloco, o imaginário sobre língua revelado nas SDs demonstra, de maneira geral, estar arraigado na perspectiva estruturalista, pois, por meio de marcas linguísticas como “repetição do vocabulário” (SD22), “eles ainda não tem conhecimento de vocabulário suficiente” (SD23), “exercícios de fixação” (SD25), podemos perceber que a língua é entendida como um conjunto de elementos que formam um código. Dentre as implicações de tal imaginário sobre língua no discurso desses alunos-professores está um trabalho com leitura com foco na forma ao invés do sentido.

3.4.4. Bloco IV – O imaginário sobre aluno no discurso dos alunos-professores

Neste quarto bloco apresentamos três sequências discursivas recortadas de memórias de aula presentes no relatório final de estágio (SD 26, 28) e respostas dadas às perguntas do instrumento de pesquisa (SD 27). Nossa atenção, mais uma vez, esteve voltada para as marcas linguísticas que nos permitissem perceber o imaginário de aluno dos alunos-professores. Sabemos que essas representações de aluno produzem sentido na prática pedagógica dos alunos-professores, já que os alunos são interlocutores no processo de ensino-aprendizagem da língua.

*SD 26 - Mesmo tendo sido feita a leitura e interpretação das dicas, os alunos **ainda** cometem equívocos com os componentes da família, muitas vezes trocando os nomes. (AP5, memória de aula)*

*SD 27 - Acho que eles **precisam ser participativos e mais conscientes de suas atitudes**. Eles **precisam deixar a preguiça de lado** (o que constatei que há muito durante o estágio de português) e **fazer tudo o que lhes é solicitado**, pois eles estão lá pra isso. E sem esquecer da educação, **eles têm que respeitar professores, colegas e a comunidade em geral**. (AP7, instrumento, p.9)*

*SD 28 – Como já havia percebido, desde o primeiro momento, **há alguns alunos que se destacam**, participando com entusiasmo, e até me ajudando a pedir colaboração dos colegas quanto às conversas paralelas. Infelizmente, já percebi também que **alguns alunos não levam muito a sério o conteúdo abordado**, pois ficam constantemente tentando chamar a atenção dos colegas, o que de certa forma, acaba por desviar o raciocínio de quem está concentrado, atento a aula. (AP8, memória de aula)*

A SD 26 revela um desapontamento por parte do aluno-professor, que, tendo realizado uma preparação para um exercício (“a leitura e interpretação das dicas”), não obtém a resposta que esperava de seus alunos. Isso é evidenciado pela estrutura “mesmo que X, ainda Y”, que nos possibilita dizer que AP5 alimenta um imaginário de aluno “ideal”, o qual, diante de um determinado “investimento” (auxílio com leitura e interpretação das dicas), responderia da forma esperada (não cometendo equívocos com o vocabulário da família em inglês).

A questão da disciplina se faz presente tanto na SD 27 quanto na SD 28. Na primeira (SD 27), produzida como resposta à pergunta 9 do instrumento de pesquisa (*Em sua opinião,*

qual o papel do aluno nas aulas de língua inglesa?), encontramos AP7 enunciando de uma posição que pode ser entendida como legitimada para prescrever as atitudes dos alunos, o que pode ser evidenciado pelo recurso à modalização deôntica presente em “precisar” e “ter”, ambos veiculando uma ideia de obrigatoriedade (“eles precisam ser participativos e mais conscientes de suas atitudes” / “precisam deixar a preguiça de lado e fazer tudo o que lhes é solicitado” / “têm que respeitar professores, colegas e a comunidade em geral”). Vemos, dessa forma, materializada no fio do discurso, a preocupação da aluna-professora não somente em trabalhar com um conteúdo, mas em encontrar na escola alunos devidamente “educados”, para que o ensino flua sem problemas. Nesse ponto, cabe retomar as palavras de Foucault sobre ações para tornar o indivíduo dócil, a fim de constituir “‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 2008 a, p.127).

Desse modo, percebemos que AP7 acredita que os alunos devem ser passivos diante do poder (verticalizado) do professor, já que devem “fazer tudo o que lhes é solicitado pois estão lá para isso”. Nesse sentido, entendemos que na SD27 a aluna-professora, ao afirmar que os alunos “precisam ser participativos”, identifica-se com os saberes das novas práticas (posição-sujeito 2), ao passo que a subserviência que demonstra esperar dos alunos (“fazer tudo que lhes é solicitado”) aponta para uma identificação com os saberes das práticas tradicionais de ensino (posição-sujeito 1), revelando um sujeito dividido entre os saberes que o constituem.

