

0.00

ELZIRA YOKO UYENO

**JOGOS IMAGINÁRIOS:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE CURSOS DE
ATUALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

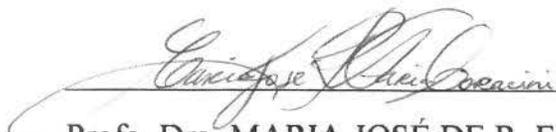
Dissertação apresentada ao Departamento e Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria José R. F. Coracini

UNICAMP



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTÉCA IEL/UNICAMP



Prof^a. Dra. MARIA JOSÉ DE R. FARIA CORACINI



Prof. Dr. LYNN MÁRIO T. DE MENEZES



Prof^a. Dra. MARILDA DO COUTO CAVALCANTI

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por Eliziane Yokoyama

UYENO

aprovada pela Comissão Julgadora em

29, 08, 1995.

³ Prof^a. Dr^a. Maria José R.F. Coracini

Folha de Didicatória

Ao Sada.

À Laura e ao Oscar,

AGRADECIMENTOS

- ao Capes
- aos professores e professores-alunos que fazem parte do corpus desta pesquisa, sem os quais não seria realizável;
- à Dra Maria José Coracini, pelo incentivo, orientação e presença constante, em todas as fases desta dissertação;
- às minhas colegas de turma, Fátima Amarante, Márcia e Lúcia pelo apoio e presença ao longo do curso;
- a todos os funcionários desta instituição, pela atenção,
- a meu pai, Takeshi Arima, in memoriam;
- ao meu esposo, Sadahaki, pela confiança, e paciência; aos meus filhos, Laura e Oscar, pela compreensão e colaboração com que me incentivaram nos momentos difíceis,
- à minha mãe, meus irmãos e cunhados pelo apoio;
- aos meus diretores Oscar, Fide, Suzy, Neusa e Maria, e à minha coordenadora, Ana Maria, pelo incentivo
- a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta dissertação fosse realizada

SUMÁRIO

RESUMO	007
INTRODUÇÃO GERAL	008
CAPÍTULO 1 - PODER, SABER E SUJEITO	023
1.1. PODER	023
1.1.1. A DIALÉTICA DO PODER	024
1.1.2. A MICROFÍSICA DO PODER EM FOUCAULT E NIETZSCHE	028
1.2. SABER	033
1.2.1. O PODER QUE PRODUZ O SABER	033
1.2.2. O PODER QUE PRODUZ O SUJEITO	038
1.3. SUJEITO	045
1.3.1. PESSOA: A MÁSCARA DO HOMEM MODERNO	046
1.3.2. DE PESSOA A SUJEITO SOCIAL/INSTITUCIONAL	048
1.3.3. PROFESSOR E ALUNO: SUJEITOS INSTITUCIONAIS	051
1.3.4. PROFESSOR E ALUNO: SUJEITOS DE RELAÇÕES IMAGINÁRIAS	055
1.3.5. PROFESSOR E ALUNO: SUJEITOS DO "HABITUS"	061
1.3.6. PROFESSOR E ALUNO: SUJEITOS DO PODER E DO DESEJO	065
1.4. CONCLUSÃO	069
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	072
2.1. CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	072
2.2. COLETA DE DADOS	074
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO CORPUS	077
3.1. INTRODUÇÃO	077
3.2. JOGOS IMAGINÁRIOS	079
3.2.1. DIMENSÃO FUNCIONAL	079
3.2.2. A DIMENSÃO IMAGINÁRIA	093
3.2.2.1. DESDOBRAMENTO DAS RELAÇÕES IMAGINÁRIAS	095
3.2.3. CONCLUSÃO DO JOGO DE IMAGENS	118
3.3. HETEROGENEIDADE DO CURSO DE ATUALIZAÇÃO	121
3.3.1. ESTRATÉGIAS CAMUFLADORAS DOS LUGARES	121
3.3.1.1. ARGUMENTATIVIDADE E HOMOGENEIDADE	122
3.3.2. MODALIZAÇÃO E HETEROGENEIDADE	127
3.3.2.1. IMPERATIVO	128
3.3.2.2. PRONOME PESSOAL	131
3.3.2.3. CONCLUSÃO	137
3.4. A EXTERIORIDADE QUE SE INTERIORIZA	138
3.4.1. CONFISSÕES AO QUESTIONÁRIO	140
3.4.2. CONFISSÕES ESPONTÂNEAS	146
3.5. CONCLUSÃO	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	161
SUMMARY	164

RESUMO

Objetivando contribuir para a reflexão sobre o processo de formação continuada do professor, e para o ensino de LE, em particular, buscou-se rastrear na materialidade linguística, manifestada pelos participantes da interação de cursos de atualização, o imaginário discursivo que constitui as condições de produção, por sua vez, atravessadas pelo momento histórico-social. Mais especificamente, objetivou-se saber como as formações imaginárias afetam a formação do professor-aluno.

Para tanto, foram analisadas gravações em áudio das interações estabelecidas nesses cursos, num total de quarenta e cinco horas. Para que se pudesse embasar e confrontar o que é dito nessas interações e o que se pensa que se faz, foram associadas a essas falas respostas a um questionário dirigido aos professores-alunos.

Numa visão pós-saussariana, implicando em estabelecer uma ruptura com a dicotomia língua/fala, da língua enquanto fenômeno social e da fala, enquanto fenômeno individual, abandonou-se a problemática centrada sobre o sujeito falante, para uma problemática dos sistemas de representação.

Partindo-se do componente situacional, chegou-se à análise do componente linguístico propriamente dito, tendo sido analisado o tempo, a pessoa e a modalidade como manifestações do jogo imaginário, cujas enunciações demonstraram não serem produzidas por um determinado sujeito, mas correlatas de uma certa posição sociológica na qual os enunciadores se revelam substituíveis. A atividade discursiva produzida nos cursos de atualização revelou-se, assim, restringida pelo quadro institucional nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais, que delimitam um espaço próprio, em decorrência de um jogo tácito, socialmente adquirido de representações ou de imagens, cujas regras previamente estabelecidas são tacitamente aceitas pelos actantes, ao mesmo tempo em que deles dependem. Esse jogo garante o funcionamento orgânico dos cursos de atualização, ao mesmo tempo em que legitima o conteúdo veiculado, portanto, autorizado e, como tal inquestionado, sobretudo porque representa o saber aceito e mantido pela formação social. Esse jogo mantém, também, aparentemente inalterado e reproduz o paradigma tradicional da situação pedagógica de sala de aula, bem como o caráter de treinamento desses cursos, não promovendo o deslocamento pretendido.

Esse aparente determinismo dos jogos discursivos produzidos nessa interação, no entanto, não consegue apagar a infabilidade que eixa resvalar sua vontade de ser aceito como um ser livre e não apenas sujeitos substituíveis.

Levar o professor a refletir sobre o próprio trabalho, investigando suas contradições e buscando alternativas para o seu dia-a-dia, deve ser objetivo que progressivamente venha a substituir, em projetos educacionais, o mero treinamento de habilidades ou procedimentos previamente estabelecidos pelos especialistas.

DISCURSO-IMAGINÁRIO-LÍNGUA

INTRODUÇÃO GERAL

"Educar os educadores!
mas os primeiros devem começar
por se educar a si próprios"
(Nietzsche,F.)

A consolidação da profissão docente ocorreu em decorrência de sua intervenção e do seu enquadramento pelo Estado, que substituiu a Igreja (de onde se origina o nome professor, como "aquele que professa - propaga - publicamente as verdades religiosas") como entidade de tutela do ensino.

Ao longo do século XIX, consolida-se uma imagem do professor, que é associada a características do magistério docente, sacerdócio, humildade e obediência devidas aos funcionários públicos; e tudo isso envolto numa auréola de valorização das qualidades de relação e compreensão da pessoa humana. Desde os meados do século XIX, os cursos de formação de professores ocuparam um lugar privilegiado na configuração da profissão docente. As "escolas normais" (aquelas que normalizam) constituíram instituições criadas e mantidas pelo Estado para controlar um corpo profissional em decorrência dos projetos de escolarização em massa. Tais escolas, hoje denominadas "magistérios", tiveram o papel de legitimar um saber produzido no exterior da profissão docente, veiculando uma concepção de professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos.

Essa concepção de professor mantém-se até os dias atuais, significando professor "aquele que professa ou ensina uma ciência, arte; homem perito ou adestrado".(Dicionário Siveira Bueno)

Os anos setenta, no Brasil, ficaram marcados pelo signo da formação inicial de professores e se caracterizaram pelas referências teóricas, curriculares e metodológicas nos programas de formação de professores. O ensino de inglês como segunda língua viveu a consolidação da perspectiva estruturalista.

A década de oitenta ficou conhecida como a era da profissionalização de professores, em serviço. A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves e suscitou a criação de programas de profissionalização em serviço e formação em serviço. É característico desse período o surgimento dos "cursos de treinamento". Tais cursos pretendiam habilitar o professor formado em técnicas e estratégias de como transmitir eficientemente os saberes socialmente valorizados. A própria denominação "**treinamento**", derivado do verbo "**treinar**", significando "**tornar** apto, destro, capaz para determinada tarefa ou atividade; habilitar, adestrar, exercitar", segundo Aurélio Buarque de Holanda, sugere que o professor constitui aquele que, por não ser capaz, deveria passar por um processo de adestramento para vir a ser capaz de ministrar aulas. O período de predomínio dessa nomenclatura coincide com a fase em que se propagou o método áudio-lingual no ensino de segunda língua. Em coerência com o objetivo desse método que consistia no desenvolvimento da capacidade de memorizar estruturas frasais com o intuito de comunicação, os professores eram treinados para melhor treinarem seus alunos para que realizassem uma comunicação oral na vida real.

A crítica que cabe a essa fase diz respeito à redução do professor a mero executor de tarefas estabelecidas normativa e acriticamente, preconizada pelo "tecnicismo", como também ficou conhecida. Esses programas, embora tenham contribuído para o processo de formação do professor, sublinharam o papel do Estado no controle da profissão docente e acentuaram a visão degradada e desqualificada dos professores.

A década de noventa será marcada pelo signo da formação contínua de professores. Uma vez estabelecidos programas de formação inicial e da profissionalização em serviço, as atenções se voltam para a formação continuada. Já iniciada nos fins dos anos oitenta, essa década caracteriza-se pela centralização idealmente no aluno, no processo de aprendizagem e não mais a centralização no processo de ensino. É próprio desse período a criação de cursos de reciclagem ou de

atualização, ou orientações técnicas, sugerindo uma certa autonomia da profissão docente, uma vez que eliminava o caráter de treinamento. A palavra "**reciclagem**" (re+ciclo+agem) significando "repetição de uma série de fenômenos que se sucedem numa certa ordem", segundo o Dicionário Silveira Bueno, ou "atualização pedagógica para se obterem melhores resultados", segundo o dicionário Aurélio Buarque de Hollanda, sugere a idéia de que se tomam materiais usados e inúteis para torná-los reutilizáveis. Mais recentemente, a palavra "**atualização**" significando "modernização", segundo Silveira Bueno, e "ato ou efeito de atualizar ou ato de tornar atual", segundo Aurélio Buarque de Hollanda, tem substituído as anteriores, sugerindo a idéia de que se substituem procedimentos que se achavam envelhecidos por outros novos.

Essas nomenclaturas, a cada alteração, pretendiam diferenciar-se da anterior para marcar um "progresso", como se assim se promovesse uma ruptura com a fase anterior, pautada na pretensa liberdade que marca os tempos modernos, objetivando a delegação de autonomia aos professores. Essa "autonomia" é acompanhada do desaparecimento da figura dos supervisores de áreas disciplinares das escolas, para marcá-la ainda mais.

No entanto, a escolha das disciplinas, dos números de aulas para cada disciplina, do conteúdo programático de cada área, bem como do sistema de avaliação e do sistema de promoção do aluno continuaram constituindo papel do Estado. Não sendo, as principais decisões relativas à escola, tomadas por quem a ela se acha diretamente ligado, recebendo tudo decidido e programado, inclusive nos aspectos mais elementares, resta, ao professor, apenas a execução, o que caracteriza a divisão social do trabalho, que está na origem da tecnocracia e do autoritarismo em educação. Essa fragmentação das atividades sociais, que reforça ainda mais o caráter alienante, característica do modo de produção capitalista, não constitui um ato meramente técnico mas eminentemente sócio-político.

Esses cursos, assim, resultam em autoritarismo, na medida em que pressupõem um saber já dado (a teoria como modelo explicativo acabado), uma prática já dada (os

efeitos passados erigidos em ações exemplares a imitar ou evitar), um discurso já dito (as palavras de ordem de eficácia comprovada). O autoritarismo erigido sobre o já sabido, já feito e já proferido, inutiliza a necessidade de pensar. Além de despojá-lo do contexto sócio-histórico que lhe dava sentido, supõe a admissão da inutilidade do pensamento e da reflexão na compreensão do real, o que permite a crença na possibilidade de passar imediatamente à sua transformação, porque a explicação definitiva já existiria, pronta e acabada, à espera de aplicação.

Segundo Chauí (1982), compreendendo a democracia como uma forma de existência social, ela nos permitiria perceber que o poder não se restringe à esfera do Estado, mas se encontra espalhado pelo interior de toda sociedade civil sob a forma da exploração econômica e da dominação social veiculada pelas instituições, pela divisão social do trabalho, pela separação entre produtores e proprietários, dirigentes e executantes. A democracia entendida como democracia social e política, também nos permitiria perceber como as divisões sociais operam no sentido de privatizar cada vez mais a existência social, reduzindo, cada vez mais, o campo das ações comuns grupais, restringindo o espaço social ao espaço doméstico isolado mobilizando os indivíduos para melhor despolitizá-los.

Trata-se do uso do saber para o exercício do poder, reduzindo os estudantes à condição de coisas, roubando-lhes o direito de serem sujeitos de seu próprio discurso. Longe de aceitarmos que a relação professor-aluno é assimétrica, tendemos a ocultá-la de duas maneiras: tentamos o "diálogo" e a "participação em classe", fingindo não haver uma diferença real entre nós e os alunos, exatamente no momento em que estamos teleguiando a relação, ou então, admitimos a diferença, mas não para encará-la como asisenta de hierarquização e sim como desigualdade justificadora do exercício de nossa autoridade (Chauí, 1982:75)

O progresso seqüestra a identidade pessoal, a responsabilidade social por um processo de trabalho fragmentado e desprovido de sentido, da redução dos sujeitos à

condição de objetos sócio-econômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa.

Assim, a tutela político-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controles, mais sutis, sobre a profissão docente. Dessa forma, embora os professores não sejam obrigados a participarem desses cursos de formação continuada, quando os procuram, fazem-no movidos por uma convenção que envolve a escola e que se define como ordem legítima, uma vez que aparecem como conduta, logo como obrigatórias, na medida em que a convenção pela qual a escola atua aparece como modelo, como obrigatória, tendo, portanto, o prestígio da legitimidade.

As últimas décadas caracterizaram-se pelo desgaste da profissão docente, em parte, pela afluência maciça de alunos, em decorrência de uma ideologia que preconizava a "educação para todos", a "educação necessária" e, em parte, em decorrência da falência dos serviços públicos que se faz justificar pela "gratuidade".

A desvalorização do papel docente, produzida socialmente, é tão notória que dispensa qualquer argumentação. A jornada estafante, seguida de toda atribuição burocrática, decorrente da atividade pedagógica e acompanhada das sucessivas perdas econômicas fazem com que a identidade do professor fique delimitada pela dolorosa consciência da tensão existente entre suas aspirações ilimitadas e sua compreensão limitada. Por outro lado, é inegável que exista um processo de circularidade pelo qual a profissão docente é socialmente desvalorizada e por ser desvalorizada é mal reconhecida e por ser mal reconhecida, é desvalorizada. Corolário dessa circularidade: a perda da identidade do professor .

É nesse contexto que a formação do docente tem sido alvo de severas críticas e responsabilizada pela queda da qualidade do ensino e pelo insucesso dos discentes, por todos os segmentos da sociedade.

Mais especificamente, a validade dos cursos de atualização ou de reciclagem, que objetivam contribuir para a capacitação desse docente, tem, invariavelmente, sido questionada pelos próprios professores objetos dessa preocupação, sugerindo uma

certa resistência a mudanças em seu *modus operandi*. Responsáveis pela organização desses cursos, por sua vez, lamentam o número reduzido de interessados como participantes e a evasão dos mesmos, quando tais cursos não são cancelados por falta de *quorum*.

Esses cursos de formação continuada parecem ser vistos pelo docente apenas como uma suplementação, portanto, não como indispensáveis, parecendo sugerir a existência da idéia de que a graduação concluída implica no término do processo de formação do professor. Esse conceito, por sua vez, parece derivar de um outro, o de que a graduação concluída outorga ao formando a ocupação do lugar, socialmente aceito, de professor que, de acordo com o paradigma tradicional, passa a constituir o detentor do saber, isto é, aquele que sabe, cabendo-lhe ensinar ao aluno, enquanto aquele que não sabe.

Os processos sociais de formação nos diversos graus de ensino concedem aos docentes um papel de importância; sua formação profissional, no entanto, tem se restringido, cada vez mais, ao saber especializado, numa perspectiva de educação que os limita à tarefa de meros transmissores desses saberes (Tardif & Lessard, 1991). No que tange aos cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira, enfatiza-se idealmente o desenvolvimento da proficiência lingüística do aluno-professor, esperando que esta ênfase, de alguma forma, reverta na melhoria do ensino (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991). O professor-educador, assim, embora considerado agente imprescindível das instituições de ensino, acha-se desvalorizado no conjunto daqueles que mantêm uma relação essencial com o saber, ao ficar restrito à transmissão e, desvinculado da produção do saber: cumpre o papel de apropriador do saber produzido fora de sua instituição e mero transmissor desse saber.

Freire (1989), por sua vez, tem manifestado a preocupação com o que se refere à qualidade da capacitação de professores que, a seu ver, tem resultado em processos reducionistas de "apropriação de métodos para se controlar o educando". O educador afirma, ainda, que há que se diferenciar o educador do instrutor, sugerindo que a única

via de deslocamento só "se dá na travessia, na marcha. Não no gabinete", isto é, só se aprende no próprio percurso, reflexivamente.

Este estudo pretende, pois, contribuir para a formação do professor, ao focalizar questões inerentes à práxis pedagógica do professor de língua estrangeira no que diz respeito à formação continuada de professores já graduados e atuantes em instituições de ensino de primeiro e segundo graus.

A presente pesquisa nasceu, dessa forma, a partir da preocupação de se conhecer qual é o verdadeiro papel desempenhado pelos cursos de atualização ou reciclagem no processo de formação continuada do professor já formado e atuante nos cursos básicos.

Embora seja inegável que as circunstâncias sócio-político-econômicas tenham contribuído para o referido desgaste da profissão docente, a focalização dos cursos de atualização ou de reciclagem se deve pelas críticas de que tem sido alvo a qualidade do ensino de primeiro e segundo graus, tendo sido esse insucesso, generalizadamente, atribuído à formação do professor.

Essa escolha se justifica pela relevância da reflexão crítica sobre o verdadeiro papel dos cursos de atualização para a melhor compreensão do funcionamento orgânico da escola, enquanto instituição social. Considerando que a função do professor se realiza dentro da escola, enquanto instituição a serviço da sociedade da qual faz parte, torna-se inevitável a sua suscetibilidade às transformações dessa sociedade. Dada essa dinâmica social, um professor, como qualquer outro profissional, deveria ter uma educação que propiciasse sua formação continuada oportunizada sob formas como: cursos de extensão, especialização e pós-graduação, oferecidos pelas universidades. Como bem observa Cavalcanti (1991), os cursos de extensão e de especialização deixam a desejar uma vez que enfatizam, regra geral, conteúdos que não favorecem a questão da interação aluno-professor que gera a construção do processo de ensino/aprendizagem de línguas. A escassez desses tipos de cursos que contemplem o acesso do professor atuante a teorias e pesquisas relevantes com foco no processo do ensino e da aprendizagem de línguas, objeto da Linguística Aplicada, tem

sido preenchida por cursos generalizadamente denominados de cursos de atualização ou de reciclagem oferecidos por instâncias específicas do sistema de ensino institucionalizado.

A análise do discurso pedagógico não é recente, tendo sido objeto de preocupação de vários estudos. Há que se salientar, no entanto, que o presente estudo se justifica pela existência de poucos trabalhos que visem à análise das situações reais de sala de aula e das relações que efetivamente ocorrem entre o professor já formado e o professor ministrante de cursos de atualização e perceptíveis pelo diálogo que se estabelece entre esses interlocutores. Esse trabalho se insere no âmbito da Interação em Sala de Aula, focalizada por pesquisas em Linguística Aplicada. Integra o Projeto temático FAPESP "Interação e Aprendizagem: subsídios para a auto-formação do professor de língua", cujo componente "Interação em Aula de Leitura" é coordenado pela Dra M.J.R.F. Coracini, parte do Projeto Integrado CNPq "Da Torre e Marfim à Torre e Babel", também coordenado por M.J.R.F. Coracini.

Dentre os trabalhos que visaram analisar as situações reais de sala de aula e as relações que ocorrem entre professor e aluno, focalizando o diálogo que se estabelece entre esses interlocutores destacam-se os de Moraes (1990), Coracini (1992), Machado (1992) e Nóbrega (1993).

Moraes (1990) faz referência à dicotomia detectada entre o saber teórico e o fazer pedagógico do professor, isto é, entre o professor enquanto sujeito do saber teórico e enquanto sujeito da prática pedagógica em *O saber e o Poder do Professor de Línguas: Algumas Implicações para a Formação Crítica*. Sua análise detecta que o professor, enquanto detentor do saber teórico, percebe problemas não contemplados pela abordagem teórica em que se baseava em sua prática de sala de aula, mas parece ter receio de considerá-los. Essa atitude deu indicações de que o professor entende a teoria privilegiada pela instituição como contendo a "verdade" a ser mantida, isto é, indicou ignorar as contradições que percebia em sua prática, na tentativa de se amoldar aos parâmetros propostos por sua formação (informação teórica). A autora, ao analisar o sujeito enquanto o performador da prática pedagógica, interpretou que a sua prática

parece estar condicionada ao nível de representação que o professor tem de seu papel em relação ao conhecimento a ser veiculado ao aluno. Colocando-se como o responsável e mantenedor da ordem pré-estabelecida pela instituição escolar, o professor reluta em admitir o seu não saber, revelando essa relutância através de estratégias de escapar quando percebe que essa representação de autoridade pode ser ameaçada. Moraes conclui afirmando que os cursos de formação não capacitam o docente para o papel social que realmente deve ocupar na sociedade e que o papel de educador transcende a concepção de mero reprodutor teórico ou aplicador técnico, implícita nos cursos de formação.

Coracini (1992) analisando gravações de aulas de Francês Instrumental e de língua materna objetivou verificar até que ponto se mantém ou se altera o esquema da relação pedagógica tradicional de que o professor, enquanto detentor do saber ensina a língua francesa ao aluno, enquanto aquele que não sabe. A autora conclui que embora o ensino instrumental de línguas pretenda metodologicamente centrar a atenção no aluno, portanto, na aprendizagem, não cumpre o deslocamento pretendido em sala de aula, garantindo, ainda, a permanência dos lugares pré-estabelecidos.

Machado (1992), contrapondo o que o professor diz, em entrevistas, e o que o professor faz, em aulas, focalizando a tipologia da fala do professor, concluiu que não se estabelece uma distinção na fala do professor, o professorês, isto é, entre a fala facilitadora e a fala simplificadora. A pesquisadora conclui em sua tese *A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Alguns Subsídios para a Formação do Professor*, que a consequência da ausência dessa distinção entre a fala facilitadora, que faz parte das obrigações profissionais do professor, e a fala simplificadora, por apresentar um tom condescendente que marca as expectativas do professor em relação ao aluno ou grupo, pode conduzir a um rendimento baixo.

Nóbrega(1993), a partir de um corpus específico de falas gravadas de interações em sala de aula de inglês como língua estrangeira, interpreta as manifestações de poder de seus componentes em *Professor e Aluno: Falas do Poder*. Ao interpretar as falas, enquanto materialização de uma instância da relação pedagógica, a autora detecta

manifestações de poder nas falas do professor, enquanto detentor legitimado do saber, bem como manifestações de poder na resistência, sob a forma de silêncio, presente na fala dos alunos.

Orlandi (1986) discute o discurso pedagógico classificando-o tipologicamente como discurso autoritário, ou seja, o discurso do poder, que se caracteriza pela impossibilidade de reversibilidade, isto é, onde não existe a possibilidade da troca de papéis entre os interlocutores. A autora propõe que se transforme esse discurso autoritário em discurso polêmico como forma de quebrar a circularidade do discurso pedagógico decorrente de sua irreversibilidade. Questionando os implícitos através de um discurso polêmico em que o professor, ao construir o seu discurso, permite um espaço para que o aluno exerça sua capacidade de se colocar como ilocutor estará propiciando a esse aluno formar-se como sujeito autor de seu dizer. Por essa perspectiva, os papéis perdem sua fixidez, ganhando intercambialidade de suas representações.

Em perspectiva semelhante, Marilena Chauí (1980) propõe que o lugar do professor seja um lugar vazio que possa ser ocupado pelo aluno e permita, assim, a troca de papéis, ainda que o professor não consiga evitar o papel de "guru".

Tragtenberg (1985) analisa a escola sob a perspectiva do poder disciplinador em *Relações de Poder na Escola*. O autor analisa o professor sob vários aspectos: como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, bem como enquanto sujeito subordinado à hierarquia administrativa e pedagógica do sistema de ensino institucionalizado, que o controla, e como assalariado que protesta contra a deterioração de suas condições de trabalho. Sugerindo a importância de uma escola democrática, o autor do artigo formula uma pergunta a ser analisada pelo professor, na ocasião da preparação de seu curso: em que medida o saber acumulado e formulado pelo mestre tem chance de tornar-se o saber do aluno.

Diferindo dos estudos anteriores, esta pesquisa se justifica por contribuir para a melhor compreensão da problemática que envolve a formação do professor a partir da compreensão do "saber" (tomado segundo a concepção de Foucault, 1987) sobre esse

professor , na circunstância em que, deslocando-se de seu lugar de detentor do saber (conteúdo, tradicionalmente), em sala de aula, passa a ocupar o lugar de seus alunos, em contexto de curso de formação continuada.

A partir da expressão *poder-saber*, formulada por Foucault (1991), considerando que o poder produz saber (Foucault,1991) e que o saber sobre os objetos deriva de sua própria prática discursiva (Foucault, 1969), o saber sobre o professor formado e, portanto, legitimado, em circunstâncias de cursos de atualização ou de reciclagem, entendido como sua prática discursiva pedagógica, constitui a temática central do presente estudo. Para tanto, a análise das *condições de produção do discurso* (Pêcheux, 1988) de professores em circunstância de curso de reciclagem ou de atualização direcionou esta pesquisa.

Essas condições de produção dizem respeito a professores e alunos que constituem agentes de uma prática social, e suas inter-relações se fazem, assim, sob o efeito da *forma-sujeito* (Althusser, 1992), produto da *interpelação ideológica*, que transforma indivíduos em sujeitos, na medida em que faz com que os indivíduos (sem que tomem consciência disso, mas ao contrário, tenham a impressão de que são senhores de sua própria vontade) sejam levados a ocupar o seu lugar em um dos grupos ou classes de determinada formação social. É através de um processo de *interpelação-identificação* (Pêcheux, 1988) que esses sujeitos são produzidos nos lugares sociais deixados vazios. A ocupação desses lugares vazios se faz sob *relações jurídico-ideológicas* que fazem com que todos saibam o que é um professor e o que é um aluno, e cujas subjetivações decorrem de sua "fabricação" pelas *tecnologias de dominação* (Foucault, 1991) e pelas *tecnologias do eu* (Foucault, 1993) que os tornam sujeitos *governáveis* (Foucault, 1985). Essa interpelação produz, ainda, o sujeito de seu discurso pela sua identificação com a *formação discursiva* (Foucault, 19) na qual se constitui como sujeito e representa a sua linguagem na *formação ideológica* (Althusser, 1992).

Para se ter acesso à natureza das inter-relações que se estabelecem entre a instituição de ensino e o professor, no que tange ao processo de formação continuada,

focalizando-se os cursos de reciclagem ou de atualização, analisaram-se as falas, atitudes e pensamentos manifestados pelos integrantes da interação e que evidenciam a dimensão de sua sujeição ideológica.

A análise das condições de produção de um determinado discurso permite a descrição sistemática de um discurso-objeto; o objeto do discurso, no entanto, não preexiste a si mesmo, mas existe sob as

condições de um feixe complexo de relações entre formações discursivas e os domínios não-discursivos. As formações discursivas dizem respeito ao que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada e os domínios não-discursivos dizem respeito às instituições, processos econômicos sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas". A análise das condições de produção de um determinado discurso, assim, "faz com que apareçam relações entre as formações discursivas e os domínios não discursivos. (cf.Foucault, 1987:188)

Em outras palavras, as regras para a formação de objetos pressupõem as instituições que definem determinados objetos. Essas regras definem, ainda, a posição do sujeito e autorizam determinado tipo de discurso. As regras para a formação do objeto, enfim, resultam da função de práticas não-discursivas que se apropriam de determinados discursos.

O discurso pedagógico reflete relações institucionais pela *distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes* (Foucault, 1972), que caracterizam um sistema de ensino, isto é, pela apropriação e distribuição do discurso científico.

Tratou-se, assim, de analisar como o discurso pedagógico, que se encontra nas mãos de um certo número de indivíduos institucionalmente designados (professores ministrantes desses cursos), e têm que exercer certas funções na sociedade (apropriar-se e distribuir o saber, tido como legítimo pela sociedade da qual faz parte), e que se dirige a um determinado grupo de indivíduos (professores participantes de cursos de

reciclagem ou de atualização), se consolida em práticas que lhe são exteriores e que não são de natureza discursiva.

A análise de como ocorre a ocupação dos lugares, a quem cabe a apropriação e a distribuição do discurso pedagógico, assim como, a quem cabe receber esse discurso, em circunstâncias de cursos de atualização de professores de primeiro e segundo graus, constitui o fio condutor deste trabalho.

Como objetivo geral, a presente pesquisa buscou contribuir para uma reflexão sobre a formação do professor, no que tange aos cursos denominados de atualização ou de reciclagem, procurando compreender as relações que se estabelecem entre o professor que ministra esses cursos e os professores que participam dos mesmos como alunos.

Mais especificamente, objetivou-se rastrear, na materialidade lingüística, manifestada pelos participantes dessa interação, o imaginário discursivo que constitui as condições de produção, por sua vez, atravessadas pelo momento histórico-social.

Ampliando o conceito de que constitui *o estudo lingüístico das condições de produção* (Guespin, apud Orlandi, 1986) de um enunciado, a perspectiva discursiva de linha francesa leva em consideração outras dimensões. Analisam-se, assim, textos produzidos no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação; nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais, religiosos, e que delimitam um espaço próprio no exterior dentro de uma determinada formação social.

Tomou-se o valor ilocucionário austiano pelo viés discursivo entendendo as convenções ligadas ao quadro institucional como uma prática discursiva regulada, uma vez que o ato ilocucionário pode estar submetido a imagens que fazem um do outro, os participantes da interlocução.

São, dessa forma, as formas de assujeitamento ideológico, isto é, do sujeito enquanto representação (sujeito jurídico), que governam os mecanismos enunciativos, na medida em que a ideologia é o modo através do qual os homens vivem suas relações como condição de sua existência (Althusser, 1992). Os enunciados, assim, não constituem um fenômeno emanado do sujeito livre (do sujeito psicológico), mas do

sujeito das ideologias que são forças sociais em luta, práticas inscritas em realidades materiais, em instituições, em aparelhos (Althusser, 1992), alguns servindo mais que outros aos mecanismos de reprodução do assujeitamento ideológico. As ideologias, ao mesmo tempo em que constituem

o indício de um problema real, deslocam-nos e reconstituem no imaginário soluções mais ou menos falsas para estes problemas reais, tendo portanto a função simultânea de desvelamento e de máscara (Maldidier, D.; Normand, Cl. & Robin, R., 1994:86-87).

As enunciações, assim, se fazem determinadas pelas *relações ideológicas ou imaginárias* (Pêcheux, 1988), isto é, definidas pela ocupação de lugares pré-estabelecidos pelos participantes da interação, como se houvesse um *jogo imaginário* (Coracini, 1990), cujas regras previamente conhecidas são tacitamente aceitas pelos actantes.

Foucault (1985), no entanto, postula a disseminação dos poderes em toda relação social, isto é, crê que as relações sociais constituem relações de forças, manifestando-se sob a forma de *micro-poderes*, que se fazem resvalar .

Dessa forma, com base na observação do desdobramento do jogo imaginário estabelecido entre os participantes dessa interação, manifestado sob a forma de falas e atitudes em situações de sala de aula e sob a forma de pensamentos revelados em um questionário, buscou-se, especificamente, saber como os jogos imaginários afetam a formação do professor participante.

Para tanto, analisaram-se os desdobramentos dos *jogos imaginários*:

1. Qual é a imagem que os professores ministrantes (doravante Ps) têm de si mesmos, por um lado, e qual é a imagem que os professores-alunos (doravante PAs), participantes de cursos de atualização, têm dos Ps, por outro lado?

2. Qual é a imagem que os PAs têm de si mesmos, por um lado, e qual é a imagem que os Ps de cursos de atualização têm dos PAs, por outro lado?

3. Qual é a imagem que Ps e PAs têm de cursos de atualização?

4. Qual é a imagem que Ps e PAs de cursos de atualização têm do que seja ensinar e aprender língua estrangeira?

A hipótese básica é de que, embora a especificidade dos cursos de atualização, uma vez que constituem os integrantes da interação, professores já formados e, portanto, legitimados, pressuponha um deslocamento da relação tradicional professor-aluno, se mantém a relação tradicionalmente existente em sala de aula.

Esta dissertação se apresenta da seguinte maneira: a título organizacional, o primeiro capítulo discorrerá sobre o poder que permeia a relação institucional escolar, como ocorre, aliás, em toda relação social; ainda nesse capítulo discorrer-se-á a respeito do saber sobre o professor em circunstâncias de cursos de reciclagem, que deriva dessa relação institucional específica, e por fim, o professor, enquanto objeto-sujeito, produto desse poder-saber e produtor de saber-poder. No segundo capítulo descrever-se-á de forma pormenorizada a constituição do corpus e o processo da coleta dos dados. Em seguida, no terceiro capítulo, abordar-se-á a análise do corpus e as manifestações do imaginário determinando os procedimentos e as falas dos integrantes da interação. Por fim, as considerações finais.

CAPÍTULO 1 - PODER, SABER E SUJEITO

1.1. PODER

A escola sofre as interferências e influências do poder político do Estado. Não há como julgar os poderes constituídos de uma escola isolada dos interesses e da influência do poder político do Estado.

A escola inserida e atuando no mundo da cultura, sofre as interferências e influências do conhecimento científico e do desenvolvimento da tecnologia. Ela prepara e forma o indivíduo para o acesso ao conhecimento e para o domínio dos princípios do desenvolvimento científico e de sua aplicação prática, através da tecnologia.

Constrói-se, a partir de então, a imagem oficial de que a educação assegura o progresso científico-tecnológico do país, o desenvolvimento harmônico da personalidade e a mobilidade vertical da sociedade ou proporciona chances iguais a quaisquer cidadãos. É inegável, por outro lado, a visão real: o sistema visa a transmissão de conhecimentos básicos, especializados para formar a força de trabalho de amanhã.

Tem-se, então, o quadro que configura *o regime de verdade* (Foucault, 1976), isto é, a apropriação e distribuição de tipos de discurso que o sistema acolhe e os faz funcionarem como verdadeiros.

Sob o viés da "educação necessária" e da "educação para a ascensão social", o poder político-econômico atua sobre os indivíduos transformando-os em sujeitos *governáveis* (Foucault, 1985) e úteis para a sociedade moderna.

Os *regimes de verdade*, no entanto, não são necessariamente negativos, mas, antes, necessários, na medida em que o poder, ao ser exercido, constrói saber, e o saber determina poder, e a relação saber-poder tem o caráter produtivo de individualidade.

É nesse contexto social que a subjetividade dos participantes da interação dos cursos de atualização ou reciclagem se faz surgir, fazendo-se necessário que se tenham considerações sobre a irrefutável presença do poder inerente a quaisquer relações sociais, a tematização desse capítulo.

Em um primeiro momento, este item tratará da visão dialética da concepção de poder, ligado ao Estado, abordando o deslocamento diacrônico dessa concepção de elemento de dominação, portanto negativo, à de poder como algo necessário, inerente ao social e, portanto, positivo. Em seguida, deslocando-se dessa visão dialética, tratará do *método genealógico*, desenvolvido por Foucault (1985), que evidencia a existência de formas de exercício de poder que *funcionam fora, abaixo e ao lado dos aparelhos do Estado*, sob a forma de *microfísica do poder*.

1.1.1. A DIALÉTICA DO PODER

Em termos gerais, entendemos por "poder" a possibilidade de uma pessoa, ou várias, realizarem sua própria vontade em uma ação em comum, e ainda contra a oposição de outros participantes na ação. A uma visão diacrônica do poder, no entanto, observa-se o deslocamento da sua noção de algo negativo, detido e exercido por uns sobre outros, para a noção positiva, porque necessário para a organização da sociedade. Esse deslocamento compreende a substituição da autoridade, que se encarna em um indivíduo, representado nas sociedades arcaicas pelo soberano, pela institucionalização do poder na figura do Estado, em decorrência de os governados tornarem-se politicamente mais exigentes.

Na Grécia antiga, os tempos homéricos se caracterizaram pelo poder da aristocracia guerreira, marcada pela crença nos mitos. Segundo a perspectiva mitológica, as ações humanas eram explicadas pela interferência dos deuses. Assim as leis que regiam o comportamento humano eram de origem divina.

O período arcaico, no entanto, vê-se marcado pela busca de uma nova racionalidade, desligada do mito, e, portanto, da tutela divina, em virtude das grandes

alterações decorrentes do desenvolvimento das atividades comerciais, que determinou o aparecimento da pólis ou cidade-estado grega, que, por sua vez, motivou o surgimento da divisão clássica das formas de governo, iniciada por Platão e desenvolvida por Aristóteles: monarquia, aristocracia e república, conforme se referiam ao governo de um só, de um pequeno grupo ou povo. O atrelamento predominantemente filosófico da política normativa, caracterizou esse período.

A Idade Média tem como característica fundamental a predominância do pensamento religioso que decorreu em teorias políticas que enfatizaram a supremacia do poder espiritual sobre a vontade humana. Toda ação humana, assim, achava-se atrelada à moral cristã.

O Renascimento e a Idade Moderna presenciam transformações que se caracterizaram pela autonomia da ciência política, desligada das preocupações predominantemente filosóficas da política normativa dos gregos e desvinculada da fé e da moral cristã. Em virtude da formação das monarquias nacionais, foi necessário que tivesse início um processo de legitimação do poder baseada em critérios racionais, para que se justificasse o fortalecimento do Estado. Tem-se, nesse momento, o surgimento do caráter racional e laico da origem do poder e, paralelamente, se presencia o deslocamento da concepção de um poder dominador, portanto, negativo, para a de algo necessário, portanto, "positivo".

Em razão da existência do espaço público, habitado por indivíduos em grupos familiares, houve que se constituir uma instância que os coordenasse e os unificasse. Para tanto, segundo Hobbes, (1979) é necessário que se deponham as vontades individuais numa única vontade e que exista o depositário da personalidade comum em nome do soberano e de quem se diz possuir poder soberano e todos os restantes são súditos. Assim, para que seja concebível uma sociedade de indivíduos racionais, é preciso, antes de mais nada, a sua submissão, no sentido de que todas as vontades deve submeter-se à vontade comum, representada por um poder absoluto, na figura do Estado, sem o que não poderá conduzir-se como um cidadão; não poderá, de fato, viver como um sujeito racional que se considera igual a todos os demais. É a

autoridade, e não a verdade, segundo Hobbes (op.cit.), que faz a lei, preservando o funcionamento da sociedade.

Em perspectiva semelhante, o ato próprio da política, não é, aos olhos de Machiavel (1974) a realização da vontade de poder, mas a instauração da cidadania mediatizada pela obediência à lei. O poder, assim, constitui o princípio da ordem sem a qual a sociedade entra em caos. Embora seja inegável que, sob esse pretexto, a história tenha presenciado as mais cruéis e insanas passagens de xenofobia, intolerância, fascismo e autoritarismo, ela nos ilustra, também, os inumeráveis casos em que o poder se fez exercer como meio de manter ou restabelecer a ordem, uma vez que o caos constitui a ante-sala do autoritarismo ou da barbárie.

É por isso que o poder não é uma função qualquer da cidade: é a origem da cidade, *a causa da sociedade dos associados*. Sem a soberania, ninguém teria a confiança mínima e necessária para se sentir membro de uma sociedade. Fazendo uso da expressão "Dominus originarius", Kant (1979) afirma que o poder é menos aquilo que domina os súditos, que aquilo que cria os cidadãos.

O poder estatal, segundo Lebrun (1983), não pode ser definido como uma máquina monstruosa que unicamente esmigalha os indivíduos: acima de tudo é uma máquina que produz os indivíduos, dando-lhes "bons hábitos", institui ou tende, cada vez mais, a instituir o social. Genealogicamente, foi apenas graças à tutela de um poder único e centralizador que o "indivíduo", esse átomo zeloso por seus direitos, se viu capaz de compensar o seu isolamento e de reivindicar a sua condição de indivíduo.

Com o advento da era industrial, tornou-se hábito explicar o poder capitalista como algo que descaracteriza, massifica, o que implica a existência anterior de algo como uma individualidade com características, desejos, comportamentos, hábitos, necessidades que seria investida pelo poder e sufocada, dominada, impedida de se expressar.

A concepção tradicional da visão marxista, pretendendo promover um deslocamento das concepções tradicionais do poder centralizado nas mãos de um único

indivíduo ou sob sua substituição pela figura do Estado, paralelamente, opondo-se ao caráter dominador do capitalismo, pressupõe o poder exercido sob uma luta de classes.

Essa concepção marxista estruturalista considera que o poder teria propriedade, essência, localização, subordinação, modalidade e legalidade. Segundo essa concepção o poder seria "propriedade" de uma classe que o teria conquistado. Sendo apropriável, o poder teria, também, uma essência e seria um atributo que qualificaria os que o possuem, de um lado, constituindo os dominadores, distinguindo-os daqueles sobre os quais se exerce o poder, os dominados. Quanto à localização, o poder seria do Estado e estaria localizado no próprio aparelho de Estado. Com relação à subordinação tradicionalmente se prevê o poder encarnado no *Aparelho Ideológico do Estado* (Althusser, 1992) estando subordinado a um modo de produção, tal como a uma infraestrutura. Quanto à modalidade, o poder agiria por violência ou por ideologia, isto é, ora reprimindo, ora iludindo. O poder de Estado exprime-se na lei opondo-se por exclusão à ilegalidade, sob o *Aparelho Repressor do Estado* (Althusser, 1992).

Embora a visão marxista pressuponha a positividade do poder, ao considerar a sua apropriação por quaisquer classes que venham a conquistá-lo, o domínio de uns sobre outros permanece, alterando-se apenas a classe que venha a dominar a sociedade.

A história do poder, assim, mostra a alternância entre a positividade e a negatividade que lhe é atribuída, mantendo, além disso, a idéia de propriedade e exercício de um único soberano, ou uma minoria, sobre o detrimento da maioria.

Ainda que, sob o signo do "liberalismo", se "aceitem" possibilidades de conquistas das minorias, a idéia que predomina na sociedade moderna é de que o Estado seria o órgão central e único de poder, ou de que a rede de poderes das sociedades modernas seria uma extensão dos efeitos de Estado. Dessa forma, a administração do Estado se expandiria em todas as partes, por sobre os restos dos poderes locais, e a hierarquia dos funcionários substituiria, cada vez mais, o governo dos nobres.

1.1.2. A MICROFÍSICA DO PODER EM FOUCAULT E NIETZSCHE

Deslocando-se da visão dialética ilustrada pela história, para Foucault (1991), o poder não é um objeto natural, é uma prática social e, como tal, constituída historicamente. A partir dessa concepção, o autor estabelece um método genealógico da análise do poder, que *estabelece os diversos sistemas de submissão, no jogo casual das dominações* (cf. Foucault, 1985).

Através de pesquisas minuciosas sobre o nascimento da instituição carcerária (cf. Foucault, 1991), sobre os Hospitais Psiquiátricos (cf. Foucault, 1979) e a constituição do dispositivo da sexualidade (cf. Foucault, 1993), demonstrou uma não correspondência entre o Estado e o poder. Postulando o funcionamento do poder sob a forma de poderes relacionais ou *micro-poderes*, o autor afirma que nem mesmo a destruição do Estado seria capaz de impedir esses poderes relacionais que sustentam o funcionamento orgânico da sociedade.

Embora não formule uma teoria geral sobre o poder, Foucault (1985) o analisa sob os postulados da propriedade, da essência, da localização, da subordinação, da modalidade e da legalidade (Deleuze, 1986).

Opondo-se aos conceitos tradicionais, segundo o postulado da propriedade, o poder constitui menos propriedade que uma estratégia e são atribuídos a disposições, a manobras, táticas, técnicas, funcionamento; o poder se exerce mais do que se possui. Não sendo apropriável, o poder não possui essência ou atributo, mas relação, e passa tanto pelas forças dominadas, quanto pelas dominantes. A relação de poder se insere em todo lugar onde existem singularidades, ainda que minúsculas, relações de forças como discussões de vizinhos, brigas de pais, e crianças, desentendimentos de casais, excessos alcoólicos e sexuais, rixas públicas e tantas paixões secretas (Foucault, 1985), compreendendo os *micropoderes*, pois

a partir do momento em que há relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder, podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (Foucault, 1985:241).

A noção foucaultiana de que o poder encontra-se disseminado nas relações sociais, sob a forma de relações de força, pressupondo, portanto, a formação da resistência a todo exercício de poder, encontra em Nietzsche (1981, 1984), segundo o qual,

Cada centro de força possui sua perspectiva para todo o resto, isto é, sua ação particular, sua resistência (Nietzsche, 1981:315).

Segundo sua visão, a *vontade de poder* está envolvida em toda atividade política, nas ciências e se acha presente em todo contexto social e familiar, afirmando ser difícil pensar-se numa situação mundana em que ela não se encontre: uma briga entre dois amigos a respeito de um fato verificável, as funções do professor, do pregador, do patrão, do consultor serão inconcebíveis se não envolverem o exercício de poder. Isso se explica, segundo o autor, porque

a natureza do ser é a vontade de poder, e o sentimento da satisfação se encontra precisamente na insatisfação da vontade, no sentido de que a vontade não vive satisfeita se não enfrenta um adversário e uma resistência (Nietzsche, 1981:381).

Na educação, assim, o poder não está apenas nas mãos do professor; os estudantes, as mães, os pais, os administradores, as comunidades e o governo também exercem poder nas escolas.

Com relação ao postulado da localização, o funcionalismo de Foucault (1985), correspondendo a uma topologia moderna, não assinala, mais, um lugar privilegiado como fonte de poder, não podendo, portanto, aceitar a sua localização pontual. Os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social,

funcionando como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que ninguém escapa. As relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações, a posição delas não é a de superestrutura, pois elas possuem, onde agem, um papel diretamente produtor. Os indivíduos ou grupos de indivíduos não preexistem às relações de poder; é a força dessas relações, em operação, que fabricam o indivíduo moderno.

Os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social, e neste complexo, os poderes relacionais existem integrados ou não ao Estado. Nem a destruição do aparelho do Estado é suficiente para fazer desaparecer ou para transformar, em suas características fundamentais, a rede de poderes que imperam em uma sociedade. Nesse processo, uma força se define pelo poder de afetar outras forças e de ser afetado por outras forças.

Esse funcionamento não nega a existência de classes e de suas lutas mas prevê

inúmeros pontos de luta, focos de instabilidade, cada um comportando seus riscos, de conflito, de lutas e de inversão, pelo menos transitória, da relação de força (Foucault, 1991:29).

Nietzsche (1981) aproxima-se de Foucault, ao afirmar

Em qualquer parte onde encontrei um ser vivo, encontrei uma vontade de poder e mesmo na vontade do servo, encontrei a vontade de se tornar senhor (Nietzsche, 1981:).

Quanto ao aspecto da subordinação, Foucault (1985) promove um deslocamento do conceito predominante de que existem, por um lado, aqueles que detêm o poder e, por outro lado, aqueles que são alijados do poder, uma vez que, a rigor, o poder não existe, por si só, mas existem sim práticas ou relações de poder que se disseminam pela estrutura social, desenvolvendo uma concepção não-jurídica do poder.

À diferença de Marx e à diferença de Freud, Nietzsche não acredita que a responsabilidade de um homem pelo que ele é possa ser transferida para a sociedade

ou explicada pelos traumas de infância ou por quaisquer outros mecanismos impessoais.

Nietzsche substitui a pergunta kantiana "Que é que posso conhecer com segurança?" por "Que espécie de conhecimento tem probabilidades de favorecer minha vontade e meu ser, e que espécie os prejudicará?", argumentando que só há uma resposta para essas perguntas: a vontade de conhecer deve ser idêntica à vontade de poder que constitui o ser do homem.

A vida, segundo Nietzsche (op.cit.), é a vontade de poder e aqueles que são mais vivos, aqueles que são os melhores espécimes da raça humana são aqueles em quem é mais forte a vontade de poder, daí ser referido, por alguns, como o filósofo da vida, ou do vitalismo. Segundo sua visão, os fracos e escravos vivem, não porque vive neles a vontade de vida, mas a vontade de poder e é por isso que, muitas vezes, conspiram para conservarem, como valores imutáveis, aquelas coisas que lhes são úteis. A categoria dos homens é estabelecida e alterada unicamente pelo seu grau de poder. A vontade de poder tornou-se, assim, a idéia central na filosofia de Nietzsche, permitindo-nos considerá-lo como o filósofo do poder. A vontade de poder constitui a metáfora da genealogia, e, é em Nietzsche que Foucault se inspira para formular a sua análise genealógica do poder. Para Nietzsche,

a vida não é uma adaptação de condições internas ou externas, se não vontade de poder, que partindo do interior, se acomete e se incorpora sempre maior quantidade de exterior (Nietzsche, 1981:372).

Segundo Foucault, o funcionamento do poder, na sociedade moderna, é

(...)mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado. (...) foi preciso, também, esta nova distribuição do poder que se chama disciplina, com suas hierarquias, seus enquadramentos, suas inspeções, seus exercícios, seu condicionamento, seu adestramento (Foucault, 1985:221).

Essas *disciplinas* são exercidas de forma difusa nas instituições e aparelhos do Estado, não sendo possível localizá-las, e o poder por elas exercido se realiza por uma rede de relações, isto é, passa por todos, é exercido por todos. É o exercício da *disciplina* que põe em funcionamento um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos, sob a forma de uma vigilância hierarquizada.

Trata-se de alguma maneira de microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições (...)(Foucault, 1991:29).

Assim, os indivíduos relacionados estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer a sua ação. Essas relações, portanto, determinam pontos singulares, isto é, ao mesmo tempo em que assujeitam os indivíduos, constroem-nos.

Aquilo que faz com que um corpo, gestos discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos efeitos de poder. O indivíduo é, portanto, simultaneamente, um efeito e centro transmissor do poder.

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (Foucault, 1985:183).

As noções de *disciplina*, de *controle*, e de *governo* são algumas das modalidades pelas quais o poder foucaultiano é exercido. Essas modalidades prevêm as relações de poder e suas ações de afetar a ambos os elementos da relação: tanto o sujeito como o objeto do poder. São essas modalidades de poder, segundo Foucault (1985,1991,1993), que produzem o saber sobre aquele que exerce e que recebe a ação do poder. A esse processo Foucault denominou *poder-saber*. O funcionamento dessas modalidades será analisado, posteriormente, no capítulo referente ao sujeito enquanto produto de um processo de *poder-saber*, necessário à sociedade moderna.

Tradicionalmente, o poder é o que é visto, mostrado e manifestado; modernamente, Foucault argumenta que o poder *disciplinar* exerce tecnologias normalizadoras através da invisibilidade.

1.2. SABER

O homem, enquanto representação, e objeto de análise, teve o seu aparecimento em uma história muito recente.

Considerando que objeto inexistente ao seu saber, para se atingir a análise do professor em circunstância de cursos de atualização, enquanto foco da presente análise, há que se discorrer sobre como se constrói o saber moderno.

Para tanto, recorrer-se-á a Foucault (1976) que faz uma minuciosa pesquisa sobre o aparecimento dos saberes e das ciências modernas, sempre permeados pelas relações de poder.

Sem pretender uma arqueologia do professor, mas para tentar analisar as condições de produção, a prática discursiva e não discursiva do professor em contexto de cursos de atualização, o presente capítulo remeterá a teorias foucaultianas que tematizem o poder enquanto produtor de saber, o saber produtor da subjetivação do homem moderno.

Este item abordará, dessa forma, o poder que produz o saber, e o saber que produz o sujeito. A divisão foi estabelecida apenas a título organizacional, uma vez que, para Foucault (1985), o sujeito é efeito-objeto de relações de poder que pressupõem um campo de saber e inexistem campo de saber que não pressuponham relações de poder.

1.2.1. O PODER QUE PRODUZ O SABER

"Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o

conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção."(Foucault, 1991:172)

Constituindo a essência da obra de Foucault a reflexão sobre o discurso, desde discursos parcelares como o da loucura e da medicina, passando por discursos amplos como o das epistemes chegando ao metadiscurso, do discurso sobre o discurso ou, a arqueologia, constituem objeto de sua análise.

Os discursos parcelares constituem descrições especializadas de certas faixas do *saber*. Não se trata, assim, da história da psiquiatria, mas da história da loucura, ou melhor, das atitudes em relação à loucura, isto é, da descrição diacrônica do espaço epistemológico dentro do qual o saber da loucura evoluiu da fase da indiferenciação, para a fase da segregação e reclusão e desta, para a fase asilar.

A primeira fase corresponde à visão renascentista da loucura, em que o louco passa da condição de homem, decaído pelo vício e pelo desregramento da Idade Média, à do homem essencial que, em sua natureza secreta, é desrazão.

O período clássico instaura uma cisão entre a razão e a desrazão e torna-se a época da grande reclusão, em casas de internamento, dos loucos, mas também, de todas as vítimas do desemprego e os ociosos em geral, como uma forma de solução dada pelo Estado ao desemprego gerado pela grave crise econômica. O louco, assim, não era essencialmente um enfermo, mas um transgressor da ética mercantilista, inscrevendo a loucura no espaço moral da ociosidade um mundo objeto de segregação e exclusão.

Com o advento da revolução industrial, o pobre, antes segregado e excluído, por não constituir nem produtor, nem consumidor, torna-se socialmente necessário para exercer a força da produção, sendo liberado das casas de internamento os anti-sociais e mantido apenas os loucos. A loucura, então, é isolada em asilos, exclusivamente destinada aos loucos, que passaram a ter um tratamento individualizado. É nessa circunstância que o asilo destina a loucura para o conhecimento, tornando-a pensável e atribuindo-lhe o estatuto de objeto para o saber. É, portanto, o hospício que produz o

louco, como doente mental, personagem individualizado a partir da instauração de relações disciplinares do poder.

O que mudou foi a positividade do *saber* com seus objetos, conceitos e métodos diferentes que, pelo conhecimento da doença considerada como essência abstrata cede lugar a um saber moderno do indivíduo como corpo doente. Mais importante do que o discurso psiquiátrico é o gesto que instaura a loucura e a torna pensável para o conhecimento; o saber da loucura é derivado da ruptura que se instala entre o mundo da razão e o mundo da desrazão.

As narrativas históricas são pródigas em descrever como sistemas de raciocínio constróem "dados" históricos. Um dos primeiros exemplos é o das pirâmides do Egito, "vistas" como blocos de pedra sem serem notadas num deserto, e que só se tornaram objetos de investigação a partir do final do século XVIII, quando passaram a ser objeto de reflexões, provando que o conhecimento e as instituições são socialmente construídos, ao invés de tecnologicamente dados.

Um novo *saber* sobre o homem teve início a partir do momento em que o aparecimento no século XIX de ciências empíricas, como a biologia, economia, filologia e das filosofias modernas a partir de Kant que tematizaram o homem como sujeito de conhecimentos, abrindo a possibilidade de um estudo do homem como representação. Até então, o homem não existia enquanto representação.

Um objeto, entretanto, não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem as visibilidades que a preenchem. Esse construto teórico foucaultiano explica o asilo como o espaço que se destina a produzir uma nova maneira de ver, e de fazer ver e falar sobre os loucos, bem diferente da maneira da Idade Média ou do Renascimento, e criou um regime de enunciados que se refere à desrazão como novo conceito. Assim, os enunciados do século XVIII inscrevem a loucura como grau extremo da desrazão (conceito-chave), isolando os loucos no Asilo. Da mesma forma, um regime de enunciados inseriu-a num conjunto que uniu os loucos aos vagabundos, aos pobres, aos ociosos e toda espécie de depravados, na idade clássica.

A conceituação de Foucault (1976) de que não há nada antes do saber, uma vez que os objetos se definem por suas combinações do visível e do enunciável, leva Deleuze (1986) a afirmar que o visível é o enunciável, isto é, eles são objetos não de uma fenomenologia mas de uma epistemologia.

É nessa perspectiva do homem enquanto representação e, a partir do estudo minucioso das instituições carcerárias, que Foucault (1991) analisa genealogicamente a instituição disciplinar escolar como o *locus* que permitiu *um novo saber* - a formação do saber pedagógico -, *um novo enunciado* -do discurso pedagógico - *um novo olhar* que constrói *um novo objeto* - o aluno. (o efeito-objeto aluno será abordado no item 1.2.2)

Para que uma seqüência de elementos lingüísticos possa ser considerada e analisada como um enunciado, deve ser dotada de uma existência material (Foucault, 1976). Essa materialidade não é só condição para a sua existência, mas é constitutiva do próprio enunciado, pois é necessário que o enunciado tenha uma substância, um suporte, um lugar, uma data. O *regime de materialidade* do enunciado se orienta mais para a substância e o suporte que para o lugar e a data: *o regime de materialidade ao qual obedecem necessariamente os enunciados é de ordem da instituição mais que da localização espaço-temporal*, uma vez que a localização espaço-temporal pode ser deduzida das "relações" entre os enunciados ou grupos de enunciados, levando-se a compreender que tais relações não existem fora de certos suportes materiais em que se produzem.

O discurso enquanto conjunto de enunciados não existe, assim, fora do sistema de relações materiais que a estruturam e a constituem; daí o discurso constituir uma prática, entendendo-se o termo "prática" não como a atividade de um sujeito, mas a existência objetiva e material de certas regras às quais o sujeito tem que obedecer quando participa do discurso. A regularidade dessas práticas constituem as condições de seu aparecimento histórico. São essas condições que permitem a construção da noção de *saber*, objeto próprio da arqueologia, constituindo *aquilo que se pode falar*

numa prática discursiva que se vê assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que adquirirão ou não estatuto científico (Foucault, 1976).

O *saber*, assim, é constituído de um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas. As contradições, as lacunas, os defeitos teóricos, podem denunciar o funcionamento ideológico de uma ciência e podem permitir determinar em que ponto do edifício esse funcionamento começa a se manifestar. Mas análise desse funcionamento deve ser feita ao nível da positividade e das relações entre as regras de formação e as estruturas da cientificidade.

O que faz com 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 permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma *saber*, produz discurso. O *saber* funciona na sociedade dotado de poder, assim como a verdade não existe fora do poder ou sem poder, é produzida graças às múltiplas condições e nele produz efeitos regulamentares de poder. Por *verdade* deve-se entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem, constituindo um *regime de verdade*.

Considerando que o objeto inexistente ao seu *saber* e que esse *saber* é constituído de um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas, o saber sobre o professor em circunstâncias de curso de atualização requer a análise do conjunto de suas práticas discursivas e não discursivas, isto é, da regularidade dos enunciados emitidos nessas interações, bem como de seu caráter institucional que determina esses enunciados.

Considerando, ainda, que o funcionamento, a circulação, a repartição e a produção desses enunciados constituem um conjunto regulado de procedimentos, que é a *verdade* e que a legitimação da escola ocorre por um *regime de verdade*, por essa *verdade* estar ligada a sistemas de poder, que a produzem, e a efeitos de poder que essa verdade induz, o saber originado dos enunciados produzidos em circunstâncias de cursos de atualização produzirá o sujeito professor, objeto desta pesquisa.

1.2.2. O PODER QUE PRODUZ O SUJEITO

" Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (...)O homem (..) é o efeito-objeto desse investimento analítico, dessa dominação-observação."(Foucault, 1991:37, 267)

O advento da era industrial trouxe a necessidade de se utilizar do corpo de forma a extrair-lhes uma força produtiva, modificando-se os mecanismos pelos quais o Estado exerce o poder sobre o corpo dos indivíduos. Essa nova necessidade econômica determinou o deslocamento de poder sobre a morte do indivíduo, próprio da soberania, para um poder sobre a vida desse indivíduo, próprio de um pretenso humanismo, que, por sua vez, decretou o desaparecimento do suplício como forma de coerção dos desvios e o advento de uma política do corpo, pelo qual se pretendeu corrigi-lo, torná-lo dócil e útil à sua utilização econômica. Esse deslocamento é responsável, assim, pela inserção do corpo no campo político, cujas relações de poder não se fazem só pela dominação (poder) mas pela sujeição (necessidade), sujeitando-o ao trabalho, marcando-o, dirigindo-o e obrigando-o a rituais e exigindo-lhe sinais.

As disciplinas substituem o velho princípio 'retirada-violência' que regia a economia do poder pelo princípio 'suavidade-produção-lucro'. Devem ser tomadas como técnicas que permitem ajustar (...) a multiplicação dos homens e a multiplicação dos aparelhos de produção (e como tal deve-se entender não só 'produção' propriamente dita mas a produção de saber e de aptidões na escola (...))(Foucault, 1991:192)

Da execução pública e supliciante o poder sobre o corpo move-se para um espaço privado e sob controles normalizadores. No interior desses diferentes espaços ou instituições é desenvolvido um saber sobre o indivíduo, por sua vez, desenvolvido sob técnicas disciplinares e controles normalizadores específicos e precisos .

Para explicar que poder e saber constituem faces de um mesmo processo, ele estabelece o termo *poder-saber*, segundo o qual o poder não é necessariamente repressivo, uma vez que incita, induz, seduz. O saber funciona na sociedade dotado de poder. O que faz com 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, permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.

Foucault (1993) utiliza o termo *dispositivo*, originado de *dispositivo de sexualidade*, para demarcar um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas morais, filantrópicas, o termo *dispositivo*, originado de *dispositivo de sexualidade*, é utilizado por Foucault (1993). O dispositivo, assim, é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos ditos e não ditos. Foucault (1993) utiliza-se do termo *dispositivo da sexualidade* para fazer referência a um deslocamento do conceito de sexualidade, pelo qual se-elaboram, para os seminários e conventos, técnicas minuciosas de explicitação discursiva da vida cotidiana de auto-exame, de confissão, de direção de consciência da relação dirigidos-diretores.

O discurso constitui o elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda, pode funcionar como interpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Tudo o que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, tudo que é social e não-discursivo é uma instituição. Geralmente, chama-se instituição todo comportamento mais ou menos coercitivo e aprendido (cf, Foucault, 1985). Em suma, entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Foucault entende esse dispositivo, ainda, como um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência; tem, portanto, função estratégica dominante.

O dispositivo é de natureza essencialmente estratégica, o que supõe uma certa manipulação das relações de força, na forma de uma intervenção racional e organizada nessas relações de força para desenvolvê-las em determinada direção, bloqueá-las, esterilizá-las, estabilizá-las ou utilizá-las. Está, portanto, inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que delas nasce.

A pedagogia constituiu um tipo de dispositivo de controle-dominação do sujeito ideal moderno a exemplo do dispositivo de controle-dominação da loucura, da doença mental, da neurose para absorção da massa de população flutuante considerada incômoda pela economia mercantilista, tendo, assim, um caráter genealógico.

O domínio sobre o corpo se efetua, uma vez que a *disciplina* põe em funcionamento um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos, sob a forma de uma vigilância hierarquizada. Essa vigilância determina a sanção reguladora dos possíveis desvios e ganha no exame a combinação de técnicas da hierarquia, que vigia, e as da sanção, que normaliza, uma vez que estabelece uma vigilância sobre os indivíduos através da qual eles são diferenciados e sancionados.

A tese foucaultiana sobre a *microfísica do poder* (1985) faz referência a como a identidade pessoal é construída por outras pessoas através de *tecnologias de dominação* (Foucault, op.cit) . Essas tecnologias agem essencialmente sobre o corpo através de técnicas de *disciplina* classificando e objetivando os indivíduos, sob uma *anátomo-política do corpo*.

A *disciplina* diz respeito a um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bem de riqueza, através do exercício contínuo e permanente de vigilância. Esse poder disciplinar foi o instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e da sociedade que lhe é correspondente: a sociedade da *normalização* (Foucault, 1985). Especificamente, a *disciplina* constitui um mecanismo moderno de poder que se apóia mais nos corpos, nos seus atos do que na terra e seus produtos.

Em seus estudos sobre o discurso carcerário, Foucault (1991) conclui que o poder se exerce sobre os indivíduos sob a forma do poder disciplinar que é

persuasivamente demonstrado em sua análise do Panóptico de Benthan, que consistiu numa estrutura arquitetônica, criada originariamente para as prisões nas quais as celas individuais convergiam para uma torre central onde ficavam os vigias.

O ângulo de iluminação que atravessava o compartimento permitia a visão do encarcerado, promovendo uma ruptura com o procedimento anterior de confiná-lo na escuridão da masmorra. Esse deslocamento deu origem ao mais importante efeito do Panóptico: o de induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Torna-se, assim, internalizado o poder disciplinar do encarcerado que se auto-vigia, na medida em que

quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição (Foucault, 1991: 179).

Transportando-se essa situação para a sala de aula, a noção disciplinar se configura na auto-regulação dos estudantes que mantêm seu comportamento, mesmo que o professor esteja ausente.

A escola, na verdade, constituiu o *locus* original para o desenvolvimento dessa noção disciplinar em que Benthan se inspirou. Uma escola militar em Paris, cujos dormitórios dispunham de uma janela envidraçada através da qual cada aluno poderia ser visto durante a noite sem manter contato com os colegas ou com os funcionários, constituiu um dos primeiros modelos dessa visibilidade isolante e disciplinadora.

Dentro das salas de aula, a disposição ainda hoje mantém essa estrutura na medida em que o professor tem visibilidade de toda a sala, isto é, pode exercer uma vigilância constante. A localização da mesa do professor na frente das carteiras dos alunos permite-lhe a visão de todos frente a frente, enquanto que eles se mantêm olhando para as nuças de seus colegas e têm uma visão parcial da classe.

Essa fase *anátomo-política dos corpos* é sucedida pela fase dos *controles reguladores*, sob uma *bio-política dos corpos*, que pretendeu a regulação das populações amorfas, pelo Estado. O *controle regulador*, através de uma combinação de mecanismos disciplinares na escola, no hospício e no hospital, articulou o *bio-poder* (Foucault, 1991) pelo qual se utilizaram de práticas cuja operação não é assegurada pelo direito, mas pela técnica; não pela lei, mas pela normatização; não pela punição, mas pelo controle, métodos que são aplicados em todos os níveis e por formas que vão além do Estado e seus aparatos. O *exame* passa a constituir um dos mais completos instrumentos de vigilância e punição mais completos de *controle normalizador*, assim como a técnica religiosa da *confissão* da preocupação pastoral com a consciência e o pecado, constitui a técnica pela qual o confessor objetiva-se, revela-se, torna-se conhecido pelo seu confessor. A *tecnologia do eu* postula que é possível dizer a verdade sobre si mesmo, constituindo essa verdade naquilo que Foucault (1993) chama de *sexualidade*.

É inegável, por outro lado, que os indivíduos também constroem suas identidades na medida em que esses objetivos e classificações são adotados e aceitos por eles. O exame e a confissão constituem as principais instrumentos pelos quais, ao dizer a verdade, a pessoa conhece a si própria e torna-se conhecida para os outros num processo terapêutico. Foucault denominou *tecnologia do eu* as técnicas ou práticas que induzem um comportamento e auto-regulação ou auto-disciplinamento. O "eu" confessional, assim, é ao mesmo tempo, o meio e o fim de uma tecnologia de poder que ao confessar-se, revela-se para o confessor e para si mesmo.

A confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si,

independentemente de suas conseqüências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe salvação (Foucault, 1993:61).

Ainda segundo Foucault, a *técnica da confissão* difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles que se produzem livros, além de constituir o instrumento para se extrair a verdade. O homem ocidental tornou-se, enfim, um animal confidente.

Através do termo *bio-poder*, Foucault (1985) mostra a construção do eu pelo qual o indivíduo conhece-se a si mesmo e torna-se conhecido por outrem e submete-se à normalização, transformando-se em *corpos dóceis* e úteis à sociedade moderna, em suma, em corpos *governáveis*.

Em suas fases posteriores de análises do poder, Foucault conclui que o conceito de *governo* (1985), presente no século XVI, não se referia apenas às estruturas políticas ou à administração dos estados, mas à forma pela qual se dirigia a conduta dos indivíduos e compreendia o governo de crianças, de doentes e das almas. Modernamente, a *governamentalidade* (Cf.Foucault, 1985) constitui uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a efetuar a conduta das pessoas de maneira que elas formem as próprias identidades, de maneira que se tornem sujeitos, isto é, a de *individualizá-los, normatizá-los, tornando-os governáveis*. Essa *governamentalidade* nos atinge a todos, de forma que não somos os realizadores autônomos de projetos individuais que o quadro conceitual liberal e a educação liberal pretende que sejamos. Tradicionalmente, o poder é o que é visto, mostrado e

manifestado; modernamente, Foucault argumenta que o poder *disciplinar* exerce tecnologias normalizadoras através da invisibilidade.

O *governamentalidade*, enfim, diz respeito a uma forma de gerir uma população em profundidade e minuciosamente e em detalhe em uma forma triangular: soberania-disciplina-gestão governamental, isto é, significa substituir uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta para uma sociedade de governo.

São essas tecnologias que fazem com que os professores mantenham os alunos em seus lugares, exigem-lhes atenção, e os alunos aprendam a levantar a mão para falar, fiquem em suas carteiras, a conservarem os olhos sobre seus testes, constituindo o *regime de verdade*.

A idéia fundamental de Foucault (1985,1991, 1993) é a de uma dimensão da subjetividade que deriva do poder e do saber, isto é, o caráter carcerário da sociedade moderna realiza, ao mesmo tempo, as captações reais do corpo e sua perpétua observação. A instituição constitui o aparelho de punição mais de acordo com a nova economia do poder e o instrumento para a formação do saber de que essa mesma economia tem necessidade. Seu papel panóptico lhe permite desempenhar esse duplo papel:

A rede carcerária constitui uma das armaduras desse poder-saber que tornou historicamente possíveis as ciências humanas. O homem (...) é o efeito-objeto desse investimento analítico dessa dominação observação (Foucault, 1991: 267).

Não há, nesse sentido, a relação consigo como ser livre, individualmente, como preconizavam os gregos, mas haverá sempre uma relação consigo que resiste aos poderes; a relação consigo é uma das origens dos pontos de resistência, isto é, a subjetividade realiza-se pelas relações de poder e pelas relações de saber.

1.3. SUJEITO

A trajetória do homem, enquanto objeto de análise, produzido pelas relações de forças, enquanto poder, inerente a toda relação social, constituirá a temática específica deste capítulo.

A análise do sujeito moderno, partindo-se do homem como ser privado e passando para o de pessoa pública, deixando de ser considerado como o centro, a origem de suas vontades, desejos e ações para tornar-se no efeito das relações sociais, constituirá o fio condutor deste segmento de estudo.