Na SD 28, por sua vez, há a distinção de dois tipos de alunos, revelada pelo uso do modificador “alguns”: de um lado, aqueles que “se destacam” por realizarem o que a aluna - professora espera, isto é, participarem da aula, auxiliando-a para que o silêncio e a atenção sejam mantidos; de outro, aqueles “não levam muito a sério o conteúdo abordado” e com seu comportamento atrapalham a aula, a professora e o outro grupo de alunos. Assim, notamos no dizer de AP8 que ela busca a participação dos alunos, identificando-se com os saberes das novas práticas; contudo, não se trata de qualquer tipo de participação, mas, sim, de uma participação que não afete a organização e permita que o conteúdo seja levado a sério.

Há nas SDs apresentadas neste bloco uma forte presença do discurso institucional atravessando o dizer dos alunos-professores, especialmente no que tange à disciplina e à obediência dos alunos ao professor e à sociedade em geral. A questão da disciplina vem sendo discutida com bastante frequência no âmbito do escolar, atribuindo-se inclusive, à falta desta boa parte da responsabilidade pelo insucesso escolar. Para Jorge a indisciplina dos alunos funciona como uma reação às práticas de ensino insatisfatórias:

O comportamento dos alunos é muito mais uma forma de resistência a práticas pedagógicas que não lhes são significativas. Não por acaso tantos professores, no mundo inteiro, veem que seus alunos não são mais aqueles... prefiro pensar que não se trata apenas de uma forma de manifestar desinteresse, mas de uma demanda por mudanças na educação e na escola. (2009, p. 166)

As palavras da autora apontam para um outro lugar na questão da indisciplina, pois entende que tais ações podem ser entendidas como sintoma de um desejo dos alunos de ruptura com as práticas pedagógicas pouco significativas. De acordo com nossas análises deste quarto bloco, percebemos que o imaginário sobre o aluno revelado pelos alunos-professores é fortemente atravessado pela presença da disciplina na escola, o que implica um aluno “ideal”, que “faça tudo que lhe é solicitado” (conforme SD 27).

3.4.5. Considerações sobre as análises

Com base nas análises realizadas neste terceiro capítulo, destacamos que a prática pedagógica é perpassada pela compreensão de como se dá a construção de sentidos na língua, bem como pelos imaginários sobre língua, aluno, professor. Como vimos, a noção de sujeito da AD é fundamental para que entendamos os fatores que influenciam numa não ruptura com as práticas tradicionais de ensino de inglês, pois sabemos que os dizeres sobre ensinar e aprender uma língua circulam e não podem ser apagados. Assim, ao enunciar, o sujeito repete, lembra, silencia e esquece; a cada tomada de palavra ele atualiza dizeres que podem ou não ser legitimados. Esse caráter heterogêneo, próprio do sujeito e do discurso, é (des) mascarado em seus enunciados, resultando no movimento entre saberes atestado pelas sequências discursivas apresentadas.

A presença da disciplina na instituição escolar mostrou-se muito forte e conforme Foucault, ela é fundamental para “formar” os “bons alunos” e , simultaneamente, “bons cidadãos”. Estreitamente relacionada está a contenção da polissemia, que, conforme nos mostraram as SDs do bloco I, remontam aos tempos do regime ditatorial do Brasil, como explicita Schons:

O que observamos é que, normalmente, as lições das cartilhas encaminhavam perguntas e traziam respostas prontas. Por meio desses manuais didáticos evidenciavam-se autoritarismo e dominação do povo como maneira de persuasão, levando a que as pessoas, sem contestações, aceitassem a uniformização do ensino imposto pelo governo do Estado Novo. (2008, p. 202)

A busca marcada pelo “bom aluno” pode ser entendida como uma espécie de projeção do aluno-professor, que, sendo um professor “disciplinado”, entende que seu aluno também o deve ser.

Embora o ensino de inglês no contexto escolar ainda esteja bastante atrelado às práticas tradicionais, pudemos perceber que existe um movimento do sujeito aluno-professor em direção à contradição. Tal fato além de atestar a heterogeneidade e a não intencionalidade deste sujeito, que é pego na rede do simbólico, nos permite entender que existe a possibilidade de mudanças, pois revela que a relação do sujeito aluno-professor com o saber não é estática, mas, está em constante movimento. Desse modo, retomamos as palavras de Holderlin que nos serviram de epígrafe ao primeiro capítulo deste trabalho: “Mas ali, onde há perigo, ali também cresce o que salva”.