A idéia do centralismo do homem já foi contestada em vários níveis. Copérnico prova que a Terra não é o centro do Universo. Darwin mostra que a humanidade não é o centro dos seres vivos. A psicanálise ensina que "não se é dono de sua própria casa".

Os sujeitos modernos, sob a ótica pós-estruturalista, são decentrados, resultantes da ilusão necessária de que constituem sujeitos livres *centro de iniciativas, autores e responsáveis por seus atos, quando na verdade não passam de seres subjugados, submetidos a uma autoridade superior, desprovidos de liberdade a não ser de livremente aceitar a sua submissão* (Althusser, 1992).

Essa ilusão revela a dimensão ideológica do homem moderno que no interior de uma determinada formação social, constituindo naquele que exerce um poder e sobre o qual lhe é exercido um poder, é individualizado, isto é, é produzido como sujeito.

Não pretendendo formular a genealogia do professor e do aluno, mas tentando rastrear em seu presente possíveis indícios da gênese que se acha perdida, este capítulo discorrerá sobre o professor, cuja individualidade é produzida pelo "*jogo imaginário*" (cf. Coracini, 1990), para a produção do sujeito moderno "*governável*", "*dócil*" e útil para a sociedade moderna.

Com o intuito de traçar uma breve trajetória do homem até atingir o sujeito professor este item tratará, em primeiro momento, da passagem do indivíduo a pessoa e de pessoa a sujeito institucional. Em segundo momento, tratará da análise do professor

como sujeito institucional do *poder-saber*, sujeito de relações imaginárias, sujeito da homogeneidade instituída e sujeito do poder e do desejo.

1.3.1. PESSOA:A MÁSCARA DO HOMEM MODERNO

"(...) a afirmação do ser suscita a questão da aparência, a procura da identidade faz surgir a máscara, a interioridade da pessoa privada se exterioriza na personagem pública(...)(Courtine, J.J. & Haroche, C.,1988:38)

A compreensão do caráter de sua própria natureza tem sido a preocupação que acompanha o homem ao longo da evolução da civilização, ou até se confunde com a própria origem do homem.

A conceituação do homem tem oscilado entre uma visão de uma pessoa privada e de uma pessoa pública, isto é, entre uma posição não-histórica, de que a natureza do homem é uma substância presente desde o início da história, e a posição relativista, de que a natureza do homem não tem nenhuma qualidade inerente, mas constitui apenas reflexos das condições sociais.

Ao conceituar o homem, Marx (1983) opõe-se às posições não-histórica e relativista assumindo a concepção de que, embora a natureza material do homem seja imutável desde o início da civilização, ele se modifica culturalmente no curso da história: *principiamos com homens reais, ativos, e, baseados em seu verdadeiro processo vital, demonstramos a evolução dos reflexos e ecos ideológicos desse processo vital*. O homem marxista, assim, é produto da história, transformando-se na evolução desta.

Ao lado da conceituação do homem, a conceituação da palavra pessoa, que lhe faz referência, é envolvida pela ambivalência do sentido de intimidade do indivíduo e do sentido de personagem. Originariamente significando "máscara de teatro", o termo latino "persona" passa a designar a máscara, a personagem de teatro, ao mesmo tempo

que "a verdadeira natureza do indivíduo". A dualidade da oposição greco-latina entre máscara e natureza do indivíduo, que caracteriza a noção de pessoa, mantém-se até a exigência da unidade e indivisibilidade da pessoa imposta pelo cristianismo. Segundo Courtine e Haroche(1988), assim, a dualidade ou a indivisibilidade da pessoa decorre fundamentalmente do fator político.

Ainda, segundo Courtine e Haroche (op. cit.), o universo das sociedades democráticas de massa caracterizou-se pela observação da aparência do corpo visível sob a qual tende-se a certificar a identidade de um eu escondido. Da metafísica introspectiva à medicina e à antropologia, esta passagem tomou a forma de um distanciamento: novas formas de observação colocaram o sujeito à distância dele mesmo. O sujeito, então, é entregue a um observador exterior de cujo ato de observar, a introspecção se vê banida. É assim que o homem moderno se afastou de si mesmo e o destinou ao paradoxo de um olhar sobre si, constituído fora de si.

O homem enquanto sujeito social é, efetivamente, ao mesmo tempo ser e aparência. A vida social atribui ao sujeito uma forma separada dele mesmo, isto é, atribui-lhe uma máscara, que se destina a uma representação. O mesmo sujeito é, assim, efetivamente, outro, como etimologicamente determina o termo "pessoa".

Para Marx (op. cit), o homem é um ser principalmente social, tendo necessidade dos outros, não como meio para satisfazer seus desejos, mas porque ele é apenas ele, e só é completo como homem se estiver em relação a seus semelhantes e à natureza. O homem livre, independente, é, no sentido marxista, ao mesmo tempo ativo, relacionado e produtivo.

A perspectiva marxista encontra ressonância em From (1962) para quem até mesmo nossos instintos e paixões, nossos sentimentos e emoções, o psiquismo humano em síntese, têm historicidade, isto é, são socialmente condicionados:

"Até as emoções e impulsos que parecem integrar a esfera mais segregada de nossa intimidade sofrem a História" (From, 1962:18).

1.3.2. DE PESSOA A SUJEITO SOCIAL/INSTITUCIONAL

Para Althusser (1992), todo indivíduo humano só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma de sujeito. Essa forma de sujeito, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais, pois as relações sociais, se fazem segundo relações sócio-jurídico-ideológicas, uma vez que, *só há prática através e sob uma ideologia e só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos.*

Isso se explica, segundo Althusser (op cit), em uma análise sob a perspectiva marxista estruturalista, porque a sociedade moderna se caracteriza pelo assujeitamento do indivíduo à ideologia, isto é, o cidadão da sociedade moderna constitui o sujeito da ideologia. Em outras palavras, é nesse processo de constituição e interpelação funcionando nos rituais da vida cotidiana que a ideologia transforma os indivíduos em sujeitos. A perspectiva althusseriana, assim, pressupõe a existência material da ideologia em práticas ideológicas, enquanto práticas necessárias à reprodução das relações de produção. Essas relações de produção pressupõem o estabelecimento de *lugares na produção* que são assegurados por mecanismos ideológicos cujo efeito é o de produzir o reconhecimento da necessidade da divisão do trabalho e do caráter "natural" do lugar determinado para cada sujeito social na produção. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais todos sabem o que é um professor e o que é um aluno, isto é, esse reconhecimento da evidência de que somos sujeitos constitui no *efeito ideológico elementar.*

É a partir da tese althusseriana de que *a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos*, isto é, de que a ideologia constitui os indivíduos concretos em sujeitos que Pêcheux (1988) propõe uma teoria não-subjetivista da enunciação criando o termo *forma-sujeito*, para designar o fato de os indivíduos serem *interpretados em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes correspondem.* A perspectiva discursiva de linha francesa, tendo em Pêcheux o seu precursor, não mais centra a problemática no sujeito mas sim nos sistemas de representação.

Segundo Foucault (1976), de quem Pêcheux empresta a noção de formação discursiva, a ideologia tem uma consistência, uma existência material, sobretudo institucional, e uma função real dentro de uma determinada formação social, suscitando a questão do *regime da materialidade* ao qual obedecem necessariamente os enunciados. O discurso constitui o conjunto de enunciados, na medida em que eles dizem respeito a uma mesma *formação discursiva* que determina o que *pode e deve ser dito* (Foucault, op.cit.) aos sujeitos que, através de um processo de *interpelação-identificação* (Pêcheux, 1988) são produzidos nos lugares deixados vazios.

(...) não há, para sermos exatos, práticas de um sujeito, há apenas os sujeitos de diferentes práticas (Pêcheux, 1988:218).

Foucault (1976), assim, pressupõe relações entre as formações discursivas e domínios não-discursivos que dizem respeito às instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos, como determinantes das práticas discursivas.

Fairclough (1986), em uma concepção semelhante no que se refere ao sujeito social/institucional, postula que o "sujeito social" corresponde ao "sujeito institucional", isto é, o sujeito social ocupa posições de sujeito em uma variedade de instituições. Essas instituições constroem seus sujeitos ideológicos e discursivos no sentido de que lhes impõem determinações ideológicas e discursivas como condição de qualificá-los a agir como sujeitos. Fairclough (op.cit.), assim, concebe a sociedade como a relação entre os três níveis do fenômeno social: o da formação social, o da instituição social e o da ação social. A instituição, nesse contexto, constitui o "pivô" entre o nível mais elevado da estruturação social, da formação social e o nível mais concreto, do evento ou ação social. A escola enquanto instituição define a relação entre professores e alunos (as ações e eventos que se realizam na escola) e é determinada a nível de formação social (relação entre a escola e o sistema econômico, e entre a escola e o Estado).

Essas determinações particularizam as ações de cada instituição na medida em que:

Cada instituição tem a sua variedade de eventos de fala, espaço, elenco de participantes e suas próprias normas (Fairclough, 1985:).

O postulado principal do materialismo histórico, base da análise marxista e da perspectiva discursiva francesa, é que a forma pela qual o homem produz determina sua prática de vida, seu modo de vida, e essa prática de vida determina seu pensamento e a estrutura social e política de sua sociedade.

Essa noção de que o homem é formado pela sua prática da vida não é nova. Montesquieu (1733) expressara a mesma idéia postulando que "as instituições formam os homens". Marx (1848) difere de Montesquieu ao detalhar a análise dessas instituições afirmando que elas mesmas devem ser entendidas como uma parte da totalidade do sistema de produção que caracteriza uma determinada sociedade.

Para Foucault, (1975), a necessidade da utilização do corpo humano como força produtiva de trabalho transformou-o em um sujeito disciplinado, controlado e governado:

O indivíduo é, sem dúvida, o átomo fictício de uma representação 'ideológica' da sociedade(...) (Foucault, 1975:172).

É esse efeito ideológico que faz com que os indivíduos ao ocuparem lugares dentro de diferentes instituições, em determinadas formações sociais (patrão, empregado, filho, pai) e submetam-se a regras pré-determinadas sem questioná-las. Na instituição escolar, assim, é esse efeito ideológico que faz com que o professor saiba o que é um professor e o aluno, o que é um aluno.

1.3.3. PROFESSOR E ALUNO: SUJEITOS INSTITUCIONAIS

(...)O homem (...) é o efeito-objeto desse investimento analítico, dessa dominação-observação."(Foucault, 1975:37, 267)

A gênese do professor enquanto sujeito institucional se deve à necessidade de um controle sobre o corpo do indivíduo moderno, em decorrência de sua utilização econômica da sociedade industrial.

Essa nova necessidade econômica determinou o deslocamento de poder sobre a morte do indivíduo para um poder sobre a vida desse indivíduo. Esse deslocamento é responsável, assim, pela inserção do professor no campo político, cujas relações de poder não se fazem só pelo poder (dominação), mas pela necessidade (sujeição), sujeitando-o ao trabalho. A sociedade moderna tem interesse em conceder o direito ao saber a seus cidadãos para manter sua força de trabalho em bom estado de funcionamento. Para tal, a escola constitui o *locus* da aplicação de procedimentos de dominação e sujeição.

Os métodos utilizados para se atingir esse processo moderno de assujeitamento, que permitem o controle minucioso das operações do corpo e que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade são denominados *tecnologias* por Foucault e, compreendem a tecnologia *anátomo-política do corpo*, exercida por meio de *técnicas disciplinares* de vigilância (Foucault, 1991); a tecnologia *bio-política do corpo*, por meio de *técnicas de controle regulador* (Foucault, 1991) e dispositivo da *sexualidade*, através da *técnica da confissão* (Foucault, 1993,). O funcionamento dessas modalidades foi discutido na página 35.

O funcionamento da *disciplina*, como uma tecnologia *anátomo-política dos corpos*, teve início nos colégios e mais tarde passou para as escolas primárias e, posteriormente, para os hospitais e quartéis, compreendendo a distribuição do espaço, o controle da atividade e a vigilância hierárquica do indivíduo. É a disciplina da

distribuição dos corpos, pela colocação dos alunos em filas e o professor na frente, e de frente para os alunos, que os individualiza. Revelando o caráter hierárquico, algumas escolas ainda mantêm pequenas janelas de vidro nas portas, que permitem ao diretor, além de saber qual é o professor que está ministrando as aulas, vigiar seus procedimentos. Essa determinação de lugares tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. O espaço escolar transformou-se num lugar de se ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar, isto é, tornou-se a base para uma *microfísica* de um poder celular.

Já o *controle de regulação*, como uma tecnologia *bio-política do corpo*, da atividade coloca o princípio de uma utilização do corpo, procurando extrair-lhe o máximo de trabalho num tempo mínimo, obtendo a máxima rapidez e eficiência, normalizando uma população amorfa e desregrada. À instituição escolar coube a tarefa de normalizar, desde a infância, o sujeito ideal moderno, isto é, a escola constitui o *locus* onde se estabelecem *relações de poder* para que se construam indivíduos aptos para estabelecerem as *relações de produção*. É desse controle que se origina a distribuição da grade curricular que determina a número de aulas semanais, número de anos para cada disciplina (matéria) escolar. No cotidiano, é esse controle que determina a duração da aula, a duração de um exame e a duração do recreio ou intervalo. A técnica da vigilância determina a sanção reguladora dos possíveis desvios e ganha no exame a combinação das técnicas da hierarquia, que vigia, e as da sanção, que normaliza, uma vez que estabelece uma vigilância sobre os indivíduos através da qual eles são diferenciados e sancionados.

A formação desse olhar normalizador necessitou, assim, do desenvolvimento de mecanismos regulatórios a fim de qualificar, medir, julgar e hierarquizar. Trata-se de um mecanismo de normalização mais evidente na ciência educacional que veio a moldar o treinamento dos professores e a regularização do espaço da sala de aula.

Professores e alunos inseridos no aparelho escolar constituem os sujeitos produzidos por esse *poder-saber*, isto é, o saber sobre professores e alunos derivam

desse processo *anátomo-bio-político do corpo* que pretende torná-los *governáveis*, necessários e úteis para a sociedade moderna.

Não tendo propriedade e sendo exercido por todos, no interior da instituição escolar, essa rede de poder constitui relações de forças hierárquicas que definem inúmeros pontos de conflito, possibilitando, ainda que momentaneamente, a mudança dessas relações.

Essa tecnologia do poder sobre o corpo, assim, cabe ao professor, que ainda que queira mascarar não consegue fazê-lo, por não passar de um de seus instrumentos. Além disso, ele também é objeto de um poder hierárquico, pela vigilância e controle por parte da administração da instituição escolar. Os indivíduos relacionados, assim, estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer a sua ação. Aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e, constituídos enquanto indivíduos, é um dos efeitos de poder. O indivíduo é, portanto, simultaneamente, um efeito e centro transmissor do poder.

A natureza essencialmente estratégica, o que supõe uma certa manipulação das relações de força, na forma a hierarquizar essas relações, inscreve os integrantes da interação em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que delas nasce. A pedagogia constituiu um tipo de dispositivo de controle-dominação (discutido no capítulo 1, pg 37) do sujeito ideal moderno, a exemplo do dispositivo de controle-dominação da loucura, da doença mental, da neurose para absorção da massa de população flutuante, considerada incômoda pela economia mercantilista, tendo, assim, um caráter genealógico.

O caráter confessional da instituição escolar também se vê revelado: confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles que se produzem livros, além de constituir o instrumento para se extrair a verdade. O homem ocidental tornou-se, enfim, um animal confidente. Não se pode ignorar que, especialmente na pedagogia crítica, o professor permanece silencioso à medida que os aprendizes são encorajados a 'confessar a verdade', e, portanto, tanto professores quanto aprendizes, embora desiguais, são ambos confessores e confessadores, na

medida em que, na verdade o *professor é a pessoa analisada e que nessa exposição é mais certamente nomeado do que temos a pensar, não é o conhecimento que é exposto, é o sujeito* (Barthes, apud Deacon, R. & Parker, B, 1994). A confissão, que resulta da auto-observação para tornar-se conhecido pelo confessor, permite, no entanto, àquele que confessa revelar-se para si, objetivando-se, não só para outrem, como para si mesmo, também.

A proposição foucaultiana é a de que saber e poder são inseparáveis, isto é, de que as formas de poder são imbuídas de saber e que as formas de saber são permeadas por relações de poder. O saber não reflete relações de poder mas lhe é imanente. Todo ponto de exercício de poder é, ao mesmo tempo, um lugar e formação de saber: é dessa forma que a escola está na origem da pedagogia.

Observando, disciplinando, normalizando e sancionando, à semelhança da prisão, a escola torna-se o espaço onde se constrói a pedagogia pela reviravolta das relações de poder e constituição de um saber.

Professores e alunos, inseridos na instituição escolar, dessa forma, constituem o sujeito e o objeto do poder, caracterizando a noção moderna de sujeito que ao mesmo tempo compreende o individualismo (como possibilidade de resistência) e o mecanismo coercitivo de individuação, de isolamento imposto ao indivíduo. São essas diferentes formas de poder que fabricam diferentes tipos de individualidade. (cf. Foucault, 1979, 1992)

Na relação escolar, o professor é constituído pelo poder hierárquico de disciplinar, normatizar e tornar os alunos, enquanto uma população amorfa e desregrada, em sujeitos dóceis, úteis, portanto, governáveis pela sociedade pós-industrial moderna. Ao mesmo tempo em que exerce esse poder hierárquico, o professor também se assujeita a essa cadeia relacional, constituindo-se causa e efeito de poder.

No processo de escolarização, o aluno é construído por um processo passivo de objetivação e um processo ativo de auto-formação da subjetivação, isto é, ao mesmo tempo em que o poder o assujeita, o constitui.

1.3.4. PROFESSOR E ALUNO: SUJEITOS DE RELAÇÕES IMAGINÁRIAS

"A representação é a apresentação perpétua, o fluxo incessante no e pelo qual qualquer coisa se dá. Ela não pertence ao sujeito, ela é, para começar, o sujeito"(Castoriadis, apud.Córdova,1994).

Não considerando os seres em si, mas seres enquanto representação, criados no interior da instituição escolar, a relação entre os professores e alunos se faz representativamente, isto é, segundo relações representativas, portanto, imaginárias e revelam a sua dimensão ideológica.

O imaginário social mascara os problemas reais, as pressões, os conflitos cotidianamente vividos pelos indivíduos. É impossível pensar que possam existir relações sociais, nem tampouco instituições políticas, destituídas de sua dimensão simbólica, sem que os homens se vejam nessas relações, isto é, sem a imagem que têm de si próprios e dos outros. As relações sociais não se reduzem, pois, a seus componentes físicos e materiais.

Sartre(1968) denominou *imaginários* os objetos que constituem substitutos análogos de realidades ausentes. Quando o significado de um signo se perde como unidade cultural ou histórica produz-se a transparência semiótica, isto é, na remissão direta à realidade o signo adquire uma nova significação, ocultando a original na medida em que a perda do significado converte o signo em imagem.

Semelhantemente a Sartre, Sercovich (1977) denomina imagem a unidade analítica de todo processo discursivo em sua dimensão imaginária, de sua capacidade de remissão direta à realidade. O autor considera como *formação imaginária* o conjunto dos discursos predominantemente transparentes e operantes em uma conjuntura determinada. No momento em que a imagem não aparece mais com a própria coisa, ela deixa de ter relação com essa coisa, passando a ter nenhuma relação mais específica do que uma outra coisa. A relação do imaginário com o real no homem, então, passa pelo simbólico. A significação imaginária será a relação entre a

expressão e o conteúdo de uma imagem e, por fim, a relação entre um discurso transparente e um sujeito, e será, portanto, uma relação imaginária.

O imaginário em suas múltiplas manifestações constitui o sujeito: as imagens conformam a subjetividade (Sercovich, 1977: 43).

A dimensão imaginária das relações sociais tem início com a visão do homem enquanto representação e tem em Marx (1983) um dos pensadores que questionaram o caráter da consciência em si do homem capitalista no sentido de que acreditava que a maior parte do que pensamos sobre nós e os outros é uma ilusão, é "ideologia". Acreditava que nossos pensamentos individuais formam-se de acordo com as idéias desenvolvidas por uma determinada sociedade, e tais idéias são condicionadas pela estrutura e modo de funcionamento da sociedade. Marx defende, assim, a idéia fuerbackiana de que os homens se fazem numa representação, portanto imaginária, de suas condições de existência porque essas condições são alienadas em si, pelas condições do trabalho alienado.

O advento da era industrial constitui a gênese da alienação do homem moderno que, na fábrica, passa a ser utilizado pela máquina, isto é, é o movimento das máquinas que ele tem de acompanhar, ao contrário do artesanato e da manufatura, onde o trabalhador se utiliza de um instrumento, e os movimentos dos instrumentos do trabalho procedem dele. O trabalhador não é alienado apenas em relação aos produtos que cria, pois a alienação aparece não só como resultado, mas também como processo de produção dentro da própria atividade produtiva.

Do conceito de alienação ao trabalho, Marx (op.cit) passa para o conceito de alienação do homem a si mesmo, a seus companheiros e à natureza. No trabalho alienado, a atividade livre e consciente do homem se deforma numa atividade fora de si e assim *a própria vida assemelha-se somente a um meio de vida*. A alienação, portanto, é para Marx, a doença do homem moderno, principiada com o início da divisão do trabalho, ou seja, quando a civilização transcendeu a sociedade primitiva.

Para Castoriadis (apud.Córdova, 1994) há uma outra alienação que no seu entendimento, vale para todas as classes em conjunto: é a alienação da sociedade às suas instituições, isto, é, uma vez criada pela sociedade, parece autonomizar-se a partir de uma lógica e de uma inércia próprias, perdendo as suas finalidade iniciais e as razões de ser. Essa naturalização resulta na seguinte inversão: o que deveria ser um conjunto de instituições a serviço da sociedade passa a ser uma sociedade a serviço das instituições.

Nas análises das ideologias, o estudo das correlações entre as estruturas sociais e os sistemas de representações coletivas, o modo como elas asseguram a coesão social, fazem pressupor o imaginário social reconhecido por Marx e Weber, no sentido de que o conjunto de normas e valores não paira autonomamente sobre os homens mas se materializa em suas práticas sociais em seus processos de identificação reforçando ou instituindo elos de sociabilidade entre eles. Toda sociedade conta com um sistema de representações cujos sentidos traduzem um sistema de crenças que, em última instância, legitima a ordem social vigente. É nesse sentido que se pode dizer que o mundo transcende a esfera da natureza-em -si, porque é vivido real e imaginariamente pelos homens.

Em perspectiva semelhante, para Althusser (1992), toda ideologia revela-se em representações imaginárias, isto é, a relação dos indivíduos com as relações de produção se faz segundo relações imaginárias. Não correspondendo à realidade, essa relação constitui uma ilusão.

A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência (Althusser,1992:85).

Pêcheux (1988), a partir da afirmação de Althusser (1992) de que *a ideologia não existe senão por e para os sujeitos*, introduz o sujeito enquanto *efeito ideológico elementar*. É enquanto sujeito, que qualquer pessoa é "interpelada" a ocupar um determinado lugar no sistema de produção; em outras palavras, os agentes do sistema

reconhecem eles próprios seu lugar sem terem recebido formalmente, ou mesmo sem saber que têm um lugar definido no sistema de produção, isto é, quando alguém se vê obrigado a ocupar um lugar dentro de um sistema de trabalho, ele o faz naturalmente.

Igualmente, as diferentes formas de falar, segundo a perspectiva foucaultiana, constituem diferentes posições do sujeito na formação social da qual faz parte, constituindo uma dispersão que reflete a descontinuidade de planos de onde fala o sujeito que pode assumir diferentes posições no interior do discurso. Para Foucault (1976) essas formas de ver e falar são determinadas pela inserção em uma determinada formação discursiva, que por sua vez, se insere em uma determinada formação ideológica e isso significa que

Não se pode falar qualquer coisa em qualquer época; (...) mas sob as condições positivas e um feixe complexo de relações. (...) estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização (Foucault, 1969:51).

São, portanto, as *formações discursivas*, nas quais as personagens inscritas vivem sua função, que *determinam o que pode e deve ser dito* (Foucault, 1976). Em outras palavras, as *formações ideológicas* (Althusser, 1992) governam a conjugabilidade, a paternidade e a maternidade e determinam o que é ser esposo, o que é ser filho e determinam, portanto, seu discurso, dentro da *formação discursiva* na qual se reconhecem como tais.

Em perspectivas semelhante, para Fairclough (1986), toda instância institucional inclui formulações e simbolizações de um conjunto particular de representações ideológicas, isto é, certas formas particulares de falar são determinadas por formas particulares de ver.

Assim, todo sistema de significações discursivas determina no sujeito um sistema de representações. A relação imaginária ou ideológica constitui um

componente inalienável da produção significativa de uma sociedade. O imaginário discursivo constitui uma dimensão de toda prática social.

A relação imaginária ou ideológica constitui um componente inalienável da produção significativa em uma sociedade e segundo Courtine

o campo político é o lugar onde se estabelecem dominações, aceitam-se servidões, organizam-se resistências no jogo de representações: nenhum poder saberia, efetivamente, se impor sem uma estratégia da aparência, nenhuma resistência saberia aí se opor sem uma astúcia de aparência (Courtine, 1988:39).

A constituição das imagens exige um complexo sistema de transformações e põe em jogo mecanismos de ocultamento do significado, pela ausência das condições produtivas de remissão direta à realidade.

Tomando por base o materialismo histórico e a partir do esquema funcionalista concebido por Jakobson, Pêcheux (1988) desloca o sentido de mensagem como transmissão de informação de A (destinador) a B (destinatário), para discurso, como *efeito de sentido* entre os lugares A e B, indicados como lugares pré-estabelecidos na estrutura da formação social. Tais lugares são marcados por propriedades diferenciais determináveis e considerados como sede de representações imaginárias, cuja gênese se acha perdida, segundo o conceito de *relações imaginárias ou ideológicas*.

Esses lugares, assim, estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo, isto é, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem a si e ao outro a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, bem como do objeto de mediação entre ambos. A situação de discurso, assim, concerne à imagem que fazem uns dos outros os participantes do diálogo, transformando-se em participantes de *jogos imaginários* (Coracini, 1990, 1993).

Todo processo discursivo compreende, por parte do emissor, estratégias discursivas fundadas em uma antecipação das representações ou imagens do receptor

que se desdobram. Esses desdobramentos estão detalhadamente demonstrados na parte relativa à análise dos jogos imaginários, na página 94.

O discurso enquanto *efeito de sentido* entre os sujeitos, enquanto imagens sociais, por sua vez, reflete a ordem da formação social da qual faz parte. Todo discurso, assim, é sempre pronunciado a partir de determinadas condições de produção, cujo funcionamento decorre de um sistema de normas que derivam da estrutura de uma ideologia política.

O funcionamento do discurso enquanto mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso constitui o mecanismo de condição de produção do discurso. Esse funcionamento compreende *o lugar que A e B se atribuem, cada um, a si e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e o do outro, (...) bem como do referente enquanto objeto e mediação* (cf. Pêcheux, 1993: 51).

Transpondo esse funcionamento para o discurso em sala de aula, observa-se que o aluno é, idealmente, B - imagem social do aluno - enquanto aquele que não sabe (pacífico e submisso) e está na escola para aprender; o professor, é, idealmente, A - imagem social do professor - enquanto aquele que possui o saber e está na escola para ensinar (autoridade, detentor do saber e, portanto, do poder). 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)) --imagem que o aluno tem que o professor tem sobre o conteúdo veiculado--em sua relação com IA(R).--imagem que o professor tem sobre o conteúdo veiculado.

Uma formação imaginária se define a partir de modulações do significante e a transparência semiótica resulta de um esquecimento necessário que se opera no sujeito. É dessa forma que o discurso oculta suas condições de produção e produz a "naturalização" de um regime de seleções e combinações linguísticas.

As produções de sentido que circulam na sociedade e que permitem a regulação de comportamentos, de identificação e de distribuição de papéis sociais, são realizados de tal forma pelos agentes sociais, que passa a representar para o grupo o sentido de verdadeiro. Reforça-se a idéia de que as bases sobre as quais as classes sociais se

fundamentam e se legitimam passam por sistemas simbólicos. As relações hierárquicas da sociedade são apreendidas mediante cotidianos ritualizados, fazendo crer que são naturais. É, portanto, o imaginário social que legitima as relações de poder.

A característica inefável do indivíduo, no entanto, deixa resvalar seu desejo de autonomia, revelando a dispersão que o constitui.

1.3.5. PROFESSOR E ALUNO: SUJEITOS DO "HABITUS"

Fazendo referência a procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo, isto é, dos gestos, das atitudes, dos comportamentos, dos hábitos e dos discursos, Foucault (1985) postula a existência de um mecanismo de *biopoder* nas sociedades modernas. A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento e a interpretação dos discursos têm o objetivo de separar, distribuir, comparar, avaliar, hierarquizar o homem moderno com o intuito de torná-lo um *corpo dócil e útil* (cf. Foucault, 1985). Assim, através das tecnologias da *disciplina, normalização e da confissão* obtem-se o sujeito ideal.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar'(...). A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (Foucault, 1991: 152).

Esse mecanismo disciplinar, para o autor, garante o funcionamento orgânico da instituição a serviço da formação ideológica da sociedade, pois

A regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder (...) o poder de regulamentação obriga à homogeneidade (.Foucault, 1991:164).

Em perspectiva semelhante, Fairclough (1986) afirma que, para se tornar um professor, deve-se dominar as normas discursivas e ideológicas que a escola liga à

posição de sujeito - deve-se aprender a falar como professor e 'ver' coisas como professor. Isso significa que, no processo de aquisição de formas de falar, que são normativamente associadas à posição de sujeito, necessariamente adquirimos também suas formas de ver e normas ideológicas. As normas tendem a ser vistas, primeiro, como normas de uma instituição em si e, depois, como meramente padrões e técnicas que devem ser dominadas a fim de constituir-se no sujeito institucional competente.

Bourdieu (1992), fazendo referência à instituição escolar, postula que, enquanto força formadora de *habitus*, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, uma disposição geral geradora de esquemas particulares, capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais dá o nome de *habitus cultivado*.

Na verdade os indivíduos programados, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação constituem o produto mais específico de um sistema de ensino (Bourdieu, 1992:206).

Para Bourdieu (1992), ao sistema de ensino institucionalizado cabe, como função principal, a uniformização escolar: a de uniformizar, por um lado, o conteúdo pela transmissão ao professor de um conhecimento considerado valorizado pela sociedade da qual faz parte e, portanto, constituindo um saber legítimo e, por outro lado, a de iniformizar os procedimentos dos professores, enquanto mediadores institucionalmente autorizados desse saber legítimo. A uniformização do conteúdo decorre do poder da *violência simbólica*, enquanto *poder de impor um saber tido como legítimo* (Bourdieu, 1992), segundo critérios de seleção, priorização, ordenação, seriação e graduação dos conteúdos, constitutivo do sistema de ensino institucionalizado. A uniformização dos procedimentos é pretendida pela absolutização dos objetos, métodos e técnicas e pela idealização de sujeitos reduzidos ao padrão estabelecido pela instituição. A instituição escolar se investe, segundo Bourdieu (1992), da função de produzir indivíduos "programados", isto é, dotados de *habitus*, de

um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituindo o *produto mais específico de um sistema de ensino.*

Pêcheux (1988), faz referência à *apropriação subjetiva do conhecimento* desmistificando uma pedagogia isenta de qualquer pressuposto afirmando que o *funcionamento dos processos discursivos científico-pedagógicos* se realiza através de um *processo de transmissão-reprodução dos conhecimentos que configura um processo de inculcação.*

Segundo Althusser (1992), as instituições, e com elas, a cultura e as ciências, deixam de ser instrumentos neutros do progresso da humanidade, para se tornarem lugar de luta de classes pela direção da sociedade. A instituição escolar deixa de ser uma conquista da humanidade para se tornar, não mais instrumento de saber mas, máquina de sujeição ideológica. Para a perspectiva althusseriana, o aparelho ideológico escolar constitui o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras por um processo de inculcação maciça da ideologia da classe dominante que é reproduzida nas relações de produção em uma formação social capitalista.

Em perspectiva semelhante, Bourdieu(1992) postula que toda ação pedagógica (AP) constitui, objetivamente, *uma violência simbólica* enquanto constituída de poder de impor significações como legítimas. Numa formação determinada, as instâncias que pretendem objetivamente o exercício legítimo de um poder de imposição e que tendem, assim, a reivindicar o monopólio da legitimidade entram necessariamente em relações de força e relações simbólicas. Reconhecida como instância legítima de imposição, a ação pedagógica tende a produzir o reconhecimento de um *arbitrário cultural*, enquanto saber valorizado pela classe dominante, que ele inculca como cultura legítima.

A homogeneidade aparente da interação professor-aluno, assim, decorre de um processo de apagamento das heterogeneidades constitutivas de seus componentes por essas determinações supra-individuais de seus procedimentos.

Em outras palavras, a língua está sempre a serviço de um poder e *se delinea na autoridade da asserção e no gregarismo da repetição* (cf Barthes, 1978), e juntos constituem os componentes formadores do *habitus* do professor.

Apreender formas de regularidade nas relações institucionais e nos discursos decorrentes significa apreender a homogeneidade aparente nas atitudes e falares segundo decorrência de relações imaginárias, *socialmente adquiridas e tacitamente assumidas, que mascaram dissimulando a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso*(cf. Coracini , 1990).

As diversas modalidades enunciativas, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos *status* , nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala (cf. Foucault, 1978). O discurso, assim, remete à dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo, resultando em heterogeneidade tanto do sujeito como de seu discurso .

Segundo Orlandi (1988), *o discurso é uma dispersão de textos, e o texto é uma dispersão do sujeito*. A constituição do texto pelo sujeito, portanto, é heterogênea, isto é, ele ocupa várias posições no texto.

No sentido amplo, que é sempre implícita e constitutiva, essa heterogeneidade se resume na presença do outro na constituição mesma do discurso, que se manifesta em decorrência das relações jurídico-institucionais e sociais. Isso se explica pelo fato do sujeito se constituir no interior de uma determinada formação discursiva e ser atravessado por outras formações discursivas, resultando na heterogeneidade da própria formação discursiva. A incorporação do outro ao discurso, se faz ainda, por um mecanismo denominado por Pêcheux (1993) de *antecipação*, pelo qual a partir do jogo imaginário estabelecido entre os interlocutores, o locutor coloca-se no lugar do interlocutor, adivinhando-lhes as expectativas.

No sentido restrito, a heterogeneidade pode ocorrer de forma explicitamente mostrada ao se citar nominalmente o cientista de quem apropria o discurso, ou de

forma implícita quando se apropria de seu discurso sem identificá-lo, incorporando-o em seu discurso.

A dimensão imaginária dos processos discursivos na sua capacidade para refletir aspectos da "realidade" se apresenta sempre sob determinadas estratégias retóricas e estilísticas e constitui outra das condições de produção de homogeneidade.

A característica infável do indivíduo, no entanto, deixa resvalar seu desejo de autonomia, revelando a dispersão que o constitui, na medida em que, a essa homogeneidade aparente subjaz a heterogeneidade constitutiva de um sujeito cindido e por sua manifestação lingüística ser determinada, por um lado, pela ideologia, enquanto sua relação com o poder, e, por outro lado, pelo inconsciente, enquanto sua relação com o desejo.

1.3.6. PROFESSOR E ALUNO: SUJEITOS DO PODER E DO DESEJO

"(...)se o discurso verdadeiro não é mais, na verdade, desde os gregos, o que responde ao desejo ou o que exerce o poder na vontade de verdade, na vontade de dizê-lo, nesse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? (Foucault, 1971:6)

A vontade é uma das dimensões essenciais do homem moderno e dada essa vontade, o "eu" aparece como origem da ação enquanto sujeito autônomo que se manifesta em seus atos. Não há ação que não tenha um agente individualizado que seja o seu centro, a sua fonte. Isso se explica pelo fato de a ilusão do sujeito em sua onipotência

a ideologia (relação com o poder) e o inconsciente (relação como o desejo) estão materialmente ligados, funcionando como análogas na constituição do sujeito e do sentido. O sujeito falante é determinado pelo inconsciente e pela ideologia (cf. Orlandi, 1986).

A pressuposição de Nietzsche (1981) da *vontade de poder*, inerente a todo ser humano, da qual origina a *vontade da verdade*, encontra ressonância em Foucault (1993) que, pressupõe que o *dispositivo da sexualidade*, cria a *vontade de saber*, pela qual o homem, ao ser incitado pelo poder a se confessar, tornou-se desejoso de falar de si. A "técnica da confissão" através da qual se incitou o homem a falar de si, criou nele a desirabilidade, tornou-lhe desejável vir a se conhecer .

O professor, assim como os alunos, inseridos na instituição escolar, constituem efeitos e produtores de poder, sob as *técnicas polimorfas de poder*. A *técnica da confissão*, como um desses instrumentos de poder para se extrair o saber do indivíduo moderno, que atinge tanto a professores como a alunos, produz neles a desirabilidade de serem vistos como indivíduos autônomos.

Segundo Nietzsche (1981), é a falta de senso histórico que faz com que se considere o homem de forma automática, tal como ele foi, mais recentemente, afeiçoado pela impressão de determinada religião ou até de determinados acontecimentos políticos. *Mas tudo [que é] tornou-se[o que é]; não ha fatos eternos nem verdades eternas. Doravante, portanto, precisa-se do filosofar histórico e, com ele, da virtude da modéstia. Somos históricos em todos os sentidos; assim, nos tornamos o que somos.*

Tudo que é simples é meramente imaginário, e claro está, não "verdadeiro". O que é verdadeiro, o que é real, não é nem se pode reduzir à unidade (Nietzsche, 1981: 301).

O que aproxima Freud de Marx, segundo Althusser (1991), é que nos oferecem um pensamento materialista e dialético. Se a tese mínima que define o materialismo é a existência da realidade fora do pensamento ou da consciência, isto é, a regra fundamental do materialismo constitui o não julgamento do ser por sua consciência de si, Freud é materialista ao negar a primazia da consciência. Quanto à dialética, Freud apresentou aspectos dialéticos por não considerar como leis as categorias de

transferência, condensação e a tese de que o inconsciente não conhece a contradição, e que a ausência de contradição é a condição de toda contradição.

A partir da idéia de que tudo dependia da linguagem Lacan precisa que *o discurso do inconsciente é estruturado como linguagem* (apud. Althusser, 1991). Lacan reconhece, ainda, que o ato falho, o lapso constitui o significante, inscrito na cadeia de um discurso inconsciente em forma de silêncio, ou seja, no desconhecimento do recalçamento, a cadeia do discurso verbal do sujeito humano.

Com isso, se estabelece o paradoxo de um discurso duplo e uno, inconsciente e verbal, só tendo no campo do duplo um campo único, em nenhum além a não ser em si mesmo: campo da cadeia significante. É nesse ponto que as mais importantes aquisições de Saussure e da Lingüística, que dele origina, encontra um entrave na relação entre o discurso do inconsciente e o discurso verbal do sujeito.

Para Lacan (apud. Althusser, 1991), tudo o que acontece na cura se dá de fato na linguagem e pela linguagem, inclusive o silêncio, seus ritmos e suas emoções. A linguagem, no processo da cura que é simultaneamente matéria-prima da prática analítica e meio de produção e de seus efeitos, só é fundada na prática analítica em seu objeto.

O desejo, categoria fundamental do inconsciente, só é inteligível em sua especificidade como sentido singular do discurso do inconsciente do sujeito humano: o sentido que surge no e pelo "jogo" da cadeia significante do que se compõe o discurso do inconsciente. Como tal, o "desejo" está marcado pela estrutura que comanda o tornar-se humano. O desejo se distingue, assim, da necessidade orgânica da essência biológica. Entre a necessidade orgânica e o desejo inconsciente não existe continuidade de essência, assim como não existe entre a existência biológica e a existência histórica do homem. Da mesma forma que a existência biológica suporta a existência histórica, as realidades biológicas suportam o desejo, isto é, não o constituem, não o determinam (Althusser, 1991).

Freud nos revela, por sua vez, que o sujeito real, o indivíduo e sua essência singular, não tem a figura de um ego centrado na consciência, que o sujeito humano é

descentrado, constituído por uma estrutura que também tem um *centro* apenas no desconhecimento imaginário da consciência, isto é, na formação ideológica em que ele se reconhece.

O que representa, no nível de discurso comum, a idéia de um vínculo necessário entre substituto e substituído, na metonímia, nada mais é, senão, do que aquilo que transpõe no imaginário a necessidade e a indestrutibilidade do desejo inconsciente.

O sujeito é sempre sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem. No caso do imaginário, é a dimensão da fala e do desejo que se acha não conhecida; no caso da ideologia, trata-se das dimensões do discurso e da história. A dimensão da fala e do desejo, assim, tem raiz no inconsciente, não no sujeito.

Ora, se tudo o que se passa no registro do imaginário é assujeitado ao inconsciente, não há propriamente processo imaginário, mas um processo ilusório (no sentido da desirabilidade que se concretiza no denegado pelo consciente).

A vocalização totalizante do sujeito, determinada pela sua interpelação ideológica, que necessariamente traz consigo a aparência de unidade da dispersão que o constitui, faz com que se estabeleça uma relação de dominância de uma formação discursiva sobre as outras na constituição do texto.

Para que essa vocação totalizante se consolide, de acordo com Pêcheux & Fuchs (1993), o sujeito do discurso se caracteriza por dois esquecimentos ou duas ilusões.

O sujeito se constitui pelo *esquecimento número 1*, pelo qual todo sujeito, tem a ilusão de que é uno, completo e a origem do sentido. A nível consciente, esquece-se de que, enquanto sujeito aparentemente uno, caracteriza-se pela dispersão de outros sujeitos e, como tal, não tem controle total sobre seus atos e suas atitudes. Esquece-se, assim, de que não tem o controle sobre a linguagem, deixando resvalar significados não pretendidos. Tratam-se de esquecimentos de natureza inconsciente, no sentido de que a ideologia é constitutivamente inconsciente de si mesma.

Pelo *esquecimento número 2*, todo sujeito-falante tem a ilusão de que o que diz tem apenas um significado e , portanto, suas intenções e mensagens serão igualmente entendidas por todos os interlocutores. tratam-se de esquecimentos de natureza pré-consciente.

Fica, assim, estabelecida a idéia de que, necessariamente, é pelo viés do imaginário que o simbólico exerce seus efeitos estruturantes sobre o sujeito; as identificações imaginárias que isso supõe estão inteiramente presas aos reagrupamentos e às disjunções que o desejo inconsciente impõe, enquanto constituído pelo simbólico.

Tem-se estabelecida, enfim, a concretização de "um jogo ilusório" sob a forma de um *jogo imaginário* (Coracini, 1992) no qual, à revelia dos participantes, a incontrollabilidade do desejo se faz resvalar, fazendo crer que *onde há vida, há vontade de poder e onde há poder, há resistência*.

1.4. CONCLUSÃO

Neste capítulo, foi abordada a ambigüidade constitutiva do sujeito moderno, em decorrência de uma nova ordem no exercício do poder, que ao mesmo tempo em que acolhe o mecanismo coercitivo da individuação, pelo isolamento e coerção impostos pelo Estado, compreende o individualismo, como possibilidade de resistência do indivíduo.

Esse processo duplo de individuação e de individualização, pelo qual o sujeito é fabricado, tem lugar no interior de instituições, que constituem o *locus* da formação desses sujeitos: os mecanismos de de poder (individuação) resultam em um saber sobre esse indivíduo (individualização).

Essa nova ordem diz respeito aos mecanismos de sujeição moderna decorrente do deslocamento de um poder sobre a morte para o poder sobre a vida do indivíduo. Esse deslocamento promove uma ruptura nos sistemas de poder que permeiam toda relação humana: substitui-se o poder de exclusão do indivíduo, através do suplício

físico, pelo poder de integração do indivíduo à sociedade, através do gerenciamento do corpo.

A primeira parte desse capítulo, assim, abordou a constituição do poder. Num, primeiro momento, discorreu-se sobre o poder tradicionalmente considerado e inerente a toda formação social. Promovendo um deslocamento desse conceito, analisou-se o conceito de micropoderes na visão desconstrucionista de Foucault e Nietzsche.

Na segunda parte, analisaram-se, num primeiro momento, o processo de construção da individualidade através do processo do *poder-saber* presente em Foucault (1985), e, num segundo momento, analisou-se o saber sobre o sujeito.

Na terceira parte desse capítulo, analisou-se, sem pretender uma genealogia do professor e do aluno, a trajetória do homem moderno, a partir da passagem de homem para pessoa, quando o caráter duplo se manifesta, pelo qual se torna indivíduo como representação, isto é, como sujeito institucional. Tratou-se, ainda, nessa parte de compreender o professor como sujeito institucional e, conseqüentemente, como sujeito do poder-saber, por sua vez, como sujeito das relações imaginárias; em seguida, como sujeito da homogeneidade instituída e, por fim, como sujeito do poder e do desejo.

Considerou-se, além disso, a constituição dos indivíduos modernos pela ocupação de lugares na formação social que determina os mecanismos enunciativos, isto é, que determina *o que pode e deve ser dito* pela sua identificação com a *formação discursiva* (Foucault, 1978) em que se insere e que o constitui, e que revela a dimensão de seu assujeitamento ideológico (Pêcheux, 1988).

Discutiu-se, ao longo do capítulo, a consideração fundamental das condições de produção na Análise do Discurso que leva à conclusão de que a apropriação da linguagem se faz de forma social, portanto, supra-individual. Não é o sujeito (locutor) que se apropria da linguagem, num movimento individual, isto é, os sujeitos da linguagem não são abstratos e ideais, mas estão inseridos em um campo social, do qual deriva a contradição que os define, refletindo a dimensão de sua interpelação ideológica.

Esse sujeito moderno, produto do desejo-poder-saber, cindido, pela heterogeneidade que o constitui, revela-se aparentemente uno e homogêneo, sob um poder difuso como pretende a sociedade moderna, permitindo um saber sobre si. Sua inefabilidade, incontrolabilidade, também constitutiva, no entanto, deixa resvalar a desirabilidade.

O capítulo a seguir tratará da descrição da coleta dos dados que compuseram o corpus e, o capítulo seguinte analisará a manifestação do jogo imaginário a que submetem os sujeitos modernos, no caso, Ps e PAs, no interior da instituição escolar, e especificamente em circunstâncias de cursos de atualização, em decorrência da sua genealogia decorrer de um processo de poder-saber-desejo .

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

2.1. CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

A presente pesquisa focalizou as condições de produção dos cursos de atualização, a partir de um corpus específico constituído de falas e atitudes manifestadas por professores já graduados e atuantes em escolas de primeiro e segundo graus da rede estadual de ensino e por professores ministrantes desses cursos em contextos de cursos de reciclagem ou de atualização, bem como de pensamentos revelados a um questionário pelos componentes dessa interação.

O corpus é constituído de gravações, em áudio, de aulas de cursos de atualização ou de reciclagem na área de inglês como língua estrangeira, ministrados por instâncias institucionais responsáveis por oferecer cursos a professores já graduados e atuantes na rede estadual de ensino. Esse corpus contém gravações de três cursos realizados em uma cidade do interior do estado de São Paulo e um curso realizado na cidade de São Paulo. Um dos cursos na cidade do interior constituiu de dois encontros, um segundo curso constituiu também de dois encontros e um terceiro curso ocorreu em um encontro. O curso realizado em São Paulo ocorreu em três encontros.

Com relação à duração desses cursos constituíram respectivamente, trinta horas, quatro horas e duas horas na cidade do interior e seis horas em São Paulo. Os referidos cursos objetivavam acessar o professor já formado e atuante a subsídios teóricos e práticos do ensino de inglês como Língua Estrangeira e quanto ao conteúdo da Proposta Curricular da Disciplina de Inglês como Língua Estrangeira.

Por ter-se pretendido identificar as regularidades discursivas que caracterizassem uma determinada formação, não constituíram objetos de análise, sujeitos específicos, mas foram consideradas as falas dos professores participantes em geral e dos professores ministrantes dos cursos. Tomaram parte do curso de atualização realizado na cidade do interior, vinte professores-alunos, isto é,

professores já graduados e em exercício da atividade docente (identificados como PAs) e um professor ministrante (identificados como Ps na análise do corpus) em cada curso. Do curso realizado em São Paulo, tomaram parte trinta e cinco PAs e dois Ps.

A esse corpus constituído de gravações em áudio foram associadas respostas dos participantes do curso aos questionários sistematicamente apresentado aos participantes desses cursos.

A análise do discurso sob a perspectiva francesa, em que se pauta a pesquisa realizada, não analisa o discurso como um texto, entendido como seqüência lingüística fechada em si mesma, mas referindo-o ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção. Dessa forma, foi analisada a prática discursiva do curso de atualização ou de reciclagem, que compreende as condições de produção desse discurso.

A escolha desse corpus inspirou-se em constatações feitas por Coracini (1992) à análise de gravações de aulas de Francês Instrumental, metodologicamente pretendendo centrar a atenção no aluno, tendo objetivado verificar até que ponto se mantém ou se altera o esquema da relação pedagógica tradicional de que X ensina alguma coisa a Y, em que X é o agente (professor), Y, o paciente (aluno) e alguma coisa, o conteúdo disciplinar (objeto). A autora conclui que embora o ensino instrumental de línguas pretenda metodologicamente centrar a atenção no aluno, portanto, na aprendizagem, não cumpre o deslocamento pretendido em sala de aula garantindo ainda a autoridade do professor. Essa autoridade reflete as relações de poder que permeiam a instituição escolar e que concretizam e perpetuam o status quo do sistema de produção capitalista moderno.

Analisou-se, assim, como ocorre o jogo de imagens em circunstâncias de cursos de atualização ou de reciclagem.

2.2. COLETA DE DADOS

Os cursos de atualização, em sua grande maioria, parecem obedecer a um ritual: no primeiro momento do encontro, Ps propõe que cada integrante do grupo se apresente individualmente, dizendo o seu nome e as séries de sua atuação profissional. (Ps justificam esse procedimento como forma de "quebrar o gelo", isto é, aproximar os integrantes da interação) Em seguida, Ps explicitam o tema e as regras (horário de início, das interrupções das aulas, invariavelmente com advertências para que PAs não se atrasem) que prevalecerão ao longo do curso. Depois de cumprida a carga horária, a coordenação do evento distribui a PAs um questionário (justificado como um procedimento burocrático) pelo qual o curso é avaliado.

É oportuno o esclarecimento de que a maioria dos cursos de atualização durante o período de coleta de dados se realizaram aos sábados, pelo fato de PAs não terem abonadas, as ausências às aulas nas escolas em que trabalham (um detalhe, aliás, lamentado e criticado pelos professores). Certamente pelas mesmas razões, o curso oferecido na capital, São Paulo, realizou-se durante a semana, das dezenove horas estendendo-se até as vinte e duas horas.

A dificuldade imposta aos professores para participarem desses cursos, decorrendo em condições estafantes a que são submetidos (finais de semana e após a jornada diária), certamente constitui um elemento que contribui para a falta de *quorum* e para o abandono desses cursos. Além desse fato, a inexistência de um sistema estimulador de promoção na escala parecem ser as causas de seu esvaziamento.

Outro fato que se faz oportuno esclarecer é que a pesquisadora constituiu uma das Ps. E é, com surpresa, que se auto-observou incorrendo nas contradições, pela perda do controle de suas atitudes e de seus enunciados.

Além disso, com relação aos outros cursos, a não revelação (por iniciativa dos Ps), anterior à realização do curso, da presença, em sala, da pesquisadora, que participou como um professor-aluno como os demais, parece ter constituído um elemento que permitiu a observação da interação dentro de um clima de absoluta

normalidade, parecendo não ter havido constrangimento, tanto por parte dos Ps, como por parte dos PAs.

O gravador, utilizado pela pesquisadora, talvez, em parte pelo tamanho reduzido, parece não ter constituído um elemento perturbador da naturalidade da interação. O seu uso (no caso do curso em que a pesquisadora participou como PA) em sala foi visto pelos PAs como um procedimento comum para se acompanhar melhor o curso, não se tendo a preocupação de copiar tudo que é dito pelo P.(como alguns PAs chegaram a comentar)

Quanto aos Ps, a presença do gravador parece não ter interferido na interação, embora no curso ministrado pela pesquisadora, ela tenha se sentido, no início do curso um certo constrangimento. É também esclarecedor que se diga que não houve a intenção de ao ministrar esse curso, a pesquisadora ainda não tivesse pretendido utilizar-se como dado para pesquisa, foi, aliás, a partir da surpresa da constatação de tentativas de camuflar o lugar de professor, ao ouvir a própria gravação, que lhe suscitou a tematização da pesquisa.

Todos os cursos que compõem o corpus foram ministrados por órgãos oficiais, ligados à Secretaria da Educação, cujos certificados, de acordo com a sua extensão, seriam considerados para efeito de promoção no quadro do magistério oficial estadual. (Vale ressaltar a desmotivação que suscita esse sistema de pontuação nos PA.)

A participação da pesquisadora como uma das PAs, oportunizou a compreensão de problemas extra-cursos enfrentados por PAs, como a e suas posições com relação à greve que ocorreu durante a realização de um dos cursos do interior. Ficou evidente a interferência do aspecto político-administrativo como elemento desmotivador, na realização de sua prática pedagógica, fato comentado durante as interrupções para o café.

Durante a coleta dos dados, a impressão inicial da pesquisadora foi de que esses cursos, por se destinarem a professores já graduados, sendo que alguns vinham de longa experiência de magistério, apresentavam alguma diferença na relação professor-aluno. Longos períodos de silêncio por parte de PAs, em um dos cursos, afligiram a

pesquisadora que procurava pelas falas de PAs. No decorrer dos cursos, no entanto, os lugares pré-determinados de professor e de alunos foram ficando cada vez mais evidentes. Assim, saídas durante as aulas, conversas paralelas, interrompiam alguns períodos de silêncio, ocorrências tão comuns em salas de aulas normais, aos quais os PAs reclamavam durante o curso de atualização.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO CORPUS

3.1. INTRODUÇÃO

O paradigma libertário que norteia a sociedade moderna e que tem início nos anos setenta, consolida-se nos anos oitenta e tem avançado pelos anos noventa.

Assim, em oposição aos procedimentos pedagógicos tradicionais pelos quais os professores detinham o poder, o fazer e o saber, as tendências educacionais atuais têm enfatizado procedimentos menos diretivos pelos quais centram-se as atenções no aluno.

Os cursos de formação continuada de professores, como parte integrante da instituição escolar, e focalizados pelo presente estudo, também se vêem pautados nesses princípios. Abandonando a denominação de cursos de "treinamento", passando para cursos de "reciclagem" e, em seguida, para cursos de "atualização", esses cursos de formação continuada demonstram a preocupação em marcar esse propalado caráter libertário em educação.

As circunstâncias de interação desses cursos, assim, invariavelmente, realizaram-se dentro de um ambiente de camaradagem entre professores que ministram esses cursos (doravante Ps) e os professores-alunos (doravante PAs), alvos desses eventos, revelando a presença desse princípio libertário e, portanto, da isenção de hierarquização dos lugares de professor e aluno. Os conteúdos veiculados nesses cursos, por coerência a esse princípio, objetivam constituir meras sugestões, que viessem a auxiliar a prática docente do professor. As anteriores "normas pedagógicas", assim, passaram a receber o nome de "subsídios teóricos e práticos", para configurar o caráter não autoritário, sugerindo atribuição de uma absoluta liberdade ao professor para conduzir suas aulas.

A especificidade da circunstância interacional em foco, por constituírem, os alvos desses cursos, professores já legitimados pela conclusão dos cursos de

graduação e pela atuação em sala de aula como tal, a "des-hierarquização" parece ser ainda mais buscada, visivelmente pelos professores ministrantes desses cursos.

No entanto, a rotinização que também atinge esses cursos, a certa altura de sua realização, demonstra que a relação estabelecida entre seus integrantes não difere da relação professor-aluno tradicional em sala de aula.

Este capítulo, assim, tratará de como ocorre o jogo imaginário, cujas regras são inconsciente e tacitamente aceitas pelos actantes da interação, em sua tarefa de cumprir cada qual a sua função.

Num primeiro momento, será abordada a tendência à homogeneidade, através de estratégias que camuflam a heterogeneidade constitutiva do sujeito, e, em seguida, aspectos contraditórios que subjazem às falas e atitudes dos integrantes da interação que revelam a inefabilidade do sujeito que deixa resvalar a sua dispersão.

Mais, especificamente, em um primeiro momento, analisar-se-á a materialidade lingüística como ela se apresenta em nível explícito, na qual revelam-se presentes as dimensões funcional e imaginária, derivadas da ocultação do caráter social, historicamente criado, das instituições. Essa dimensão funcional revela-se nas funções sócio-profissionais do professor e a dimensão imaginária, no desdobramento de relações imaginárias, que constituem as condições de produção desse discurso e que se revelam na interação.

Num segundo momento, tratar-se-á da análise do componente lingüístico propriamente dito, focalizando-se o mecanismo retórico de apagamento do enunciador e a modalidade que se revelam como estratégias camufladoras dos lugares canonicamente pré-estabelecidos, constituindo manifestações do jogo imaginário cujas enunciações demonstram não serem produzidas por um determinado sujeito, mas correlatas de uma certa posição sociológica na qual os enunciadores se revelam substituíveis.

Finalmente, no terceiro momento, será analisada a manifestação de alguns focos de emergência do rompimento da interação, aparentemente homogênea, que deixa resvalar a heterogeneidade irrefutável dos sujeitos da interação, pelo confronto entre

suas falas manifestadas, restringidas institucionalmente, enquanto *técnica de dominação* (Foucault, 1985) e do questionário, enquanto técnica de confissão (Foucault, 1993), para a produção de *corpos dóceis e úteis* e, portanto, *governáveis*, (Foucault, 1985) pretendidos, ideológica e, portanto, inconscientemente, pela sociedade moderna.

3.2. JOGOS IMAGINÁRIOS

3.2.1. DIMENSÃO FUNCIONAL

Tomando-se como objeto de análise tão e somente a materialidade lingüística tal como ela se apresenta em nível explícito, revelam-se presentes as funções sócio-profissionais do professor e as funções do aluno. Essas funções concretizam-se decorrentes de relações imaginárias entre professor e aluno, através das quais os lugares do professor e de aluno se consolidam. Este item, assim, tratará da manifestação da ocupação dos lugares pré-estabelecidos na interação entre professor ministrante de cursos (doravante P) e professor-aluno (doravante PA).

Ao ocupar o lugar de professor, institucionalmente legitimado, social e tradicionalmente aceito, P assume, também, procedimentos que caracterizam as suas funções sócio-profissionais de controlador, avaliador, animador e informador reveladas em suas formas de falar e de agir.

*

Convenções para a Transcrição do Corpus

P(s) professor ministrante; P1/2/3/=professor determinado

PA(s)=professor-aluno; PA1/.2/3...; PA determinado

PXXX=vários PAs; PA?=PA inendicável; C=coordenador/a (s)

/=pausa breve,/=pausa longa;

((incomp.))=fala incompreensível

((ri))=comentário da pesquisadora

/.../=corte na transcrição

grifos - indicam Ênfase da pesquisadora para chamara a atenção sobre o segmento indicado

S.=segmento

As aberturas dos cursos de atualização, invariavelmente, obedecem a uma espécie de ritual, pelo qual Ps propõe que cada integrante do grupo se apresente individualmente, dizendo o seu nome e as séries de sua atuação profissional.

Esse falarem sobre si, e ouvirem sobre os outros, parece constituir uma estratégia utilizada por Ps para se aproximarem de PAs e para predispor os últimos de que o curso ocorrerá dentro de um clima de camaradagem. A justificativa de Ps é a de que esse procedimento é usado como forma de aproximar os integrantes da interação, e parece reforçar a sua intenção de atribuir um caráter isento de hierarquia à interação.

Não raro, Ps dizem-se igualmente educadores e terem atuado nos mesmos campos de atuação de PAs, e que compartilham dos mesmos problemas por eles enfrentados. A essa revelação por parte de Ps, soma-se a sua explicitação de que o conteúdo dos cursos constituem "meros subsídios teóricos e práticos" que os ajudariam em sua práxis pedagógica, o que corrobora o caráter democrático, e não diretivo pretendido, como se pode observar nos segmentos abaixo:

S.1

P1: *Também trabalhei muitos anos na/ rede pública// coube a mim/ ajudá-las a/uhn/ entender o conteúdo das Propostas Curriculares// todas conhecem as propostas?//*

PAXXX: *Já//*

PAXXX: *Não//*

P1: *Elas pretendem ajudá-las em suas aulas//*

Essa intenção de se atribuir um caráter isento de hierarquia à interação, por parte de Ps, acontece, por vezes, explicitamente, ao longo do curso. Essa explicitação não se restringe a um movimento por parte de Ps, mas por parte do corpo administrativo do curso, também. Esse fato é perceptível, por exemplo, em uma das passagens do corpus em que a coordenadora também assume uma atitude semelhante à tomada por P1 em relação a PAs, ao responder à observação de P5, de que os cursos de atualização deveriam ser permanentes como se observa no segmento 2:

S.2

*C: Enquanto vocês preenchem a avaliação ((dirigindo-se a PAs)) / eu quero agradecer a P2 e P3 pelo curso: **pela colaboração** ((dirigindo-se a elas)) / **elas vieram aqui** ((voltando para PAs)) / **estamos nessa luta/ né** ((voltando para P2 e P3)).*

P5: Devia ser permanente/

*C: **É o desejo de nós todos** ((dirigindo-se aos PAS)) **todas né** ((virando-se para P2 e P3)) (1) / **vamos ver se a gente consegue** // e agradeço muito a presença de vocês/ porque eu sei que não é fácil vir/ a essas horas ((22:00)) / à noite/ tem gente que vem de longe/ se bem que eu acho que merece esse sacrifício/ é a educação não é? //*

Observe-se, ainda nesse segmento, que, além de simetrizar-se a PAs, ao afirmar que constituía um desejo seu, também, que os cursos fossem permanentes, a coordenadora mostra-se solidária com os mesmos, agradecendo-lhes a presença e reconhecendo as suas dificuldades em virtude do horário da realização do curso. (2)

A coordenadora, simultaneamente, assume, em relação a P2 e P3, o mesmo comportamento assumido pelos últimos em relação a PAs, ao demonstrar igualar-se aos professores sob sua coordenação (P2 e P3), usando a priméria pessoa do plural, como se observa, ainda, no segmento 2.

A isenção da hierarquização, ainda no segmento 2, explicitamente pretendida por C em relação a PAs, é, no entanto, rompida pelo marcador de discurso de valor concessivo *se bem que* de que C faz uso para justificar que a educação merecia o sacrifício por parte de PAs, diminuindo o mérito dos últimos:

(1) Esse segmento faz parte de um curso ministrado por dois professores ao mesmo tempo: P2 e P3.

(2) Esse curso foi ministrado durante a semana, das dezenove horas, estendendo-se até as vinte e duas horas).

S.2

C: é o desejo de nós todos ((dirigindo-se aos PAS)) todas né ((virando-se para P2 e P3)) (1) vamos ver se a gente consegue // e agradeço muito a presença de vocês / porque eu sei que não é fácil vir / a essas horas ((22:00)) à noite / tem gente que vem de longe / se bem que eu acho que merece esse sacrifício / é a educação não é?

Assim, embora o agradecimento e a demonstração de compreensão com que inicialmente C se dirige a Pas pareçam constituir uma estratégia de aproximação, a conclusão do enunciado pelo uso da concessiva deixa inquestionável o papel hierárquico daquele que os coordena.

Essa concessiva revela, ainda, um conceito social e tradicionalmente aceito da atribuição do caráter de abnegação ao professor.

Esse rompimento explícito da "des-hierarquização", por parte dos que ministram o curso, é também verificado, ainda, no que se refere ao discurso que revela o caráter ritualístico dos cursos de atualização, quando, após a auto-apresentação de cada integrante, Ps explicitam o tema e as regras (duração do curso, horário de início, das interrupções das aulas, invariavelmente com advertências para que PAs não se atrasem) que prevalecerão ao longo do curso.

Essa ambigüidade entre a equalização de lugares, intencional, e o rompimento da mesma ficou explícita durante a realização do curso ministrado por P1 que ocorreu ao longo de uma greve. Nesse curso, ao contrário do que ocorreu nos cursos ministrados por P2, P3, e P4, em que a coordenadora as apresentou aos PAs, a coordenadora não era conhecida por PAs. No terceiro encontro, do total de quatro, no entanto, a coordenadora da instituição solicitou a interrupção do curso para colocar a posição tomada por aquela instância institucional: a de que solidarizava com a greve, e a de que as negociações estavam sendo politicamente conduzidas, mas que aquele espaço não constituía o campo apropriado para discussões dessa natureza, e sim de estudo. Terminada a exposição, proibiu qualquer manifestação reivindicatória durante o horário do curso, bem como dentro do espaço institucional.

Depois de cumprida a carga horária, a coordenação do evento distribui a PAs um questionário (justificado como um procedimento burocrático) pelo qual o curso é avaliado.

Iniciado o curso em si, as interações entre Ps e PAs, parecem realizar-se dentro de um clima de camaradagem, decorrente, principalmente, do paradigma libertário e democrático atual que permeia a relação pedagógica. Associa-se a esse aspecto, o fato de Ps considerarem que PAs já são graduados e, portanto, legitimados pelo sistema educacional e, ainda, em sua maioria, testados quanto ao seu saber, por ocasião do concurso para o ingresso no magistério estadual.

Dessa forma, são raros, nesses cursos, os usos de expressões próprias de professores, em sala de aula, que servem para fechar o turno, tentando verificar se houve entendimento ou não, da parte de seus alunos, a exemplo de: **Entenderam?, Certo?, Claro?; Ok?, Perceberam?**

É bastante comum, assim, situações de relaxamento e inclusive de brincadeiras, como se observa nos segmentos 3 e 4,:

S.3

P2: Ready?

PAXXX:((conversas))

P2:Children/children/ you are very misbehaved tonight/

PAXXX:((risos))

P2:Ok/ when you/ when you go/ to the doctor/ what do you expect to find//

P2:Somebody like this? // ((mostrando a gravura de um médico displicente em um consultório desorganizado))

PAXXX:No//((risos))

Esse mesmo tipo de brincadeira repete-se no segmento 4, no momento em que PA4 dirige um galanteio a P3; esta responde no mesmo tom, recorrendo a atitudes próprias de interação em sala de aula, Ps e PAs agem como que ocorresse a caricaturação dos lugares de professor e aluno.

S.4

PA4:((incomp.)) ((ele parece ter dirigido algum galanteio a P3))

P3:Behave/ you/ or you are going out//

PA3/ 4/ 5:((risos))

Essas brincadeiras parecem revelar o rompimento da situação tradicional da relação professor-aluno na sala de aula e constituir uma especificidade da interação dos cursos de atualização.

A circunstância do segmento 4 faz lembrar o uso da prerrogativa de poder disciplinador do professor, às suas últimas conseqüências pela qual o professor adverte o aluno de que pode tirar o seu direito de assistir à aula, cujo desdobramento significará sanções pessoais, pela perda da matéria através da qual será avaliado, e sanções administrativas, por parte da direção da instituição.

É interessante observar-se que o curso de atualização ministrado por P2 e P3, foi o que mais propiciou a ocorrência de conversas paralelas, risos e brincadeiras por parte dos PAs. Essas atitudes de PAs parecem ter sido estimulados exatamente pelo tratamento de alunos, intencionalmente liberal, que lhes é dispensado por Ps. A situação desse curso lembra bem as aulas dos professores que adotam a conduta menos diretiva e acabam, por vezes, em decorrência da perda do controle sobre os alunos, assumindo procedimentos até mais autoritários, do que aqueles assumidamente mais diretivos.

Essas mesmas brincadeiras ocorrem nos segmentos abaixo (5 e 6), sugerindo uma aula descontraída, liberal e simétrica, conduzida por Ps e corroborada por PAs:

S.5

P3:Ok/ What I think about the teacher//

PAXXX:((silêncio))

P3:Anybody?//

PA1:Teacher who never goes to the servidor/ ((referindo-se ao professor que não justifica suas faltas indo ao Hospital do Servidor))

PAXXX:((risos))

P3:Pardon?//

P2:O que ela disse?//

PA3:Teacher who never goes to the servidor///

PAXXX:((risos))

No segmento 5, PA1 faz uma brincadeira revelando um procedimento dos professores da rede estadual de ensino, de caráter burocrático, ao fazer referência ao órgão responsável pelo abono das faltas por motivo de saúde dos servidores públicos na cidade de São Paulo. O riso dos colegas acompanhado do riso de P3, revela um conhecimento partilhado da existência de professores que recorrem a essa instituição com certa frequência nem sempre de forma justificada.

S.6

P2:Teacher eats sandwich here?sandwich//

PA3:Sometimes

P2:Sometimes? ((com ar de surpresa e rindo ao mesmo tempo))

PAXXX:((risos))

P2:Ok/What else?

De forma semelhante ao segmento 5, no segmento 6, PA3 revela, desta vez, um procedimento próprio de sala de aula, do qual Ps e PAs têm conhecimento. Essa circunstância sugere, ainda, estarem fazendo, PA1 e PA3 o papel de confessador, e P2 e P3 o papel de confessores, materializando a "técnica da confissão", como método de objetivação do sujeito moderno, de que fala Foucault (1988). Essa técnica constitui a forma pela qual os indivíduos, ao se confessarem, tornam-se observáveis e analisáveis para os outros e para si mesmos, e que será posteriormente analisado. Esse confessar-se funciona, também, na circunstância de cursos de atualização, como uma forma de aproximar P2 e P3 de PAs, sugerindo a existência de uma certa cumplicidade entre os interlocutores.

O caráter de informalidade que predomina na interação PAs-P3, no entanto, é, por vezes, rompido pelos próprios PAs ao exigirem de seus colegas um comportamento, tradicionalmente tido como próprio de alunos em sala de aula, quando

os últimos fogem a esse comportamento socialmente aceito. Nessas circunstâncias, PAs assumem o papel que cabe a Ps ou solidariza com esses, e, portanto, afasta-se, momentaneamente, de seus colegas, como demonstra o segmento abaixo em que vários PAs pedem silêncio aos colegas:

S.7

PA5:Yes/ it is about/ é//

PAXXX:chi/((pedindo silêncio))

P2:chi/chi/chiii/((pedindo silêncio))

PAXXX:((risos))

PA5:Ask/ é/ ask/ ask the students about the/ each/ each pictures/ what does he do//

P2:What would he do//

PXXX:chi/((pedindo silêncio))

Esse segmento se assemelha às situações comuns em sala de aula mais liberais em que os próprios alunos reclamam da impossibilidade de "assistirem à aula" em virtude dos comportamentos dos colegas e, não raras vezes, pedem para que o professor retire de sala aqueles que impedem que a aula prossiga.

Esse comportamento de PAs, em relação a seus colegas, revela a presença do postulado de Foucault (1991), que concebe a comunicação, particularmente no interior de instituições, como uma possível forma de técnica de poder, mais especificamente de uma *técnica de vigilância hierarquizada*. O discurso da sala de aula mostra, assim, que educar é sujeitar professores e alunos a técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação, não só por parte de administradores e pais, mas, embora de forma menos importante, por parte de colegas e constitui uma das condições de produção do discurso dos cursos de atualização.

Note-se que, embora conscientemente tenha a intenção de imprimir um caráter liberal à aula, P, por vezes, exerce a sua função de controlador, cuja autoridade emana da instituição que lhe delega o poder disciplinatório. Nessas circunstâncias, P faz uso de formas diretivas a quem cabe o papel de organizador, garantindo o desenvolvimento

da aula, interferindo quando sente em risco o seu lugar de controlador, como é observável nos segmentos 8 e 9:

S.8

P2:*Now / take this one/ to another activity//* ((mostrando a folha que continha a atividade a ser desenvolvida))

((ruidos))

P3:*Ok/ k/ people hear/ teachers//*((gritando))

P2:((bate palmas))

P3:*Chiiii //*

P2:*Ok/ teachers/ teachers normally seat on the table?//*

PAXXX:*No//*

S.9

((Há muitas conversas))

P3:*All right//Here is the exercise number two/ what is the ordinary notices to tell pelople/ aht they can or can not do/ where would you see these notices/ do not walk on the grass?*

PAXXX:*Park//*

P2:*Park//*

Observe-se que os segmentos acima, em que P faz uso de sua prerrogativa do disciplinador para garantir a seqüência da aula, em nada diferem das situações de aulas de que PAs tanto reclamam.

S.10

P3:*Now/ E/verybody has to cooperate/*

P3:*Cooperation/ right/ cooperation is very important in your classroom//*

P2:*So/ you can/ ahn/ you can develop the imagination with this activity/ and/ ahn/ your skill/ right/ your skill/ you can handout a magazzine/ brochure of //*

P3:((incomp.))

P3:*No problem/ right?//*

Atente-se, no segmento acima, para o uso da locução verbal *has to (cooperate)* (tem que cooperar), que, mais do que necessidade, exprime obrigação, dever, justificado pela remissão à circunstância de sala de aula de PAs

(Cooperation/right/cooperation is very important in your classroom.), sugerindo advertência para que haja sucesso nas práticas pedagógicas.

S.11

P2:Ok/ Now Let's see/ we have enough time/ now we are going to do something very fast// You are going to prepare/ ahn/ an activity/ right/ you will have a chance/ a chance of cutting magazines/ you have a chance of a doing/ deciding vocabulary//

No segmento 11, o papel de organizador e controlador das atividades revela-se quando P2 adapta a atividade de acordo com o tempo que tem à disposição.

S.12

((Há muitas conversas paralelas e risos durante o tempo destinado para que PA construísse, em grupo, atividades comunicativas.))

P3:All right//

P2:People hear//

P3:Pay attention// If you have finished/ ok/ if you haven't/ just tell what you intended to do/right?/ Beautifull// ((olhando para o trabalho de um grupo))

P2:Hear/

P3:OK/ Listen?//

P2:((incomp.)) soccer//

No segmento 12, esse mesmo papel de organizador e controlador das atividades é revelado por P2 e P3 ao considerarem que o tempo destinado à atividade proposta já foi suficiente, procedimento comum de professores em sala de aula.

Observe-se, também, como P2 e P3 chamam a atenção para si, como se fossem o centro das atenções (através de expressões próprias de professores: **hear!** // **listen!**!), deslocando-se do propósito inicial de centrarem as atenções nos PAs, tão comum em sala de aula.

S.13

P2:People/ the time is over tonight//

P3:OK/ OK/ has everybody talked?//

P?:Yes//

P2: *Let's on ((incomp.)) / could you ask to your students to do ((incomp.)) / to help you / right / you bring the magazines //*

P3: *You bring the magazines / ((mostrando revistas)) / right //*

P2: *What / what do you think about the score games / ahn / you gave then a ladder / and you put / ahn / the groups and the sticks / then they go marking on the ladder / points / and they go up to the ladder / right //*

PAXXX: *Ahhh //*

Nesse segmento, o papel de controlador tanto de P2 como de P3 se revela ao encerrarem a aula.

Os segmentos 14 e 15, configuram uma situação, bastante comum em sala de aula, pela qual P2 e P3, para se certificarem de que todos os PAs desenvolveram as tarefas por elas determinadas, andam pela sala, observando, elogiando, e interferindo, quando necessário, nos trabalhos dos alunos:

S.14

P2: *What else? // ((dirigindo-se à sala esperando por voluntários que quisessem expor as atividades por eles desenvolvidas)) // You please // ((apontando para um determinado grupo))*

P3: *Ahn / ((incomp.)) students / first grade / when they has the simple present / Not before / after they can make this kind of game / you start like this / you show the ((incomp.)) / what is your / what are your / favourite shoes / Here / é / somebody / everybody has this kind of shoes / what kind of shoes do you want / é / hum / do you like to use //*

P2: *Ok /*

S.15

P2: *You / ((apontando para um componente de um grupo)) You? ((apontando para um outro elemento)) / Beautiful /*

P3: *Beautiful /*

P2: *Ok /*

Novamente, embora, haja aproximação, inclusive física de Ps a PAs, acompanhada de elogios e interferências ajudando-os na execução da tarefa solicitada,

é inegável o papel dos primeiros de vigiar os últimos. Essa circunstância, assim como várias outras, revela os procedimentos intencionais de atribuir um caráter liberal, tão presentes nas salas de aula, que camuflam a autoridade a quem é dado "vigiar e punir" (Foucault, 1991).

Nos segmentos 14 e 15, acima, P2 e P3 cumprem o papel de controlador das atividades desenvolvidas, apontando para os componentes de cada grupo, para se certificarem de que todos os PAs tenham desenvolvido as tarefas definidas. Esse procedimento revela a existência, na sala de aula, da "técnica hierárquica da vigilância", como método de controle do sujeito moderno, de que fala Foucault (1991).

Esse procedimento por parte de P2, parece derivar de sua imagem de professor: a de que o bom professor é aquele que consegue de seus alunos o cumprimento das tarefas por ele determinadas. Esse imaginário, por outro lado, é compartilhado pelos PAs que tentam cumprir o que lhes é determinado e, quando Ps se aproximam dos grupos, seus componentes passam a concentrar-se mais na tarefa, ao ponto de um deles ter verbalizado agirem de acordo com esse imaginário:

P?;"É melhor a gente fazer o negócio porque ela está vindo pra cá e vai perguntar".

Essa atitude de P? revela a internalização da *técnica da vigilância* pela qual aquele que está constantemente sob vigilância acaba por vigiar-se a si mesmo, de que fala Foucault (1991).

No segmento 16, abaixo, para cumprir a tarefa de informador, P1 faz uso da forma diretiva, apoiando-se na irrefutabilidade científica que assume o conteúdo veiculado, por seu uso de assertivas como em: *E/ isso tudo é que deve nortear o professor// associada ao uso do argumento de autoridade - Esse conceito de abordagem é dado pelo professor José Carlos P. de Almeida Filho/ - que equivaleria a:"o que eu digo deve ser usado como norteador do professor e é digno de crédito por ser científico, novo e é dito por uma autoridade reconhecida na área".*

S.16

P1: A abordagem comunicativa é todo um conhecimento de teorias de aprender língua estrangeira ensinar língua estrangeira e teorias de que seja língua estrangeira// E/ isso tudo é que deve nortear o professor//

PA2: Ah/ então é técnica?

P1: Não/ não é técnica

PA2: Mas é jeito de ensinar//

P1: De certa forma sim/ Mas é mais do que isso// Esse conceito de abordagem é dado pelo professor José Carlos P. de Almeida Filho//

Nesse segmento, para cumprir a tarefa de informador, P1 faz uso da forma diretiva apoiando-se na irrefutabilidade científica que assume o conteúdo veiculado. É interessante observar-se que o curso ministrado por P1, ao contrário do ministrado por P2 e P3, caracterizou-se pela predominância do cumprimento do papel de informador por P1. Nesse curso não ocorriam brincadeiras ou conversas paralelas, aparentemente pelo cunho científico imprimido ao curso, pelo apoio de P1 em argumentos de autoridade, recorrendo a teorias, citando autores, ou pelo uso da taxonomia não dominada por PAs. Se esse caráter científico não foi pretendido, conscientemente, por P1, parece ter resultado em ter persuadido PAs de que constituem, além de novas, verdades irrefutáveis, por se aproximarem de discursos científicos. Essa aproximação será retomada em um item posterior.

Observe-se o mesmo procedimento no segmento 17, em que P1 refere-se ao autor como estratégia de persuadir PAs da credibilidade da teoria que traz como informador, fazendo uso inclusive do exemplo do próprio autor:

S.17

*P1: De acordo com **Widowson** só constitui um procedimento comunicativo se o que for dito corresponder à situação real/ por exemplo só caberia a resposta "isto é um lápis" se algo estiver longe o suficiente de forma que quem pergunta "o que é aquilo" não consiga identificá-lo*

/.../

Nos segmentos abaixo, Ps cumprem a tarefa do avaliador, repetindo as respostas dadas por PAs, certificando-lhes de que estão corretas ou devolvendo-lhes uma resposta positiva, incentivando-os, numa clara demonstração de aproximação e PAs.

Esse procedimento de repetição revela o papel de "reforço" do esquema behaviorista, além da crença, provavelmente advinda de sua formação de que é necessário que se elogiem os desempenhos e as participações dos alunos, uma das características das tendências menos diretivas e recentes, além de constituir uma estratégia de aproximação dos alunos, por parte do professor.

S.18

P3:Beatifull// ((olhando para o trabalho do grupo))

P2:Hear

P3:OK/ Listen?//

PA2:((incomp.)) soccer//

P2:Soccer/ han, han/ soccer?/ Ahn...//

PA2: Here/ they are the players// here there are the numbers of shirts/ Here they are going to match the numbers they were grated in the begining// Do you see?//

P2:To match the numbers of the shirts with the players//

P3:Very good//

PA2:Ahn One what more ahn or more ((incomp.)) / they have to discuss in pairs/ talk about ahn/ two writes/ right down two words / and they according to the symbols// Han//

PAXXX:McDonald's//

P2:McDonald's//

P3:McDonald's//

PA2:Each one has ahn confabulation / then they has to ((incomp)) these words/ It depends on the level//

P2:Depends on the level/ Ok//

P3:Confabulation/ ah/ Very good//

Os procedimentos de P1, P2 e P3 a fim de cumprirem as suas funções sócio-profissionais de controlador, avaliador, animador e de informador realizam-se segundo

formações imaginárias pelas quais Ps sabem quais são as suas atribuições, assim como PAs, também, sabem quais são essas atribuições. Ps, assim, agem segundo seus papéis pré-determinados e antecipando o esperado por PAs, como se agissem segundo relações imaginárias que se desdobram. Da mesma forma, PAs agem conforme as representações (imagens) que têm de Ps e de suas expectativas, bem como as que têm deles próprios.

3.2.2. A DIMENSÃO IMAGINÁRIA

Embora a dimensão funcional da instituição escolar seja ineliminável e se evidencie na interação Ps-PAs, é necessário que se reconheça que essa interação não se esgota na funcionalidade. Ao contrário, a instituição se constitui igualmente, originariamente, como dimensão simbólica (Castoriadis, 1982).

As funções sócio-profissionais do P e as dos PAs concretizam-se decorrentes de relações imaginárias entre professor e aluno, através das quais os respectivos lugares se consolidam. O presente item tratará, assim, do desdobramento das relações imaginárias que permeiam a relação Ps-PAs.

Dada a especificidade dessa interação Ps-PAs (professor e professor, já institucionalmente legitimado, que volta ao lugar de aluno) e, malgrado a intenção dos Ps, certamente com base no conhecimento dessa particularidade, de imprimir um caráter simétrico e libertário ao curso, a análise da materialidade lingüística, tal como ela se apresenta, demonstrou que o funcionamento orgânico desses cursos são garantidos por essa dimensão imaginária que permeia a relação institucional escolar.

Neste item, assim, serão analisadas algumas das relações imaginárias manifestadas em desdobramentos de relações de representações estabelecidas entre os componentes da interação pedagógica, socialmente adquiridas e reveladas sob a forma de falas e atitudes em situações de sala de aula. Essas relações imaginárias dizem respeito ao enunciado enquanto manifestações de um "jogo imaginário" (cf. Coracini, 1993), cujas enunciações não demonstraram serem produzidas voluntariamente pelos

Ps e pelos PAs , mas correlatas de uma certa posição sociológica na qual os enunciadores se revelaram substituíveis.

Essas relações imaginárias decorrem das imagens que o enunciador tem de si mesmo (A) e do enunciatário (B), e vice-versa, assim como da imagem que ambos têm do referente (R) que media a comunicação. Essa imagens desdobram-se em outras pela antecipação das imagens que um faz que o outro faz de si como se pode observar no esquema abaixo.

As regularidades discursivas, isto é, as falas e atitudes, institucionalmente determinadas e assumidas pelo P, resultam de imagens construídas por ele, e constituíram:

A) IMAGENS CONTRUÍDAS POR PAS

- a) A imagem que P faz de si mesmo: **IA(A)**
- b) A imagem que P faz de PAs: **IA(B)**
- c) A imagem que P faz que PAs fazem de si: **IA(B(A))**
- d) A imagem que P faz que PAs fazem de si mesmos: **IA(B(B))**
- e) A imagem que P faz do referente: **IA(R)**

Considerando que as imagens construídas pelo P sobre si mesmo não podem prescindir das imagens que os PAs têm sobre si, uma vez que as imagens do primeiro se fazem antecipando as dos últimos, há que se considerar os desdobramentos das imagens construídas pelos PAS que constituíram:

B) IMAGENS CONTRUÍDAS POR PAS

- f) A imagem que PAs fazem de si mesmos: **IB(B)**
- g) A imagem que PAs fazem de P: **IB(A)**
- h) A imagem que PAs fazem que P faz de si mesmos: **IB(A(B))**
- i) A imagem que PAs fazem que P faz de si mesmos: **IB(A(B(B)))**
- j) A imagem que PAs fazem do referente: **IB(R)**

Transpondo-se esse esquema para a situação em foco, a interação em cursos de atualização decorreria das relações imaginárias, isto é, das imagens que os Ps têm de si mesmos e têm dos PAs e vice-versa, assim como a imagem que ambos têm do que seja ensinar inglês como LE, assim como do desdobramento dessas imagens sob um processo de antecipação imaginária.

Observemos alguns dos desdobramentos de relações imaginárias nas páginas seguintes.

3.2.2.1. DESDOBRAMENTO DAS RELAÇÕES IMAGINÁRIAS

A) A imagem que o P faz de si mesmo: IA(A) corresponde à imagem que os PAs fazem do P: IB(A))

Ainda que o P, voluntariamente, tenha pretendido e, explicitamente, tenha afirmado o caráter subsidiário do curso, em contraposição ao caráter diretivo, próprio da relação pedagógica, a análise do corpus revelou que a imagem que o P faz de si mesmo corresponde à do esquema tradicionalmente aceito de que o professor constitui aquele que sabe e cabe-lhe ensinar aos alunos que constituem aqueles que não sabem e recebem esse saber detido pelo professor.

Essa imagem deriva do conhecimento, por parte do P, de um lugar pré-existente que pressupõe determinadas formas, pré-estabelecidas, de falar e de agir e cuja autoridade emana da instituição que lhe delega o poder disciplinatório e avaliativo, por um lado, e do saber que lhe é, conseqüentemente atribuído, culturalmente respeitado e tradicionalmente aceito.

Transpondo-se, assim, o esquema tradicional para a situação em foco, as imagens que o P faz de si mesmo é a de que o P sabe e deve ensinar a PAs, como se ensinar inglês como LE.

a) P sabe e deve ensinar novas maneiras de ensinar inglês como LE

A imagem que o P tem de si mesmo é a de que sabe e cabe-lhe ensinar novas maneiras de ensinar inglês, como Língua Estrangeira (doravante LE), derivado do conceito dominante de que cursos de atualização constituem encontros em que se divulgam novas maneiras de se ensinar.

Assim, os cursos de atualização analisados, e especialmente o curso ministrado por P1, apresentaram várias teorias como se pode observar nos segmentos 19, 20 e 21.

S.19

P1: *A abordagem comunicativa é todo um conhecimento de teorias de aprender língua estrangeira/ ensinar língua estrangeira/ e teorias de que seja língua estrangeira// E isso tudo é que deve nortear o professor//*

PA2: *Então é técnica?*

P1: *Não, não é técnica //*

PA2: *Mas é jeito de ensinar.*

P1: *De certa forma sim./ Mas é mais do que isso.//*

Atente-se para o fato do P1 refutar a observação do PA2, recusando-se a aceitar que o novo conteúdo constitui apenas mais uma técnica. A pergunta de PA2 se deve, certamente, ao seu conceito de que cursos de treinamento se destinam a ensinar técnicas de como se ensinar inglês como LE. Esse procedimento de P1, além de constituir uma estratégia que revela a sua intenção de configurar o conteúdo como nova maneira de ensinar inglês como LE, mostra a sua preocupação de não configurar o curso de atualização como curso de treinamento. Essa preocupação é reforçada pela resposta à pergunta seguinte do PA2, se se tratava de um jeito de se ensinar. O P1, embora se veja obrigado a aceitar o fato de que se trata de uma forma de se ensinar inglês como LE, -afinal, os cursos de atualização se destinam exatamente a acessar PAs a diferentes maneiras de se abordar o conteúdo da disciplina, que continua sendo o mesmo - acrescenta que "é mais do que isso", e esse "mais do que isso" é detido por ele, P, quem possui o saber e o fazer. Esse procedimento do P1, provavelmente provocado pelo fato de sentir que o PA2 resistia em considerar o conteúdo como uma

nova teoria em ensino de LE, configura o caráter persuasivo, com base na autoridade, da interação em sala de aula que será posteriormente analisado.

O segmento 20 apresenta igualmente uma abordagem teórica sobre como se ensinar a linguagem oral, auditiva, lida e escrita em inglês como LE:

S.20

P1: *Agora vamos ver no retroprojeter um esquema representativo dos recortes comunicativos// veja / para uma verossimilhança da linguagem com a vida da gente/ devemos propor situações em que seja possível ler/ escrever/falar e ouvir de forma combinada / por exemplo / é o caso de alguém ouvir uma fala de alguém/ fazer anotações e depois ler essas anotações/ entende? / Na verdade é como acontece de verdade// não se lê só ou se escreve só . O que era chamado de habilidade tradicionalmente*

PA2: *Agora /nós estamos ouvindo e anotando só // Isso também é recorte?*

P1: *Sim / é recorte comunicativo sim.*

PA2: *A gente precisa fazer recorte comunicativo de todas as habilidaddes?//*

P1: *Não/ nem sempre/ toda vez que for possível /*

Novamente, o caráter de "novo" é reafirmado pelo P1 ao referir-se a uma outra taxonomia através do uso do tempo imperfeito, afirmando que essas atividades eram chamadas tradicionalmente de habilidades. Esse caráter de novo, é reforçado persuasivamente pela argumentação de que na vida real essas habilidades ocorrem simultaneamente ao afirmar:

.../Na verdade é como acontece de verdade// não se lê só ou se escreve só//...

Na verdade, o único elemento novo está na taxonomia "recorte comunicativo".

Observe-se o fato de PA2, nesse segmento, já aceitar o conteúdo do curso como algo "novo" e procurar certificar-se de que está entendendo a nova teoria trazida por P1. Essa pergunta configura o PA2 como aquele que não conhece o conteúdo e o P1 como aquele que o conhece.

Paralelamente, as respostas escritas dos PAs a questionários que lhes são, invariavelmente, solicitados no término dos cursos, revelam que os cursos de

atualização trazem novos conhecimentos que contribuirão para suas atividades. Esse conceito é revelado pela utilização quase que unânime do adjetivo "**novo**" ou do verbo "**renovar**" ao se referirem aos cursos, como se pode constatar nas respostas abaixo:

PA2: *"Os cursos de atualização nos ajudam, na medida em que proporcionam informações dos resultados de pesquisas, congressos, palestras, etce estudo de novas teorias em vigor.*

PA5: *Na experiência, avaliação, no incentivo para enfrentar o dia a dia, através de novas técnicas."*

PA10: *"Reciclar! Com isso o professor poderá renovar, criar estratégias atuais em classe. Também tem o papel de transmitir novas visões."*

PA9: *"Fazem com que os professores se reciclem, troquem experiência além de ser um caminho para novas conquistas-valorização do profissional por todos."*

PA4: *"O papel dos cursos de atualização é dar ao professor mais condições para se reciclar, as trocas de opiniões junto às colegas."*

PA3: *"O papel é renovar."*

PA8: *Tentar renovar, modernizar o professor para que ele consiga obter mais êxitos com seus alunos fazendo com que sua aula se torne mais interessante."*

Por vezes, esse conceito de que os cursos trazem novas formas de se ensinar aparecem substituídos por outras palavras, mas que mantêm o caráter de que existia um comportamento anterior a ser substituído, como se apresenta nas respostas abaixo:

PA5: *"Tentar mudar a forma de ensino."*

PA6: *"Adequar os profissionais da educação à nova realidade sócio-cultural."*

PA7: *"É saber atuar no saber ensinar e no saber aprender do professor para que ele possa crescer em toda sua capacidade."*

PA2: *Buscar a maneira mais apropriada de o ensino-aprendizagem acontecer."*

As respostas dos PAs ao questionário revelam, assim, o seu conceito de que os cursos de atualização devem acessar os professores a novas formas de se ensinar, e no caso, inglês como LE, corroborando o conceito trazido pelos Ps.

Isso permite-nos dizer que o caráter do novo, inerente a esses cursos, deriva do jogo imaginário estabelecido entre os integrantes da interação: os Ps imaginando que os PAs esperam que o conteúdo dos cursos de atualização traga novas maneiras de se ensinar línguas e vice-versa.

Na situação em análise, assim, a significativa referência a novas teorias que permeiam a área de ensino e aprendizagem de LE parece justificar a imagem que os Ps fazem dos PAs, de que, enquanto alunos, constituem aqueles que não sabem e precisam aprender novas maneiras de ensinar. Os Ps, estando convictos de que se trata de alternativas novas para se ensinar inglês como LE, desconhecidas pelos PAs, e de que cabe a ele acessá-los a esses novos subsídios teóricos e práticos, direciona as atividades da aula expositivamente.

Por seu lado, as raras interferências, por parte dos PAs, à exposição dos Ps, dos conceitos teóricos que embasam a nova forma de ensinar inglês como LE, parecem demonstrar que os PAs reconhecem essas novas formas de ensinar. Embora tivesse havido, inicialmente, algumas interrupções que pareciam demonstrar certo descrédito quanto à aplicabilidade dessas teorias, de maneira geral, parece ter havido um reconhecimento de que, realmente, constituía uma alternativa viável e que merecia ser aplicada. A concepção correspondente à formada pelos Ps sobre os PAs, de que estes constituem aqueles que não sabem, parece ser construída por parte dos mesmos e é refletida através das inúmeras perguntas dirigidas pelos PAs aos Ps quanto à aplicabilidade dos conteúdos abordados. Trata-se de uma imagem comum a Ps e PAs.

O segmento **21**, abaixo, mostra, novamente, a preocupação do P1 em oportunizar os PAs a conhecerem uma nova forma de se ensinar a ler:

S.21

P1: *Primeiro fazemos uma pré-leitura ou predição através de levantamentos de hipóteses sobre o conteúdo a ser lido depois você incentiva os alunos a fazerem uma leitura global uma passada de olhos rápida pelo texto, observando os sub-títulos ou ilustrações depois uma leitura mais detalhada tentando captar datas locais e por fim uma leitura contextualizada*

PA4: *O que é essa leitura contextualizada?*

P1: *É o seguinte// você faz uma leitura mais global tentando adivinhar na frase o significado da palavra que não conhece. Chamam esse tipo de leitura de "top down"// ou um jogo psicolinguístico de adivinhação//*

PA4: *Então o dicionário não é usado?*

P1: *É a gente deve incentivar os alunos a só usarem quando não conseguirem de jeito nenhum.*

PA3: *Eles reclamam tanto quando a gente pede tradução*

P1: *Veja não é tradução// você vai dar para eles estratégias para interpretarem o texto// A idéia é que eles ganhem independência//*

Observe-se que no segmento 21, tal como nos segmentos 19 e 20, são as perguntas dirigidas pelos PAs ao P1 que reforçam o lugar do último como aquele que conhece a nova forma de se ensinar leitura. São, além disso, as perguntas formuladas pelos PAs aos Ps que refletem a concepção de que os cursos de atualização se destinam a ensinar novas formas de se ensinar inglês como LE e, parece corresponder à concepção de Ps que as responde demonstrando sempre tratar-se de uma forma inédita de procedimentos.

À observação do PA3 de que os alunos reclamam quando são solicitados a fazerem tradução (revelando a sua concepção de leitura em LE, segundo a qual ler constitui uma atividade de tradução), P1 insiste que não se trata de traduzir, mas de prover os alunos de estratégias que os levem a entender um texto.

Observe-se novamente o caráter persuasivo atribuído à interação, por P1 ao cumprir sua tarefa de informador, através do discurso explicativo, didático que, na verdade, está longe da neutralidade que se costuma imputar à informação, constituindo discurso de persuasão.

Note-se, também, o conceito de leitura revelado pelo P1, de que ler em LE significa interpretar (provavelmente entender) o texto através de estratégias e "traduzir" (recorrer ao dicionário) só quando esgotados os recursos estratégicos. Essa "permissão" em "recorrer-se ao dicionário em último caso" pode significar uma certa inconsistência na crença do P1 nas estratégias de leitura (bastante presentes no ensino de leitura instrumental), que ele traz como novo. Mantém-se, ainda, a concepção logocêntrica de que é o texto que detém o significado, já que aconselha o recurso, embora relativo ao dicionário.

Para o PA3, por sua vez, ler significa traduzir fazendo uso de dicionário, revelando trazer uma concepção da imanência do significado, do texto e das palavras, significado esse que é detido pelo dicionário, próprio do método tradicional da Gramática e Tradução e das abordagens estruturalistas.

Nesse segmento, os procedimentos do P1 centrados nas estratégias de leitura, revelam, ainda, uma contradição em relação ao segmento **20** que trata da conceituação de recortes comunicativos, segundo a qual abandonavam-se os conceitos compartimentados de habilidades específicas em ler, escrever, ouvir e falar. Esse procedimento do P1, que traz uma "nova" teoria de que não se deve ensinar aos alunos habilidades isoladamente, mas através de "recortes comunicativos" (segmento **20**) e focaliza no segmento **21**, estratégias referentes apenas à leitura, antes que incoerência, além e admitir o uso do dicionário, revela o caráter cindido do sujeito que se esquece de que, enquanto sujeito, aparentemente uno, caracteriza-se pela dispersão de outros sujeitos, de que fala Pêcheux (1988), e por isso não tem controle sobre seus atos, suas atitudes e sua fala. Essa aparente contradição revela, na verdade, a sua formação, e sobre a qual não tem controle consciente. O P1 revela, assim, que embora conscientemente objetive acessar PAs à teoria comunicativa, que prevê habilidades integradas e não compartimentadas, em sua formação já teve acesso à teoria, segundo a qual ler constitui dispor de estratégias específicas, próprias do ensino instrumental.

Paralelamente, a afirmação, ainda no segmento **21**, de que o que se pretende é que o aluno se torne independente em leitura - *A idéia é que eles ganhem*

independência - revela a sua crença na tendência moderna em educação, pela qual centram-se as atenções no educando, além de marcar um conceito paradigmático liberal atual. Constitui, também, recomendação própria do instrumentável.

Observe-se, igualmente, a presença de outro paradoxo envolvido na ação de dirigir as pessoas para que se tornem autônomas, revelada na argumentação do P1, de que não se trata de traduzir, mas de munir os aprendizes de estratégias para que interpretem e ganhem liberdade.

O P1, assim, age segundo as ilusões ou os "*esquecimentos necessários*", de que fala Pêcheux (1969), segundo os quais P1 tem controle sobre o que fala; portanto, de que é coerente e de que é igualmente entendido por todos.

É interessante observar-se que os PAs, por sua vez, não se dão conta dessa contradição, revelando que agem segundo a ilusão de que tudo o que é dito pelo P1 é igualmente relevante e coerente, uma vez que P é aquele que sabe.

Os Ps afirmam, agem e parecem acreditar que trazem aos PAs novos procedimentos em ensinar língua estrangeira; os PAs, por sua vez, parecem realmente acreditar que se trata de formas novas de se ensinar língua estrangeira, manifestando-se através de perguntas, que demonstram desconhecimento desses procedimentos. Tal procedimento revela que ambos, Ps e PAs, agem dentro de um "jogo de ilusões" (Cf Coracini 1994) originário das ilusões ou esquecimentos necessários referidos por Pêcheux (1969) e que caracterizam o sujeito como social e ideologicamente constituído.

A existência desse jogo de imagens e de ilusões permite-nos postular que a imagem construída pelos Ps, por um lado, de que constituem aqueles que conhecem novas maneiras de ensinar inglês como LE, não se realiza unilateralmente, mas é corroborada, por outro, pelos PAs, que agem e se expressam como os que devem receber o saber detido pelos Ps, e se revelam não só pela ausência, quase que absoluta, de contestações, mas também pelas perguntas que reforçam esse não saber. Da mesma forma, a concepção correspondente à formada pelos Ps sobre PAs de que constituem aqueles que não sabem, parece ser igualmente construída por parte dos mesmos, e é

refletida através das inúmeras perguntas dirigidas pelos PAs aos Ps quanto à aplicabilidade dos conteúdos abordados.

Esse jogo de imagens e de ilusões é, assim, o responsável pela manutenção do esquema tradicional que determina o lugar do professor e o do aluno, mesmo quando se trata de curso de atualização em que os alunos são também professores e ali se encontram para aprender novas maneiras de ensinar .

b) P deve ensinar gramática a PAs

Outra imagem, que permeia a relação Ps-PAS, parece revelar a manutenção da concepção, novamente tradicional, do que ensinar LE significa ensinar gramática.

Assim, embora os Ps, e acordo com os objetivos do curso, pretendesse, conscientemente, subsidiar os PAs com teorias e práticas que os auxiliassem em sua práxis pedagógica, o que predominou, nesses cursos, foi a abordagem gramatical tradicional dedutiva, característica do método da gramática e tradução, que precede os métodos estruturalistas e behavioristas, como se pode notar nos segmentos abaixo:

S.22

PA7: *Você tem alguma maneira fácil de ensinar o "indirect speech"?*

P1: *Ah o "reported speech" deixa eu ver*

Observe-se que o P1, no segmento 22, corrobora a focalização do curso na gramática, pela conivência à pergunta de caráter gramatical do PA7 que fugia à sua proposta consciente de subsidiá-los teoricamente.

É interessante observar-se, ainda, a utilização pelo P1, de um termo diferenciado do usado pelo PA7, parecendo constituir uma maneira de mostrar um outro tipo de conhecimento. Reforça ainda a imagem de que é ele quem detém o saber, inclusive das diferentes taxonomias.

S.23

PA3: *Meus alunos têm dificuldade em entender os pronomes possessivos e os adjetivos possessivos/ como eu explico melhor?/ tem uma técnica?/*

P: *Provavelmente/ eles tenham problemas na conceituação / Experimente dizer pra eles que o adjetivo possessivo vem sempre antes de substantivos peça para eles observarem se a palavra que vem depois é substantivo/ ou não / No caso de pronomes/ os substantivos não aparecem / Aliás/ veja a conceituação em inglês é muito mais lógica / Adjetivo é adjetivo/ pronome é pronome /*

PA3: *Ah!//*

P: *Vocês gostariam de ver uma tabela com todos os pronome?*

PAXXX: *Queremos sim// A gente pode tirar uma xerox? você deixa?*

P: *Claro// vamos pedir à coordenação / alguém vai? // Tá.//*

Observe-se que, no segmento 23, o P1 além de atender à solicitação do PA3 de como diferenciar pronomes e adjetivos possessivos, novamente contribui para a focalização da atenção na gramática ao oferecer "*uma tabela com todos os pronomes*".

Note-se, ainda, que subjaz à explicitação da diferença entre os pronomes e os adjetivos possessivos, o conceito, decorrente de sua formação, de que ensinar inglês como LE, significa, além de ensinar gramática dedutivamente, fazer uso de seu conhecimento em língua materna, próprio de abordagens comunicativas e do ensino instrumental de línguas. Revela, ainda, a crença do P1 de que algumas estratégias (sugeridas por ele) facilitam a distinção pelos alunos, ainda que considere que o problema dos alunos está na *conceituação*, da mesma forma, derivada, provavelmente, de sua formação (própria de abordagens da gramática e tradução).

S.24

P2: *What else? ((dirigindo-se à sala esperando por voluntários que quisessem expor as atividades por eles desenvolvidas)) / You please/ ((apontando para um determinado grupo))*

PA3: *Ahn/ ((incompr)) students/ first grade/ when they has the simple present Not before/ after they can make this kind of game/you start like this/ you show the ((incompr)) / what is your what are your favourite shoes Here é somebody, everybody/ has this kind of shoes/ what kind of shoes do you want é hum do you like to use?*

P2: *Ok*

Note-se que, mesmo em situações em que o P2 encaminha uma atividade livre, pela qual os PAs deveriam fazer uso de revistas, jornais e materiais alternativos, o PA3 explicita que a atividade por ele criada pressupõe um conhecimento gramatical prévio (o de tempo verbal no presente), como condição para que a tarefa seja realizada. Essa condição imposta pelo PA3 revela o seu conceito de ensino de línguas pautado na gradação de dificuldades, próprio, também, de tendências que centralizam a atenção nos processos cognitivos, divididos em etapas, características das abordagens construtivistas. Considerando que esse curso não pretendeu ensinar nem teorias sobre o ensino da língua inglesa e nem gramática, tendo se configurado muito mais como um curso de treinamento, a referência à gramática corrobora a presença da concepção de que ensinar inglês significa ensinar gramática entre PAs. Evidencia, ainda a concepção tradicional de que só se entende uma língua estrangeira se se conhecer gramática.

S.25

PA1: *Outro problema bem parecido é do "muito" / ninguém usa certo*

PA4: *Ah/ é// É a diferença entre "much" e "very"//*

PA2: *Isso mesmo/ é de matar//*

PAXXX: ((Risos))

P1: *Isso/ a meu ver/ é outra vez um problema de conceituação// provavelmente mesmo em português//Veja/ um é pronome indefinido o outro é advérbio de intensidade / Me parece que é a condição de homonímia de "muito" em português que provoca essa confusão.//Experimente diferenciar o "very" e o "much" em frases em inglês/ e termine por explicar o que acontece em português//*

PA4: *Ah/ é o mesmo caso dos pronomes e adjetivos dela// ((referindo-se a PP2))*

PA2: *É é preciso explicar mesmo//Você pensa que eles entendem em português/ mas isso não acontece/*

Nesses três segmentos, 23, 24 e 25, os PAs tomam o turno diretor (aliás, as raras vezes em que o fazem) para solicitar ao P1 a solução a problemas pedagógicos estritamente gramaticais. Observe-se, entretanto, que a proposta do curso não era de ordem gramatical. A convivência dos demais PAs (é, ao menos o que parece revelar o

comentário do PA2 no segmento 25) vem apontar para uma preocupação comum do professor de LE, fruto, certamente, de sua formação escolar e profissional e das expectativas e exigências da instituição escolar: aprender uma língua continua sendo sinônimo de aprender gramática. Essas perguntas parecem revelar, ainda, a falta do domínio de determinados conteúdos gramaticais, reflexo de suas formações.

Embora nesses segmentos, os PAs tomem a palavra em primeiro lugar, o P1 permanece ocupando o lugar de posição central no jogo comunicativo da aula.

S.26

P1: Uma boa tabela é a tabela de tempos e modos verbais/ outra é a de correlação de tempos e uma outra é a de passivas se alguém achar que é útil posso trazer

PAXXX: Ah sim claro que queremos/ queremos tudo

P1: Tenho a impressão de que é de interesse geral que falemos de coisas práticas de gramática talvez porque todos trabalhem com o segundo grau não é o objetivo desse curso/ mas acho que nada impede que falemos disso//

Observe-se no segmento 26, como o P1 assume completa e explicitamente uma focalização do curso no ensino da gramática, ao satisfazer os anseios dos PAs, antecipando-se no jogo imaginário, supondo constituir a imagem de bom professor, para os PAs, aquele que atende às expectativas dos alunos (a de que Ps ensinem "dicas" ou "receitas" de se ensinar gramática, e a de que gostam e esperam que Ps lhes forneçam tabelas). Essa atitude de P1 acaba por imprimir-lhe maior autoridade.

Assim, à imagem construída pelo P1, por um lado, uma outra que lhe é correspondente é construída, por outro, pelos PAs, que agem e se expressam como os que devem receber o saber detido pelo P1, e se revelam não só pela ausência, quase que absoluta, de constestações, mas também pelas perguntas que reforçam esse não saber, e que é responsável pela manutenção do esquema tradicional.

Em outras palavras, essa imagem corrobora a imagem que o P1 faz dos PAs e a interação é garantida pelas falas e atitudes que revelam um jogo no qual cada um

conhece o seu próprio papel e cumpre-o de forma que resulte em uma homogeneidade aparente.

São essas imagens que nos permitem dizer que são os movimentos dos Ps e dos PAs, interativamente construídos, que são responsáveis pelo desenrolar dos cursos de atualização e garantem a homogeneidade da relação, ainda que aparentemente, em outras palavras, é a correspondência entre as duas imagens que cataliza a interação entre Ps e PAs.

Assim, a imagem que os Ps fazem de si mesmos correspondem à imagem que os PAs fazem dos Ps, e a imagem que os PAs fazem de si mesmos corresponde à imagem que os Ps fazem dos PAs. Esquemáticamente essas relações imaginárias, que interativamente se constroem, podem ser assim representadas:

$$IA(A)=IB(A)) \text{ e } IA(B)=IB(B))$$

Podemos postular, dessa forma, que a concepção de ensinar inglês como LE, continua sendo sinônimo de ensinar gramática, e deriva do jogo imaginário partilhado por Ps e PAs, pelo qual os Ps, antecipando a imagem que os PAs fazem de si, de que P é aquele que conhece novas maneiras de ensinar inglês como LE, incluindo gramática, atende a todas as solicitações de soluções de problemas gramaticais de PAs.

O jogo imaginário e ilusório estabelecido entre os Ps e os PAs, que garantem a interação em foco, além disso, determinam que os cursos de atualização como aqueles em que se ensinam novas maneiras de se ensinar inglês como LE e, ensinar inglês como LE, por sua vez, significa ensinar gramática.

c) P é o animador e o controlador da aula

Outra imagem revelada por parte dos Ps é a de que estes devem ser os animadores e os controladores da atividade em sala de aula. Assim, ao sentirem que a aula estava demasiadamente teórica ou monótona, propõem mudanças na ordem programada, através de sugestões de atividades diferentes.

Essa atitude revela, novamente, a intenção dos Ps de se aproximarem dos PAs, em coerência à tendência moderna das relações pedagógicas menos diretiva e centrada

no aprendiz, própria das abordagens construtivistas. Os Ps, assim, parecem procurar marcar a sua imagem de professor democrático por consultarem os PAs, sobre as decisões a serem tomadas.

Observem-se as seqüências seguintes:

No segmento 27, o P1, a partir da observação do desenvolvimento da aula, e antecipando-se ao que supõe constituir o desejo dos PAs, sugere alteração na ordem previamente traçada.

S.27

P1: *Na parte da tarde eu tinha pensado em alguma coisa mais prática e mais leve. Muita leitura e teoria fica cansativo. o que vocês acham?*

PAXXX: *Ó!! Ainda mais depois do almoço!!*

P1: *Talvez um jogos/ ahn/ uns exercícios / não?*

PAXXX: *Isso!!*

A unanimidade demonstrada, - pelo menos é o que parece sugerir a resposta de vários PAs - parece revelar que P1 interpretou de forma acertada os seus desejos.

PAs, além disso, corroboram para a imagem de professor democrático que P1 parece construir de si ao concordar com o "sugerido" por ele.

Observe-se, no entanto, que a outra opção, embora sugerida, é definida por P1, revelando que o poder de decisão continua nas mãos de P1.

Esse quadro mostra toda complexidade da situação: P e PAs. PAs, além de alunos, são professores, também o que complexifica as relações que não são inteiramente iguais, nem inteiramente diferentes daquelas que se estabelecem entre professor e aluno numa aula "normal".

No segmento 28, P, a partir de impressões que supõe ter captado nas atitudes dos PAs, de que gostariam de voltar a focalizar a leitura, antecipando-se a PAs, sugere alterações na seqüência previamente estabelecida.

S.28

P: *Que vocês acham da gente voltar a falar de leitura de novo? // eu senti que houve um interesse pelas teorias de leitura // talvez um panorama geral*

PA4: *Pra mim seria ótimo eu trabalhar só com o segundo grau // E a proposta fala que a ênfase é na leitura // Não sei o que as meninas acham*

PAXXX: *Dá tempo?*

P: *Acho que dá // Por exemplo nós vemos algumas atividades que interrelacionem a leitura e a escrita hoje // vocês lêem a parte teórica em casa // e no próximo encontro nós vemos as teorias de leitura //*

PAXXX: *Tá legal //*

PA2: *Você deixa a gente tirar xerox?*

P: *Claro // sem problemas*

Atente-se para a intenção, mais uma vez, de P1 de aproximar-se de PAs, sugerindo voltarem a focalizar a leitura, mas de forma semelhante ao segmento 26, é P1 quem detém o poder da decisão e de determinar qual é a atividade a ser substituída, assim como por qual atividade será substituída.

Observe-se, nesse segmento, a preocupação recorrente (tendo sido observado nos segmentos 23 e 26) entre PAs de desejarem e solicitarem a permissão para tirarem cópias xerográficas, que sugere uma concepção de cursos de atualização como o momento de se conseguir receitas, isto é, a cópia xerox substitui a cópia de receitas, parecendo preferirem receber um material já pronto, em lugar de se preocuparem em compreender e criar as suas próprias soluções e o seu próprio material. Essa atitude parece também derivar do jogo de imagens pelo qual se Ps constituem aqueles que sabem, têm também um material didático mais eficiente.

Note-se, também, que tanto no segmento 27 como no segmento 8 e 9 (vide página 106), o P2 e o P3 tentam direcionar as atividades e quando necessário, chamam a atenção de PAs, fazendo valer o seu papel de controlador, derivado da imagem que faz de si, de que deve ter o controle sobre a aula e antecipando ao que PAs esperam de si.

Assim, embora P2 pareça consciente e intencionalmente procurar neutralizar o caráter diretivo das aulas, observa-se que para cumprir a sua tarefa profissional de

informador das formas alternativas e novas de se ensinar inglês como LE (vide, na página 107, os segmentos 10 e 11), deve manter em mãos o poder do controle e direcionador das atividades.

São essas imagens que garantem uma interação que aparenta homogeneidade, isto é, uma interação sem conflitos, uma vez que, cada um age de acordo com a imagem que faz de seu lugar e do outro.

B) Imagem que o P faz que os PAs fazem de si: IA(B(A)) corresponde à imagem que os PAs fazem do P: IB(A))

Em muitas circunstâncias, os Ps agem antecipando-se às imagens que supõem PAs fazerem deles (Ps).

A imagem que o P faz da imagem que os PAs fazem do que sejam bons professores de cursos de reciclagem parece ser a de que o bom P de cursos de atualização é aquele que resolve todos os problemas práticos que são trazidos pelos PAs, em situações de aula. Tal imagem possivelmente deriva de suas experiências prévias como PA de cursos de reciclagem e associadas à existência de várias perguntas que, ocupando o lugar de P, lhe são dirigidas por parte dos PAs.

O P, dessa forma, após atender às solicitações dos PAs, oferece-lhes materiais de caráter prático e dá conselhos àqueles que demonstraram dúvidas.

Observem-se os segmentos 23 (vide integralmente na página125), 25 (vide integralmente na página126) e 26 (vide integralmente na página127), transcritas novamente no que se refere às antecipações de imagens, por parte de Ps:

S.23

/.../

P1: *Vocês gostariam de ver uma tabela com todos os pronome?*

PXXX: *Queremos sim. A gente pode tirar uma xerox? você deixa?*

P1: *Claro vamos pedir à coordenação / alguém vai? Tá.*

Observe-se como o P1 atende prontamente à solicitação de PA3, por uma "fórmula", para resolver problemas de ordem absolutamente gramatical. Ambos, ainda que conscientemente saibam e se esforcem por focalizar "novas teorias" como subsídios para suas aulas, acabam por focalizar um ponto que, talvez, esteja arraigado nas formações de ambos: a de que o ensino de línguas significa o ensino da gramática. Considerando que o P1 tinha um programa prévio, de conhecimento de todos, a ser cumprido, que não previa o ensino de gramática, a resposta pronta e as sugestões de como melhor desambigüizar alguns itens, parecem constituir um procedimento de antecipação, por parte do P1, da imagem que os PAs fazem dele: a de que constitui aquele que deve ter domínio da gramática e atende a quaisquer solicitações de ordem prática por parte de alunos.

S.25

PA4: *Ah/ é// e a diferença entre "much" e "very"//*

PA2: *Isso mesmo/ é de matar//*

PXXX: *((Risos))*

P1: *Isso/ a meu ver é outra vez um problema de conceituação/ provavelmente mesmo em português// Veja/ um é pronome indefinido o outro é advérbio de intensidade// Me parece que é a condição de homonímia de "muito" em português/ que provoca essa confusão// Experimente diferenciar o "very" e o "much" em frases em inglês e termine por explicar o que acontece em português*

Observe-se novamente a solicitação por uma "receita" de como ensinar gramática, por parte de PA4, e o atendimento por parte de P1. O riso de vários PAs revelam que a dúvida trazida por PA4 constitui um problema comum a todos e igualmente recorrente entre seus alunos. Observe-se, ainda, como PA4 aceita a sugestão de P1 e como PA2 acaba por convencer-se de que aquilo que P1 traz é realmente relevante.

Passemos ao segmento 26

S.26

P1: *Uma boa tabela é a tabela de tempos e modos verbais outra é a da correlação de tempos e uma outra é a de passivas se alguém achar que é útil posso trazer*

PAXXX: *Ah sim claro que queremos queremos tudo*

P1: *Tenho a impressão de que é de interesse geral que falemos de coisas práticas de gramática talvez porque todos trabalhem com o segundo grau Não é o objetivo desse curso mas acho que nada impede que falemos disso*

Como se pode observar no segmento 26, embora o curso não tivesse o caráter gramatical, para atender à imagem que P1 supõe que PAs fazem dele, chega inclusive a sugerir a abordagem de problemas gramaticais. Ao fazê-lo, P1 revela uma clara demonstração de aproximação de PAs. Observe-se, ainda, a revelação de outra antecipação de imagens: o de que PAs gostam e esperam tabelas de Ps. Ao iniciar o turno já se referindo a tabelas e oferecendo-as, P1 demonstra não só a antecipação de imagens, mas uma nítida estratégia de aproximação. Note-se, no entanto, que, ainda é P1 quem detém o poder de decisão, revelado através da afirmação - *Não é o objetivo desse curso mas acho que nada impede que falemos disso*. Esse segmento equivaleria a: *como eu sei que vocês (PAs) esperam que eu (P1) lhes dê idéias práticas de se ensinar gramática, embora o curso não objetive essa focalização e como eu sou um bom P, vou mudar o programa, pois tenho poder para tal*.

É interessante observar-se que, nessas, circunstâncias o curso parece desviar-se completamente de seu caráter inicial de predomínio de exposição de teorias passando para um curso onde se resolve problemas práticos de ensino de gramática. Esse caráter é inclusive afirmado, por escrito, na resposta ao questionário, à pergunta "em que medida os cursos de atualização os ajudavam":

PA1: *Ajudam-me dando-me mais motivação e mais competência para o trabalho pedagógico, através de suas trocas de experiências, indicações bibliográficas, esclarecimentos de dúvidas, atualização pedagógica etc.*

No segmento 27 (vide página 130), o P1 mostra-se sensível à impressão de ter captado dos PAs, de que teriam se interessado por um item não previamente planejado e para que sua abordagem fosse possível, o P1 administra e sugere a redistribuição das atividades.

Outra imagem que o P faz que os PAs fazem de que seja um bom professor de cursos de reciclagem é a imagem daquele que procura atender as suas solicitações como parece revelar o segmento 29.

S.29

P1: Precisamos resolver algumas questões burocráticas? Parece que algumas pessoas precisam repor aulas nesse sábado? O que vocês acham podemos transferir o próximo encontro para a semana seguinte?

Nesse segmento, o P1 sugere que se transfira uma aula já pré-determinada em decorrência da necessidade de alguns professores terem que repor aulas referentes à greve à qual aderiram, antecipando-se à expectativa dos PAs.

Esse segmento parece revelar que a imagem que o P faz do que os PAs fazem de dele decorre, também, da imagem que o P faz que os PAs fazem de si mesmos, na medida em que os últimos esperam determinados comportamentos por parte de P em relação a si mesmos e P, por sua vez, age com base nessa expectativa.

A imagem que o P faz que os PAs fazem de si é a de que o bom P de cursos de atualização é aquele que:

- a) resolve todos os problemas práticos que os PAs trazem para o curso, e**
- b) atende às solicitações dos PPs**

Assim, a correspondência entre as imagens que os PAs fazem do bom P de cursos de atualização e a imagem que o P faz que os PAs fazem sobre si é que parece garantir o espírito de camaradagem que os Ps querem imprimir à interação.

**C) A imagem que o P faz que os PAs fazem de si mesmos: IA(B(B))
corresponde à imagem que os PAs fazem que o P faz deles. IB(A(B))**

A particularidade da interação dos cursos de atualização se revelam pelas atitudes dos integrantes tomadas segundo a antecipação da imagem do outro.

Essa imagem de que o P é sensível a essa imagem de que os PAs fazem de si mesmos revela-se nos segmento 27 (vide integralmente na página 129), quando P1 antecipa-se a PAs e imaginando que estão cansados de aulas predominantemente teóricas, sugere que alterem a atividade programada para uma tarefa mais dinâmica.

Da mesma forma, no segmento 28, o P1 antecipa-se à imagem que os PAs fazem de si mesmos, confiando que PAs leiam o texto teórico em casa, por se tratarem de pessoas já adultas e responsáveis e agirem, também, de acordo com essa imagem.

A imagem que o P faz que os PAs fazem de si mesmos parece ser a de que os PAs, enquanto professores já formados, esperam um tratamento mais democrático por parte do P e, para corresponder a tal expectativa, sugere-lhes ou consulta-os sobre os procedimentos a serem tomados. O P age, assim, procurando atender aos anseios dos PAs imaginando que os PAs esperam um tratamento mais democrático, por parte do P, por serem já formados e adultos.

D) A imagem que os PAs fazem que o P faz dos PAs: IB(A(B))

Os PAs demonstraram preocuparem-se com o conceito que o P faz de bons alunos, não só falando, mas agindo como um aluno interessado e participante.

S.30

PA2: *O professora eu experimentei mostrar a tabela toda para os alunos e eles não desmaiaram como eu pensei não // Eles até gostaram*

P1: *Provavelmente os alunos de terceiro ano consigam até entender melhor se você dá uma visão panorâmica // Nos primeiros anos pode ser arriscado*

PA2: *Talvez até não*

O PA2, provavelmente com base em suas experiências como professor, parece agir de acordo com o conceito de que o bom aluno é aquele que é interessado e faz

referência ao que lhe foi ensinado. Como mostra o segmento **30**, o PA2 revela suas experiências recentes pautadas no conteúdo do curso. Observe-se como esse procedimento lembra o da "confissão" (Foucault, 1986), pelo qual o PA revela-se para o outro e para si mesmo. Observe-se, no entanto, que não tem o caráter de objetivar o sujeito, mas revelar, pela regularidade discursiva, o lugar de aluno.

A existência dessa imagem é evidenciada por participações dos PAs que revelaram ao P1 terem aplicado, ao longo da semana, os conteúdos discutidos durante a aula anterior.

Note-se a particularidade do segmento **30** pela qual o PA2, além de fechar o turno, (o que constitui uma situação não muito comum) não aceita a argumentação do P1 de que o aplicado pelo PA2 pode não ser adequado para os anos iniciais. O PA2, nesse momento, rompe os lugares pré-estabelecidos e revela a vontade de ser ouvido como pessoa com opinião própria. Essa atitude revela a infabilidade do sujeito que deixa resvalar a sua heterogeneidade.

Outras vezes, a aparente homogeneidade da aula em que cada um cumpre as suas funções, é, ainda que momentaneamente, alterada, quando PAs revelam procedimentos que assumem em seu cotidiano, tomando-os como uma nova maneira ou uma forma alternativa de se ensinar inglês como LE, assumindo o lugar de Ps, como mostra o segmento **31**:

S31

PA7: *Sabe como eu faço? Eu peço para os alunos lerem em duplas e depois escreverem o que entenderam sobre o texto. Isso já era um recorte comunicativo/ não era?*

P1: *Sim. é um recorte embora próximo dos padrões mais tradicionais é mais democrático // você não acha?*

PA7: *Pelo menos não tem aquelas perguntas óbvias. Os alunos nem lêem o texto e procuram de acordo com as perguntas. Eu acho*

Observe-se, ainda, que, de forma semelhante à atitude tomada pelo P1 em relação ao PA2, no segmento **30**, o P1 parece resistir em aceitar que o procedimento

revelado, ter sido tomado pelo PA7, constitui a aplicação do conteúdo veiculado durante o curso. Embora atenuada essa resistência, certamente agindo e sendo impelido pela intenção consciente de aproximar-se dos PAs, a pergunta dirigida ao PA2 revela um procedimento de tentativa de persuadi-lo de que se trata de - *padrões mais tradicionais* -, além de neutralizar a concordância de que se tratava de um *recorte* pelo uso da concessiva *embora*.

O PA7, de forma semelhante ao PA2, resiste à justificativa do P1, afirmando estar convicto e que seu procedimento é relevante e desloca-se de procedimentos considerados tradicionais.

Os segmentos **30** e **31** parecem, assim, revelar a existência dos "micropoderes" postulado por Foucault (1985) e a "vontade de poder" a que se refere Nietzsche (1981): os poderes, portanto, não têm um lugar definido, mas existem enquanto forças de uns sobre outros, isto é, dos Ps sobre os PAs e dos PAs sobre os Ps.

Essa imagem que os PAs fazem que os Ps fazem deles de que bons PAs constituem aqueles que aplicam as sugestões veiculadas durante o curso, advém de outra imagem: a de que o P considera bons PAs aqueles que participam da aula, revelando-se sob a forma de respostas às perguntas de P, assim como perguntas que são dirigidas ao P que se fazem ouvir. Observem-se os segmentos **20** e **22**, transcritos parcialmente (vide integralmente nas páginas 118 e 125 respectivamente)

S.20

/.../

PA4: *A gente precisa fazer recorte comunicativo de todas as habilidades?*

P1: *Não/ nem sempre/ toda vez que possível*

S.22

PA7: *Você tem alguma maneira fácil e ensinar o "indirect speech"?*

P1: *Ah o "reported speech"/ deixa eu ver*

/.../

Como se pôde observar, as imagens que PAs fazem de si mesmos decorrem de outra imagem que fazem de si mesmo como se houvesse desdobramentos de imagens.

As imagens, além disso, não se realizam unilateralmente, mas a comunicação se faz com base na correspondência entre as imagens que uns fazem de si mesmos e dos outros.

Essas atitudes parecem revelar que PAs imaginam que P imagina que:

a) Bom PA é aquele que experimenta aplicar as novas maneiras de ensinar LE apresentadas no curso em suas aulas.

b) Bons PAs são aqueles que participam da aula

**E) Imagem que Pas fazem do que seja ensinar inglês como LE :IB(R))
corresponde à imagem que P tem do que seja ensinar inglês como LE:
IA(R))**

Agindo segundo a imagem que os PAs fazem dos Ps e vice-versa, os Ps e os PAs acabam por legitimar o conteúdo veiculado nesses cursos. Ensinar inglês como LE, assim, acaba por constituir o que os Ps trazem, persuasivamente, a essa interação como novo e relevante, associado à explicitação de solicitações que lhes são dirigidas pelos PAs. Em suma, são os PAs e os Ps que legitimam o conteúdo do curso, mantendo o paradigma tradicional de que os primeiros constituem aqueles que não sabem e os últimos aqueles que sabem como ensinar, além de manterem o esquema igualmente tradicional de que ensinar inglês, constitui, ainda, ensinar gramática, garantindo o funcionamento orgânico desses cursos.

O poder de violência simbólica, enquanto poder de impor um saber valorizado pela formação social, inerente ao sistema de ensino institucionalizado, que outorga ao professor o status de agente dotado de poder da transmissão desse saber, ao contrário do que preconiza Bourdieu (1990), não se realiza de forma autoritária, mas é legitimado por um movimento daqueles sobre os quais o poder é exercido e se materializa nas falas e atitudes dos participantes da interação.

3.2.3. CONCLUSÃO DO JOGO DE IMAGENS

O discurso dos cursos de atualização prova-se determinado institucionalmente e, ainda que inseridos em um paradigma libertário, e que os integrantes intencionalmente busquem agir de acordo com essa nova tendência, suas falas revelam agirem segundo ocupação de lugares, pré-determinados e substituíveis, que "lhes determinam o que pode e deve ser dito". Essa determinação, porém, não consegue apagar de todo o desejo dos integrantes da interação de serem vistos como indivíduos autônomos e donos de seu fazer e de seu dizer.

A atividade discursiva produzida nos cursos de atualização revelou-se restringida pelo quadro institucional no qual se cristalizam conflitos históricos, sociais, que delimitam um espaço próprio, em decorrência de um jogo tácito, socialmente adquirido de representações ou de imagens, cujas regras previamente estabelecidas são aceitas pelos actantes. Esse jogo, como já vimos, garante o funcionamento orgânico dos cursos de atualização, ao mesmo tempo em que legitima o conteúdo veiculado, portanto, autorizado e, como tal inquestionado sobretudo porque representa o saber aceito e mantido pela formação sociedade.

Isso se explica pelo fato de se ser impossível pensar que possam existir relações sociais, nem tampouco instituições políticas, destituídas de sua dimensão simbólica, sem que os homens se vejam nessas relações, sem a imagem que têm de si próprios e dos outros.

Essa circunstância institucional de cursos de atualização revela que toda sociedade conta com um sistema de representações cujos sentidos traduzem um sistema de crenças que, em última instância, legitima a ordem social vigente. Trata-se de uma complexa rede de poderes e de sentidos que circula, cria e recria, instituindo e instituindo-se. As relações hierárquicas da sociedade são apreendidas mediante cotidianos ritualizados, fazendo "crer" que elas são naturais. O imaginário social "mascara", assim, os problemas reais, as pressões, os conflitos vividos pelos indivíduos.

A regularidade desse discurso permite-nos postulá-lo como "formação discursiva". O curso de atualização, dessa forma, corresponde a uma formação discursiva com normas construídas e partilhadas por todos os agentes sociais - escola, enquanto instituição e os Ps, os PAs, e os Cs, enquanto sujeitos.

Instala-se nessas circunstâncias um "jogo discursivo" (Coracini, 1995) através das manifestações das relações imaginárias, da concepção e do conteúdo dos cursos de atualização; a relação Ps-PAs e a formação de ambos são determinantes para essas relações.

Esse jogo discursivo permite postularmos que os Ps e os PAs reproduzem o paradigma tradicional de que P ocupa o lugar socialmente aceito do professor, e PAs, o lugar de alunos e essa ocupação determina que, segundo o conceito tradicional da interação professor-aluno, cabe ao primeiro, enquanto aquele que sabe, ensinar ao segundo, enquanto aquele que não sabe. Deriva, ainda, desse jogo de imagens o conceito de que cursos de atualização se destinam a ensinar novas maneiras de ensinar inglês como LE e ensinar inglês como LE, significa, ensinar gramática.

A legitimação do lugar de detentor do saber de P, portanto, não decorre por si só, mas pela aceitação por parte de PAs, como aqueles que não sabem, agindo, expressando-se e ocupando seus lugares como tais. Deixando as salas de aula e trocando o seu lugar habitual de detentor e transmissor do saber aos alunos a quem cabe receber esse saber, os professores em contexto de cursos de reciclagem ou de atualização parecem agir da mesma forma que a de seus alunos em situação de sala de aula. Tal como agem seus alunos, as inúmeras perguntas dirigidas pelos PAs ao P não só corroboram o caráter inquestionável como também legitimam o saber veiculado, e ainda legitimam o P como transmissor autorizado desse saber:

As perguntas dirigidas, pelos PAs, aos Ps, com relação às formas de melhor se ensinar língua estrangeira reafirmam o professor como o detentor do saber veiculado nesses cursos, além de revelar o conceito de cursos de reciclagem como o curso que ensina métodos novos/infalíveis de se ensinar gramática em inglês como LE.

É dessa forma, também, que embora os PAs não sejam obrigados a participarem desses cursos, quando os procuram, fazem-no movidos por uma convenção que envolve a escola e que se define como ordem legítima, porque aparecem como modelos de conduta, logo como obrigatórias, na medida em que a convenção pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória, tendo portanto, o prestígio da legitimidade. Assim, contestações, críticas explícitas e questionamentos se fazem raramente presentes, apenas barulhos em alguns pontos da sala, ou cochilos de alguns, parecem denunciar o pouco interesse pelo que se diz ou exige, além do desejo de não ser dominado, mas de ser respeitado enquanto ser pensante e crítico. Ambos parecem agir dentro de um jogo cujas regras implícitas e previamente aceitas .

São essas atitudes de PAs que legitimam Ps como os detentores do saber, e portanto do poder, a ser veiculado, isto é, aqueles a quem cabe ensinar novas técnicas de ensinar línguas estrangeiras aos alunos. Esses procedimentos por parte de Ps e por parte de PAs revelam que em decorrência de suas atitudes serem determinadas pelas relações imaginárias mantêm o esquema tradicional da interação professor-aluno.

Essas atitudes revelam, ainda, a existência do processo de individualização, produzido segundo *tecnologias de dominação* (cf. Foucault, 1985), pelas quais o indivíduo moderno é fabricado e segundo *tecnologias do eu*, pelas quais se auto disciplinam e se constituem como sujeitos (cf. Foucault, 1993). A associação dessas duas *tecnologias* pretendem a construção dos indivíduos *dóceis e governáveis* (Foucault, 1985) úteis à sociedade moderna.

A análise do corpus ainda permite-nos dizer que as ações humanas não resultam de decisões estritamente racionais, mas da própria infabilidade do sujeito moderno, que malgrado seus esforços, deixa resvalar a heterogeneidade que lhe é constitutiva, o que explica as suas contradições.

Fica também evidenciado o desejo do indivíduo de ser considerado como um ser autônomo e dono de si, revelando a existência de uma "rede de poderes" (Foucault, 1985) na instituição escolar. As trocas, ainda que momentâneas, dos lugares entre os Ps e os PAs, revelam a "vontade de poder", de que fala Nietzsche (1981)

3.3. HETEROGENEIDADE DO CURSO DE ATUALIZAÇÃO

3.3.1. ESTRATÉGIAS CAMUFLADORAS DOS LUGARES

Levando-se em conta unicamente a materialidade lingüística tal como ela se apresenta a nível explícito, a análise do corpus revela a dimensão funcional pela qual Ps e PAs exercem suas respectivas funções. Permite, ainda, como vimos, o levantamento de possíveis desdobramentos dos jogos imaginários que determinam a realização dessas funções.

Tomando-se, entretanto, a aula de línguas como uma formação discursiva, pode-se postular a argumentatividade no discurso da sala de aula. Esse caráter argumentativo advém principalmente da função de informador que se traduz, na fala do professor, por discursos explicativos, didáticos, que na verdade estão longe da neutralidade que se costuma imputar à informação, constituindo um discurso de persuasão (cf. Coracini, 1995). Assim, *a crença tradicional na neutralidade do discurso da sala de aula e, sobretudo, a crença de que o professor consegue exercer de forma isenta, o seu papel de intermediário entre a ciência (...) e o aluno, mero receptor desse conhecimento, parece cair por terra* (ainda cf. Coracini, op.cit.)

O exercício dessa função sócio-profissional de animador, avaliador e informador, por outro lado, se faz segundo a dimensão imaginária dos processos discursivos, em sua capacidade para refletir aspectos da "realidade", apresentando-se sempre sob determinados mecanismos retóricos e sob determinadas estratégias lingüísticas; constitui, assim, uma das condições de produção da transparência, e, portanto, da aparente homogeneidade. Analisou-se, então, a dimensão enunciativa revelada através dos mecanismos de apagamento do enunciador como procedimento de apropriação do discurso científico, que garante a inquestionabilidade do saber veiculado; dos pronomes pessoais e da modalidade, como mecanismos de camuflar lingüisticamente a ocupação dos lugares canonicamente pré-estabelecidos, como

estratégia de aproximação do interlocutor pelo locutor. É dentro desse enfoque que as falas e atitudes de Ps e Pas foram consideradas.

Neste item, será abordada a tendência à homogeneidade, manifestada através de estratégias que mascaram a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos e da relação estabelecida. Em um primeiro momento, será analisado o caráter argumentativo da sala de aula, resultante do procedimento da apropriação do cientista como estratégia para se atribuir ao discurso didático a credibilidade e irrefutabilidade do discurso científico, por si só resultante de outros mecanismos persuasivos (Cf. Coracini, 1992). Esse caráter argumentativo apaga os conflitos resultando em aparente homogeneidade da relação professor-aluno.

Em um segundo momento, será analisada a modalização, como mecanismo de mascarar a ocupação dos lugares pré-estabelecidos decorrente das relações imaginárias, que também resultam na aparente homogeneidade da interação Ps-PAs.

3.3.1.1. A ARGUMENTATIVIDADE E HOMOGENEIDADE

Os procedimentos de Ps revelam que, ainda que Ps (de acordo com a estratégia da antecipação, decorrente de formações imaginárias), conscientemente, tentem estabelecer um ambiente leve e de camaradagem com PAs, não têm controle sobre seus comportamentos que deixam resvalar atitudes que demonstram terem se tornado *disciplinados*, e *governáveis*, produzidos pelas *tecnologias de dominação* e pelas *tecnologias do eu*, preconizadas por Foucault (1985, 1993, respectivamente, e, abordados no capítulo 1, e no item 1.2.1 Poder que cria o Sujeito, na página 38 desta dissertação), pelas quais Ps internalizaram o papel do professor e do aluno na sociedade moderna.

Isso se deve, também, ao fato de que, como bem lembra Portine (apud Coracini, 1990), na sala de aula, lugares e posições se acham pré-estabelecidos e fixos: os lugares porque só pode haver dois: professor e aluno; depois as posições rigidamente fixas e pré-estabelecidas. Dessa forma, os Ps em contexto de cursos de atualização

assumem o papel do professor em sala de aula parecendo revelar esse esquema. No cumprimento dessa tarefa atribui o caráter persuasivo à interação.

Uma das formas que revela que o lugar do professor, ocupado por P, ainda se mantém, malgrado seus esforços de aproximar-se ou igualar-se aos PAs, constitui o efeito de distanciamento do interlocutor pelo cientificismo que caracteriza o discurso pedagógico. Esse cientificismo é estabelecido por três aspectos: a metalinguagem, a apropriação do discurso cientista pelo P e o conseqüente caráter persuasivo.

A metalinguagem atribui o caráter científico ao saber veiculado. O sistema de ensino atribui a posse dessa metalinguagem ao P autorizando-o, conferindo-lhe autoridade. O P, por sua vez, apropria do cientista e se confunde com ele, sem se mostrar como voz mediadora. Apagando-se a forma pela qual se faz essa apropriação do conhecimento do cientista, o P torna-se o detentor daquele conhecimento (Orlandi, 1987; Coracini, 1994). O discurso pedagógico, assim, segundo Maldidier, Normand e Robin, é fundado sobre o anonimato e o apagamento do sujeito da enunciação, pois o discurso pedagógico

não impede que seu discurso de apagamento do sujeito da enunciação seja científico, ele apela para um objeto construído, em um discurso regulado que implica um conjunto de conceitos regulados e de práticas experientais(Maldidier, D.; Normand, Cl. & Robin, R., 1994:76)

Essa apropriação do discurso científico pelo professor se realiza pelo procedimento de P de abster-se de enunciar, o que constitui um mecanismo de se deixar de fora o simulacro do ato de enunciar, pois mesmo quando se simula a enunciação dentro do enunciado, há uma instância pressuposta de enunciação que pressupõe os enunciadores (enunciador e enunciatário) bem como as condições de sua produção. Em outras palavras, mesmo quando os elementos da enunciação não aparecem no enunciado, a enunciação existe, uma vez que nenhuma frase se enuncia sozinha. Esse comportamento constitui um dos *procedimentos argumentativos, inerentes ao discurso que se quer informativo, em que o enunciador realiza um fazer*

persuasivo (cf. Coracini, 1992), isto é, procura fazer com que o outro aceite o que ele diz, sob a enunciação anônima.

Observe-se o excerto retirado do segmento 19, já abordado nesta dissertação, na página 96, em que P1 explica o conceito da abordagem comunicativa aos PAs - *A abordagem comunicativa é todo um conhecimento de teorias de aprender língua estrangeira ensinar língua estrangeira// e teorias de que seja língua estrangeira e tudo isso é que deve nortear os procedimentos do professor//* No segmento 23 (ver página 104), P1 explica a possível causa da origem da dificuldade de os alunos entenderem a diferença entre adjetivo e pronome - *Aliás veja/ a conceituação em inglês é muito mais lógica/ adjetivo é adjetivo pronome é pronome*. P1 está se referindo ao fato da nomenclatura da gramática brasileira provocar ambigüidades como no caso de denominar pronomes adjetivos e pronomes substantivos.

A forma assertiva e a predominância do presente do indicativo, associadas à não referência ao autor das teorias abordadas, caracterizando a "apropriação do cientista pelo professor" (Orlandi, 1987, Coracini, 1995), com que P dirige as atividades do curso de atualização, atribui, também, o caráter de cientificidade e de saber inquestionável ao conteúdo veiculado. Esse caráter assertivo que assume o discurso pedagógico deve-se à apropriação do discurso científico que não dá margem a dúvidas, na medida em que as técnicas empíricas têm tido primazia na produção da verdade. Esse caráter indubitável se deve ao fato de o enunciador-professor coincidir com o cientista, no sentido de que o primeiro apaga o sujeito enunciador cientista, apropriando-se e seu discurso, pelo recurso da asserção. O enunciador-professor, assim, está autorizado pela instituição pedagógica, a fazer uso do lugar que autoriza, por sua vez, o uso do discurso científico.

Outra estratégia que resulta em um caráter científico, além de distanciamento do interlocutor, assegurando o lugar do professor de detentor do saber, constitui o uso da indeterminação pelo uso da terceira pessoa do plural, implícita na desinência verbal "-m". Observe-se o excerto retirado do segmento 21 (página 100) em que :P1: explica teorias de leitura a PAs: - *Chamam esse tipo de leitura de "top down". (...) ou um jogo*

psicolinguístico de adivinhação.(parecendo significar: não sou eu quem está dizendo mas isso é científico e tem o nome de leitura "top down")

Uma outra forma de distanciamento do interlocutor constitui o uso da **passiva** como demonstra o segmento (extraído do S.20) em que **P1** explica - *O que era chamado de habilidade tradicionalmente.*

Um outro recurso para se atribuir a inquestionabilidade do conteúdo veiculado nesses cursos constitui o uso do argumento de autoridade pela citação dos teóricos como no excerto do S 17 (ver página 96) - *De acordo com Widdowson/ só constitui um procedimento comunicativo se o que for dito corresponder à situação real de fala//Por exemplo/só caberia a resposta "Isto é um lápis." se algo estiver longe o suficiente de forma que quem pergunta "O que é aquilo"não consiga identificá-lo.../*

Observe-se que no segmento 17, P1 ao recorrer à autoria da teoria, chegando a citar inclusive as exemplificações do autor, como forma de mostrar que ele sabe, ao mesmo tempo em que produz o efeito de sentido de afastamento (não sou eu quem digo, mas uma autoridade) deixando inegável o seu caráter persuasivo por constituir um procedimento próprio do cientista de citar outros cientistas, como uma estratégia argumentativa por autoridade.

Esse mesmo procedimento de se citar o autor da teoria também está presente no enunciado extraído do segmento S.19 (ver página 96) - **P1:** *Esse conceito de abordagem é dado pelo professor José Carlos P. de Almeida Filho//.*

Note-se como o **P1** inicia o turno apagando o enunciador e cita o autor após várias perguntas que lhe são dirigidas pelo PA2, sugerindo constituir mais uma estratégia argumentativa por autoridade. Esse procedimento tem como efeito de sentido a inquestionabilidade do conteúdo veiculado nos cursos de atualização. Essa inquestionabilidade, por sua vez, legitima o professor como o detentor desse saber, ainda que de autoria de um terceiro.