Abaixo, apresentamos o quadro-síntese 2, explicitando a contraposição entre saberes das práticas tradicionais e saberes das novas práticas de ensino de inglês, com base nas análises realizadas:

	SABERES DAS PRÁTICAS TRADICIONAIS DO ENSINO DE INGLÊS	SABERES DAS NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
Imaginário sobre língua	<ul style="list-style-type: none"> - Língua: entendida como um conjunto de palavras. Aprender uma língua significa deter um número de palavras e regras gramaticais. - Primazia da forma - Garante ao aluno a capacidade de reconhecimento de itens lexicais, bem como a tradução de textos. - Caráter teórico 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua: entendida em sua função social. - Primazia do sentido - Garante ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. - Caráter social
Imaginário sobre Professor	<ul style="list-style-type: none"> - Protagoniza as atividades realizadas em sala de aula. - É responsável e aplicar exercícios de fixação conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observa o conhecimento prévio que os alunos têm. - Fomenta a interação entre alunos. - Interage com os alunos.
Imaginário sobre aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Receptáculo de itens lexicais. - Passivo no processo de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cidadão, participante do mundo social. - Ativo no processo de aprendizagem (construção do sentido)

Quadro-síntese 2 - Saberes das práticas tradicionais e das novas práticas de ensino de língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar a palavra para se permitir um gesto de interpretação acerca de um tema que nos é caro é, sem dúvida, uma atitude ousada. É colocar-se em uma posição suscetível, sabendo que, dentre tantos caminhos, ousamos escolher um para dar vazão ao que nos “desassossega”. Optar pela teoria discursiva é um passo ainda mais audacioso, já que exige de nós uma desconstrução do logicamente-estabilizado, com posterior apropriação de saberes bastante complexos. Concordamos com Courtine ao dizer que, “para trabalhar com a categoria de discurso, é necessário ser linguista e deixar de sê-lo ao mesmo tempo.” (1999, p. 18)

É preciso que uma grande paixão nos mobilize para que nos aventuremos nessa jornada. Em nosso caso, a paixão nasce ao olharmos para aqueles que, sentados atrás de carteiras escolares, merecem participar do processo de aprendizagem. São eles que nos motivam em última instância. Assim, pensamos que a universidade, como lugar de produção de conhecimento, deve estar direcionada a suprir as necessidades da sociedade. Nesse contexto, é urgente o estreitamento de fronteiras entre os cursos de licenciatura e as escolas.

Para pensar sobre essas questões iniciamos nosso trabalho propondo-nos analisar o discurso de nove alunos-professores de um curso de licenciatura em letras de uma universidade do Rio Grande do Sul, observando a movimentação entre saberes divergentes materializados no fio do discurso.

Para tanto, no primeiro capítulo adentramos ao universo escolar. Iniciamos abordando a legitimação do ensino escolar, enfatizando duas Leis de Diretrizes e Bases e seus contextos históricos. O resgate dessa história foi essencial, pois esses fatos permanecem produzindo sentido, mesmo quando parecem esquecidos. Seguimos refletindo sobre o indivíduo que se socializa à medida que frequenta instituições, desde a familiar até a escolar. Com base em Foucault, ressaltamos a presença da disciplina como constitutiva do sistema escolar e suas consequências na domesticação do aluno. O mesmo autor nos instiga, ainda, a observar as relações de poder que acontecem “pelo detalhe”, resultando em um efeito de naturalidade nas relações sociais. Assim, na esteira da reflexão sobre socialização e relações de poder, fomos levados a falar de ideologia, e o fizemos observando os deslocamentos ocorridos na forma de concebê-la: partindo de Marx, onde é entendida como oposição a ordem do real, passando por Althusser para quem a ideologia tem caráter material e interpela os indivíduos em sujeitos por meio dos aparelhos ideológicos de Estado. Com base nas duas teses althusserianas, a saber, (1) só há prática através de e sob uma ideologia e (2) só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito, começamos a compreender de que sujeito falamos na perspectiva discursiva: um sujeito ideologicamente assujeitado. Esse é um ponto fundamental para nossa pesquisa: a noção de sujeito, da qual nos ocupamos no segundo capítulo deste trabalho. Conforme discorreremos, grande parte das teorias linguísticas opera com uma noção de sujeito logocêntrico, guiado pela razão, tal qual o concebeu Descartes (segundo a máxima *Cogito, ergo sum*). Em AD, ao considerarmos que o sujeito é assujeitado pela ideologia, entendemos que ao enunciar ele permite, por meio da materialidade linguística, que percebamos aspectos ideológicos, que envolvem aspectos sociais.