Associa-se a esse fato a presença de performativos, nos enunciados de Ps, que pretendem a incitação à ação de PAS, e resulta em efeito igualmente persuasivo. Veja ainda no segmento 20 , como **P1** inicia o turno fazendo uso do performativo - *Agora*

vamos ver no retroprojeter um esquema representativo dos recortes comunicativos. Embora P1 pareça ter usado o pronome pessoal na primeira pessoa do plural fazendo pressupor o uso de uma forma menos diretiva, resulta em um efeito persuasivo, reafirmando P1 como o que detém o saber ao qual incita PAs a conhecerem. Veja igualmente P2 iniciando seu turno performativamente no fragmento do S.11 (ver página 88) - *Ok/ Now Let's see/ we have enough time/ now we are going to do something very fast// You are going to prepare/ ahn/ an activity/ right/ you will .../*

Veja a oscilação entre a performatividade de *Let's see*, à aproximação de *we are going to...* e a diretividade de *you are going to/.../* revelando a manutenção do lugar do professor que fecha o turno definindo o que deverá ser feito pelos PAs.

Isso se explica porque o enunciado remetido à sua condição de produção, se mostra consolidar, não só em razão de a noção austiana do valor ilocucionário específica como o enunciado deve ser recebido em função do objetivo do enunciador (de informar, perguntar ameaçar etc) mas, também, em função de convenções ligadas ao quadro institucional do discurso, isto é, a uma prática discursiva regulada.

Esses exemplos permitem postular o caráter persuasivo dos enunciados de Ps pela apropriação do discurso científico, e, em consequência pelo apagamento do enunciador e uso de assertivas, pelo recurso de indeterminação do sujeito ou pelo seu apagamento pelo uso da passiva e o uso de performativos.

Ficando-se estabelecido o caráter persuasivo, pela ocupação do lugar de saber pelos Ps que pretendem convencer os que não sabem, próprios de PAs, não decorrendo no deslocamento dessas posições socialmente cristalizadas. O paradigma tradicional da interação em sala de aula, portanto, é mantido em circunstâncias de cursos de atualização ou de reciclagem, assegurando aos Ps o lugar de detentor do saber, constituindo um esquema institucional pré-estabelecido. Esse estabelecimento de lugares, dada a argumentatividade da aula em lugar de remeter a um discurso polêmico, remete a um discurso persuasivo que mascara a heterogeneidade de toda interação social.

Esses mecanismos de persuasão sob os quais o funcionamento da interação é garantido, constitui um mecanismo de apagamento da heterogeneidade constitutiva da interação Ps-PAs e de seu discurso.

3.3.2. MODALIZAÇÃO E HETEROGENEIDADE

Tendo tratado do caráter argumentativo da sala de aula como uma forma de mascarar a heterogeneidade tanto da interação os cursos de atualização bem como do discurso e de seus participantes, constituindo um funcionamento de ordem ideológica, portanto, inconsciente, tratar-se á da modalidade enquanto estratégias de mascaramento dessa heterogeneidade, a nível consciente.

Nascida de horizonte diversos, a lingüística do discurso ultrapassa os limites da frase, escapando da dupla redução da linguagem à língua (objeto ideologicamente neutro) e ao código, com função puramente informativa, tentando reintroduzir o sujeito e a situação de comunicação excluídos em virtude do postulado da imanência.

O sujeito da enunciação tem tendência a dissimular nas pressuposições. Admitindo que é o funcionamento do implícito que está inscrito na língua, esse implícito constitui um efeito ideológico no discurso. Elementos indiciais desse funcionamento, para Benveniste, constituem os pronomes, os tempos verbais, os verbos de fala e os advérbios de tempo, funções sintáticas, a asserção, a interrogação e a intimação a cujo conjunto denomina modalidade (Benveniste, 1970 e Todorov, 1970)

J.Dubois (1994), após Weinrich, propõe atribuir ao sujeito da enunciação a escolha de certas transformações livres (ativa/passiva, ênfase que modalizam os enunciados) sendo necessário distinguir os fenômenos ligados à enunciação e à intervenção do sujeito da enunciação na constituição da significação, para se discernir os traços da conversão da língua em discurso, requerendo o abandono de uma problemática centrada no sujeito falante para uma problemática dos sistemas de representação.

Tomou-se o conceito de modalidade, segundo a concepção da lingüística da enunciação, correspondendo à modalização, uma operação enunciativa que marca o ponto de vista do enunciador sobre o que enuncia, assumindo-o ou distanciando-se do mesmo. A esta concepção acrescenta-se a consideração dos *efeitos de sentido entre interlocutores* (Orlandi, 1987) e *efeito de sentido no interlocutor* (Foucault, 1993) preocupação da Análise do Discurso.

3.3.2.1. IMPERATIVO

Em circunstâncias da interação em foco, os Ps parecem evitar o uso do modo imperativo ao exercerem as funções de informador, controlador e animador, certamente como estratégia de aproximação de PAs, em coerência ao princípio adotado pelo curso de atualização de oferecer a PAs subsídios teóricos e práticos de como ensinar inglês como LE. Esta afirmação parece revelada pelos excertos retirados dos segmentos **20** e **21**(ver página 100 e 104):

Observe-se como P1, a fim de exercer o seu papel de controlador do desenvolvimento da aula, inicia o turno fazendo uso da primeira pessoa do plural incluindo-se entre os PAs, sob forma modalizadora do imperativo. Considerando que é P1 quem traz o material e o projeta, o enunciado: "*Agora vamos ver no retroprojeter um esquema representativo dos recortes comunicativos*" corresponde a "vejam, [você que não conhecem], o esquema de uma teoria nova que eu, [que conheço], lhes trago". A modalização fica evidenciada pelo uso explícito do imperativo, por P1, no enunciado seguinte *Veja/ para uma verossimilhança /.../..*. O enunciado seguinte */.../devemos propor situações em que seja possível ler/ escrever/ falar/ e ouvir de forma combinada*" , igualmente, em decorrência do uso da locução modalizadora "dever propor", subentende o enunciado "eu, [que sei], digo a [você que não sabe] que deve propor situações em que se lê, escreve, fala e ouve de forma combinada".

Assim, parece ser no cumprimento da tarefa de controlador da aula, por parte de Ps, que o uso de formas diretivas, se tornam necessárias. Quando modalizados, acabam por serem superpostos por imperativos explícitos, como é observável em S.21.

Tal como ocorre em S20, em S.21, P1 abstém-se do uso do modo imperativo, fazendo uso da primeira pessoa do plural, fazendo pressupor que, conscientemente, iguala-se a Pas. Demonstrando explicitamente um esforço para aproximar-se de PAs, P1 inicia o turno fazendo o uso da primeira pessoa do plural, sugerindo ter controle sobre si ao iniciar um enunciado e à medida que desenvolve a sua função de informador, perde o controle sobre a sua fala, deixando resvalar a ocupação de seu lugar de saber e, portanto, de poder - **P1:Primeiro/ fazemos uma pré-leitura ou predição através de levantamentos de hipóteses sobre o conteúdo a ser lido// depois você incentiva os alunos a fazerem uma leitura global/ /.../P:É /a gente deve incentivar//**

Assim, ainda no segmento 21, P1 faz uso de uma forma verbal substitutiva do imperativo, bastante comum na linguagem oral: a de substituir o imperativo pelo presente do indicativo - *você incentiva* . Logo em seguida, ao enunciar: *É /a gente deve incentivar os alunos a só usarem/ quando não conseguirem de jeito nenhum//* P1 faz, o uso da locução modalizadora "dever incentivar", após o uso do modalizador do pronome pessoal "a gente". Ao fechar o turno, P1 faz uso do imperativo, ainda que modalizado, mantendo o seu lugar e professor.

No segmento 22, (ver página 103) P1 começa por um modalizador (provavelmente), em seguida usa explicitamente três imperativos seguidos imperativo (experimente, peça e veja)-**P:Provavelmente/ eles tenham problemas na conceituação// Experimente dizer pra eles que o adjetivo possessivo vem sempre antes de substantivos// peça para eles observarem se a palavra que vem depois é substantivo/ ou não// No caso de pronomes/ os substantivos não aparecem// Aliás/ veja/ a conceituação em inglês é muito mais lógica// Adjetivo é adjetivo/ pronome é pronome//**

No segmento 11, (ver páginas 87), P2 e P3, procedem da mesma forma que P1: inicia o turno modalizando o imperativo pelo uso da primeira pessoa do plural - *Let's see/we have enough time/ Now we are going to do something very fast/*; em seguida, P2 faz uso do imperativo modalizado pelo uso do presente do indicativo - *You are going to prepare/ ahn/ an activity/ right/ you will have a chance/ a chance of cutting magazines/ you have a chance of/ doing/ deciding vocabulary/*.

P3, ainda no segmento 16, faz uso da locução verbal modalizadora "ter que ou ter de cooperar" em - *Now/ Everybody has to cooperate/*

P2, ao tomar o turno - *So/ you can'ahn/ you can develop the imagination with this activity/ /.../seguido de /.../your skill/ you can handout a magazine* faz uso de outra locução verbal modalizadora "poder desenvolver/ poder manipular".

É no exercício das funções de controlador das atividades da aula, pela própria natureza diretiva da tarefa, que os imperativos se manifestam explicitamente, como mostram os segmentos 8, 18 e 25 (ver páginas 86, 91 e 104)

Observe-se no segmento 8 como P2 direciona as atividades no imperativo- *Now take this one/ to another activity//* seguido da manifestação de controlador da ordem por P3 - *Ok/ Ok/ people hear/ teachers//((gritando))*. Igualmente, no segmento 18, P2 organiza as atividades, a duração das mesmas, mantendo o controle sobre a sala, no imperativo - *People hear// Pay attention// if you have finished/ ok/ if you haven't/ just tell what you intended to do//*

No segmento 23, (ver página 103), P1 ao responder à pergunta de PA2, começa por um modalizador (provavelmente), em seguida usa explicitamente três imperativos seguidos imperativo (experimente, peça e veja)- *Provavelmente/ eles tenham problemas na conceituação// Experimente dizer pra eles que o adjetivo possessivo vem sempre antes de substantivos// peça para eles observarem se a palavra que vem depois é substantivo/ ou não// No caso de pronomes/ os substantivos não aparecem// Aliás/ veja/ a conceituação em inglês é muito mais lógica// Adjetivo é adjetivo/ pronome é pronome//*

No segmento 25 (ver página 105), P1, ao responder à pergunta de PA1 sobre o uso do advérbio "very" e sobre o pronome indefinido "much", parecendo assumir por completo, o lugar de professor só faz uso de imperativo, sugerindo a despreocupação por "des-hierarquizar" os lugares. Ocupando o lugar de professor, P1 mantém o caráter diretivo ao longo do enunciado - *Isso/ a meu ver/ é outra vez um problema de conceituação// provavelmente mesmo em português//veja/ um é pronome indefinido/ o outro é advérbio de intensidade// me parece que é a condição de homonímia de "muito" em português que provoca essa confusão// experimente diferenciar o "very" e o "much" em frases em inglês/ e termine por explicar o que acontece em português//*

O uso significativo do modo imperativo por Ps, ainda que modulado pelo uso de primeiras pessoas do plural, associado ao fato de que sempre é o professor quem encerra o turno, dá a dimensão de que o saber é detido pelo professor. Esse quadro define o discurso pedagógico como um discurso do poder. A sua legitimação, no entanto, decorre das atitudes dos PAs que reconhecem em Ps a voz do saber, uma vez que constitui a voz que responde às suas dúvidas e aos seus anseios.

Constata-se, assim que embora Ps tentem, conscientemente, igualar-se a PAs, em decorrência, principalmente de perguntas que lhes são dirigidas por PAs, que consolida o seu lugar de poder, Ps assumem esse lugar, enunciando no modo imperativo.

3.3.2.2. PRONOME PESSOAL

As circunstâncias de interlocução entre os integrantes dos cursos de atualização ou de reciclagem parecem realizar-se dentro de um clima de camaradagem sobretudo através de atitudes assumidas pelos Ps que parecem agir segundo uma estratégia de "antecipação", supondo que PAs, por já serem graduados, esperam um tratamento diferenciado do que recebem seus alunos, por parte de Ps, decorrente de *formações imaginárias* (Pêcheux, 1993). A partir dessa imagem que faz de PAs, Ps fazem uso de

uma estratégia que tem como efeito de sentido uma maior aproximação do enunciatário, na medida em que P1 se une a PAs.

Tal recurso manifesta-se lingüisticamente pelo uso freqüente do pronome sujeito "nós", como se pode observar no fragmento extraído do S11 (ver página 88), como uma estratégia para se aproximar de PAs, fazendo supor incluir-se entre eles - *Ok/ Now let's see/ we have enough time// Now we are going to do something very fast// You are going to prepare/ ahn/ an/ an activity// right?// you have a chance of cutting magazines/ you have a chance of/doing/ deciding vocabulary//*

Observe-se como no segmento 11, P2 inclui-se a PAs fazendo o uso de *Let's (=you and I) see, we (you and I) have, we are going to do - passando ao uso de you (=students, only) are going to prepare, you (students, only) will have a chance of doing//*

De forma semelhante, P1, como se pode observar no enunciado retirado do segmento 20 (ver página 96), oscila entre o uso da primeira pessoa do plural e a segunda pessoa - *Agora vamos ver no retroprojeter um esquema representativo dos recortes comunicativos// Veja/ para uma verossimilhança da linguagem com a vida da gente /devemos propor situações em que seja possível ler/ escrever/falar e ouvir de forma combinada//*

Atente-se para o fato de P1 utilizar-se da primeira pessoa do plural, fazendo pressupor a inclusão de P1 entre PAs, o que além constituir uma modalização do imperativo que resulta no efeito de se aproximar do enunciatário por tornar o enunciado menos diretivo.

Atente-se, no entanto, para o fato de P1, no enunciado seguinte, fazer uso do verbo no modo imperativo - **Veja** - que corresponde a "**preste atenção**", uma forma diretiva tão comum nas falas de professores. Logo em seguida, P1 volta a unir-se a PAs, modalizando o verbo em primeira pessoa do plural.

O uso de **gente** antecedido pelo imperativo **veja**, e seguido de verbo na primeira pessoa do plural, equivale a P1 ter dito "**preste atenção**, para uma verossimilhança para com a **sua vida, você deve propor**".

Observe-se, novamente, no segmento 21 (ver página 99), a oscilação entre o uso da primeira pessoa do plural, por P1, ainda que camuflado pelo sujeito oculto, como estratégia de aproximação, -primeiro **fazemos** - (**nós = eu e vocês, professores - alunos**) e o uso da segunda pessoa - depois **você incentiva** -que é uma forma de dar ordem que equivale a - (= **você deve incentivar, você faz** (= **vocês precisam fazer**), a **gente deve incentivar** (= **vocês precisam incentivar**), **você vai dar** (= **você precisa dar**), associado ao imperativo - **veja** (= **preste atenção**)

O uso explícito do pronome "**você**" pode fazer pressupor, também, um procedimento, por parte de Ps, que revela uma estratégia de aproximação do interlocutor, por esse pronome fazer supor tanto o interlocutor, como o locutor, isto é, "**você**" pode pressupor a união do locutor ao interlocutor, uso muito comum na oralidade.

Esse fato fica evidenciado pela oscilação de usos de primeira pessoa do plural "**fazemos**", em que o locutor inclui-se explicitamente, e "**você**". Em outras palavras, o caráter de inclusão do locutor revela-se, mais marcadamente, pela oscilação do sujeito ao transitar entre a desinência verbal da primeira pessoa do plural - **fazemos** - e a segunda pessoa do singular-**você**. Revela, por outro lado, uma estratégia de mascaramento da autoridade que poderia vir explicitada pelo uso do verbo modal **dever**, significando obrigação, equivalendo a: **eu** (imbuído da autoridade) **digo a você que deve fazer X**.

Por esse segmento constituir a realização da tarefa de informador por P1, que se aproxima da linguagem instrucional, pela qual P1 instrui P4 sobre como ensinar a ler, o uso de "**você incentiva**" equivale a "eu (autoridade) digo a você **que deve incentivar**".

A esse procedimento associa-se a revelação do uso da estratégia da substituição do pronome pessoal pelo uso de "GENTE", que também aponta para uma estratégia de aproximação do interlocutor, por parte de Ps, pois, embora resulte na indeterminação do sujeito, faz referência ao plural, ou faz supor a inclusão do locutor ao intercalar a primeira pessoa do plural implícita na desinência verbal:

A oscilação entre autoridade marcada pelo imperativo e desejo de se mostrar como um dentre PAs, igualando as relações ou, ao menos, reduzindo a distância entre P1 e PAs, própria da sala de aula, afinal, PAs são também professores, faz pressupor a intenção consciente de P1 de imprimir um caráter democrático na interação. Revelando, no entanto, a existência do imaginário, determinando os lugares, P1 não consegue manter essa intenção. Antes que incoerência, esse quadro revela a força do imaginário, permeando a interação, revelando que os enunciados são institucionalmente determinados, de acordo com o lugar que ocupam os integrantes, no interior da instituição escolar.

Nesse segmento, o uso de "gente", por responder a uma pergunta de P4, sobre como se deve proceder, equivale a P1 ter dito - *É/ você deve incentivar os alunos a só usarem quando não conseguirem de jeito nenhum*. Isso é reforçado pelo uso do imperativo - *Veja! não é tradução-*, associado ao uso da segunda pessoa - *você vai dar para ele estratégias para eles interpretarem o texto/ A idéia é que eles ganhem independência//*

O segmento 25, já citado neste trabalho (ver página 105), apresenta o uso explícito do imperativo por parte de P1, no enunciado - */Veja/ um é pronome indefinido/ o outro é advérbio de intensidade/.../*. O mesmo uso se faz presente no enunciado - *Experimente diferenciar o "very" e o "much" em frases em inglês/ e termine por explicar o que acontece em português//*

O uso de **você**, por PA2, no enunciado - *É/ é preciso explicar mesmo/.../* corrobora o lugar de P1, como aquele que sabe. Nesse contexto */.../Você pensa que eles entendem em português mas isso não acontece/.../*equivale a: - **Eu preciso**

**explicar, pois eu pensava que eles entendiam em português, mas isso não acontecia.
(Daí a minha dificuldade)**

O excerto retirado do segmento **28** (ver página 108) - *Acho que dá/ Por exemplo/ nós vemos algumas atividades que inter-relacionem a leitura e a escrita hoje/ vocês lêem a parte teórica em casa e no próximo encontro nós vemos as teorias de leitura//* a oscilação entre o uso da primeira pessoa do plural - **nós vemos** - (**nós = eu, P e vocês, PAS**), por P1, como forma de se aproximar de PAs, e o uso da segunda pessoa do plural - **vocês lêem** - (**vocês = PAs**), como forma de dar ordem correspondendo a - **vocês devem ler**.

Nesse segmento, também, ainda que a pergunta faça supor uma forma democrática de relacionamento, equivale a *O que vocês acham de vocês (PAs) voltarem a ouvir falar sobre leitura de novo? Estou dizendo isso porque eu (P1) senti que vocês não conhecem teorias de leitura, ainda que um panorama geral//*

Ainda que no segmento **28**, observe-se como, ainda que a pergunta faça supor uma forma democrática de relacionamento, equivale a - *O que vocês acham de vocês (PAs) voltarem a ouvir falar sobre leitura de novo? Estou dizendo isso porque eu (P1) senti que vocês não conhecem teorias de leitura, ainda que um panorama geral//*

O mesmo que ocorre no segmento **11** se revela no segmento **30** (ver página 114). O enunciado de **P1**- *Provavelmente os alunos do terceiro ano consigam até entender melhor/ se você dá uma visão panorâmica// nos primeiros anos pode ser arriscado//* ainda que modalizado pelo uso do advérbio "**provavelmente**", pois, embora o uso da condicional *se (se você dá)* revele, a princípio, uma sugestão, a asserção seguinte- *nos primeiros anos pode ser arriscado*-descaracteriza o enunciado como tal. Assim, enunciado de P1, equivale a **Eu (autoridade e dotado de**

experiência) digo a você que deve dar uma visão panorâmica para os alunos de terceiro ano e não deve fazê-lo para as séries iniciais.

Outra forma de modalização que se fez revelar constituiu o uso do verbo modal "poder", a exemplo do que ocorre no segmento 10 (ver página 87).

No segmento 10, P2 faz uso do verbo modal "poder" - *So/ you can /ahn/ you can/ develop the imagination with this activity/ and/ ahn// (você pode desenvolver a imaginação)*corresponde a **you must develop the imagination with this activity** (você deve desenvolver a imaginação).

Esses procedimentos de aproximação do interlocutor pela inclusão do locutor através do uso do pronome pessoal "nós", ou pela sua variante através do sujeito implícito na desinência verbal; de inclusão não explícita do locutor ou indeterminação pelo uso do pronome "você", assim como da substituição do pronome pessoal por "gente", revelam, na verdade, uma estratégia de encobrimento do sujeito-enunciador, ficando, assim, camuflados os "atos diretores", pelos quais ordens são executadas, e dos quais dependem os atos subordinados.

São esses procedimentos encobridores do sujeito-enunciador, assumidos por Ps, que fazem com que a interação resulte em aparente ausência de hierarquização entre os participantes da interação dos cursos de atualização ou de reciclagem .

No entanto, essa estratégia de tentar atribuir um caráter liberal à interação, com o objetivo de mascarar o jogo de imagens pelo qual os lugares do professor e do aluno já estão previamente determinados, é rompida nas circunstâncias em que a ocupação do lugar, socialmente determinado, pelo P é requerida por PAs, através de perguntas, pedidos de esclarecimento de dúvidas. Assim, ao ser interpelado para ocupar o lugar socialmente pré-estabelecido, o sujeito-enunciador se faz explícito, nas respostas de Ps, como se observa nos segmentos

A representação do que seja a interlocução em sala de aula está de tal forma institucionalmente marcada pelas relações de autoridade, por parte daquele que sabe, e

de subordinação, por parte daquele que não sabe, que o tipo de relação entre os participantes permanece inalterado.

Dessa forma, ainda que Ps se esforcem para atribuir um caráter isento de hierarquia, abstendo-se de usar a primeira pessoa do singular, mantêm o seu lugar, revelando o caráter determinante das relações imaginárias que lhe ditam *o que pode e deve ser dito* e feito (Foucault, 1978), permitindo-nos postular que os discursos dos cursos de atualização, bem como a sala de aula comum, configuram uma formação discursiva.

3.3.2.3. CONCLUSÃO

Este item abordou a tentativa consciente, por parte de Ps, de aproximar-se de Pas, incluindo-se aos mesmos, modalizando seu enunciado, ora através dos tempos verbais no tempo presente ou através de verbos modais, ora incluindo-se a PAs nos pronomes pessoais no plural, ou através de recursos próprios da oralidade que fazem pressupor informalidade.

Certamente Ps agem dessa forma impelidos pela ilusão de que atingem seu objetivo de estarem igualando a Pas, assim como pela ilusão de que tem controle absoluto pelo que enuncia e sua intenção de igualar-se a Pas é inteiramente atingida, isto é, de que Pas sentem que Ps os tratam de forma diferenciada, afinal Pas são professores também.

A oscilação ora igualando-se a Pas, pela modalização, ora diferenciando-se dos mesmos, pelas formas diretivas habituais do professor em sua tarefa de controlador das atividades da aula e de informador de um conteúdo não dominado por Pas, revelam a inefabilidade do sujeito moderno que deixa resvalar a heterogeneidade que o constitui. Revela, ainda, que as suas atitudes e enunciados não emanam do sujeito-em-si, mas do sujeito da instituição disciplinar.

Antes que incoerência, revela-o em toda dimensão assujeitada ideologicamente.

3.4. A EXTERIORIDADE QUE SE INTERIORIZA

*"A confissão da verdade se inscreveu
no cerne dos procedimentos de
individualização pelo poder."*

(Foucault, 1979:58)

Tendo sido analisados mecanismos a nível inconsciente, pela internalização de lugares pré-determinados, da qual decorre o carácter persuasivo que resulta no apagamento da heterogeneidades da interação Ps e PAs, além da manifestação lingüística a nível pré-consciente que deixa resvalar a heterogeneidade constitutiva de Ps e PAs, através do mecanismo da modalização, este item tratará da identidade de Ps e PAs construído através de mecanismos de controle disciplinar, pela vigilância, normalização, sanção e posterior internalização desses mecanismos.

A sistemática, invariável, de se solicitar aos PAs que respondam a um questionário avaliador dos cursos de atualização parece constituir um procedimento pelo qual se pretende ouvir os PAs, de considerá-los o centro das atenções do curso, como é buscado pela tendência paradigmática libertária atual.

Esse carácter de o questionário constituir um instrumento que contempla os PAs como o elemento central dos cursos de atualização é reforçado, por vezes, pela justificativa de que constitui um instrumento de auto-avaliação pela coordenação dos cursos para que venham a utilizá-lo como base para outros cursos. Fica evidenciado, assim, o carácter de estratégia de aproximação dos PAS, pela coordenação.

Por por outro lado, pode ser considerado como o uso da *técnica da confissão*, postulado por Foucault (1993), enquanto dispositivo de subjetivação, pela objetivação, isto é, de construção da individualidade dos PAs, que ao responderem, confessam-se, revelando-se ao seu observador e a si mesmo.

No entanto, a incongruência entre as respostas de PAs ao questionário e suas manifestações discursivas presentes no corpus de gravações das aulas revelam que essa "técnica" não produz o efeito de o indivíduo PA revelar-se, no sentido de sujeito

psicológico, uma vez que suas respostas parecem se fazer determinados pelo "jogo imaginário". A *técnica da confissão* configura-se como mais um instrumento de fazer revelar o sujeito institucionalmente fabricado, cujos processos discursivos refletem suas posições na formação social e representam seus lugares na instituição.

As circunstâncias de cursos de reciclagem ou de atualização revelam-se como um dos mais autênticos *dispositivos* (cf. Foucault, 1993) de subjetivação dos PAs, enquanto indivíduos *governáveis* (cf. Foucault, 1985), isto é, uteis para a sociedade moderna, na medida em que compreende a *tecnologia de dominação* (cf. Foucault, 1985) pela observação por outrém, através das *técnicas disciplinares e de técnicas de controles normalizadores*, e a *tecnologia do eu* (cf. Foucault, 1985) pela sua revelação a outrém. A identidade do professor e do aluno, bem como de Ps e PAs, se caracteriza, assim, pela duplicidade de uma exterioridade que se interioriza.

Nas práticas pedagógicas em que se produzem narrativas pessoais pode-se ver um funcionamento de alguns desses mecanismos de construção da identidade, pelas tecnologias ideológicas e coercitivas de *individuação*, pelo isolamento imposto, ao indivíduo, pelo Estado, e pelo *individualismo*, como possibilidade de resistência.

Da mesma forma, nas atividades de auto-reflexão crítica dos professores, o que se produz é toda uma identidade prática em relação à sua atividade profissional. É a subjetividade dos PAs em cursos de formação continuada que se está construindo através de certos padrões de auto-narração, como afirma Larrosa (1994).

É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo. (Larrosa, 1994:69)

Revelando, o homem moderno, constituir o sujeito da confissão, duas situações que manifestam esse caráter foram identificáveis nesse corpus: as confissões requeridas e as confissões voluntárias.

3.4.1. CONFISSÕES AO QUESTIONÁRIO

As avaliações dos cursos de reciclagem ou de atualização, realizadas em seu término sob a forma de questionário, e invariavelmente requeridas pela instância responsável pela realização de tais cursos, constitui uma dos instrumentos de subjetivação do professor que envolve, ao mesmo tempo, a técnica do exame e a técnica da confissão.

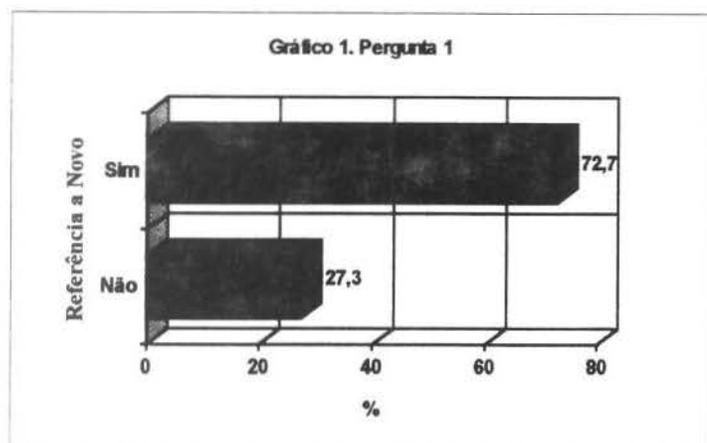
O questionário constitui, por um lado, uma técnica de observação dos Ps, enquanto exame, pelo qual seu desempenho é avaliado pelos PAs e pela coordenação desses cursos, uma vez que, quando PAs são solicitados para avaliarem o curso, significa que estarão avaliando o desempenho dos Ps. Por outro lado, esse mesmo questionário caracteriza-se como instrumento de confissão, na medida em que obriga PAs a exporem, a falarem sobre o seu aproveitamento do curso, sobre si mesmos, sobre suas práticas pedagógicas.

O caráter de exame, pelo qual Ps são avaliados, através dos questionários, respondidos por PAS, pelas instâncias hierarquicamente superiores e pelos PAs, sem que tenham essa consciência, fica configurado pelas perguntas mais ou menos padronizadas e que apresentam um caráter marcadamente burocrático, como os que fazem referência à validade ou importância dos cursos, ainda que, por vezes, modalizadas por perguntas querendo saber se o curso teria atendido às expectativas de PAs. Em alguns casos chega-se a solicitar de PAs que pontuem o desempenho do P, validade do curso, aplicabilidade dos conteúdos.

Observem-se as respostas à pergunta que pretende a revelação por parte dos PAs quanto à validade dos cursos de atualização, já referido no capítulo referente ao imaginário (ver página 98).

Note-se como caráter formal da pergunta - **Em que medida os cursos de atualização os/as ajudam ?** - condiciona PAs a responderem de forma a remeterem ao jogo imaginário pelo qual o conceito partilhado pelos Ps e PAs de que sejam cursos de atualização se revela pela presença significativa do termo "novo" presente nas

respostas de PAs, reafirmando o revelado nas suas falas de que constituem cursos em se ensinam novas formas de ensinar inglês como LE.



Observe-se, no Gráfico 1, a porcentagem significativa de respostas que fazem referência ao conceito de novo em relação aos que não lhe fazem referência, quanto à validade do curso.

A análise do corpus, no entanto, revela o predomínio de perguntas derivadas de dúvidas de como se ensinar itens gramaticais da forma mais tradicional normativa e dedutiva. Essa incongruência demonstra que as respostas ao questionário se fazem também permeadas pelo jogo imaginário.

Pergunta 2: Em sua opinião, os cursos deveriam focalizar mais o aspecto das novas visões ou os aspectos práticos da área de língua estrangeira?

PA1. As duas coisas são necessárias. No entanto, há uma maior procura por parte dos professores, de aspectos práticos, ressaltando-se necessidade de habilitação em língua oral.

PA2. Ambas. Um ajuda o outro. Só quem tem novas visões pode sustentar e criar novas práticas de ensino.

PA3: Na medida do possível, deveriam focalizar o aspecto das novas visões dentro de aspectos práticos reais, o mais coerente que puderem.

PA4: As duas coisas porque não há como ensinar a prática sem ter conhecimento de novas visões.

PA5: Na minha opinião os cursos deveriam focalizar mais os aspectos das novas visões pois se estivermos bem informados será mais fácil de acompanhar os os novos métodos.

PA6: As novas visões.

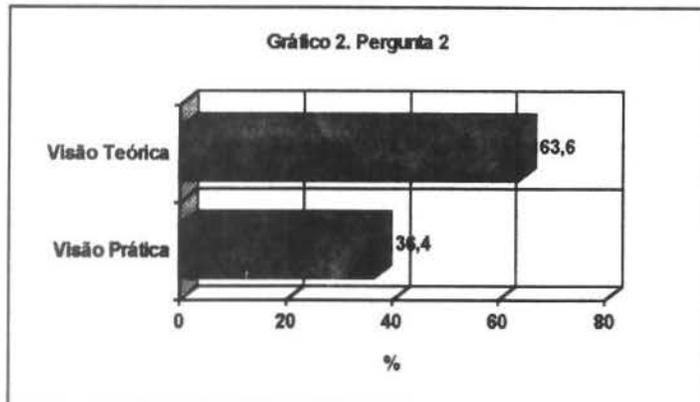
PA7: Das novas visões.

PA8: Ambos os aspectos, porém com maior enfoque nos aspectos práticos, pois faltam no dia-a-dia este preparo.

PA9: *Mais os aspectos práticos da área de língua estrangeira.*

PA10: *Acredito que deveriam focalizar os dois aspectos, pois os avanços tecnológicos exigem, de nós profissionais, conhecimentos e interpretação dos fatos de maneira mais rápida.*

PA11: *Os aspectos práticos, pois neles estarão incluídos, sem dúvida, as novas visões.*



Observe-se no Gráfico 2 a porcentagem da presença da necessidade de se discorrer sobre a visão teórica e sobre ambas as visões em relação à visão prática.

Confrontando-se essas respostas ao questionário, que

tinha o propósito de levar PAs a se revelarem como sujeitos, com o que realmente ocorre nas aulas, observa-se uma contradição uma vez que as solicitações, partidas de PAs, que mais ocorreram durante as aulas foram as relativas à gramática. (vide o item Imagens que Ps fazem de PAS corresponde às Imagens que PAs fazem de si, na página 117). As perguntas de caráter teórico que ocorreram durante os cursos fazem referência a dúvidas quanto ao conteúdo abordado, e não originadas do desejo de saber de PAs.

Essa contradição revela, não só, que o questionário foi respondido determinado pelo *jogo imaginário*, mas revela, também, o caráter irrefutável do homem moderno que vive da *ilusão necessária*, de que fala Pêcheux (1988), de que é coerente e que tem controle do que fala, assim como que constitui a origem de seu discurso, revelando toda a dimensão de sua sujeição ideológica, de que não têm consciência. Essa incontornabilidade se deve ao fato do *inconsciente não conhecer a contradição e a contradição é a condição de toda contradição* (Pêcheux, 1988).

Outras perguntas, de caráter quase pessoal, como as que fazem referência às atividades da prática pedagógica diária, perguntando-lhes sobre o que mais lhes agradava nas suas atividades docentes, ou se PAs se sentiam livres em sua profissão docente, parecem configurar o questionário não só como instrumento burocrático de controle dos participantes, mas como estratégia de aproximação daqueles que coordenam dos que são coordenados.

Essas perguntas que têm, em relação às outras, um caráter mais informal, parecem ter mais incitado PAs a "confessarem" sobre si, que estenderam-se mais ao respondê-las como se pode observar em algumas respostas mais significativas à pergunta 6.

Pergunta 6: Em sua opinião, sua atividade em sala de aula corresponde ao de um profissional liberal, isto é, você se sente livre para conduzir suas aulas?

PA1: Recebendo informações novas nos cursos, estou sempre questionando a minha prática. A antiga liberdade de cátedra sofreu uma certa transformação; hoje há mais trabalho em grupo, mais troca de experiências. O grupo exerce uma certa pressão, mas ela é certamente positiva.

Observe-se como P1 faz referência a alguns conflitos seus com os colegas, revelando ter que ceder às pressões do grupo. Em seguida, entretanto, parecendo querer demonstrar adequar-se à tendência democrática em curso, admite a positividade dessas pressões.

É inegável, por outro lado, o desejo (ilusório) de P1 de ser autônomo para conduzir as atividades de suas aulas.

PA4: Sim, agora sim. Agora que conheço novas metodologias, me sinto senhora da situação, mas conto com a desaprovação de alguns alunos que só querem gramática e, de alguns colegas que não aceitam a nova proposta curricular, alegando que o aluno não aprende, apenas brinca em sala de aula.

De forma semelhante ao P1, o P4 revela particularidades de seu cotidiano em sala de aula, confessando suas frustrações pela desaprovação de alguns alunos e colegas quanto a seu procedimento. Observe-se, no entanto, que ainda que essa pergunta tivesse o caráter informal e que o PA4 correspondesse a essa intenção do questionário, o jogo imaginário se faz presente sob a forma da imagem que PAs fazem que os Ps fazem de si como bom PA, ao referir-se à validade dos cursos cujo conteúdo embasará as suas atividades em sala de aula. Note-se, inclusive, que PA4 começa por responder à pergunta com base no imaginário, para, depois remeter às suas decepções diárias.

Agir segundo o jogo imaginário não impede ao P4 desejar ter o trabalho reconhecido pelos colegas e pelos alunos.

O PA8 parece estar fazendo uma auto-confissão, como se estivesse monologando e admitindo que se sente presa a condicionamentos ou cristalizações anteriores.

PA8: Sou livre para conduzir minhas aulas, mas existem amarras internas antigas que me impedem de ser um profissional liberal no sentido amplo.

Observe-se, no entanto, como, embora P8 se confesse sentir-se preso a convicções antigas, age segundo o jogo imaginário, referindo-se às convicções antigas como um elemento negativo, uma vez que os cursos de atualização objetivam trazer-lhes o novo, de acordo com a imagem partilhada pelos Ps e pelos PAs.

O PA8, no entanto, deixa resvalar o seu direito de resistir ao novo.

PA9: Eu acredito nisso, apesar de não lecionar aulas minhas e sei que a professora procura sondar, ver o que se passa no decorrer das aulas. Eu acho isso muito triste. ((P9 faz referência à particularidade de sua situação na escola em que leciona por estar substituindo uma professora que ocupa o cargo de assistente de direção, mas interfere em seu trabalho.))

O PA9 parece fazer uma verdadeira confissão ao revelar uma particularidade especial de sua prática docente: a de intrigas entre PAs dentro da instituição escolar. Revela, entretanto, a presença do imaginário pelo qual em circunstância de cursos de atualização os Ps e, neste caso estendo aos Cs, constituem aqueles que resolvem os problemas trazidos pelos PAs.

Por outro lado, é inegável que o PA9 reivindica o seu lugar de professor, deixando evidenciar o desejo de ser vista e considerada como uma pessoa responsável e eficiente.

A extensão e a referência a particularidades pessoais reveladas em respostas a questões que dizem respeito às atividades diárias de PAs parecem revelar uma característica confessional, típica da sociedade moderna. Isso ocorre, segundo Foucault (1993), porque o "eu" confessional é, ao mesmo tempo, o meio e o fim de uma tecnologia de poder que se baseia nessa identidade e se movimenta em seu interior.

Essa necessidade de se *confessar* fica evidenciada nos questionários onde há a referência à consideração dos cursos de reciclagem como o momento e o espaço de se **trocarem experiências**, isto é, de fazerem o papel do confessor, ao falar das próprias experiências, e do confessador, ao ouvir as experiências dos colegas:

Pergunta: Em que medida os cursos de atualização os/as ajudam?

PA6: *"Na resolução dos problemas do dia-a-dia em sala de aula, na aplicação de novas técnicas de ensino, na troca de experiências entre colegas professores."*

PA9: *"Na medida em que posso discutir com meus colegas, encontrar novos caminhos e aperfeiçoar o trabalho. Adoro esses cursos e parabeno toda equipe pelos competentes profissionais."*

PA10: *"Na medida em que me disponho a trocar experiências com os integrantes do grupo, visando a aplicação de técnicas (estratégias), dicas etc, na classe de aula."*

PA8: *"Na medida em que conseguimos passar essa renovação, a troca de experiência entre alunos e professor é muito boa.*

Pergunta: **Em sua opinião qual é o papel dos cursos de atualização?**

PA4: *"O papel dos cursos de atualização é dar ao professor mais condições para se reciclar, as trocas de opiniões junto às colegas."*

PA9: *"Fazem com que os professores se reciclem, troquem experiência além de ser um caminho para novas conquistas-valorização do profissional por todos."*

3.4.2. CONFISSÕES ESPONTÂNEAS

O caráter confessional dos cursos de atualização se fizeram revelar durante as interações e foram observáveis no corpus de aulas gravadas.

No caso específico, o material didático, trazido à aula por P2 e P3, fazia referência às atitudes do professor, tratando-se de uma gravura que continha o professor sentado sobre a mesa. A atividade proposta por P3 constituía de os professores serem solicitados a responderem o que achavam das atitudes daquele professor da gravura, e de como deveria ser o bom professor. Os professores respondiam como a uma atividade qualquer sem se darem conta de que estavam se confessando, revelando algumas circunstâncias próprias da classe profissional, como por exemplo, a de justificarem suas ausências ao trabalho através do Hospital do Servidor Público. O riso generalizado demonstrou que constitui um procedimento comum de PAs. Observe-se essa situação confessional no segmento 14 (ver página 89)

Essa resposta faz referência, também, ao imaginário de que constitui um bom professor: aquele que não frequenta o Hospital do Servidor.

Revela, ainda, uma particularidade desses cursos que permitem esse tipo de confissão, parecendo constituir um deslocamento do esquema tradicional da sala de aula.

O segmento 6, anteriormente citado, (ver página 83) constitui uma atividade em que se solicitava de PAs que discorressem, oralmente, sobre as atitudes do professor em sala de aula: Observe-se como todo o segmento 6 faz referência a atitudes que constituem os comportamentos padrões ideais de um professor em sala de aula. Note-se para o espaço dado à brincadeira, revelando uma quebra momentânea do esquema relacional tradicional, parecendo constituir um deslocamento do esquema tradicional das aulas normais, que caracteriza os cursos de atualização. Embora se trate de uma brincadeira esse segmento configura o caráter confessional da interação, ao PA3 confessar que "**há professores que, às vezes, comem sanduíches durante as aulas**". Atente-se, entretanto, para a relação de atitudes que não devem ser tomadas pelo professor referido por P2, revelando um procedimento próprio de professor que, indiretamente, critica os alunos, assegurando o seu lugar de saber e e poder, não deslocando o esquema tradicional.

Além do questionário, que mais se configura como sendo esse instrumento de exame e de confissão, principalmente pelo seu caráter de documento administrativo e a que todos são solicitados a responderem, constitui uma prática comum, em cursos de reciclagem, o momento em que PAs são solicitados para relatarem aspectos de seus procedimentos em sala de aula, como se observa no segmento 32:

S32

P4: *Quem dá aulas para a sexta série/ para essa faixa etária/Eh/a Leila está perguntando se alguém tem uma sugestão//*

P4: *Fala para mim como foi? ((dirigindo-se a PA8 que tinha levantado a mão, da mesma forma que outro PAs))*

PA8: *Olha Angela/ nós tivemos uma sexta série no colégio/ no ano passado/ que foi considerada a que mais retirou livros da biblioteca/ ih/ só que/ quer dizer quando nós fizemos essa estatística/ consideramos os livros retirados espontaneamente/ porque sistematicamente / mas/ na escola os eles lêem/ um livro por mês/ são obrigados a ler// Não sei até que ponto é bom ou mal/ mas é uma sistemática que tomamos/ mas foi a partir dessas leituras obrigatórias/ que surgiram essas leituras pelas quais foram considerados os melhores leitores de quinta a oitava/ né/ o tema que a gente tem escolhido pra esse*

pessoal são assim de aventura/ que eles gostam muito/ até assim para você fazer uma checagem/ ahn/ seriam temas mitológicos/ né e de alguns mais modernos assim/ embora ahn/ a temática é moderna mas o autor é clássico/ no caso é o Wells/ a Máquina do Tempo/ O Passado esteve aqui da Stella Carr/ e fazemos assim alguns paralelos e assim surgiram muitos leitores ano passado/.

Note-se como P8, procura justificar-se por não adequar-se ao paradigma libertário atual de não obrigar a leitura de livros, ao "confessar" que obriga os alunos a lerem. Para tornar a justificativa mais consistente, P8 revela os resultados positivos de seu "pecado"; observe-se a extensão da "confissão". Observe-se que a confissão de P8 revela a sua concepção de que o professor deve se preocupar com os resultados e não com o processo, sugerindo um procedimento diretivo da educação autoritária.

Essa confissão, no entanto, permite a pressuposição de que se faz permeada pelo imaginário segundo o qual, para P8, o bom professor é aquele que age pedagogicamente de acordo com as metodologias modernas e não deveria obrigar os alunos a lerem livros.

Observe-se, por outro lado, como PA8 assume o procedimento de que fala, reconhecendo que não sabe até que ponto seu procedimento é positivo ou negativo, mas que apresenta resultados positivos, demonstrando desejar ser autônomo, rompendo por sua vez os esquemas imaginários, revelando a dimensão infável do inconsciente.

S33

P4: *Você não acha que é mau essa obrigação? Porque/ eu tenho uma sobrinha que foi obrigada a ler a Poliana e está odiando// ((dirigindo-se a P8))*

PA8: *Olha/ Oh/ Angela/ já faz algum tempo que o nosso colégio é conhecido/ a Lúcia implantou uma certa época e tornou obrigatório a leitura e um livro para se fazer prova/ né/ e eles entram na quinta série sabendo já/ que existem esses livros e/ isso virou fato comum/ não é mais obrigatório//*

Note-se na passagem acima, que inclusive o P4, ao mesmo tempo em que faz o papel do confessor, também se confessa, relatando uma experiência da sobrinha como

leitora, embora de caráter familiar, portanto, fora do âmbito da escola, de caráter pedagógico.

Participações voluntárias, como a de P, se fizeram em situações que, ainda que não tivesse sido solicitada para relatar as experiências, PA10 expõe a sua experiência de sala de aula com relação à leitura de seus alunos:

S34

PA10: *Eu acho que o professor é que tem condições de fazer boas indicações/ porque tem muita porcaria por aí no mercado/.../ nós achamos que a época é essa de quinta a oitava//*

PA11: *Ih Angela/ a literatura infantil até tem bons autores/ mas a infanto-juvenil é muito ruim/ são todos para vender/ todos iguais//*

É interessante observar-se que PA11 completa a posição tomada por PA10, relatando suas conclusões a partir de suas experiências e, ao mesmo tempo, em que reconhece a pertinência da colocação de PA10, solidariza-se ele. Os procedimentos de PA8 (no segmento 32), PA10 e PA11, revelam-se uma confissão que configura a resistência de ambos ao procedimento metodológico em uso, além de resistência à posição não diretiva de P4 (que parece constituir a opinião de P4 ,no segmento 33).

Esse segmento aponta para a *microfísica* postulado por Foucault (1975) que, ainda que momentaneamente, revela a mudança de posição, até então homogênea (3), entre P4 e P10 e P11, fazendo resvalar a heterogeneidade constitutiva do sujeito PA, que rompe a relação imaginária que determina os lugares e os enunciados determinados pelo discurso dos cursos de atualização, como formação discursiva.

Note-se em S11 como PA2 apresenta-se como voluntário que quer relatar as suas experiências:

S.35

P4: *E você, como você faz? ((dirigindo-se a P9 que tinha levantado a mão))*

PA9: *Oh/ eu acho que/ a leitura sem cobrança/ sem a intenção de que tem que devolver alguma coisa/ih/ então/ depois/ com o passar do tempo/ conversar sobre isso/ isso eu acho que ajuda/ Eu acho que devo contar uma experiência*

minha/ eu acho que se tem que conquistar os alunos/ e eu fazia assim/ deixava ali na sala um monte de livros/ claro que escolhidos com critério e deixava que eles lessem/ (...) posso lhe dizer que eles adoravam e liam livros integrais//

Note-se como PA9 preocupa-se em defender a não obrigatoriedade da leitura, confessando-se muito mais liberal, sem obrigar os alunos a lerem livros e nem cobrando sistematicamente essas leituras.

Em outras situações, não raras vezes, quando os Ps sugerem estratégias específicas para atenderem às solicitações de participantes desses cursos, um outro participante relata como habitualmente resolve essas questões:

S.30

PA2: *O/ professora/ eu experimentei mostrar a tabela toda para os alunos e eles não desmaiaram como eu pensei/ não// Eles até gostaram//*

P1: *Provavelmente os alunos de terceiro ano consigam até entender melhor/ se você dá uma visão panorâmica// Nos primeiros anos pode ser arriscado//*

PA2: *Talvez até não//*

Observe-se como essas situações de confissão configuram, além de atitudes tomadas segundo o jogo imaginário pelo qual revelam-se como bons PAs aqueles que fazem uso do conteúdo abordado durante o curso, uma alteração, ainda que momentânea, do esquema tradicional; a exemplo do segmento 30 em que PA7 toma o lugar do P1. Observe-se como PA2, além de resistir à "verdade" trazida por P1, reafirma a posição tomada "confessionalmente", fechando o turno.

As solicitações por "técnicas" ou "estratégias" ou mesmo "dicas" sobre como ensinar itens gramaticais, mais facilmente, a seus alunos, embora PAs o façam inconscientemente, constitui, na verdade, uma técnica de confissão, uma vez que deixam resvalar a idéia de que a sua prática pedagógica encontra obstáculos nessas circunstâncias.

O fragmento retirado do segmento 23 em que PA3 comenta sobre seus alunos - *Meus alunos têm dificuldade em entender os pronomes possessivos e os adjetivos*

possessivos// Como eu explico melhor? Tem uma técnica?//, corresponderia a - "eu não consigo fazer com que meus alunos entendam pronomes e adjetivos possessivos"

Observe-se como no segmento **25**, da mesma forma que PA2 no segmento **23**, PA1, PA4 e novamente, PA2, "confessam" não conseguir que os seus alunos entendam a diferença entre "very" e "much". **PA1:** *Outro problema bem parecido é do "muito"/ninguém usa certo//* **PA4:** *Ah/ é// É a diferença entre "much" e "very"//* **PA2:** *Isso mesmo/ é de matar.//*

A mesma situação se repete com PA7 no segmento **22** - *Você tem alguma maneira fácil de ensinar o "indirect speech"?*

Mesmo os pequenos comentários a respeito dos comportamentos dos alunos, como no segmento **21**, em que **PA3 comenta** - *Eles reclamam tanto quando a gente pede tradução//*, tão comuns em encontros de professores, "confessam", revelam o que ocorre entre as quatro paredes da sala de aula.

Esse incitamento a se fazerem os PAs se revelarem, mostra a existência da "tecnologia da confissão", de que fala Foucault (1982), e que constitui um instrumento pelo qual o indivíduo se objetiva ao confessor ao se confessar. Os cursos de atualização, assim, revelam-se como instituição disciplinar, como exercício de poder na sociedade moderna, uma vez que *"o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a falar."*(Barthes, 1978)

Por outro lado, a evidência da necessidade de confessar-se revelada por Ps e PAs, mostra o caráter disseminado do poder, que se faz presente nas relações de forças, pelo qual ao mesmo tempo em que exerce um poder sobre o indivíduo, o fabrica, isto é, constrói a sua individualidade, por revelar-se a si mesmo ao confessar-se, constatando a existência da "tecnologia do eu", isto é, de um movimento de se auto-revelar, advindo do processo de revelar-se a outrem.

Isso ocorre porque a confissão libera, o poder reduz o silêncio; a verdade não pertence à ordem do poder, mas tem um parentesco originário com a liberdade.

Parecendo configurar uma fase posterior à de ser objeto de visualização, em semelhança ao panotismo de Bentham, pelo qual o indivíduo que é constantemente observado acaba por internalizar e observar-se a si mesmo, mesmo que aquele a quem cabe observar esteja ausente, uma outra característica marca os cursos de atualização ou de reciclagem: a necessidade que PAs têm de relatarem experiências de suas práticas pedagógicas, constituindo, além disso, um procedimento de confissão.

Pode significar, por outro lado, a vontade de PAs de falarem sobre si, de tornar-se conhecido pela sociedade profissional como uma pessoa autônoma, e não submetida ao poder massificador. Evidencia-se, assim, a relação de forças, de que onde há poder há resistência.

A identidade dos PAs, assim, caracteriza-se pela duplicidade de uma exterioridade que se interioriza, isto é, pela auto-regulação, enquanto interiorização da observação a que se sujeita por parte de quem lhe é dado "vigiar e punir" (Foucault, 1975), e interiorização da confissão a que é obrigado.

3.5. CONCLUSÃO

Este item abordou a tendência tão comum na sociedade moderna de os sujeitos serem frequentemente incitados a se confessarem (informalmente pelas perguntas de amigos ou estranhos; juridicialmente às autoridades sob a forma de depoimentos testemunhais; profissionalmente, através de relatórios, pedagogicamente, através de questionários avaliadores de cursos ou exames). A confissão tornou-se um dos mais modernos procedimentos de poder que se destina a obter a verdade.

Abordou, por outro lado, a vontade de se confessar desse sujeito. Esse procedimento, de vontade de se confessar, presente na atitude de PAs, parece revelar o caráter de se internalizar as normas controladoras a que é submetido, de que fala Foucault (1985).

Pode significar, também, a constatação de que aquele que se confessa a outrem, através de sua auto-observação, acaba por objetivar-se a si mesmo, isto é, acaba por tornar-se conhecido por si mesmo (Foucault, 1993).

Se a confissão constitui um mecanismo de objetivação pelo exercício de poder, podemos postular a resistência inerente a toda relação social, o fato de tornar-se conhecido por si mesmo, ao objetivar-se ao seu confessor.

A vontade de se confessar, constatada através de procedimentos pelos quais PAs e Ps voluntariamente se confessam, pode significar a manifestação da resistência pelo sujeito da sociedade confessionária. Em outras palavras, essa resistência significa a desirabilidade rompendo as relações de poder, revelada no desejo de se fazer conhecido como uma pessoa livre de vontade e desejos próprios.

A identidade do sujeito moderno, portanto, constitui a duplicidade da exterioridade que se interioriza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do corpus confirmou parcialmente a hipótese inicial de que embora, dada a especificidade da interação, tivesse havido um esforço dos integrantes da interação, no sentido de promover um deslocamento da relação tradicional professor-aluno, a relação tradicional da sala de aula se manteve. O aspecto inesperado que se apresentou à análise foi de que o imaginário que subjaz à instituição escolar, cuja força e poder impediu o deslocamento pretendido, não consegue, por outro lado, apagar a desirabilidade que caracteriza o ser humano.

A análise dessa circunstância parece revelar conflitos imaginários de conceitos dialetizados entre "educere", significando conduzir o aluno para fora de si mesmo, torná-lo mais livre e criativo, e "educare", significando dar, fornecer, trazer conhecimento, objetivando-se alunos passíveis.

Ps, conscientes, e, certamente movidos pela ilusão necessária de sua controlabilidade, demonstrou se esforçar, manifestando-se explicitamente, por promover um deslocamento da relação tradicional de sala de aula. PAs, embora não tão forte e explicitamente como Ps, revelaram considerar uma interação diferenciada.

Malgrado seus esforços, a força do imaginário se fez presente determinando seus procedimentos e enunciados, revelando a eficácia da escola como instituição disciplinar à qual cabe separar, hierarquizar, classificar o indivíduo e seu discurso, revelando a existência de uma relação de poderes disseminados por toda a sociedade.

Essa complexa rede de poderes e de sentidos que circula, cria e recria, instituindo e instituindo-se, faz com que as relações hierárquicas da sociedade sejam apreendidas como cotidianos ritualizados, fazendo "crer" que elas são naturais, "mascarando", assim, os problemas reais, as pressões, os conflitos vividos pelos indivíduos. Seus procedimentos, assim, se fazem segundo um *jogo imaginário* (Coracini, 1992), cujas regras estão previamente determinadas e tacitamente aceitas por professores e alunos, cada um já marcado por propriedades diferenciais, revelando

que toda sociedade conta com um sistema de representações cujos sentidos traduzem um sistema de crenças que, em última instância, legitima a ordem social vigente.

A regularidade dos enunciados, produzidos nessa circunstância, permite-nos postular o discurso do curso de atualização como formação discursiva cujas normas construídas e partilhadas por todos os agentes sociais - escola, enquanto instituição e os Ps, os PAs, e os Cs, enquanto sujeitos. Estabelece-se, então, um *jogo discursivo* (Coracini, em colóquio), cujos enunciados constituem manifestações das relações imaginárias.

Esse *jogo discursivo* permite afirmarmos que os Ps e os PAs reproduzem o paradigma tradicional de que P ocupa o lugar, socialmente aceito, do professor, e PAs, o lugar de alunos e essa ocupação determina que, segundo o conceito tradicional da interação professor-aluno, cabe ao primeiro, enquanto aquele que sabe, ensinar ao segundo, enquanto aquele que não sabe.

Segundo esse jogo, a imagem que Ps fazem de si, como aqueles que sabem e devem ensinar, corresponde à imagem que PAs fazem deles, e a imagem que PAs fazem de si, como aqueles que não sabem e devem aprender, correspondem à imagem deles. Além disso, é do esforço de atender ao desdobramento dessas imagens, antecipando ao que Ps imaginam que PAs esperam de si e vice-versa, que decorre o conceito, partilhado entre os integrantes da interação, de que os cursos de atualização se destinam a ensinar novas formas de se ensinar inglês como LE, e de que ensinar inglês como LE, significa ensinar gramática.

A legitimação do lugar de detentor do saber de P, portanto, não decorre tão e somente pela sua ocupação do lugar de professor, mas pela aceitação por parte de PAs, como aqueles que não sabem, agindo, expressando-se e ocupando seus lugares como tais. Deslocando-se das salas de aula e trocando o seu lugar habitual de detentor e transmissor do saber aos alunos, a quem cabe receber esse saber, os professores em contexto de cursos de reciclagem ou de atualização parecem agir da mesma forma que seus alunos em situação de sala de aula. As perguntas de PAs não só corroboram o caráter inquestionável desse saber, como legitimam o P como o detentor e transmissor

autorizado do saber veiculado nesses cursos. Corolário da inserção de Ps e PAs nesse jogo: a manutenção do esquema relacional tradicional professor-aluno e a manutenção do conceito de que ensinar línguas significa ensinar gramática.

Assim, contestações, críticas explícitas e questionamentos se fazem raramente presentes, nos cursos de atualização, apenas barulhos em alguns pontos da sala, ou cochilos de alguns, parecem denunciar o pouco interesse pelo que se diz ou exige, além do desejo de não ser dominado, mas de ser respeitado enquanto ser pensante e crítico.

Essa circunstância de lugares definidos é que define o discurso pedagógico como um discurso que propõe uma circularidade, na medida em que não permite a intercambialidade de lugares (cf. Orlandi, 1989) e, portanto, um discurso do poder, isto é, *o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa* (cf. Barthes, 1978), falando nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. Esse discurso do poder é legitimado pelas atitudes dos PAs que reconhecem nos Ps a voz do saber e a voz que responde às suas dúvidas e aos seus anseios.

Portanto, os *jogos imaginários*, manifestados sob a forma de *jogos discursivos*, afetam a formação do professor, na medida em que a imagem que P faz de PAS e vice versa, assim como o conceito de curso de atualização e de que seja ensinar inglês como LE, derivam desse *jogo institucional*, que legitima e garante o funcionamento orgânico do curso de atualização.

Assim, rotina a que se reduz a práxis pedagógica e, que atinge os cursos de atualização, mostra que a interação na instituição escolar advém de formações e conceitos interiorizados, crenças cristalizadas na rotina do cotidiano, que acabam por "naturalizar" práticas, tornando-as imperceptíveis entraves à realização de propostas alternativas.

A não correspondência entre o pretendido e o realizado, pelos integrantes da interação Ps-PAs, revela, antes que incoerência, a inefabilidade do sujeito moderno. Constitui, ao contrário de um simulacro mal sucedido, a manifestação de sua cisão que deixa resvalar, à sua revelia, a heterogeneidade que o constitui.

É essa heterogeneidade, inerente ao sujeito moderno, que permite postularmos a possibilidade do deslocamento.

Embora esse jogo, a princípio, sugira uma inescapabilidade à relação de poder que impera em toda sociedade, revela, também, que esse "jogo do poder" não consegue apagar o desejo dos participantes da interação de serem considerados indivíduos respeitados e não constituírem meros substitutos, ocupantes de determinados lugares, deixando resvalar a heterogeneidade que lhes é constitutiva. A resistência à *simetria*, à *homogeneidade* instituída (no sentido imprimido por Foucault) explica os momentos, ainda que raros, de discórdia, de refutação do jogo imaginário, como revela, ainda que momentaneamente, a troca de lugares, dando lugar à *assimetria*, ao *heterogêneo*.

O sujeito moderno, assim, prova-se não só *efeito-objeto do poder-saber*, mas, *efeito-objeto do poder-saber-desejo*, sua sujeição ao jogo institucional revela o seu submetimento ao poder disciplinar, pretendido pela sociedade na construção do sujeito *governável* evidenciando a existência da *rede de poderes*, de que fala Foucault; sua inefabilidade, no entanto, revela a *vontade de poder* como *vontade de vida* de que fala Nietzsche e a *vontade de saber* sobre si, de *governar-se* melhor para *governar* melhor a outrem, de que fala Foucault.

Dado esse caráter relacional do poder, conclui-se que a possibilidade de deslocamento, pretendido pelos cursos de atualização, as próprias lutas contra seu exercício só podem ser exercidas em seu interior, na medida em que qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder. No processo de esquecimento de que se está submetido ao poder, perpetuamos relações opressoras desse poder que pode ser modificada a partir de uma compreensão sobre a dialética que há no poder de que "onde há poder, há resistência".

(3)Tomamos aqui o sentido que acreditamos ter Foucault (1985) imprimido ao termo simetria quando as forças entre aquele que exerce o poder e aquele que recebe a opressão se correspondem e o efeito é a **homogeneidade**, enquanto que, no caso da assimetria, onde as forças entre os sujeitos não são proporcionais, resultando em um efeito de sentido inesperado e surpreendente, de **heterogeneidade**.

Levar o professor a refletir sobre o próprio trabalho, investigando suas contradições e buscando alternativas para o seu dia-a-dia deve ser objetivo que progressivamente venha a substituir, em projetos educacionais, o mero treinamento de habilidades ou, de procedimentos, previamente estabelecido pelos especialistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L: Aparelhos Ideológicos do Estado, Graal, RJ 1992 (1970)
-----: Freud e Lacan/Marx e Freud, RJ, Graal, 1991(1976, 1978)
- BARTHES, R: Aula, Cultrix, SP, 1978
- BOURDIEU, P E PASSERON, J.C: A Reprodução, RJ, Francisco Alves, 1992
- BOURDIEU, P: A Economia das Trocas Simbólicas, Perspectiva, SP, 1987
- CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L.P.: "A Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro", Campinas, Trab.Ling.Aplicadas SP, 1991
- CORACINI, M.J.: Um Fazer Persuasivo, Campinas, Pontes, SP, 1991
-----: "A aula de Leitura: Um Jogo de Ilusões?", Contexturas, vol II, 1994
-----: "Homogeneidade vs heterogeneidade num Discurso Pedagógico", SP, Educ, in Linguística Aplicada, 1990
-----: "Le Parler de l'Etudiant en Classe de Lecture en FLE: une approche discursive, Canadá, Revue Canadienne des Langues Vivants, vol 4, Canadá, 1993
-----: "O Caráter Persuasivo da Aula de Leitura", 1995 (no prelo)
- CÓRDOVA, R.A.: "O Imaginário Social", in Em Aberto, jan /mar., Brasília, 1994
- COURTINE, J.J. e HAROCHE, C: "O Homem Perscrutado", in Sujeito e Texto, Educ, SP, 1988
- DEACON, R. & PARKER, B.: "Educação como Sujeição e como Recusa", in Sujeito da Educação, RJ, Vozes, 1994
- DELEUZE, GILLES: Foucault, SP, Brasiliense, SP, 1991
- DUBOIS, J: Lexiologia, in Gestos de Leitura, Campinas, SP, Unicamp, 1994
- DUCROT, O.: O Dizer e o Dito, Campinas, SP, Pontes, 1987
- FAICLOUGH, N: "Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis", North Holland, Journal of Pragmatics, 1986
-----: "Language and Ideology", in Trabalhos em Linguística Aplicada, no 17, Campinas, SP, Unicamp, 1991,
- FOUCAULT, M: Vigiar e Punir, Petrópolis, RJ, Vozes 1991(1975)

- : A Ordem do Discurso, 1971, mimeo
- ;Arqueologia do Saber,RJ, Forense Universitária, 1987, (1969)
- : História da Sexualidade I:Vontade de Saber, RJ,Graal, 1993 (1982)
- :História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres, RJ, Graal, 1994 (1984)
- FROM, E: Meu Encontro com Marx e Freud, RJ , Zahar, 1979 (1975)
- FREIRE, P, GADOTTI, M. E GUIMARÃES, S: Pedagogia: Diálogo e Conflito, SP, Cortez, 1989,
- GADET,F e HAK T (org) Por uma Análise Automática do Discurso, Campinas, SP, Unicamp, 1993 (1965)
- GILES,T.R.:Estado Poder e Ideologia, SP,EPU, 1985
- HAROCHE, C: Fazer Dizer Querer Dizer, SP, Hucitec, 1989 (1984)
- HOBBS, T.:"Leviatã", coleção Os Pensadores, SP, Abril Cultural,1973
- KANT, SP, Abril Cutural, coleção Os Pensadores, 1983
- LARROSA,J.:"Tecnologias do Eu e Educação" in Sujeito da Educação, Siva, T.T (org) RJ,Vozes, 1994
- LEBRUN, Gérard: O que é Poder (coleção Primeiros Passos) SP,Editora Brasiliense, 1984
- MACHIAVELL, N: O Príncipe, Ediouro, 1989
- MALDIDIER , D.; NORMAND, Cl. & ROBIN, R.: "Discurso e Ideologia: bases para uma pesquisa" in Gestos de Leitura, Campinas SP Editora da Unicamp, 1994
- MARX, K.: O Capital, SP, Abril Cutural, 1983
- MONTESQUIEU: Do Espírito das Leis, Abril Cultural, São Paulo, 1973
- NIETZCHE:La Voluntad de Poderio, Biblioteca Edaf, Madrid, Espanha, 1981
- ORLANDIE:Linguagem e seu Funcionamento, Campinas,SP, Pontes, 1987
- : "Ilusões na (da) Linguagem, in "Foucault Vivo", Campinas, SP, Pontes, 1987
- : Discurso e Leitura,Campinas, SP, Cortez, 1993(1988)

PÊCHEUX, M: Semântica e Discurso, Camoínas, SP, Unicamp, Tít. orig.: "Les vérités de la Palice", 1989 (1975)

SARTRE, J. P.: Lo Imaginário, Losada, Buenos Aires, 1968

SERCOVICH, A.: El Discurso, el Psiquismo y el Registro Imaginario: Ensayos semióticos, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva Vision, 1977

TARDIF, M.; LESSARD, C e LAHAYE, L.: "Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente", Teoria e Educação, no 4, Porto Alegre, Pannomica Editora, 1991

WEBER, M.: Estructuras de Poder, Ed. La Pleyade, Buenos Aires, Arg., 1977

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALTHUSSER, L.: Sobre o Trabalho Teórico, Editora Presença, Lisboa, 1967

ALVES, N.: Formação de Professores: Pensar e Fazer, 1992, 2a ed. 1993, Cortez, SP

ARROJO, R.: (org) O Signo Desconstruído, Campinas, SP, Pontes Editores, 1992

AUTHIER-REVUZ, J.: "Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)" in Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, Unicamp, 1990

AUTHIER-REVUZ, J. & ROMEU, L.: "La Place de l'outre dans un discours de falsification de l'histoire, Mots/Ordinateurs/Textes, Sociétés, no 8, mars, 1984

AUTHIER, J., GRUNING, R. MOREL, M.A.: Parole Multiple: aspect rhétorique, logique, énonciatif et dialogique, Revue de Linguistique, Paris, France, 1982

BALL, S.J.: (org) Foucault and Education: Discipline and Knowledge, London, British Library Cataloguing in Publication Data, 1990

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R.: L'école Capitaliste em France, Paris, Maspero, 1971

BAKHTIN, M.: Marxismo e Filosofia da Linguagem, SP, Hucitec, 1992

-----: Problemas da Criação em Dostoievski, 1983, (1929)

BALL, S.J.: (org) Foucault and Education: Discipline and Knowledge, London, British Library Cataloguing in Publication Data, 1990

- BRANDÃO, H.H.N: Introdução à Análise do Discurso, Unicamp,SP, 1993
- CANEVACCI, M.(org): Dialética do Indivíduo, Brasiliense, 1981
- CARNOY, M.:Educação, Economia e Estado, SP, Cortez, 1984
- CORACINI, M.J.: "Análise de Discurso e uso do Texto Científico na Pedagogia de Língua Estrangeira", Trabalhos em Linguística Aplicada 16, Campinas, SP, Unicamp 1990,
- : "Diversidades e Semelhanças em Aulas de Leitura", Signótica, 4
- : "Análise do Discurso: Em busca de uma Metodologia", SP, Revista D.E.L.T.A., 1991
- : "Les Questions du Professeur en Classe de Lecture en Français Langue Etrangere", Ed. de la Sorbone (no prelo)
- DUCROT, O.: O Dizer e o Dito, Campinas, SP, Pontes, 1987
- DUVERNOY, J.F.:Para conhecer o pensamento de Maquiavel, Porto Alegre, RS L&P
- FAIRCLOUGH,N: Discourse and Social Change, Politu Press, Cambridge, UK, 1992
- FURLANI, L.M.T:A Autoridade do Professor:meta, mito ou nada disso?, SP, Cortez, 1991
- FOUCAULT, M.:A Palavra e as Coisas, SP, Martins Fontes, 1981 (1966)
- GADOTTI,M: Concepção Dialética da Educação, Campinas, SP, Cortez, 1995
- HAROCHE, C: Fazer Dizer Querer Dizer,SP Hucitec, 1989 (1984)
- LAGAZZI, S: O Desafio de Dizer Não, Campinas, SP, Pontes, 1988
- LANE, S.T.M (org): Sujeito e Texto, SP, Série Cadernos Puc., no 31, 1988
- MACHCOVITCH,L.G.:Gramsci e a Escola, Ática, SP, 1990
- MAINGUENEAU, D: Novas Tendências em Análise do Discurso,Campinas, SP Pontes, 1993
- MIRANDA, G.F.: "A Produção e a Reapropriação do Saber no Ensino Superior, Campinas, SP, Cadernos Cedes, vol. 22, 1988
- NIETZCHE,F: Além do Bem e do Mal, Schwarcz, SP, 1992
- : Genealogia da Moral, Guimarães, Lisboa,1990
- :Ecce Homo, Lisboa, Portugal, Edições 70, Ltda, 1967

ORLANDI, E.: (org): Gestos de Leitura, Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1994
ROUANET, S.P.(org.): O Homem e o Discurso, RJ, Tempo Brasileiro, 1977
SCHÄFFER, M.: "A Identidade do Professor", Contexto 7 Educação, no 17, 1990
SILVA, J.H.: "A Educação do Educador", Cadernos CEDES, vol. 2, 1981
SILVA, T.T.: (org), O Sujeito da Educação, RJ, Vozes, 1994
SILVA, E.T.: O Professor e o Combate à Alienação Imposta, Campinas, SP, Cortez,
1991(1984)

Contexturas I: SP, Apliesp, 1992

Contexturas I I: SP, Apliesp, 1994

SUMMARY

Aiming contributing for the reflexion about the teacher formation process, and about English as Second Language teaching, in particular, it was tried to find in the linguistic materiality produced by the participants of the Teacher Training Courses, the imaginary discourse that constitute the production condition, wich is crossed by the historic-social moment. Specifically, the goal was knowing how the imaginary formations affect the teacher-student formation.

For that, it was analysed the produced interactios in these courses recorded in audio tapes. In order to compare what is said in these course and what the participants of the interaction think it was associated to the produced enouciations, answers to a questionnaire.

Based on a pos-saussurrean vision, implying in leaving the langue/parole dicotomy, language as a social manifestation and parole, as individual manifestation, it was abandoned the speaking-subject centered question to the representation system question.

Starting from the situational component reaching the linguistic component, it was anlysed the modality as the "imaganary game" manifestations, whose enouciations showed being produced not by a certain subject, but in according to certain sociological position in which the speakers showed exchangeble. Thus, discursive activity, produced in Teacher Training Courses, showed restricted by an institutional frame in which historic, social conflicts crystalize, construct a proper space, in reason of a tacit and socially acquired representations or imaginary game, which rules previously stablished are tacitaly accepted by the actants, and simultaneously depending on them. This "game" guarantee the organic working of these courses, and, at the same time legitimate the content, therefore autorized and unquestionated because represents the knowlwdge accepted and maintained by social formation. This game also reproduce the tradicional paradigm of the pedagogic situation of the class and also the training character of these course, do not promoting the intended change.

Motivating the teacher to reflect about the proper pedagogic praxis, investigating their contradiction and searching for alternative should be the goal that, progressively, come to substitute, in education projects, the simple previously stablished abilities or procedures by the specialists.

DISCOURSE-IMAGINARY-LANGUAGE