Foi, portanto, a partir do que nos sinalizou o *corpus* que convocamos o dispositivo analítico simultaneamente ao teórico para realizar nosso gesto de leitura, isso no terceiro capítulo. Delimitamos a formação discursiva escolar, levando em consideração múltiplos aspectos que se relacionam ao domínio de saber escolar e que, desse modo, não cessam de produzir sentido. Entre esses estão questões de âmbito institucional, como a busca revelada no dizer dos alunos-professores pela “disciplina”, necessária à produção de corpos dóceis, bem como à propagação das coisas-a-saber que asseguram o efeito de neutralidade das relações sociais.

Por meio da delimitação desse domínio de saber, pudemos perceber como os alunos-professores com eles se relacionam, materializando em seu discurso vestígios de identificação, desidentificação ou contra-identificação. Nosso foco esteve nas questões das práticas de ensino, o que implicou observar a “cena pedagógica”, isto é, as relações entre aluno, professor e língua, como objeto a ser ensinado. Vimos que os procedimentos adotados pelo professor ao ensinar a língua revelam seu imaginário sobre tais elementos (língua, aluno, professor). Esse foi, portanto, o ponto do qual partimos para a organização das sequências discursivas em quatro blocos.

As análises demonstraram que o sujeito aluno-professor transita entre saberes, isto é, sua heterogeneidade se deixa ver claramente num movimento entre os saberes da FD escolar e saberes de outras FDs que a atravessam. Assim, a não intencionalidade do sujeito torna-se evidente na contradição que se materializa linguisticamente nas sequências discursivas.

Desse modo, pudemos entender que a dificuldade na chamada “transposição didática” está relacionada com esse sujeito em movimento, em form(ação), que não é capaz de racionalmente escolher uma teoria e com ela ser coerente na sua prática. Via memória discursiva, evidenciamos a heterogeneidade do sujeito, que, sendo assujeitado à ideologia não pode simplesmente “apagar” os traços da história. É essa história dos dizeres sobre ensinar e aprender uma língua, sobre qual seria o papel da escola, que marca o sujeito aluno-professor, porque o constitui e emerge em seu discurso.

A exterioridade é constitutiva desse sujeito aluno-professor; assim sendo, ele não pode se fechar ao “novo”, tampouco esquecer o “velho”. É por esse motivo que ora ele se identifica com os saberes das práticas tradicionais, as quais, embora não mais institucionalizadas, o constituem, ora se identifica com os saberes das novas práticas, num movimento contínuo. Percebemos ainda que não se trata de simples repetições de práticas, pois estas, ao emergir no dizer dos sujeitos, são ressignificadas, reformuladas.

Desse modo, destacamos a possibilidade de mudança, já que a contradição atesta a heterogeneidade, princípio elementar da ruptura com o mesmo e, portanto, da presença do diferente. A instituição escolar não é, conforme acreditava Althusser, inculcação, porque há sempre espaço para a contradição, para o diferente. Contudo, para dar vazão à diferença é preciso evitar a homogeneização, que “silencia” a diferença, silêncio tão desejado pelos professores em suas aulas... O silêncio é o nada... É preciso, pois, que o som irrompa o silêncio para que o sentido se produza.

Romper com as práticas de ensino ditas “tradicionais” não envolve apenas uma mudança na forma de “fazer”, mas, sobretudo , exige a abertura para o diferente, para os sentidos possíveis.

Não temos intenção de que o ponto ao final do texto represente o fim da discussão, pois sabemos que completude e fechamento são apenas efeitos. Deixamos, portanto, este texto com um efeito de final, na esperança de que outros voltem a abri-lo para torná-lo cada vez mais permeado de vozes, de mais olhares, tornando-o, assim, ainda mais heterogêneo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *História do ensino de línguas no Brasil: Avanços e retrocessos*. In: Revista HELB – Linha do tempo sobre o ensino de línguas no Brasil. Ano 1/ num. 1. Universidade de Brasília: Brasília: 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/>. Acessado em: 06/jun/2011.

ANDRADE, E. R. *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BLAKE, W. *The marriage of heaven and hell*. London: Oxford University Press, 1975.

CAZARIN, E. A. *Heterogeneidade discursiva: relações e efeitos de sentido instaurados pela inserção do discurso-outro no discurso político de L.I. Lula da Silva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

_____. Posição-sujeito: um espaço enunciativo heterogêneo. In: INDURSKY, F.; LEANDRO-FERRERIA, M.C. (Org.) *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. O sempre retorno dos enunciados. In: ENCONTRO DO CELSUL, IX, Palhoça, SC, 2010. *Anais do IX Encontro do CELSUL 2010*.

CELCE-MURCIA, M. Language teaching approaches: an overview. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle, 1991.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____ (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: _____. *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

_____. *A celebração do outro*. Memória, arquivo e identidade, línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, M. J. ; BERTOLDO, E. S.(Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: Discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COURTINE, J-J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.) *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

_____. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

DE NARDI, F. S. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. Tese

(Doutorado em teorias do texto e do discurso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2007.

_____. A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

DOSSE, F. *História do estruturalismo I. O campo do signo*. 2. ed. São Paulo: Edusc, 2007.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ECKERT-HOFF, B. M. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.

ELIA, L. *O conceito de sujeito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 12. ed. São Paulo: Editora da USP, 2004.

FÁVERO, A.; GABOARDI, E. A. *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas*. 4. ed. rev. e atual. Passo Fundo: UPF Editora, 2008.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. (a)

_____. *Microfísica do poder*. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008 (b)

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (c)

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita*. Língua, sujeito e discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *O sujeito e as feridas narcísicas dos linguistas*. Gragoatá, Niterói, n. 5, p. 111-120, 2 sem. 1998.

_____. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. C. *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

_____. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.) *Discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. *Práticas discursivas e identitárias: Sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na escola pública. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

LEANDRO FERREIRA, M. C. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. O quadro atual da análise do discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.) *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2007.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. 3rd ed. Oxford University Press, 2006.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. Da Aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MORALES, B. S. V. Sujeito: imaginário, simbólico e real. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos. In: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. Identidade linguística escolar. In SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp, 1998.

_____. *Análise do discurso: Princípios e Procedimentos*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. A Língua Imaginária e a Língua Fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Política Linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988

PÊCHEUX M.; FUCHS, C. A propósito de uma análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1995.

_____. Remontemos de Foucault à Spinoza. In: Monforte, Toledo, M. (Ed.). *El discurso político*. México: Nueva Imagem, 1980 p. 181-200.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PINKER, S. *Tábula rasa: a negação contemporânea da raça humana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PLATÃO. *Crátilo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp, 1998.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e for da sala de aula) e a formação de professores. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio, ou, Da educação*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHONS, C. R. *Saberes anarquistas: reiteraões, heterogeneidades e rupturas*. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

_____. O imaginário sobre trabalhador em saberes educacionais no Governo Vargas. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

SCHONS, C.R.; MITTMANN, S. A contradição e a (re) produção/transformação na e pela ideologia. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C.; MITTMANN, S.(Org.) *O discurso na contemporaneidade*. São Carlos: Claraluz, 2009.

SERRANI-INFANTI, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp, 1998.

SILVEIRA BUENO. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000

SOUZA, D. M. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M.J. (Org.). *O jogo discursivo na sala de aula de leitura: língua maternal e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

ZANDWAIS, A. Os planos nacionais de educação dos governos Vargas e FHC: um contraponto entre saberes sobre educação. In: CAZARIN, E. A.; RASIA, G. S. *Ensino e aprendizagem de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. *Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França: uma retomada de percurso*. Santa Maria: UFSM, 2009.

ŽIŽEK, S. *O espectro da ideologia*. ŽIŽEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1

Instrumento de pesquisa

Através do presente instrumento de pesquisa pretendemos conhecer suas opiniões e também um pouco de sua história no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Portanto, pedimos que ao responder as questões, sinta-se a vontade para expressar sua opinião, uma vez que as perguntas *não têm caráter avaliativo*. Assim, não há resposta certa ou errada. **Muito obrigada!**

Michele Teixeira Passini

Nome: _____ Idade: _____

Já atua como professor de inglês () sim () não Local: _____

1. Como foram as suas aulas de inglês na escola (ensino fundamental e médio)?

2. Como foram / são suas aulas de inglês no curso de licenciatura em Letras?

3. Como você acha que as aulas de inglês deveriam ser:

3.1. Nas escolas (Ensino médio e fundamental)

3.2. Na universidade (No curso de Letras)

4. Você já realizou a leitura dos PCNs-LE (1998)? O que você acha das orientações didáticas (p. 84 a 104) e do documento de forma geral?

5. Você observou aulas de inglês em escolas, o que você achou da realidade que encontrou?

6. Como você realiza as suas aulas ou pretende realizar quando atuar como professor (a) de inglês?

7. Qual é o seu objetivo maior como professora de inglês? Como espera alcançá-lo?

8. Como a experiência dos estágios na universidade contribui para sua visão sobre a prática de ensino?

9. Em sua opinião, qual o papel do aluno nas aulas de língua inglesa (ensino médio e fundamental)?

10. Enquanto professor(a) de inglês você acredita que suas aulas serão semelhantes as aulas que você frequentou enquanto aluno(a) no ensino fundamental e médio? Por favor, justifique.

Comentários: