

**Ser Professor (Brasileiro) de Língua Inglesa: Um Estudo dos  
Processos Identitários nas Práticas de Ensino**

Débora Cristina Mantelli Baghin-Spinelli

Universidade Estadual de Campinas  
2002

DÉBORA CRISTINA MANTELLI BAGHIN-SPINELLI

SER PROFESSOR (BRASILEIRO) DE LÍNGUA INGLESA: UM  
ESTUDO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS NAS  
PRÁTICAS DE ENSINO

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada na área de concentração Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani-Infante.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

2002

UNIDADE BC  
 Nº CHAMADA T/UNICAMP  
B146s  
 V \_\_\_\_\_ EX \_\_\_\_\_  
 TOMBO BCI 50428  
 PROC 16.837/02  
 C \_\_\_\_\_ DX \_\_\_\_\_  
 PREÇO R\$ 11,00  
 DATA 20/08/02  
 Nº CPD \_\_\_\_\_

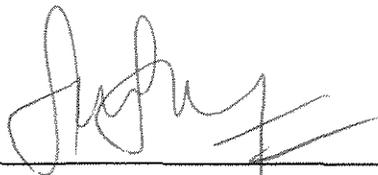
CM00172182-6

BIB ID 252304

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B146s	<p>Baghin-Spinelli, Débora Cristina Mantelli</p> <p>Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino / Débora Cristina Mantelli Baghin-Spinelli. - - Campinas, SP: [s.n.], 2002.</p> <p>Orientador: Silvana Mabel Serrani-Infante</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Lingüística aplicada. 2. Análise do discurso. 3. Formação de professores. 4. Identidade. 5. Língua inglesa - Estudo e ensino. I. Serrani-Infante, Silvana Mabel. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

## BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dra. Silvana Mabel Serrani Infante – Orientadora

---

Prof. Dra. Suzy Lagazzi Rodrigues

---

Prof. Dra. Carmen Zink Bolognini

---

Prof. Dra. Marisa Grigoletto

---

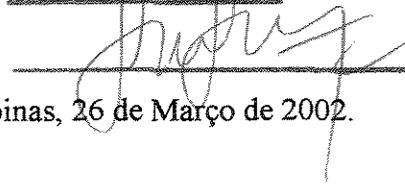
Prof. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani

Este exemplar e a redação final da tes  
defendida por Debora Cristina

Mantelli Boghin-Spinelli

e aprovada pela Comissão Julgadora e

06/06/2002.



Campinas, 26 de Março de 2002.

200203149

Ao Gensler, meu amor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora, Inspiração e Sustento desde sempre.

Aos meus alunos, pessoas queridas que tanto me ensinaram.

Às direções, coordenações de curso, professores e alunos-professores que generosamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

À Silvana, minha orientadora, pelos muitos desafios intelectuais, pelo apoio, incentivo, pelo carinho, por compreender o meu tempo de sujeito, e também por “não compreendê-lo”, fazendo-me deslocar do lugar da falta para o lugar do dizer.

À Eni Orlandi, pela escuta atenciosa ao meu dizer desde o princípio, pelo seu dizer generoso em todos os momentos (como professora e autora), por todos os deslocamentos que esse dizer me proporcionou, pelo carinho, respeito, apoio e incentivo.

À Carmen Zink, pelos momentos especiais de desafio intelectual proporcionado nas aulas e encontros extra-classe, pelas valiosas contribuições por conta das qualificações de área e de projeto de tese.

À Maria José Coracini, pelo saber *saboreado* dentro e fora de sala de aula, pelas *alfinetadas* intelectuais (às vezes doloridas) que me exigiram posicionamentos decisivos em minha formação (abençoadas alfinetadas!), pelas valiosas contribuições por conta das qualificações de área e de tese, pelo apoio em todos os momentos!

À Marisa Grigoletto, pela leitura minuciosa e pelas valiosas orientações na qualificação da tese.

À Suzy Lagazzi, pelos momentos especiais de interlocução neste meu percurso, pela atenção e incentivo ao meu trabalho.

À Cláudia Riolfi, pelas *pontes* atravessadas!

À Sílvia Barbi, pela introdução cativante à Análise de Discurso... em nossas tantas viagens!

Ao Gensler, meu marido, pelo amor e cumplicidade em todos os momentos; pelo incentivo, pela força, pela alegria contagiante, por suas atitudes sempre positivas, pela paciência e compreensão em relação às minhas ausências.

Aos meus pais, Luiz (Felipe) e Alda, pelo amor desmedido, pela cumplicidade e compreensão sempre.

Aos meus sogros, Angelo e Mari, e aos meus tios, Paulo e Irani, pelo carinho, pelo incentivo e pelas orações.

À toda minha família, tão querida, meus irmãos e irmã, sobrinhos e sobrinha, cunhados e cunhadas, primos e primas, tios e tias, pelo carinho e atenção nos finais de semana (quando havia final de semana).

À Dylia, chérie, querida, pelo apoio incondicional, pela presença constante, pela amizade, pela paciência, por tudo!

Aos meus amigos e amigas queridos: Duda, Maralice, Nelson Viana, João Bosco, Douglas, Magali, Ana Cecília, Beth, Flavinho, Vivian e André (irmãozinhos!), Wagner e Denise, Hélio e Miriam, Alexandre e Márcia, Marcão e Andréa, Pedrinho e Ângela, Nê e as meninas, pelo apoio, pelo ombro e ouvido amigos sempre à disposição, pelo incentivo, pela paciência. Obrigada!!

Às minhas amigas queridas, D. Ivone e Oneide (minha madrinha), pelo amor ENORME e pelas orações.

Aos funcionários da Biblioteca do IEL, pela atenção sempre gentil e carinhosa.

Aos meninos do 'xerox do Elton', pela atenção, bom humor e amizade de sempre, desde os tempos da graduação.

Ao Rogério, à Rose, ao Vagner e ao Emerson, da secretaria da pós, pela atenção e pelas orientações.

À CAPES, pela bolsa de doutorado durante os quatro anos desta pesquisa.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	15
<i>ABSTRACT</i> .....	17
Convenções de transcrição observadas neste trabalho .....	19
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>CAPÍTULO PRIMEIRO</b> .....	27
1.1. Introdução .....	27
1.2. A instrumentalização teórico-metodológica (na formação) do professor de línguas.....	28
1.2.1. O professor <i>reflexivo</i> e o professor <i>pesquisador</i> .....	29
1.2.2. O professor <i>colaborador</i> .....	31
1.3. A formação do <i>futuro</i> professor de língua inglesa na universidade ....	36
1.4. O processo de <i>ser em línguas (LE/L2)</i> na escola .....	43
<b>CAPÍTULO SEGUNDO</b> .....	51
2.1. Introdução .....	51
2.2. A Análise de Discurso e suas filiações teóricas .....	52
2.3. A Análise de Discurso: conceitos e método .....	53
2.3.1. Os Sentidos d(n)o silêncio .....	63
2.3.2. Silenciamento e subjetividade .....	66
2.4. <i>Sujeito e identidade</i> na perspectiva da AD.....	68
2.5. Categorias de Análise .....	72

<b>CAPÍTULO TERCEIRO</b> .....	81
3.1. Introdução .....	81
3.2. A configuração do <i>corpus</i> desta pesquisa – Um breve histórico .....	81
3.3. Contextos de investigação .....	84
3.3.1. Interior de Minas Gerais .....	84
3.3.2. Interior de São Paulo .....	87
3.3.2.1. Universidades do Grupo I .....	88
3.3.2.2. Universidade do Grupo II .....	90
3.3.2.3. Universidades do Grupo III .....	91
3.4. Configuração do <i>corpus</i> – interior paulista .....	94
3.4.1. A proposta <i>AREDA</i> .....	96
3.5. O <i>corpus</i> desta pesquisa .....	100
3.5.1. O perfil das enunciatórias participantes .....	101
<b>CAPÍTULO QUARTO</b> .....	105
4.1. Introdução .....	105
4.2. Análise dos registros .....	106
4.2.1. Representações construídas no discurso da Prática de Ensino .....	106
4.2.1.1. <i>Brasileiro não sabe inglês</i> .....	106
4.2.1.2. O saber-falar do lugar do outro-nativo .....	111
4.2.1.3. Inglês – língua do tempo futuro do brasileiro .....	119
4.2.1.4. Escolas de Idiomas – espaços de legitimação do saber em línguas estrangeiras .....	122
4.2.1.5. <i>A relação com as línguas se dá livre de conflitos e/ou contradições</i> .....	125
4.2.1.6. A questão da fluência da perspectiva do discurso .....	129
4.2.1.7. Ser professor de língua inglesa para <i>ser</i> nessa língua-outra .....	131
4.2.1.8. Inglês como “objeto de consumo” .....	134
4.2.1.9. Inglês ‘ <i>fill in the blanks</i> ’ .....	137
4.2.1.10. O professor de língua inglesa em formação nas Práticas de Ensino .....	138
4.2.1.11. <i>Falta tempo</i> ... .....	139

4.2.1.12. <i>Nós (não) temos o mesmo nível ...</i> .....	143
4.2.1.13. <i>Não porque a gente fica com inveja...nada disso</i> .....	144
4.2.1.14. O professor de língua inglesa já formado .....	148
4.2.1.15. Ensinar língua inglesa na escola/universidade .....	153
4.2.1.16. O professor <i>reflexivo</i> e o professor <i>educador</i> .....	157
4.2.1.17. <i>Eu deixei de ser eu e fiz o que ela queria...</i> .....	160
4.2.2. Formações Discursivas no Discurso da Prática de Ensino de Língua Inglesa...	166
<b>CONCLUSÃO</b> .....	171
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	175
<b>Anexo I</b> .....	191
<b>Anexo II</b> .....	193
<b>Anexo III</b> .....	195
<b>Anexo IV</b> .....	199
<b>Anexo V</b> .....	203
<b>Anexo VI</b> .....	207

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar e compreender mais ampla e profundamente os processos identitários vivenciados pelo sujeito nos espaços de formação de professores de língua inglesa em universidades brasileiras. Trabalhando transdisciplinarmente com a Análise de Discurso e partindo da concepção de que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, histórica, social e ideologicamente, analisamos o funcionamento discursivo de Práticas de Ensino de Língua Inglesa de universidades públicas e particulares do interior dos Estados de Minas Gerais e de São Paulo. Focalizamos neste estudo, as representações imaginárias do sujeito em relação a objetos do discurso, tais como: *língua portuguesa; povo/cultura brasileiros; língua inglesa; povo/cultura anglo-saxões; ensinar língua inglesa; professor (formado e em formação) desse idioma, e formar professores de língua inglesa*, construídas por ressonâncias discursivas de modos de dizer e de itens lexicais nesses contextos. O nosso *corpus* foi formado por gravações em áudio e vídeo de aulas dessas Práticas, aplicações de questionários e trocas de diários dialogados com alguns alunos-professores. Na análise, pudemos observar que os gestos de interpretação do que seja um professor de língua inglesa, ensinar esse idioma e formar esse professor na universidade, constituíram-se por ressonâncias de modos de dizer (de)negatório, comparativo e modalizador deôntico, principalmente. A configuração dos mecanismos enunciativos dos sujeitos nesses modos de dizer nos permitiu detectar duas formações discursivas (FDs) principais, que denominamos: *FD da falta e FD da excelência*. A análise das condições de produção do discurso nesses contextos nos mostrou que o público nacional brasileiro é marcado pela falta, em contraposição à completude dos povos norte-americano e britânico - um processo comparativo pautado em representações homogeneizantes de nação, povo e língua, negados em sua pluralidade e heterogeneidade constitutivas. A representação mais decisiva, a nosso ver, para a constituição da identidade de professor brasileiro de língua inglesa na universidade, diz respeito à de falante nativo de língua inglesa, cuja relação com o idioma é idealizada em um estado de perfeição, onde não há espaço para conflitos e/ou contradições. Detectamos aí uma modulação da *FD da falta*, denominada *FD da falta relativizada*, que diz respeito à representação do aprendiz

brasileiro de língua inglesa enquanto indivíduo *em processo de* alcançar esse lugar do outro-nativo. Nesse percurso de alcançar o lugar do nativo de língua inglesa, a obtenção de títulos e/ou certificados expedidos por Escolas de Idiomas e/ou órgãos avaliadores externos, americanos ou britânicos, corrobora, no imaginário discursivo analisado, para garantir o *alcançe* desse lugar desejado, o que configura, a nosso ver, uma modulação da *FD da excelência*, denominada por nós *FD legitimadora*. As faculdades de Letras, embora representadas enquanto lugares onde “não se aprende língua inglesa”, são espaços legitimadores, pois licenciam professores desse idioma-alvo. O processo de ensino-aprendizagem de línguas é representado como linear e cumulativo, e formar o professor de língua inglesa constitui primordialmente introduzi-lo em técnicas de ensino e informá-lo teoricamente, o que o tornaria auto-suficiente, portanto controlador e solucionador das contradições, equívocos e falhas na sala de aula. Interpretamos essas condensações de sentidos como uma outra modulação da *FD da excelência*, que denominamos *FD tecnicista*.

**Palavras-chave:** 1. Lingüística Aplicada. 2. Análise de Discurso. 3. Identidade. 4. Ensino/Aprendizagem de LE. 5. Formação de Professores.

## SUMMARY

The aim of this study was to analyse and comprehend the identity processes experienced by the subject in *English teacher education programs* in Brazilian universities. Six Brazilian undergraduate institutions for Foreign Language (FL) teachers in the eastern States of Minas Gerais and São Paulo were investigated. We worked within a transdisciplinary approach that includes questions and concepts from applied linguistics and discourse analysis. In this perspective, the subject and the senses are socio-historically and ideologically constituted in concurrent processes. This study focused the representations of *Portuguese language; English language; Brazilian people/culture; Anglo-Saxon people/culture; English language teaching; English teaching; English (pre-service) teacher, and English teacher training*, built by 'discursive resonances', that is, expressive recurrences, which allow us to infer 'discursive formations' (DF), understood as enunciative regularities within a field of knowledge. We gathered the *corpus* with teachers and student-teachers in these institutions, by video and audiotaping some lessons, administering questionnaires to some student-teachers, and by exchanging personal diaries with some of them. In the analysis, interpretation gestures of what might be an *English teacher, English teaching and training*, were constituted by the resonance of refusing, comparative and scientific-like 'enunciating modes' concurring to two main DF's which we denominated *Lacking DF* and *Excellence DF*. The analysis of the production of discourse in these teacher training contexts showed that the eastern Brazilian constitution of subjects is marked by the lack in relation to the british and/or north-american ones who are marked by the wholeness - a comparative process based on homogeneous representations of Nation, people and language, denied in their plurality and heterogeneous condition. The most important representation to the English teacher identity constitution was, according to us, the English native-speaker one, whose idealized relation with the target-language points to no conflicts or contradictions within it. *Lacking DF* presented this way a modulating form denominated *Partial Lacking DF*, that is, the Brazilian English learner represented as the one who is in the process of reaching the native-speaker place. In that search of reaching the native place, Certificates taken from English Institutes or specific organizations seemed to be the guarantee of reaching that place, senses that we denominated

*Legitimizing DF*, an *Excellence DF* modulating form. The Language Courses, although represented as Institutions where one does not learn the language, they are legitimating places because English teachers are licensed there. The English teaching/learning process is represented as a linear and evolutionary one; and training the English teacher means most of all introducing him/her to English language teaching theories and techniques, something that could lead him/her to *control* and *solve* his/her problems. We considered these senses as another modulating form of *Excellence DF* that we denominated *Technical DF*.

**Key words:** 1. Applied Linguistics. 2. Discourse Analysis. 3. Identity. 4. FL teaching/learning. 5. Teacher training.

Convenções de transcrição seguidas neste trabalho:

P: professor;

AP: aluno-professor não identificado;

... : equivalente a 1 segundo de pausa;

...,... : uma vírgula será usada para marcar essas pausas;

/ : uma barra será usada para indicar quando duas palavras (ou sons) forem enunciadas(os) quase ao mesmo tempo – por ex.: “*é cl/claro que eles não são perfeitos*”

//: uma barra dupla será usada para indicar a tomada de turno por outro enunciador – por ex.

P: *como eu ia dizendo*// AP: *mas o que quer dizer isso mesmo?*

((XXX)) : enunciado inaudível / incompreensível;

(aula): palavra entre parênteses – possivelmente a palavra enunciada;

[ ] : colchetes serão utilizados para a apresentação de comentários ou esclarecimentos quando necessário;

? : sinal de interrogação: será usado para indicar ênfase;

(...): três pontos entre parênteses indicam um trecho omitido na transcrição;

\* : asterisco indica pausa provocada na gravação, realizada pelo enunciador.

## Introdução

As línguas são objeto de investimentos fortes, freqüentemente passionais. Fascínio. Amor. Ódio. Desprazer. Dificilmente indiferença.

Horas diárias ou semanais de estudo. Paradas. Retornos. Comprometimento de uma vida, geralmente.

Investimento financeiro. Mensalidades escolares. Compras de livros. Quantos livros! Investimentos em cursos dos mais variados – busca de obtenção de *títulos e certificados de proficiência* no idioma estrangeiro. Dicionários, gramáticas, revistas, fitas cassete, fitas de vídeo, *cursos completos* de bancas de jornal. TV a cabo. *Internet*. Viagens ao exterior (raras, *suadas*, conquistadas ou ainda por vir - sonho).

Os cursos de Letras e, de forma particular, as Práticas de Ensino de línguas estrangeiras nesses cursos, são espaços onde indivíduos (professores e alunos-professores) e suas histórias singulares de aprendizagem dessas línguas se encontram. Onde, resguardadas as diferenças de percurso de cada um, compartilha-se um *mesmo* amor pela língua-outra, contraditório em sua essência, e a *opção* por aprender (ou ensinar) a ensinar a língua do outro como um novo caminho a ser trilhado nesse percurso.

São desses espaços específicos de formação de professores de línguas, de forma especial e particular aqui, das Práticas de Ensino de Língua Inglesa em nossas universidades, que vamos tratar neste nosso trabalho.

Nosso interesse pela investigação da formação do professor brasileiro de língua inglesa surgiu após a nossa experiência como professora da disciplina Prática de Ensino em um curso de Letras há alguns anos atrás.<sup>1</sup> Um momento, para nós e para os alunos-professores, permeado por incertezas, conflitos e contradições. Por perguntas sem respostas. Intrigava-nos a resistência de muitos desses alunos em assumir a profissão de docentes de língua inglesa após o término do curso, apesar de sua opção pela licenciatura<sup>2</sup> e de seu engajamento nas discussões e atividades propostas durante as aulas. Intrigava-nos a prontidão que tinham em reclamar um saber da língua-alvo não alcançado satisfatoriamente até aquele momento. Que “não saber” seria esse se liam os textos em língua inglesa sugeridos no curso, se haviam estado envolvidos no planejamento e docência de aulas desse idioma em estágios supervisionados? Intrigava-nos ainda a resistência da grande maioria em usar a língua inglesa nas interlocuções conosco e com os colegas, o que nos fazia compactuar com uma certa *tradição* naquela universidade de ministrar as aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa em português. Perguntamo-nos o que deveríamos ter feito que não fizemos, afinal, nossa atuação na universidade se estendia a outras disciplinas da grade curricular, como: *Língua Inglesa, Lingüística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa*, e se teria havido relação entre as resistências e insatisfações desses nossos alunos e a proposta de formação que havíamos trabalhado com eles no curso, proposta que referendávamos como ‘ideal’, a *teórico-crítica*.<sup>3</sup>

O nosso ingresso no programa de doutorado logo após essa experiência docente, as leituras que realizamos, as discussões das quais participamos junto às disciplinas do Instituto<sup>4</sup> e, de forma especial, o trabalho que vimos desenvolvendo junto ao grupo de pesquisa *Discursividade e Pedagogia de Línguas*<sup>5</sup> nos proporcionaram as

<sup>1</sup> - Experiência que se deu em uma universidade pública mineira na segunda metade da década de noventa.

<sup>2</sup> - Nessa universidade, o aluno de Letras pode optar por graduar-se *bacharel* ou *licenciado* em língua inglesa. Ver grade curricular em anexo (1) no final deste trabalho.

<sup>3</sup> - Buscamos apoio teórico na época principalmente nas obras de Moita Lopes (1996) e Almeida Filho (1997) e em nossa experiência profissional anterior junto à formação de professores de língua inglesa em serviço (Almeida Filho, Caldas e Baghin (1993) e Baghin & Alvarenga (1997)). Trataremos desta, como de outras propostas de formação de professores no capítulo 1 deste trabalho.

<sup>4</sup> - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-Unicamp).

<sup>5</sup> - Com apoio CNPq, o projeto de pesquisa *Discursividade e Pedagogia de Línguas* é coordenado pela Profa Dra Silvana M. Serrani-Infante e situa-se entre os projetos em desenvolvimento no Departamento de Lingüística Aplicada/IEL/ Unicamp. Algumas de suas mais recentes contribuições à área foram: a publicação de um volume especial pela Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis/SC, contendo estudos

condições e os deslocamentos necessários para a realização da investigação que apresentaremos aqui.

Tais deslocamentos nos permitem hoje conceber os espaços das Práticas de Ensino de Língua Inglesa (enquanto acontecimentos discursivos que são)<sup>6</sup> como momentos particulares dentro dos cursos de Letras, em que os sujeitos são *obrigados* a enfrentar mais diretamente suas contradições com a língua estrangeira,<sup>7</sup> cuja posição de professores esperam ver legitimada pela universidade, e com a língua materna que primeiro os constituiu (neste caso, a língua portuguesa). Arriscamos a dizer que em nenhuma outra disciplina do currículo esse *confronto* é tão fortemente marcado como na Prática de Ensino, pois, para *ser professor de língua inglesa*, o sujeito se vê na necessidade de *ser nessa língua-outra*, ou seja, na necessidade de que sua singularidade enunciativa nessa língua venha à tona.<sup>8</sup> Isso equivale a dizer que a constituição de sua *identidade de professor de língua inglesa* implica necessariamente a constituição de sua identidade de *ser em línguas*, pesando, para esta última, todas as línguas com as quais o sujeito tem (ou teve) contato em sua vida: a sua *língua materna* e todas as outras línguas que ele vivenciou (no âmbito familiar, na escola, em cursos de idiomas, na faculdade, em cursos e/ou períodos de imersão no exterior).

Embora o que acabamos de considerar pareça óbvio no processo de formação de um professor de língua inglesa, partimos aqui da hipótese de que as Práticas de Ensino em nossas universidades têm contornado essa questão em suas salas de aula, priorizando a instrumentalização teórico-metodológica do aluno-professor num trabalho ideologicamente comprometido com um *purismo*,<sup>9</sup> um *positivismo científico*, onde insiste-se em domesticar um impossível presente na língua-alvo<sup>10</sup> e em seu ato de ensino.<sup>11</sup> Onde insiste-se em domesticar o sujeito.

---

realizados pelos integrantes do grupo, e a participação destes em discussões acadêmicas (como, no Colóquio *Plurilingüismo e Discursividade*, IEL-Unicamp (em 12/09/01), e no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UFMG, entre 7 e 11/10/01).

<sup>6</sup> - Cf. M. Pêcheux, 1997.

<sup>7</sup> - Contradições próprias a toda inscrição do sujeito em línguas.

<sup>8</sup> - Cf. S. Serrani-Infante, 1999:11.

<sup>9</sup> - J-C. Milner, 1987.

<sup>10</sup> - E em qualquer língua.

Parece-nos que, ao contornar a questão do sujeito em sua relação (contraditória) com as línguas que o habitam,<sup>12</sup> ao abafar os possíveis conflitos dessa relação, ao reduzir o processo de formação do professor de língua inglesa à discussão de questões teórico-metodológicas (que têm sim a sua importância, mas que constituem apenas uma parte desse processo), a Prática acaba se esquivando de problematizar questões fulcrais para o aluno-professor que está, de forma especial durante esse momento do curso de Letras, em busca de um *lugar do dizer de professor de língua inglesa* que possa ocupar, ou em busca de uma re-significação *desse lugar*.<sup>13</sup>

A nossa proposta de investigação surgiu portanto da necessidade de compreender mais detalhada e amplamente os processos identitários (em si contraditórios) vivenciados pelos sujeitos envolvidos nos espaços de formação de professores de língua inglesa em universidades brasileiras.

Num percurso transdisciplinar com a Análise de Discurso (M. Pêcheux e E. Orlandi, principalmente) e partindo da concepção de que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo,<sup>14</sup> determinados histórica, social e ideologicamente, perguntamo-nos:

- *Como se dá o processo de constituição da identidade de professor de língua inglesa em cursos de Prática de Ensino desse idioma em universidades brasileiras, ou seja, durante a formação desse profissional nesses contextos?;*
- *Que sentidos de: língua inglesa; povo/cultura anglo-saxões; língua portuguesa; povo/cultura brasileiros; professor (formado e em formação) de língua inglesa; ensino de língua inglesa, e formação de professores de língua inglesa são construídos nos funcionamentos discursivos desses/nesses espaços de formação?; e,*

---

<sup>11</sup> - A língua inglesa é normalmente concebida nesses contextos enquanto sistema formal fechado, instrumento de comunicação idealmente livre de falhas e contradições e o processo de ensino como uma questão de “se fazer X e não se fazer Y”. Voltaremos a essas questões no andamento deste trabalho.

<sup>12</sup> - Relação que, na Prática, parece ser dada como *já resolvida*.

<sup>13</sup> - No caso dos alunos-professores que já lecionam a língua inglesa em escolas.

<sup>14</sup> - A questão do *sujeito* para a Análise de Discurso será contemplada no segundo capítulo deste trabalho.

- *Se, como hipotetizamos, a Prática de Ensino tem contornado a questão do sujeito em sua relação contraditória com as línguas que o habitam, quais são as implicações disso e do trabalho que ela vem propondo para o processo identitário do sujeito de tornar-se professor de língua inglesa?*<sup>15</sup>

Em busca de respostas para essas perguntas, analisamos o funcionamento discursivo de/em seis (06) *Práticas de Ensino de Língua Inglesa* de universidades (públicas e particulares) do país – cinco (05) do interior do Estado de São Paulo e uma (01) do interior do Estado de Minas Gerais - focalizando as representações imaginárias do sujeito em relação a objetos do discurso (tais como: *língua portuguesa; povo/cultura brasileiros; língua inglesa; povo/cultura anglo-saxões; ensinar língua inglesa; professor (formado e em formação) desse idioma, e formar professores de língua inglesa*) construídas por ressonâncias discursivas de modos de dizer e de itens lexicais nesses contextos. Procuramos, dessa forma, analisar as representações discursivas de identificações do sujeito, estas últimas condicionantes de sua produção em língua estrangeira (língua inglesa) e em língua materna (língua portuguesa), e cruciais em sua busca de *um lugar do dizer de professor de língua inglesa (e de um lugar do dizer em língua inglesa)* ou de sua re-significação nas Práticas de Ensino.

Com um *corpus* formado por gravações em áudio e vídeo de aulas dessas Práticas de Ensino, aplicações de questionários e trocas de diários dialogados com alguns alunos-professores nesses contextos, o trabalho de análise que desenvolvemos nos permitiu também algumas reflexões acerca das propostas *reflexiva, teórico-crítica e colaborativa* de formação do professor de língua inglesa em nossas universidades e acerca do uso muitas vezes acentuado da língua portuguesa nesses espaços de formação,<sup>16</sup> corolários desta nossa pesquisa.

---

<sup>15</sup> - No que concerne o aluno-professor da Prática já experiente no ensino de língua inglesa, consideramos que a sua procura pelo curso de Letras implica numa re-significação de sua identidade de professor, onde a obtenção do diploma (a legitimação proporcionada pela universidade) é parte decisiva.

<sup>16</sup> - O que pudemos observar também nos contextos de Prática de Ensino do interior paulista.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, fazemos um levantamento crítico e extensivo de obras voltadas para questões relacionadas à formação do professor de línguas (de língua inglesa, em particular), dando um enfoque especial aos trabalhos que elegeram os cursos de Prática de Ensino de universidades brasileiras como objeto de seu estudo. No segundo capítulo, detemo-nos no percurso transdisciplinar que realizamos com a Análise de Discurso, tratando de conceitos e categorias de análise utilizados em nossa investigação, a saber: *interdiscurso*, *intradiscurso*, *funcionamento discursivo*, *condições de produção*, *ressonância discursiva*, *contradição*, entre outros. No terceiro capítulo, apresentamos mais detalhadamente nossa proposta de investigação, trazendo informações sobre o tipo de *corpus* que adotamos e sua configuração, e sobre os contextos onde os registros que constituem esse *corpus* foram coletados. No capítulo quarto, tratamos da análise por nós desenvolvida e apresentamos os seus resultados, assim como a conclusão deste estudo.

Esperamos com este trabalho trazer contribuições para a Lingüística Aplicada, por constituir uma aprofundamento na compreensão do discurso da Prática de Ensino, sub-espécie do discurso pedagógico na área de línguas estrangeiras, e por trazer subsídios para a discussão de questões até o momento contornadas/ignoradas pela maioria das obras sobre formações de professores nesse campo aplicado, ou não diretamente tratadas ainda por aquelas que adotam uma perspectiva discursiva de análise, ou seja: a questão da heterogeneidade do *sujeito*, do processo de constituição de sua *identidade* de professor, e de sua *relação contraditória* com as línguas *materna* e *estrangeira* nos cursos de Prática de Ensino de Língua Inglesa.

## Capítulo Primeiro

### 1.1. Introdução

Nosso objetivo neste capítulo será o de tratar de questões relacionadas ao professor de línguas (de língua inglesa, de forma especial) e à sua formação.

Inicialmente, discutiremos o interesse pela *instrumentalização teórico-metodológica* desse professor – compartilhado por muitos teóricos do campo aplicado dentro e fora do Brasil nos últimos anos. Explicitaremos suas bases teóricas e lançaremos um olhar crítico sobre propostas de formação desenvolvidas nesse período. A discussão dessas propostas, que buscam de maneira geral formar professores *reflexivos, pesquisadores e colaboradores*, faz-se relevante aqui por possibilitar uma compreensão mais abrangente do trabalho que tem sido feito junto a professores de língua inglesa em território nacional, e como forma de nos situarmos teoricamente nesse contexto. Em seguida, focalizaremos estudos que investigaram de maneira particular a formação de futuros professores em nossas universidades (nas salas de aula das Práticas de Ensino ou em programas de orientação independentes). Embora inscritos em sua maioria em perspectivas outras que não a nossa (a discursiva), esses trabalhos nos interessam aqui por oferecerem um *retrato* do trabalho realizado junto a esses alunos-professores, e por nos possibilitarem estabelecer paralelos entre esses contextos e os que investigamos.

Por último, consideramos importante apresentar ainda algumas obras que, comprometidas com uma perspectiva discursiva, exploraram questões relacionadas ao universo do professor de línguas (estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2)), apresentando avanços consideráveis na compreensão dos processos identitários vivenciados dentro da esfera pedagógica. Tal opção se justifica uma vez que essas obras trazem uma visão sócio-histórica e ideologicamente contextualizada do ensino/aprendizagem de línguas no país, o que nos permitirá adentrar em algumas reflexões preliminares sobre a experiência identitária do sujeito na escola.

## 1.2. A instrumentalização teórico-metodológica (na formação) do professor de línguas

Nunca questões relacionadas à prática do professor de línguas (LE/L2)<sup>1</sup> foram tão amplamente discutidas no campo aplicado (dentro e fora do Brasil) como nas últimas décadas, especialmente na década de 90.

Uma das grandes preocupações de todo esse período e ainda nos dias de hoje tem sido a de discutir e propor meios para a *instrumentalização teórico-metodológica* do professor em serviço e do futuro professor nas salas de aula dos cursos de Letras. Tem-se apontado para a necessidade de o professor de línguas incluir em sua rotina diária de trabalho momentos de reflexão e questionamento sobre suas ações (dentro e fora de sala de aula). O conhecimento da teoria sobre língua(gem) e seu processo de ensino/aprendizagem, entre outros tópicos, são apontados como condição *sine qua non* nesse sentido, para provocar e enriquecer esses momentos e para *garantir* mudanças almejadas nessas ações. Aos futuros professores, o conhecimento da teoria em seu processo de formação profissional é apontado como necessário para familiarizá-los com a pesquisa em sala de aula, proporcionando-lhes meios de desenvolverem também as suas próprias pesquisas durante e/ou após o término da graduação<sup>2</sup>, e ainda, como forma de levá-los ao exercício de uma prática de ensino *coerente e sem contradições*.

Discussões e elaborações teóricas, intimamente interligadas, vêm sido desenvolvidas e muito tem-se falado sobre a *formação reflexiva* do professor de línguas (o *professor reflexivo*), sobre a sua formação *teórico-crítica* (o *professor pesquisador*) e sobre uma proposta *colaborativa* de formação (o professor/pesquisador como *colaborador*). Trataremos, a seguir, dessas perspectivas.

---

<sup>1</sup> - Apesar de as noções de *língua materna*, *língua estrangeira* e *segunda língua* serem bastante complexas, e das noções de *língua estrangeira* e *segunda língua* serem usadas como sinônimas em um grande número de obras, estaremos utilizando o termo *língua estrangeira* neste trabalho, considerando-a como “a língua ensinada/aprendida em contextos sem imersão na língua-alvo”; compreendendo portanto o termo *segunda língua*, como “a língua ensinada/aprendida em contextos onde essa imersão se dá”; no que estaremos seguindo a tradição anglo-americana de pesquisa em Linguística Aplicada ou Sociolinguística.

### 1.2.1. O professor *reflexivo* e o professor *pesquisador*

*Formar o professor de maneira reflexiva*<sup>3</sup> seria promover o envolvimento deste no conhecimento e desenvolvimento de teorias de ensino; no entendimento da natureza de suas tomadas de decisão; na construção de estratégias em busca de uma conscientização e de uma auto-avaliação crítica sobre a sua prática, os seus posicionamentos e os pressupostos teóricos subjacentes a esses últimos.<sup>4</sup> O exame de registros coletados em suas salas de aula (com ou sem a ajuda de um supervisor) faz parte desse processo,<sup>5</sup> e esse exame de experiências serviria como base para a avaliação e tomada de decisões e como fonte de mudanças.

De maneira muito semelhante, *formar o professor teórica e criticamente* seria envolvê-lo em uma auto-educação contínua propiciada pela adoção de uma atitude de pesquisa em relação ao seu trabalho. Ele deixaria assim de ser um “mero executor de métodos” desenvolvidos por pesquisadores que estão fora de sua sala de aula, para se tornar um profissional envolvido numa reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho.<sup>6</sup> Esta proposta de formação veio em contraposição à denominada *dogmática* ou *prescritiva*, que seria o treinamento de professores na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que a esses seja dado o conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula ou sobre os processos de ensinar e aprender línguas, ou seja, um “treinamento a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas – uma formação pautada por dogmas”.<sup>7</sup>

---

<sup>2</sup> - Cf. Cavalcanti & Moita Lopes, 1991, por exemplo.

<sup>3</sup> - Cf. Nunan, 1989, 1992, 1993; Alwright, 1993; Wallace 1991; Underhill, 1992; Richards & Lockhart, 1996; Freeman & Richards, 1996, e Abrahão, 1992, 1996, por exemplo, em território nacional.

<sup>4</sup> - Cf. Richards & Lockhart, 1996. A tradução é nossa. Este será o caso também em outras citações ao longo deste trabalho, quando a obra constar referida em inglês, francês ou espanhol na bibliografia.

<sup>5</sup> - Essa coleta se constituiria em gravações de aulas em áudio e/ou vídeo; no preenchimento de questionários previamente elaborados; na implementação de um plano de ação seguido de monitoramento dos efeitos da inovação; ou em apontamentos escritos sobre as aulas. (cf. Richards & Lockhart, op.cit.:06-28)

<sup>6</sup> - Cf. Moita Lopes, 1996.

<sup>7</sup> - Cf. Almeida Filho, 1997: 31.

Nessa perspectiva portanto, o envolvimento sistemático e contínuo dos professores com a pesquisa é apontado como condição necessária para levá-los a um maior entendimento de seu contexto particular de ação e à busca de *mudanças e melhorias* nesse contexto. Daí muitos programas de educação de professores em todo o Brasil serem elaborados como “práticas de investigação”, em que a *pesquisa-ação* é uma atividade freqüentemente desenvolvida.<sup>8</sup>

O *auto-conhecimento* como forma de superação profissional, e o conhecimento da teoria como garantia dessa superação – características das propostas de formação apresentadas<sup>9</sup> – pressupõem um sujeito “senhor de si mesmo” e uma concepção de linguagem como meio representacional para a descrição da natureza do mundo. Aí o significado se apresenta ao pensamento de forma não distorcida pelas funções da linguagem, o mundo “fala” por ele mesmo de forma transparente e verdadeira. Comprometidas com uma atitude científica moderna portanto,<sup>10</sup> tais propostas se apoiam na crença em uma relação direta e natural entre teoria e prática. Uma relação sem conflitos e/ou contradições.

M. Pêcheux (1997) nos mostra que as “coisas-a-saber” são sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras sócio-historicamente determinadas, e que todo discurso é o índice potencial de uma agitação nessas filiações, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (“mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado por **determinações inconscientes**”) de deslocamento no seu espaço.<sup>11</sup> Não há, portanto, identificação plenamente bem sucedida.

---

<sup>8</sup> - A pesquisa-ação é um tipo de investigação realizado por pessoas envolvidas em uma prática social determinada, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo da pesquisa, constituindo um novo tópico a ser investigado.

<sup>9</sup> - E da pesquisa *colaborativa*, como veremos adiante.

<sup>10</sup> - Cf. Usher & Edwards, 1996.

<sup>11</sup> - Cf. M. Pêcheux, *op.cit.*: 56. O grifo é nosso.

Isso nos permite dizer que não será apenas o contato com a teoria que irá promover a constituição do sujeito por ela e a transformação de sua prática pedagógica. A mudança do ‘habitus’ pedagógico vai além desse contato, envolvendo condições de produção outras que são complexas e não necessariamente passíveis de controle. Os professores de LE, ao se defrontarem com o saber teórico, passam a vivenciar conflitos que levam a processos identitários que podem resultar na adesão a um determinado conhecimento proposto ou, ao contrário, que remetem à busca de outros conhecimentos que melhor se ajustem ao seu imaginário.<sup>12</sup>

### 1.2.2. O professor *colaborador*

A proposta de formação conhecida como *colaborativa*, também muito semelhante às anteriores, a *reflexiva* e a *teórico-crítica*, enfatiza, por sua vez, a importância do processo de *construção conjunta* do conhecimento (pesquisadores e professores; coordenadores e professores; professores e alunos, por exemplo). Nesse processo, os participantes da interação *colaboram* na interpretação da realidade, na colocação de problemas que desejam discutir, na compreensão dos acontecimentos de sala de aula e na solução dos problemas. Segundo Magalhães (1996), essa colaboração não pressuporia as mesmas compreensões ou o mesmo poder de decisões por parte dos integrantes, mas as *mesmas chances* de colocar problemas a serem discutidos, de refletir, negociar e de tornar suas teorias, representações e propósitos claros.

Shön (1987), uma das referências teóricas mais frequentes em trabalhos que advogam esse tipo de proposta, diz que na “interação coordenador(a)-professor(a)”, existem “modos de agir” diretamente ligados à noção de poder, uma vez que o local de poder inerente ao papel do(a) coordenador(a) já estabeleceria uma postura defensiva no relacionamento. Num modo de agir chamado “Modelo 1”, seria criado, segundo este autor, um *jogo de ganha/perde* no qual as pessoas envolvidas teriam atitudes defensivas de auto-

---

<sup>12</sup> -Cf. E. Bertoldo, 2000: 261-3.

preservação. O foco de aprendizagem seria deslocado para o que ele chama de ‘defesa do ego’ em lugar da aprendizagem. Além disso, o poder passaria a ser imposto implícita ou explicitamente através de formas de coerção. Num outro modo de agir, denominado “Modelo 2”, as pessoas contrariamente ao modelo anterior, se sentiriam compelidas a trocar informações, mesmo que difíceis e sensíveis. Os dilemas pessoais seriam compartilhados para que pudesse surgir um compromisso através do qual *as pessoas se sentissem livres e informadas*. Segundo o autor, a proteção do indivíduo neste modelo seria feita de forma conjunta pelos aprendizes.

Ao que parece, caberia aos interlocutores, coordenadores e professores neste caso, a decisão “controlada e consciente” pelo modelo a seguir. Como se as relações de força, como se o poder constitutivo de qualquer relação socialmente estabelecida, pudessem, pela “vontade” dos sujeitos, deixar de existir simplesmente. Haveria aí, a nosso ver, uma tentativa de *neutralização das relações de força* constitutivas dos momentos de interlocução nos espaços de formação de professores.

M. Foucault, em *Microfísica do Poder*,<sup>13</sup> nos mostra que os poderes não estão localizados em um ponto específico da estrutura social (o Estado, por exemplo). Eles funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. O poder, portanto, segundo o autor, não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe assim os que têm poder de um lado, e de outro, aqueles que se encontram dele alijados. Segundo Foucault, ‘o’ poder não existe, existem sim *práticas ou relações de poder*. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. Funciona como uma máquina social que não está situada em lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas **uma relação**. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder. E como onde há

---

<sup>13</sup> - Cf. M. Foucault, 1996.

poder há resistência, não existe o lugar da resistência, mas **pontos móveis e transitórios** que também se distribuem por toda a estrutura social.

Segundo Foucault (op.cit.:7-8), a noção curiosamente aceita de poder na sociedade é de sua identificação a uma lei que *diz não*. “Se o poder fosse somente repressivo”, diz o autor, “se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, acreditaríamos que seria obedecido?” 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 ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, **produz discurso**. O poder, ressalta ainda o autor, produz realidade, produz campos de objetos e rituais da *verdade*.<sup>14</sup> Esta última é produzida no mundo graças a múltiplas coerções, produzindo nele, por sua vez, efeitos regulamentados de poder.

Desse modo, não podemos conceber os contextos de formação de professores sem pensá-los como espaços onde *verdades* são construídas e re-construídas, e pelas quais há disputa. Pressupor as *mesmas chances* de participação e de negociação entre os interlocutores nesses contextos (professor e alunos-professores; supervisor e professor, por exemplo) significa desconsiderar que eles ocupam lugares diferenciados de saber-poder na relação de orientação,<sup>15</sup> e que falam de um lugar sócio, histórica e ideologicamente constituído. Significa imputar, enfim, uma *neutralidade possível* ao processo de formação, que, como sabemos, só pode ser ilusória.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> - Cf. M. Foucault, 1997b: 161. Segundo o autor, cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. Segundo ele, combate-se “pela verdade”, ou, ao menos, em torno dela. Combate-se não por um “conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas por um “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. Não se trataria também de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. (Cf. M. Foucault, 1996:12-14).

<sup>15</sup> - Isso não quer dizer que esses lugares não sejam intercambiáveis e que alunos-professores não possam falar da posição de professores num espaço de orientação. O que pretendemos deixar claro é que sempre haverá disputa.

<sup>16</sup> - A começar da *escolha* do programa de trabalho nos cursos de formação, onde sempre se priorizará uma teoria “X” em detrimento de outras.

Concordamos que deva haver esforços de se trabalhar nesses encontros para que todos os participantes (os sujeitos) tenham sua possibilidade de (se) dizer. Estes esforços constituem (ou deveriam constituir), um ideal de busca de todo profissional de ensino (de línguas ou não), mas daí achar que essa negociação entre os participantes possa se dar fora de relações de poder, determinada num momento qualquer, pela simples ‘vontade’ dos indivíduos de se darem as ‘mesmas oportunidades’ de produzir historicamente os seus sentidos,<sup>17</sup> constitui uma perspectiva simplista, a nosso ver, de conceber esses encontros (professor/aluno; coordenador/professor etc).

Nesse tipo de proposta argumenta-se ainda em favor da necessidade de serem dadas ao professor oportunidades que lhe possibilitem relacionar a discussão teórica desenvolvida junto de seus pares à sua ação em sala de aula. A teoria constituiria portanto um instrumento para entender e refletir sobre a ação. Como nas outras propostas de formação apresentadas anteriormente, mantém-se, também na *colaborativa*, a supremacia da teoria em relação à prática. O conhecimento teórico como “instrumento” necessário ao professor para “garantir-lhe” o entendimento e a reflexão sobre a sua ação.

As semelhanças que pudemos observar entre as propostas de formação apresentadas, devem-se à inscrição desses trabalhos em uma mesma *vertente* da LA, comprometida, como vimos, com a ciência moderna. Nesse discurso da LA, a linguagem é entendida como transparente, e o sujeito tem a ilusão de poder fazer coincidir seu dizer, sendo, portanto, concebido como sujeito consciente, capaz de controlar seu processo de aprendizagem. Pode-se compreender daí a crença que se estabelece de que se pode, pelo conhecimento teórico-aplicado, dirigir professores (ou futuros professores) de LE para que se tornem *autônomos* ou *auto-suficientes*; e que o professor, uma vez de “posse” do componente teórico, possa atuar não só de forma diferente, mas *necessariamente* melhor. É a informação teórica como ponto condicionante para o exercício profissional.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> - Cf. E. Orlandi, 1999. Retomaremos essa questão mais adiante neste capítulo.

<sup>18</sup> - Cf. E. Bertoldo, 2000.

Nessa perspectiva, as contradições são sinais de incoerência e objetos de repúdio. Por isso, a necessidade de se afastar, abafar, apagar da consciência do indivíduo esses momentos que são freqüentemente vistos e analisados negativamente como deslizes, lapsos, manifestações do não controle da situação, de si e dos outros.<sup>19</sup>

Nossa postura de trabalho é justamente contrária às que tentam escamotear ou abafar os conflitos. Acreditamos que os conflitos e as contradições precisam ser assumidos e aceitos como constituintes de todo processo de ensino/aprendizagem, de todo processo de formação de professores e, portanto, estudados, investigados, para serem melhor compreendidos.

Não negamos aqui a importância da informação teórica no trabalho (de formação) do professor, apenas consideramos ingênua e limitadora a forma como a *transmissão* de conhecimentos (teorias) é compreendida dentro dessa vertente, ou seja, como *processo de comunicação*, exterior ao sujeito, e dissociado de relações de poder (M.Foucault, 1996).

A seguir, temos por objetivo tratar mais especificamente da formação do aluno-professor de língua inglesa em universidades brasileiras: traçar um breve panorama desses contextos e discutir obras que os elegeram como objeto de estudo.

---

<sup>19</sup> - Cf. M.J.Coracini, 1998a.

### 1.3. A formação do futuro professor de língua inglesa na universidade

Nos cursos de Letras de nossas universidades, a preparação do aluno-professor (AP) de língua inglesa para a licenciatura é normalmente responsabilidade de disciplinas como: *Didática, Psicologia da Educação e Prática de Ensino* (entre outras); mas, é na Prática que se discute (e se vivencia<sup>20</sup>) de forma mais intensa e direta questões relacionadas ao professor e ao processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para a realização desse trabalho, a disciplina *Prática de Ensino de Língua Inglesa* (nem sempre denominada assim nas grades curriculares dos cursos de Letras, mas *Estágio Supervisionado*, ou *Metodologia de Ensino de Língua Inglesa*, por exemplo, entre outros) tem reservado, nos últimos anos, de maneira geral, um momento inicial do curso para tratar de questões teóricas relacionadas ao universo do professor em formação,<sup>21</sup> e um momento posterior a esse, para a discussão de questões relacionadas à prática em sala de aula.<sup>22</sup> Nessa *segunda etapa*, parte da carga horária é destinada a atividades de observação de aulas de língua inglesa, normalmente em escolas das redes pública e/ou particular de ensino, e, também às vezes a atividades de intervenção, quando os APs planejam e ministram aulas desse idioma nesses lugares.<sup>23</sup>

Inspiradas por trabalhos do campo aplicado, cuja perspectiva teórica discutimos anteriormente aqui, as Práticas têm investido geralmente na formação *teórico-metodológica* do futuro professor como forma de *garantir-lhe autonomia* em seu percurso profissional.<sup>24</sup> *Autonomia*, no caso específico dos APs, para avaliar não só procedimentos de ensino e escolhas de recursos e materiais didáticos feitas por outros professores de língua inglesa, como os seus próprios, nos estágios de observação e intervenção. *Autonomia*

<sup>20</sup> - Através do planejamento e docência de aulas.

<sup>21</sup> - Como: o estudo das 'metodologias de ensino de línguas' e dos 'processos de aquisição/aprendizagem de línguas', por exemplo.

<sup>22</sup> - Ver Sheibe, 1994 e Coracini, 1998a para uma discussão da organização dicotômica dos cursos de Letras.

<sup>23</sup> - As propostas das Práticas de Ensino nessa segunda etapa variam muito de uma instituição superior de ensino para outra. Em algumas, por exemplo, há a possibilidade de o aluno-professor ministrar essas aulas em Centros de Ensino de Idiomas, vinculados a essas instituições.

<sup>24</sup> - É importante lembrarmos, onde há a crença numa passagem direta e natural da teoria à prática, sem interferências de qualquer ordem.

para *explicar* suas próprias práticas de ensino (durante e após a graduação) e para *mudar* essa prática, quando assim *ulgarem* necessário.

Vários trabalhos, em âmbito nacional, se dedicaram à discussão da importância da formação teórico-crítica de futuros professores de língua inglesa nos cursos de Letras de nosso país,<sup>25</sup> e das possibilidades de efetivação das mesmas.<sup>26</sup>

Tem sido comum portanto nos cursos de Prática de nossas universidades, propostas que objetivam a formação de futuros professores *críticos, reflexivos, e familiarizados com procedimentos de pesquisa em sala de aula.*

Poucos, no entanto, são os trabalhos que têm procurado investigar especificamente os espaços das salas de aulas das Práticas de Ensino de Língua Inglesa de nossas universidades.<sup>27</sup>

Em Ortenzi (1997), a autora procura investigar “como se constrói a prática reflexiva nos momentos formais da experiência universitária de formação do professor de LE (inglês)”. Seu objetivo é o de analisar o que é vivenciado por APs e professores de MPEI (Metodologia e Prática de Ensino de Inglês) do último semestre de um curso de Letras Anglo de uma universidade do sul do país - mais especificamente: “analisar a participação dos APs nos vários momentos dedicados para a explicitação do seu pensar, e a participação dos professores-supervisores e colegas; identificar os tipos de conteúdos das reflexões e traçar considerações a respeito do caráter coletivo dessa experiência; e, conhecer o sentido que é atribuído à experiência da reflexão pelos envolvidos nesse contexto de formação” (pp.25-6).

---

<sup>25</sup> - Cf. Cavalcanti & Moita Lopes, 1991; Abrahão, 1992; Moraes, 1990, 1992, por exemplo.

<sup>26</sup> - Cf. Almeida Filho, 1997; Moita Lopes, 1996; Ortenzi, 1997; Liberali, 2.000.

<sup>27</sup> - Cf. Ortenzi, 1997; Reis, 1998 e Martins, 1998.

Apoiada em Dewey (1938/1985) e Zeichner (1994), sobre o conceito de *reflexão*, e em Lansley (1994) para a discussão do conceito de *desenvolvimento colaborativo*, Ortenzi (op.cit.) analisou aulas dessa disciplina,<sup>28</sup> momentos de orientação das APs<sup>29</sup> pelos professores responsáveis,<sup>30</sup> e entrevistas gravadas com as APs no final do curso. Dessa análise, chamou-nos a atenção a resistência das APs em realizarem os procedimentos da prática reflexiva, o seu desconforto diante do visionamento de aulas de estágio,<sup>31</sup> e ainda, a “baixa identificação” dessas alunas “com a profissão de professor”, nos termos da autora,<sup>32</sup> o que em muito se assemelha à nossa experiência de formação de professores no interior de Minas Gerais.<sup>33</sup> Outro ponto diz respeito ao fato de que apenas as ações das APs foram enfocada nas reflexões coletivas. Segundo a autora, os raros momentos das ações das professoras-supervisoras se deram em orientações individuais, impedindo que houvesse uma “uniformidade nos papéis que os participantes assumiram, pois às APs coube questionar a si próprias, as colegas, e serem questionadas; às professoras-supervisoras coube questionar, e não serem questionadas” (pp.125-131).

Segundo interpreta Ortenzi, as resistências das APs à prática reflexiva foram devidas “talvez ao fato de que não foram as APs que optaram por uma formação reflexiva, e sim os docentes da disciplina”. Os procedimentos sugeridos, diz ela, “certamente diferiram do que as APs já haviam experimentado em suas experiências de aprender, dentro de uma cultura escolar que privilegia a aquisição de conhecimentos produzidos por outros e tomados como certos”. Dessa forma, segundo ela, gerar conhecimento a partir do exame da própria prática “pode ser difícil de ser compreendido pelas APs”. Quanto ao fato de só as ações das APs terem sido questionadas no curso, a autora não fez maiores considerações.

---

<sup>28</sup> - Cinco (05) aulas gravadas em vídeo e transcritas.

<sup>29</sup> - Todas mulheres.

<sup>30</sup> - Foram orientações realizadas com três (03) APs, gravadas em áudio e transcritas. Sete era o número de APs envolvidas nessa pesquisa. Duas professoras supervisoras participaram dela, sendo que uma delas era a pesquisadora em questão.

<sup>31</sup> - Segundo Ortenzi (op.cit.), todos os APs envolvidos nessa disciplina tiveram pelos menos uma de suas aulas de língua inglesa (aulas de estágios supervisionados ministradas por esses APs) filmadas em vídeo. Essas aulas eram depois visionadas pelo grupo nos encontros da disciplina MPEI para discussão de pontos considerados relevantes.

<sup>32</sup> - O que pôde ser inferido, segundo ela, das expectativas das APs quanto ao seu futuro profissional.

<sup>33</sup> - Mencionada brevemente na Introdução deste trabalho, e da qual trataremos em maiores detalhes no capítulo terceiro.

Observamos que a resistência das APs é logo relacionada a uma *não familiarização* destas alunas com os procedimentos de *prática reflexiva* propostos no curso. Não são problematizadas nesse estudo as relações de saber-poder próprias das interlocuções entre Ps e APs (e entre estas últimas) nos encontros, e não se questiona (nem poderia ser diferente) a *útil neutralidade* dessa proposta de *trabalho reflexivo*, mesmo havendo a percepção de uma “não uniformidade nos papéis de Ps e APs” nesse trabalho.<sup>34</sup>

A crença na possibilidade de um controle do processo de aprendizagem (ou, do processo de reflexão), na relação direta (livre de qualquer contradição ou conflito) entre o trabalho de teorização e as ações reflexiva e pedagógica, subjacente nas considerações de Ortenzi; a não problematização (em níveis sócio-histórico, cultural e ideológico) nesse estudo das questões levantadas (como as que mencionamos acima, por exemplo), das relações de saber-poder entre os interlocutores no contexto de formação, são pontos que comprometem a análise que, a nosso ver, não atinge a profundidade merecida pelos registros apresentados.<sup>35</sup>

Em Liberali (2.000), a autora relata uma pesquisa que desenvolveu junto a um grupo de 6 professores em pré-serviço da Universidade Federal do Rio de Janeiro, envolvidos na docência de cursos de língua inglesa oferecidos por essa instituição à comunidade,<sup>36</sup> e junto a um grupo de professores em serviço da Pontifícia Universidade Católica nessa mesma cidade.<sup>37</sup> O propósito da investigação foi o “de compreender o papel dos processos argumentativos” (Bronckart, 1996) “na reflexão crítica proposta aos professores” nesses dois contextos. Através de discussões semanais com os respectivos grupos e da troca de diários com eles, a autora examinou os *tipos de discurso e seqüências* usadas pelos participantes nos registros escritos comparando-os aos *tipos de instrução*

<sup>34</sup> - Teremos a oportunidade de desenvolver melhor essa análise no quarto capítulo deste trabalho.

<sup>35</sup> - Considerações nossas que se aplicam também ao trabalho de Reis (1998), onde a autora procura investigar *como um professor de Prática de Ensino de Língua Inglesa, em sua primeira experiência como docente dessa disciplina, constrói o seu conhecimento de ensinar a ensinar e como esse conhecimento molda e é moldado por seu novo contexto profissional*. Trabalho orientado por noções teóricas da Psicologia Cultural (Bruner, 1990), dentro da perspectiva de *socialização*, segundo Staton & Hunt (1992).

<sup>36</sup> - Conhecidos como *Cursos de Línguas Abertas à Comunidade (CLAC)*.

*dados nas situações de ação verbal dos encontros* (p.75). Uma das tarefas propostas pela pesquisadora aos professores em pré-serviço foi a de narrarem uma de suas aulas nos diários *usando verbos de ação e excertos de conversação*. Três etapas deviam ser observadas pelos participantes nessa atividade, ou seja: a de informar (onde eles deveriam explicar acontecimentos de sua sala de aula com base nos textos discutidos nos encontros (principalmente)); a de confrontar (onde deveriam verificar se os procedimentos seguidos na situação de sala de aula foram apropriados ao tipo de aprendizagem que queriam desenvolver, e justificar esses procedimentos), e a de reconstruir (onde deveriam narrar em detalhes como agiriam de forma diferente na mesma situação).<sup>38</sup>

O que nos interessa observar nessa proposta de pesquisa é a crença aqui subjacente na possibilidade de um controle da situação pedagógica, que se refletiu também na maneira reguladora em que a atividade de escrita nos diários foi orientada: pela determinação do tipo de verbo a ser escolhido pelos professores participantes e pela determinação das etapas a serem obedecidas por eles nos diários: *informar, confrontar e reconstruir*. Ou seja, para o sujeito não houve muitas possibilidades para o seu dizer, já que teve que seguir as orientações do professor pesquisador numa produção (escrita, neste caso) que deveria, a nosso ver, justamente abrir espaço para os *seus* sentidos. Segundo observamos no desenvolvimento dessa proposta, os conflitos, as contradições, tinham que ser sempre explicados pelos participantes em bases teóricas, como forma de se prever possíveis soluções. A teoria manteve-se, aqui também, como condicionante da prática e se constituiu como *aquela que poderia explicar e solucionar automaticamente* as contradições e os conflitos em sala de aula.

---

<sup>37</sup> - Nos deteremos de modo particular aqui, nas considerações da autora sobre o desenvolvimento do projeto junto ao primeiro grupo, de professores em pré-serviço.

<sup>38</sup> - No texto da autora (op.cit.: 76), escrito em inglês, consta: *Task 1. Diary. DESCRIBE: Narrate your class using verbs of action and excerpts from the conversations. INFORM: Explain the events of your classroom based on the texts we have been reading and on your previous classroom Knowledge. Remember that you should resort to theories at this stage. CONFRONT: verify whether the procedures following the situations were appropriate to the type of learning you wanted to develop. Justify the reasons for these procedures. RECONSTRUCT: Narrate in details how you would act in a different way in the same situation.* Os grifos e a tradução acima são nossos.

O trabalho de Martins (1998), de forma contrária, procurou justamente discutir e compreender de uma forma mais ampla as contradições e os conflitos dos espaços de formação de futuros professores de língua inglesa em universidades brasileiras. Inscrito em uma perspectiva discursiva (Foucault, 1969; Authier, 1990; Coracini, 1997), esse estudo analisou o discurso da sala de aula da disciplina *Prática de Ensino de Língua Inglesa (PELI)* de/em 3 instituições de ensino superior do país, nas esferas federal, estadual e particular, no período de agosto de 1996 a agosto de 1997. A autora partiu da hipótese de que, embora a *Prática de Ensino* se proponha a preparar o futuro professor para uma realidade heterogênea e complexa que é a sala de aula, ela trabalha na perspectiva de um modelo pré-fixado como forma de contornar essa heterogeneidade e, assim, garantir a aprendizagem. Segundo aponta Martins (op.cit.), a PELI, ao se deparar com conflitos na sala de aula, procura abafá-los, homogeneizando o processo de formação e limitando-se à legitimação e instrumentalização do professor de língua inglesa. A análise do *corpus* (formado por documentos legisladores da disciplina, entrevistas informais e questionários feitos com alunos das PELIs, e gravações de aulas de PELI das universidades pesquisadas) mostrou que “as práticas discursivas da sala de aula de PELI apresentam conflitos que desestabilizam a linearidade e a homogeneidade aparente desse discurso, instaurando contradições e resistências no seio mesmo do discurso autorizado da Prática”. Os registros, segundo a autora, sugerem que “na tensão entre a heterogeneidade da sala de aula e a necessidade de controlá-la para garantir a aprendizagem, a PELI promove, além da legitimação do futuro professor, sua forma(ta)ção dentro de uma determinada abordagem de ensino” (no caso, a comunicativa).

Martins pontua algo que consideramos muito importante, que “não se trata de não reconhecer o discurso autorizado da PELI e, portanto, de defender uma ruptura decisiva”. Há dificuldades de se promoverem rupturas em qualquer discurso institucionalmente reconhecido. “Trata-se, no entanto, de acreditar que, no interior mesmo dos conceitos que permeiam o processo de formação, podemos “deslocá-los, voltá-los contra as suas pressuposições, re-inscrevê-los noutras cadeias, modificar pouco a pouco o terreno de trabalho e produzir novas configurações” (Derrida, 1975: 33, apud Martins, op.cit: 111.). Disso decorre a necessidade, expressa pela autora (a qual referendamos), de

que repensemos as concepções de formação veiculadas nos cursos de Prática de Ensino, especialmente se o desejo de mudanças no ensino e da escola, levam as instituições a trabalharem numa perspectiva de que a formação “deve neutralizar os disfuncionamentos e os fracassos do sistema educativo” (Perrenoud, 1993: 196, apud Martins, op.cit).

A obra de Martins (op.cit.), ao mesmo tempo que constitui um importante avanço na compreensão do discurso da *Prática de Ensino de Língua Inglesa* em nossas universidades (como prática homogeneizadora não livre de conflitos) e sua heterogeneidade, remete para a necessidade de um aprofundamento ainda maior na investigação desse discurso, principalmente em relação à questão da Prática como espaço de *forma(ta)ção de professores*.<sup>39</sup> O que objetivamos alcançar em nossa proposta de investigação.

Antes de tratarmos mais especificamente dos detalhes desta nossa proposta, o que faremos no segundo e terceiro capítulos deste trabalho, faz-se necessário ainda tratarmos de algumas obras que, partindo de uma perspectiva discursiva, exploraram questões relacionadas ao universo do professor de línguas (LE/L2). Direta ou indiretamente, esses estudos (reflexões, por exemplo, sobre a autoria na escola,<sup>40</sup> sobre as práticas de leitura<sup>41</sup> e de escrita nesse contexto<sup>42</sup>) têm apresentado avanços consideráveis na compreensão dos processos identitários vivenciados dentro da esfera pedagógica.<sup>43</sup>

O nosso objetivo a seguir, ao apresentar alguns desses estudos, será o de traçar um *panorama atual* do ensino/aprendizagem de línguas em escolas/universidades brasileiras, relevante para esta nossa pesquisa, e já introduzir aqui, com base em subsídios fornecidos por essas obras, algumas reflexões preliminares sobre a *experiência identitária* do sujeito em sua busca de um lugar de *ser em línguas* na escola/universidade.

---

<sup>39</sup> - O que na Introdução estivemos apontando como um trabalho de *domesticação do sujeito*.

<sup>40</sup> - Cf. M.J.Coracini, 1998c; A.M.Carmagnani, 1999; D.Souza, 1999, por exemplo; e C. Pfeiffer, 1995, para uma discussão da autoria em contextos de ensino/aprendizagem de língua portuguesa/ LM.

<sup>41</sup> - Cf. Cf. M.Grigoletto, 1995, 1997, 1999; M.J.Coracini, 1992, 1995, 1999; entre outras.

<sup>42</sup> - Cf. E. Orlandi, 1999b; A.M.Carmagnani, 1999, entre outras.

<sup>43</sup> - Cf. C. Zink-Bolognini, 1996.

#### 1.4. O processo de *ser em línguas (LE/L2)* na escola

Sobre os projetos de educação indígena em nosso país, E. Orlandi (1999b) aponta para a necessidade de observarmos um aspecto mais amplo e determinante do contato cultural índio/branco, ou seja, o contexto histórico-ideológico, aquilo que se constitui como conjunto do dizível (do significável), e que se dá ‘antes, em outro lugar e independentemente’, a memória do dizer (Pêcheux, 1975).<sup>44</sup> É essa memória que estará significando para que, na produção das relações do índio com a escola haja ou não aprendizagem. E só é aprendido aquilo que fizer sentido (ecoar) nessa memória. Do contrário, diz Orlandi, “é só repetição imediata que não se historiciza, não se fixa, não se desloca, não transfere sentidos de uma para outra cultura” (p.15). O que faz sentido na memória é que significa e, portanto, passa a integrar o mundo da cultura. Esse não é um processo consciente, como vimos inicialmente neste capítulo, isto é, não depende de aprendizagem mas se faz por **filiação de sentidos**.<sup>45</sup>

Segundo Orlandi, é preciso que os monitores e os professores não-índios conheçam minimamente o funcionamento da língua, que não é apenas gramatical, para compreender (justamente isso que é filiação e não consciente) e explorar a materialidade da língua e seus efeitos.

Um dos pontos ressaltados nesse estudo refere-se a uma fala, repetida inúmeras vezes por índios diferentes, que diz respeito à sua *dificuldade em relação à produção oral* em língua portuguesa (L2 para eles). Ela nos interessa de modo particular aqui e se trata da seguinte formulação: “*Escrever é fácil, o difícil é falar, é pensar*”.<sup>46</sup> Segundo Orlandi (op.cit.), é possível perceber que os índios *falam o português como escrevem*, o que em muito se assemelha, a nosso ver, à situação de ensino/aprendizagem de inglês – LE na grande maioria de nossas escolas e universidades. Eles aprendem a falar a

<sup>44</sup> - Estaremos desenvolvendo mais extensivamente essas como outras questões teóricas do discurso no segundo capítulo deste trabalho.

<sup>45</sup> - Cf. M. Pêcheux, 1997:54.

<sup>46</sup> - Será possível observar no capítulo de análise uma dificuldade semelhante expressa nos depoimentos de alunos-professores das Práticas de Ensino em relação à produção/compreensão orais em língua inglesa.

língua escrita, de tal modo que a escrita é apenas transcrição. Tanto é assim, diz ela, que a dificuldade (de falar, de pensar) também aparece quando, olhando os textos dos índios, é possível perceber que a dificuldade maior não é a de formar frases mas encadeá-las, formar texto, **discursivizar**, ou seja, dizer projetando sentido e projetando-se. Pelo lado da leitura, ou melhor, da interpretação, diz a autora, isso aparece como dificuldade de compreender a direção dos sentidos, ou seja, a argumentação. Da afirmação de um dos índios: “*Eu entendo o que ele está dizendo mas depois não sei o que é, não sei o que ele quer, pra que ele estava dizendo aquilo. Não compreendi nada*” - é possível dizer, segundo Orlandi, que ele não está conseguindo antecipar, colocar-se imaginariamente no lugar do outro. Não sabe para onde vai o sentido. Não se situa na argumentação.

Tais considerações são muito importantes enquanto ponte teórica para também pensarmos a **compreensão oral** em LE (ou em L2) do ponto de vista discursivo, e, conseqüentemente, o seu processo de ensino/aprendizagem em nossas salas de aula. Ou seja, a nosso ver, a compreensão oral deve ser pensada enquanto uma *tomada da escuta*,<sup>47</sup> um situar-se na argumentação que envolve relações de saber e de força (relações de poder na interlocução) e um colocar-se imaginariamente no lugar do outro, como forma de tentar prever a direção dos sentidos, antecipá-los. Essa *tomada de posição para a escuta*, diríamos, ou ainda, essa tomada de posição para a compreensão oral em LE/L2, da mesma forma que o dizer (produção oral), *depara-se* com o real da língua.<sup>48</sup> Daí ser necessário considerar que *não se pode escutar/compreender tudo, uma vez que o “tudo” da linguagem não existe; que escutamos o que “queremos” escutar,*<sup>49</sup> e também aquilo que ‘não foi dito’. É preciso considerar o fato de que a compreensão oral implica também resistência - *resistimos aos sentidos – “entendemos errado”, “não escutamos” – simplesmente “ensurdecemos” muitas vezes.*<sup>50</sup>

<sup>47</sup> - Esse termo nos foi apresentado por Serrani-Infante, em comunicação pessoal.

<sup>48</sup> - Cf. Pêcheux, 1995, 1997; J-C Milner, 1987.

<sup>49</sup> - O que ideologicamente está determinado pelas formações discursivas que afetam o sujeito e que por ele são afetadas. Abordaremos mais detidamente essa questão no próximo capítulo.

<sup>50</sup> - Voltaremos a essas considerações posteriormente no capítulo de análise, capítulo quatro.

Retomando Orlandi (op.cit.), a autora diz que a questão observada acima é de base: a unidade da língua é o texto, não é a frase nem a palavra. Quando a palavra significa é porque ela é em si um texto, um discurso. E o índio “não está dando conta do texto.”

Perguntamo-nos a partir dessas considerações: “Estariam nossos alunos de língua inglesa *dando conta do texto?*”

Segundo A.M.Carmagnani (1999), a escola brasileira, desde a sua constituição (jesuítica), pontua-se por um discurso que valoriza a “re-produção”, privilegia o acúmulo (adição) e memorização de conhecimentos alheios, restando a professores e alunos apenas o papel de repetidores.<sup>51</sup> As atividades de redação na escola, nos aponta a autora, são recentes e pode-se perceber as dificuldades de se sair de fórmulas que levam o aluno a fazer cópias disfarçadas, resumir aquilo que o autor disse, dar sua opinião a partir de uma instrução modelar.<sup>52</sup> O aluno raramente tem a oportunidade de entrar no “jogo” (cf. Orlandi, 1988) da escrita, assumindo a função-autor (Foucault, 1979).<sup>53</sup> E, se o ensino de redação em língua materna é relegado a segundo plano, em língua estrangeira (língua inglesa, em particular aqui), ele, segundo Carmagnani (op.cit.), praticamente inexistente, devido, sobretudo, às seguintes dificuldades: primeira, o aluno avalia que o seu conhecimento da língua estrangeira ainda é limitado para assumir a função-autor – por não conhecer *totalmente* a língua-alvo, o aluno não escreve. Deixando de escrever ou escrevendo apenas o que lhe é exigido, diminui, segundo a autora, as possibilidades de conhecimento dos mecanismos discursivos necessários para a produção de textos. Uma segunda dificuldade está ligada aos mitos compartilhados pelos aprendizes de LE: a crença de que o controle do *todo* da língua é possível, ou seja, a ilusão de que, quando toda a gramática e o léxico forem dominados, a produção escrita ocorrerá naturalmente. E, a

<sup>51</sup> - Ver também Pfeiffer, 1995, por exemplo.

<sup>52</sup> - Ver também Coracini, 1998c.

<sup>53</sup> - Segundo Orlandi (1999b:18-9), a relação da escrita com a autoria tem sua especificidade uma vez que a autoria prescinde da escrita. Há autoria na oralidade, mesmo não atestada, já que o imaginário da oralidade funciona sem essa atestação. A escrita tem a autoria atestada. Ou seja, o efeito-sujeito de estar na origem se dá tanto na escrita como na oralidade, mas a escrita, como forma material da relação com o simbólico numa formação social como a nossa, com suas leis, regras e Instituições (entre elas, a Escola) marca a escrita

terceira dificuldade também resulta da pouca experiência com o discurso escrito: o aluno está acostumado a reproduzir; não opina, não se posiciona, não critica (pp.164-5). Essas foram dificuldades encontradas no curso de redação em LE na universidade, quando a autora propôs um trabalho onde buscava desenvolver a capacidade desses alunos de produzirem textos acadêmicos, salientando a importância desse gênero no contexto de ensino superior. Desse trabalho, Carmagnani conclui que há possibilidade (apesar de várias constatações negativas) da formação do autor na escola, desde que se forneça aos alunos condições necessárias para sua inscrição no discurso da escrita (que é sempre institucional), assumindo a responsabilidade por sua produção e, ao mesmo tempo, conhecendo as limitações que esta lhe impõe (normas estabelecidas, audiências etc) (p.165).

A escrita, importa ainda dizer, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento, ela é estruturante.<sup>54</sup> Isso significa que a escrita é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão uma configuração específica à formação social e aos seus membros. A forma da sociedade está diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita. Isso porque, na perspectiva discursiva, a escrita especifica a natureza da memória (o saber discursivo que determina a produção dos sentidos e a posição dos sujeitos), definindo assim, pelo menos em parte, os processos de individualização do sujeito.

Se assim é, podemos dizer que não adianta só “aprender” a escrever, é preciso que esta aprendizagem não seja mera transcrição mas que **inscreva o sujeito na estrutura social**. “Fazer uma letra, traçar um signo da escrita com consistência é um gesto inaugural de um processo de identificação particular”, diz Orlandi (1999b), e, por isso, acrescentamos, determinante do processo identitário vivenciado pelo sujeito.

---

profundamente na relação com a autoria, uma forma particular de autoria, em que a individualização e a responsabilidade são cruciais para o mecanismo de seu funcionamento.”

<sup>54</sup> - Cf. E. Orlandi, 1999b: 07.

Com relação à prática de leitura em LE (inglês), M. Grigoletto (1999) nos mostra pela análise de seções de leitura em Livros Didáticos (LDs) de língua inglesa utilizados na escola (ensinos fundamental e médio), que o LD concebe tanto o professor quanto os alunos como elementos que não têm, ou têm pouco, direito à interpretação em sala de aula. A autora aponta como característica marcante nessas seções de leitura a “ênfase na linearidade, na seqüência rígida, na repetição, na necessidade de se guiar muito de perto o aluno e no conhecimento das palavras e da gramática para se “entender” o texto” (p.80). No ensino fundamental, de modo particular, a autora nos mostra que, tende-se a não se enfatizar o trabalho com leitura, sendo o enfoque principal dado à gramática, esta desvinculada de qualquer texto ou vinculada a pequenos diálogos ou textos descritivos e narrativos. Nesse nível, diz ela, são poucos os livros que se propõem a trabalhar com leitura como habilidade a ser desenvolvida. Quando o fazem, as tarefas de compreensão e interpretação de texto traduzem-se, em sua grande maioria, em exercícios de verificação do conteúdo factual, onde prioriza-se exercícios de “compreensão” que resultam de mera cópia de frases do texto. Nos livros voltados para o ensino médio, a ênfase no desenvolvimento da leitura em inglês, segundo a autora, é acentuada e os textos passam a ser ou autênticos ou, se não autênticos, mais realistas, no sentido de serem textos possíveis de se encontrar em publicações no mundo real. No entanto, as mudanças em relação ao trabalho com a compreensão e, deduz-se, a concepção sobre o que significa ler uma língua estrangeira na escola são pequenas e esporádicas. Ocasionalmente, aponta Grigoletto, em livros propostos para o ensino médio, possibilita-se que o aluno empregue algum raciocínio inferencial ou dê opiniões pessoais. Mas são exercícios esporádicos; a maior parte das atividades continua sendo de mero reconhecimento de conteúdo factual, por meio de perguntas de compreensão geralmente óbvias, além de se esperar do aluno a leitura linear, ditada por perguntas de compreensão que seguem rigidamente a ordem na qual as informações são apresentadas no texto (p.80-1). A interpretação, nos revela a autora, já está pronta, esperando para ser dita – ou escrita. As atividades do LD não dão margem a deslizos, a outras leituras, a posicionamentos diversos ou a questionamentos. O texto tem uma estrutura e um sentido; a tarefa do aluno é captá-los. O que se nega ao aluno, e também ao professor, já que deste se espera que siga fielmente as instruções do LD, é a construção do sentido na sua necessária historicidade. O sentido proposto como se já estivesse lá, fixado *a priori* pela soma das

palavras, como se estivessem congeladas no dicionário, e que deve ser apreendido e não construído, é, segundo aponta a autora, a negação da historicidade do texto e do leitor (p.83). Nesse sentido, a autora fala de ‘distanciamento da realidade do aluno’, pois o texto deve ser apreendido como uma fórmula ou conceito a ser decorado e repetido e não construído na relação entre a materialidade lingüística e a historicidade. Mas não é só a presença de atividades de compreensão com ênfase na reprodução literal e linear que provoca uma cisão com a historicidade; é também, segundo ela, a ausência de inserção do texto em uma perspectiva histórica, em torno de questões tais como fonte ou possível fonte de publicação, o contexto no qual foi ou poderia ser publicado, a possível relação entre o texto e a história do leitor através de um diálogo entre eles. Segundo Grigoletto, o texto apresenta-se quase sempre sem história. A tendência do LD é transformar qualquer texto em texto didático, pelo apagamento do contexto no qual o texto foi produzido originalmente (quando se trata de textos autênticos extraídos de outras fontes) e conseqüente desistoricização do texto, além da ruptura entre o texto e a história do aluno. As chamadas atividades de compreensão reduzem-se, então, a atividades de cópia por meio das quais apagam-se tanto a perspectiva histórica do texto quanto a história do sujeito-leitor, ficando selada a dissociação entre texto e discurso e discurso e sujeito (p.86) As propostas de leitura no LD partem da premissa, nos mostra a autora, de que a língua é sem falhas e produz, nas múltiplas ocasiões de leitura, sempre o mesmo. E o que se espera tanto do professor quando do aluno é sempre a produção do mesmo (p.89).

Sobre a questão da repetição, Orlandi (1999a:54) traz que, pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, podendo deslocar-se nessa rede, há também, entretanto, injunções à estabilização, bloqueando o movimento significante. Nesse caso, o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, o sujeito é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete. Nesse sentido, a autora propõe a distinção de três formas de repetição:

. a *repetição empírica* (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;

. a *repetição formal* (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo; e

. a *repetição histórica*, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido.

O LD de língua estrangeira, segundo Grigoletto (op.cit.:90), confere espaço quase que exclusivamente para a realização da *repetição empírica*, que não constitui o aluno-leitor em intérprete ou autor de sua leitura.

Com base nas considerações apresentadas, parece-nos muito difícil responder de maneira afirmativa à pergunta que levantamos anteriormente neste capítulo, ou seja, se os nossos alunos de língua inglesa “*estariam dando conta do texto*”. A nosso ver, uma trajetória de aprendizagem *a-discursiva* desse idioma em nossas escolas/universidades (pois ao aluno não é permitido *discursivizar* (Orlandi, 1999b), tem comprometido seriamente o sujeito em sua *experiência identitária de inscrição* na língua-outra. Essa experiência é tolhida, boicotada, a medida que ao sujeito não são dadas possibilidades de *construir* um *lugar do dizer* na língua estrangeira, e, por que não, um *lugar do escutar, do escrever, do ler*, enfim, um **lugar de interpretar** nessa língua. Isso traz implicações sérias para as propostas de formação de professores de língua inglesa no país, pois foi muitas vezes um trajeto como esse que o aluno percorreu antes de chegar à Prática de Ensino, um caminho que, geralmente, é reproduzido depois dela (ou durante ela), no seu retorno à escola como professor de língua inglesa.

Como teremos a oportunidade de explicitar no capítulo de análise (capítulo quarto), os cursos de Letras e as Práticas de Ensino de Língua Inglesa nesses cursos são para muitos sujeitos, após essa longa trajetória, a esperança de poder *discursivizar* na língua estrangeira. Um desejo nem sempre concretizado...

A seguir, no próximo capítulo, daremos enfoque à nossa proposta de investigação, detendo-nos nas implicações de nossa opção por um percurso transdisciplinar junto à Análise de Discurso, na apresentação das categorias de análise utilizadas e dos objetivos que buscamos alcançar com este estudo.

## Capítulo Segundo

### 2.1. Introdução

Tendo em vista o nosso objetivo de investigar, analisar e compreender mais profundamente os processos identitários vivenciados pelos sujeitos nos espaços das Práticas de Ensino de Língua Inglesa de universidades brasileiras, processos que envolvem uma busca de construção e/ou resignificação de um lugar *do dizer em língua inglesa* e de um lugar *do dizer de professor de língua inglesa*, organizamos este segundo capítulo da seguinte maneira: primeiramente, trataremos da perspectiva teórico-analítica na qual nos apoiamos de forma transdisciplinar para a realização desta nossa proposta de investigação, a Análise de Discurso (AD), em suas filiações teóricas, conceitos e método. Esse momento inicial é de extrema relevância pois situa teoricamente este nosso trabalho e apresenta conceitos básicos, fundamentais para a compreensão do conceito de *identidade* (como o estamos concebendo aqui), tais como: os de *língua(gem)*, *discurso*, *sujeito*, *memória*, *ideologia*, entre outros. Num momento seguinte, focalizaremos, com base em E. Orlandi, as relações entre *silêncio*, *silenciamento* e *subjetividade*, reflexões muito caras para pesquisas que, como a nossa, investigam o discurso e o sujeito em sua heterogeneidade na esfera pedagógica. Por último, apresentaremos as categorias de análise utilizadas em nossa investigação, tais como: *intra* e *interdiscurso*, *formação discursiva*, *ressonância discursiva*, *contradição*, entre outras.

## 2.2. A Análise de Discurso e suas filiações teóricas

Segundo E. Orlandi (1999a), a AD se constitui nos anos 60 no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

A Linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem: ela tem seu objeto próprio, a língua, e esta tem sua ordem própria. Esta afirmação é fundamental para a Análise de Discurso, que procura mostrar que *a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo*, isto é, não se passa diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade. Por outro lado, a AD pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que *há um real da história* de tal forma que o homem faz história mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção dos sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto lingüístico-histórica.<sup>1</sup>

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como estrutura mas sobretudo como acontecimento (Pêcheux, 1997). Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra então a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, constitui-se na relação com o simbólico, na história.

Assim, para a AD:

a) a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);

---

<sup>1</sup> - Cf. E. Orlandi, 1999a:19.

- b) a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos); e,
- c) o sujeito da linguagem é descentrado pois é afetado pelo *real da língua* e também pelo *real da história*, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.<sup>2</sup>

A AD, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: o discurso.

### 2.3. A Análise de Discurso: conceitos e método

Assumir a perspectiva da AD, como estamos fazendo aqui, significa contemplar a *língua* como ordem significante capaz de equívoco, de falha, de deslizamentos. Significa contemplá-la como materialidade específica do discurso, e este, como materialidade específica da ideologia. A língua, portanto, funciona ideologicamente. A organização dos sentidos é um trabalho ideológico.

Todo enunciado, diz Pêcheux, é lingüisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. Toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu

---

<sup>2</sup> - Desse modo, se a AD é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Lingüística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discursivo – que não se reduz ao objeto da Lingüística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (cf. E. Orlandi, 1999a:20). Ver também M. Pêcheux, 1995).

sentido para derivar para um outro”.<sup>3</sup> O discurso é, então, considerado não como um mero conjunto de frases, mas como uma totalidade lingüística específica além da soma das frases que o constitui. É efeito de sentidos entre locutores.<sup>4</sup>

O lugar do *outro enunciado* é lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia<sup>5</sup> na produção dos sentidos e na constituição do sujeito. Ou seja, a relação com o simbólico é uma relação com a interpretação. Ela está na base da própria constituição do sentido, já que, diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito é instado a interpretar (a dar sentido) determinado pela história, pela natureza do fato simbólico, pela língua.<sup>6</sup> Aí está o princípio mesmo da ideologia: não há sentido sem interpretação mas este processo de constituição de sentido (sua historicidade) não é transparente ao sujeito. Ao contrário, é através de um processo imaginário que o sentido se produz no sujeito na relação que interliga linguagem/ pensamento/ mundo.

O sujeito, portanto, é uma construção ideológica e historicamente constituída na/pela atividade de linguagem, ou seja, uma “posição”.<sup>7</sup> As posições-sujeito correspondem, mas não equivalem à simples herança física dos organismos humanos (empiricismos) ou aos lugares objetivos da estrutura social (sociologismo). São lugares “representados” no discurso, isto é, são lugares presentes mas transformados nos processos discursivos. O que funciona nesses processos é uma série de *formações imaginárias* que designam o lugar que um sujeito atribui a si e ao outro (o interlocutor real ou virtual), a imagem que ele faz de seu próprio lugar e do lugar do outro. Existem, portanto, nos mecanismos sociais de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as

<sup>3</sup> - “A não ser, diz Pêcheux, que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente”. (Cf. M. Pêcheux, 1997:53).

<sup>4</sup> - Cf. M. Pêcheux, 1990a:82.

<sup>5</sup> - A ideologia, para a AD, não se apresenta como ocultação (ou dissimulação) de sentidos, mas como transposição (simulação) destes em outros pela relação necessária com o imaginário, que atravessa a relação linguagem/mundo, determinado pela história num dado estado da formação social. Dito de outra forma, trata-se do necessário apagamento para o sujeito, de seu movimento de interpretação, na sua ilusão de “dar” sentido (cf E. Orlandi, 1994: 296). Voltaremos a essa questão a seguir.

<sup>6</sup> - A interpretação, nesta perspectiva, é constitutiva da língua, do sujeito e do sentido. Isso não quer dizer que o sujeito é interpretável, ou que o sentido é interpretável, mas que a interpretação os constitui, ou seja, a interpretação *faz* sentido, e a interpretação *faz* sujeito (cf. E. Orlandi, 1996a:83).

<sup>7</sup> - Cf. M. Foucault, 1997a:59.

relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações).<sup>8</sup>

*A ilusão de subjetividade* é um efeito produzido a partir da relação entre as diferentes posições-sujeito que constituem o sujeito-falante enquanto sujeito do discurso, sendo que uma posição-sujeito funciona como organizadora/administradora do lugar de inscrição-identificação histórica e ideológica do sujeito, sob o efeito de *tomada de posição*.<sup>9</sup> No imaginário da atividade de linguagem, a ilusão de subjetividade denota ao dizer a aparência de que o sujeito-falante detém o controle estratégico e intencional de seu dizer. Essa ilusão, que faz com que o sujeito-falante se enxergue enquanto fonte de seu discurso é, com efeito, resultado do processo de interpelação ideológica do indivíduo em sujeito do discurso.

O funcionamento da Ideologia como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos do discurso) se realiza através do complexo das *formações ideológicas* (e através especificamente do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade” enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, aceitas, experimentadas.<sup>10</sup> É a ideologia, diz Pêcheux, que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um operário, um professor, um patrão, um diretor, uma escola, uma greve etc. Evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram assim, sob a “transparência da linguagem”, o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.<sup>11</sup>

Esse *caráter material do sentido*, mascarado pela evidência transparente para o sujeito, consiste na sua dependência constitutiva daquilo que Pêcheux chama *o todo*

---

<sup>8</sup> - Cf. M. Pêcheux, 1990a: 82.

<sup>9</sup> - *A tomada de posição* é imaginária, posto que agimos e/ou falamos a partir de lugares discursivos predeterminados histórica e ideologicamente pela sociedade que nos comporta. Portanto, os processos discursivos que nos constituem sujeito do discurso são inacessíveis (Cf. M. Zoppi-Fontana, 1997:36).

<sup>10</sup> - Cf. M. Pêcheux, 1995:162.

<sup>11</sup> - Cf. M. Pêcheux, op.cit.:160.

*complexo das formações ideológicas*. O autor elabora duas teses para explicar essa dependência:

1) na primeira, coloca que o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc “não existe em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Ou seja, as palavras, expressões, proposições etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Pêcheux irá chamar de *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, determina “o que pode e deve ser dito”. Isso equivale a afirmar, segundo ele, que as palavras, expressões etc recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. Sendo assim, os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de “seu” discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes.<sup>12</sup>

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua, segundo o autor, pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso, sob sua dupla forma, o *pré-construído* e o *efeito transversal*, que constituem, no discurso do sujeito, os traços

---

<sup>12</sup> - O sentido de uma palavra, uma expressão ou uma proposição, se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões e proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”, o que representa, na verdade, para o autor, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido. A partir de então, a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos lingüísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada. (M. Pêcheux, op.cit.: 161).

daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. O *pré-construído* é o sempre já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade – o “mundo das coisas”. O *discurso transversal* constitui o sujeito em sua relação com o sentido, e diz respeito à possibilidade de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições) no interior de uma formação discursiva dada.<sup>13</sup>

Do reconhecimento de que a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido (sua “matriz”, por assim dizer), Pêcheux (op.cit.) elabora sua segunda tese:

2) “Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas.”

Segundo o autor, é próprio de toda formação discursiva dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que *algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente*, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas.

A AD objetiva portanto mostrar – quanto ao sujeito, à relação mundo/linguagem e ao sentido – que estes não são transparentes e que devem ser pensados em seus processos histórico-sociais de constituição.

Ao propor uma teoria não-subjetiva do sujeito, a AD de-centra a noção de sujeito e reflete criticamente sobre sua ilusão: a de ser a fonte do sentido e a da realidade de seu pensamento. Assim é que se pode compreender que a ideologia (relação com o poder) e o inconsciente (relação com o desejo) estão materialmente ligados, funcionando de forma análoga na constituição do sujeito e do sentido. O sujeito falante é determinado pelo inconsciente e pela ideologia. Daí o deslocamento visado pela AD, que não centra mais a

---

<sup>13</sup> - Cf. M.Pêcheux, 1995:164.

problemática no sujeito, e sim nos sistemas de representação. Nesta ordem, todo material significativo<sup>14</sup> tem uma dimensão imaginária e não se trata, portanto, de um substituto analógico de um real ausente, mas de uma ilusão necessária à existência da discursividade. Pêcheux (1990a:82-4), para definir o que chamou de *formações imaginárias*, inicialmente incorporou a noção de projeção que há nos mecanismos de toda sociedade. Tais regras estabelecem relações (objetivamente definíveis) e posições (representações dessas situações) que os sujeitos ocupam no discurso. Ao designarem os lugares que os locutores se atribuem uns aos outros e ao referente, as formações imaginárias constituem as condições de produção dos discursos.

Através da projeção, os lugares do sujeito – situação empírica – passam para as posições do sujeito no discurso. Nessa concepção, Pêcheux articula a linguagem com a ideologia e o político, porque são as posições em relação ao contexto histórico e ao saber discursivo, o já dito, que significam. Evidentemente, funcionam nessa articulação *relações de sentidos* – todo dizer tem relação com os outros dizeres, imaginados, realizados, ou possíveis – o *mecanismo de antecipação* – direção do processo de argumentação segundo os efeitos esperados sobre o interlocutor – e as *relações de forças* – sustentadas no poder dos lugares que ocupam os sujeitos. E a troca de palavras é presidida por todo um jogo imaginário.<sup>15</sup>

Nas relações imaginárias em nossa formação social universitária, trabalhamos com a imagem que o professor tem do que seja um aluno, a imagem que o aluno tem do professor universitário, as imagens que o aluno e professor têm de si mesmos e dos respectivos objetos de estudo, etc. Pelo mecanismo da antecipação, temos também a imagem que o professor tem da imagem que o aluno tem daquilo que ele vai dizer, e vice-versa, o que os obrigam a ajustar seu dizer a seus objetivos políticos sempre no jogo de imagens (constituídas na tensão entre consciente e inconsciente). Na relação de forças, se o

---

<sup>14</sup> - Noção da concepção lacaniana (não saussureana), ou seja, uma entidade, estritamente formal, indiretamente referida a um fato que se repete, um equívoco, um lapso, uma expressão involuntária de um ser falante. Nessa concepção, só existe significante (e não é este a outra face do significado como apresentado no Cours de Saussure) que pode ter um ou vários significados, embora não haja relação alguma entre os dois. Um significante nunca existe sozinho, mas em relação a uma série de outros significantes. O significante é, a um só tempo, matéria prima e instrumento de constituição do inconsciente. (Lacan, 1966).

sujeito fala do lugar de professor, suas palavras significam ou valem de modo diferente do que se ele falasse do lugar do aluno. Como nossa sociedade é constituída de relações hierarquizadas, são relações de força sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação” – implicações importantes para a nossa análise, como veremos.

Diante das limitações dessa concepção fenomenológica calcada somente no político e ideológico, Pêcheux e Fuchs (1990) revisam a noção de imaginário à luz da psicanálise lacaniana e passam a levar em conta uma noção de imaginário em relação ao **real**. Portanto, as representações passam a corresponder predominantemente ao registro imaginário do *eu* (ego) do dizer. Assim, o que constitui a realidade para o sujeito, o representável, correspondente às propriedades atribuídas aos objetos, as relações de semelhança e dessemelhança, organizados em classes, localizados em um espaço e em um tempo. O âmbito de ligação dos objetos é o imaginário.

A produção do sentido é, então, feita através dos três registros que se entrelaçam: o real, o simbólico e o imaginário. O vínculo entre o real e o imaginário é representado via *identificação simbólica*, ou seja, através das ‘leis da língua’, de modo que “todo discurso é ocultação do inconsciente” (Pêcheux, 1995: 175) e que só irrompe via simbólico, ou seja, quando o sujeito fala. O real, por sua vez, é inominável, o *non-sens*, o sem-sentido, aquilo que não é possível de não ser assim. É um limite posto pelo real da língua e pelo real da história, pela contingência (esta tem uma materialidade e não outra).

De certa forma, falar (dizer), dentro desta perspectiva, é ser-se estranho, é dividir-se, uma vez que os processos discursivos não têm sua origem no sujeito, embora se realizem necessariamente nesse sujeito. Dessa contradição inerente à noção de sujeito deriva uma relação dinâmica entre identidade e alteridade: movimento que, ao marcar a identidade, atomiza (separa) porque distingue, e, ao mesmo tempo, integra, porque *a identidade é feita de uma relação*.

---

<sup>15</sup> - Cf. M. Pêcheux, 1990a:77-85.

Na linguagem, essa contraditoriedade pode ser pensada a partir da *ilusão do sujeito*, relação existente entre formação discursiva e formação ideológica. Essa ilusão pode ser observada em duas formas de esquecimento, denominadas por Pêcheux de esquecimento n. 1 e n. 2.<sup>16</sup> Em relação ao esquecimento n. 1, a ilusão origina-se de um apagamento: apaga-se para o sujeito o processo pelo qual uma seqüência discursiva concreta é produzida ou reconhecida como tendo um sentido. Ele recusa a inclusão necessária de toda seqüência em uma formação discursiva (e não outra) para que essa seqüência tenha um sentido (e não outro). Nessa recusa, o sujeito tem a impressão (a ilusão) de que é ele próprio a fonte desse sentido, isto é, ele se representa como criador absoluto de seu discurso. Esse apagamento é um apagamento total, e pode-se chamá-lo inconsciente, ideológico. Esse esquecimento, assim como o outro, o n. 2, são necessários, isto é, não há possibilidade de discurso sem eles.

O esquecimento n. 2 é parcial e semiconsciente. Há uma seleção feita pelo falante, em relação aos processos de produção de uma língua determinada, em que ele vai delimitando o que diz e, conseqüentemente, excluindo o que seria possível dizer, naquela mesma situação. Esse esquecimento dá ao sujeito a impressão, a ilusão de realidade do pensamento, ou seja, o discurso se apresenta como reflexo de seu conhecimento objetivo da realidade. Nessa perspectiva, a escolha entre as várias construções (as paráfrases possíveis) é significativa. Formam-se ao longo do dizer, famílias parafrásticas – o que não se diz mas que se poderia dizer naquelas condições – e que fazem parte do que se diz.

Nessa história particular, os protagonistas do discurso, pela sua inserção como parte de uma ordem social, de uma cultura, não podem ser tomados idealmente, mas sim em relação a um certo lugar que ocupam no interior dessa formação social. Por isso, são, ao mesmo tempo, protagonistas *do* discurso e protagonistas *no* discurso: produzem e estão reproduzidos naquilo que produzem.<sup>17</sup> Não se deve endurecer no entanto, nenhum dos pólos dessa contradição, ou seja, não se deve pensar em um sujeito absolutamente dono de si, assim como não se deve pensar que o sujeito seja completamente determinado pelo que lhe vem de fora. *O espaço da subjetividade, na linguagem, é tenso.*

---

<sup>16</sup> - Cf. M. Pêcheux, 1997: 173-180.

Se, como foi visto, a língua tem sua própria ordem mas só é relativamente autônoma, a história não se reduz ao contexto, e o sujeito não é um feixe de intenções nem sua própria origem, não há acesso direto ao modo como se constituem os sentidos, não há acesso direto à exterioridade constitutiva, ao *interdiscurso*, ao já-dito. Consequentemente, uma análise não se reduz a uma questão de cálculo, mas é concebida como *explicitação do funcionamento do discurso*, trabalhando a relação da língua com a historicidade.<sup>18</sup>

Analisar um discurso implica referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado de *condições de produção*.<sup>19</sup> As condições de produção de um discurso, constituídas por formações imaginárias, como vimos, compreendem fundamentalmente os interlocutores e a situação (o contexto imediato de produção do discurso e o seu contexto mais amplo, onde aspectos sócio-histórico-ideológicos estão incluídos), e são atravessadas (determinadas) pelo interdiscurso. As circunstâncias imediatas da enunciação são determinadas portanto por essa exterioridade,<sup>20</sup> ou *memória discursiva*,<sup>21</sup> e elas funcionam de forma desigual no discurso. A significância do contexto é então delimitada pelo já dito que con-forma, con-figura o conjunto da situação que intervém no dizer. Isto que dizer que o trabalho do contexto não é nem direto nem automático.<sup>22</sup>

---

<sup>17</sup> - Cf. E.Orlandi, 1988:11.

<sup>18</sup> - Cf. E.Orlandi, 1998a. Quando se fala em historicidade em AD, não se pensa a história refletida no texto, mas se trata da historicidade do texto em sua materialidade. O que se chama historicidade aí é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele.

<sup>19</sup> - Cf. M. Pêcheux, 1990a:79.

<sup>20</sup> - Exterioridade não como o “fora” da linguagem, mas enquanto *exterioridade discursiva*, ou seja, *algo que fala sempre antes, em outro, independentemente*, como vimos, sob o domínio complexo da ideologia.

<sup>21</sup> - Que, segundo Pêcheux (1999:52), seria aquilo que, “face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (...) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”.

<sup>22</sup> - Cf. E. Orlandi, 1998a.

Para compreender o funcionamento discursivo, é necessário distinguir o plano da *constituição* (interdiscurso) do plano da *formulação* (intradiscurso).<sup>23</sup>

Como não se tem acesso direto ao interdiscurso, ele se simula por seus efeitos na *formulação* (intradiscurso), ou seja, é na *formulação* que se consegue prever os sentidos da interdiscursividade. No entanto, ela não leva imediatamente ao interdiscurso. Ele se apresenta como uma história que não se situa. Não está alocado em lugar algum. É uma trama de sentidos.

Adotar a perspectiva de trabalhar com a noção de *funcionamento discursivo*, como nos propomos aqui, permite desvincular a análise do mero mapeamento factual (e, muitas vezes, apenas quantitativo) de marcas formais<sup>24</sup> (nível intradiscursivo), encaminhando a passagem para o nível interdiscursivo de análise.

Realizar tal passagem significa atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito<sup>25</sup>. Significa investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade, ou seja, no trabalho da ideologia.<sup>26</sup> Sendo assim, a “escuta/leitura” discursiva do analista deve poder descrever a relação do sujeito com sua memória, deve explicitar os *gestos de interpretação* que se ligam aos processos de identificação do sujeito, suas filiações de sentido, e, nessa empreitada, descrição e interpretação se inter-relacionam. E é também tarefa do analista distingui-las em seus propósitos de compreensão. Analisar o que “um indivíduo<sup>27</sup> quis dizer” nessa perspectiva significa procurar descrever o gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido a análise. E é importante compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Isso implica na necessidade dele

<sup>23</sup> - Todo dizer, se encontra na confluência desses dois eixos : o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória) (cf. E. Orlandi, 1999a:33).

<sup>24</sup> - Sintáticas, por exemplo.

<sup>25</sup> - Onipotência ‘garantida’ pelos *esquecimentos* 1 e 2 dos quais nos fala Pêcheux (1995), mencionados anteriormente.

<sup>26</sup> - Cf. E. Orlandi, 1999a: 61 e 1996a: 76.

<sup>27</sup> - Professor e/ou aluno-professor, de forma particular aqui.

(analista) trabalhar no entremeio da descrição com a interpretação, ou seja, trabalhar numa posição relativizada em face da interpretação. Esse trabalho do analista resulta da alteração de sua posição de “ouvinte/ leitor” para a construção de um *lugar outro*. Lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a ‘escuta/leitura’ outra que ele pode produzir. Nesse lugar, ele não reflete mas situa, compreende, o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é o seu alvo. Ele pode então contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação. O analista do discurso se coloca numa posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições.<sup>28</sup> Produção que se dá graças ao silêncio.

### 2.3.1. Os sentidos d(n)o silêncio

Contemplando os sentidos do silêncio, E. Orlandi (1997) expande as considerações teóricas a respeito da constituição do sentido e, conseqüentemente, do sujeito, no campo de Análise de Discurso.

A autora parte de duas considerações:

1. de que há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras, e
2. de que o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas “pôr em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do “implícito”.<sup>29</sup>

<sup>28</sup> - Cf. E. Orlandi, 1999a: 61.

<sup>29</sup> - A autora diz que vale lembrar que a significação implícita, segundo O. Ducrot (1972) “aparece – e algumas vezes se dá – como sobreposta a uma outra significação”. A distinção que a autora faz entre implícito e silêncio (de muitos modos trabalhada nesse livro), revela que o sentido do silêncio não é algo juntado, sobreposto pela intenção do locutor: há um sentido no silêncio. Orlandi coloca que o silêncio foi relegado a

A primeira consideração, segundo a autora, livra o silêncio do sentido “passivo” e “negativo” que lhe foi atribuído nas formas sociais da nossa cultura, a outra, liga o não-dizer à história e à ideologia. Por outro lado, há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer. Esta dimensão, segundo ela, nos leva a apreciar a errância dos sentidos (a sua migração), a vontade do “um” (da unidade, do sentido fixo), o lugar do “non sense”, o equívoco, a incompletude (lugar dos muitos sentidos, do fugaz, do não apreensível), não como meros acidentes da linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento (op.cit.: 12).

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação, um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. O silêncio não é o “tudo” da linguagem, nos mostra a autora. Nem o ideal do lugar “outro”, como não é tampouco o abismo dos sentidos. Ele é, sim, a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um” com o “múltiplo”, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa (op.cit.:23). Esta é uma das formas de silêncio chamada por E. Orlandi *silêncio fundador*.

Pensar o silêncio, para ela, é colocar questões a propósito dos limites da dialogia. E fazer isso é pensar a relação com o Outro como sendo uma relação contraditória.<sup>30</sup> Segundo ela, quando se pensa o sujeito em relação com o silêncio, a opacidade do Outro se manifesta.

---

uma posição secundária como excrescência, como o “resto” da linguagem. O trabalho da autora o erige em fator essencial como condição do significar. (cf. E. Orlandi, op.cit.: 11).

<sup>30</sup> - A autora coloca que a questão da relação com o Outro como constitutiva do sujeito, na tradição dialógica – que coloca que não há centro para o sujeito – tem em J. Authier (1984) um momento de elaboração fundamental na confluência teórica dos campos enunciativo, psicanalítico e discursivo (cf. E.Orlandi, op.cit: 49).

A não-completude, própria a todo processo discursivo, vista na perspectiva da questão do silêncio, fica, segundo a autora, da seguinte forma:

- a) “o silêncio, na constituição do sujeito, rompe com a absolutização narcísica do eu que, esta, seria a asfixia do sujeito já que o apagamento é necessário para sua constituição: o silenciamento é parte da experiência da identidade, pois é parte-constitutiva do processo de identificação, e o que lhe dá espaço diferencial, condição de movimento”;<sup>31</sup>
- b) “o silêncio, na constituição do sentido, é que impede o “non sense” pelo muito cheio, produzindo o espaço em que se move a materialidade significante (o não-dito necessário para o dito)”.<sup>32</sup>

Dessa forma, em face do discurso, o sujeito estabelece necessariamente um *laço com o silêncio*, mesmo que esta relação não se estabeleça em um nível totalmente consciente. Para falar, o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele reinstaura falando. Aí está, segundo a autora, um aspecto da polissemia: mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem ainda a dizer (op.cit.: 71).

---

<sup>31</sup> - O dizer como *ato que domestica o significar* serve à asserção, à unificação do sentido e à unicidade do sujeito. A identidade – que exige coerência, unicidade, heterogeneidade disciplinada - produzida por nossa relação à linguagem, nos torna visíveis e intercambiáveis como sujeitos. Ao contrário, por sua relação com o silêncio, o homem se remete à continuidade, à contradição, à diferença, às rupturas, ao absoluto e à indistinção (cf. E. Orlandi, op. cit: 56).

<sup>32</sup> - Na AD, há noções que encampam o não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Considera-se que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz “x”, o não-dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x”. Isto é, uma formação discursiva pressupõe uma outra; além disso, o que já foi dito mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Em outras palavras, como já foi dito aqui, o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva. (cf. E. Orlandi, 1999: 82-3). Essas colocações serão retomadas mais adiante quando do tratamento da *política do silêncio*, segundo E. Orlandi (1997).

### 2.3.2. Silenciamento e subjetividade

E. Orlandi (1997: 75-94) distingue o *silêncio fundador* (que, como foi dito, faz com que o dizer signifique) do *silenciamento* ou *política do silêncio* que, por sua vez, se divide em: *silêncio constitutivo* e *silêncio local*, a *censura*.

Segundo a autora, a *política do silêncio* se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada.

A diferença entre o *silêncio fundador* e a *política do silêncio* é que a *política do silêncio* produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o *silêncio fundador* não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo (op.cit.:75).

Determinado pelo caráter fundador do silêncio o *silêncio constitutivo* pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem. Representa a *política do silêncio* como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região dos sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer .

Como parte da política do silêncio, segundo a autora, tem-se, ao lado do *silêncio constitutivo*, o *silêncio local*, que é a manifestação mais visível desta política: a da interdição do dizer. Como exemplo desse *silêncio local*: a *censura*.

Trata-se de uma forma fraca, isto é, uma estratégia política circunstanciada em relação à política dos sentidos: é a produção do interdito, do proibido.

Segundo E. Orlandi (op.cit.:77), na censura existem processos que nos indicam modos de funcionamento relevantes do silêncio. Entretanto, esta não é pensada em sua forma lingüística, visando sua classificação, pela detecção de suas marcas (unidades discretas) no texto, mas é pensada enquanto “fato” de linguagem que produz efeitos enquanto política pública de fala e silêncio. A censura é considerada em sua materialidade lingüística e histórica, ou seja, discursiva.

Um dos modos de seu funcionamento, como se sabe, é do lado da opressão: proibem-se certas palavras para se proibirem certos sentidos. Como, no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo “*se proíbe ao sujeito ocupar certos “lugares”, ou melhor, proibem-se certas “posições” do sujeito*”. (op.cit.: 78).

A censura não é um fato circunscrito à consciência daquele que fala mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação.<sup>33</sup> Assim concebida, a censura pode ser *compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas*. Consequentemente, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito-do-discurso pois, sabe-se (Pêcheux, 1975, apud E. Orlandi, op.cit.), “a identidade resulta dos processos de identificação segundo os quais o sujeito deve-se inscrever em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido”. Ao mudar de formação discursiva, as palavras mudam de sentido.

Em seu funcionamento, ao atingir o sujeito, a censura fixa-lhe uma imagem e ao mesmo tempo obriga-o a projetar-se para além (na fluidez do silêncio). Com efeito, a censura é o “*lugar da negação e ao mesmo tempo da exacerbação do movimento que institui identidade*”.<sup>34</sup> Ao mesmo tempo que essa situação (de censura) corresponde a uma forma direta e sem sutilezas da política do silêncio, ou melhor, do silenciamento: se obriga

<sup>33</sup> - O preconceito é uma forma de censura. Discursividade que circula sem sustentação em condições reais, ele é fortemente mantido por relações imaginárias atravessadas por um dizer que apaga (silencia) sentidos e razões da própria maneira de significar (cf. E. Orlandi, 2000).

<sup>34</sup> - Por isso é um lugar privilegiado para se “olhar” a relação do sujeito com as formações discursivas. Nos faz apreciar melhor os processos de identificação para produzir(-se) sentido (cf. E Orlandi, 1997: 83).

a dizer “X” para não deixar dizer “Y”, pela natureza dispersa do sujeito, pelo movimento que o constitui em sua identidade, pode-se ver que este “Y” significará por outros processos (cf. S. Lagazzi, 1988), fato que dá lugar à “retórica da resistência” (E. Orlandi, op.cit.: 83).

Daí a necessidade de se compreender melhor o espaço discursivo da Prática de Ensino de Línguas. Pois se a concebemos como um local de disciplinarização, de ‘domesticação’ de subjetividades<sup>35</sup>, ela também se constitui como local de possibilidade de resistência do sujeito, como local onde o poder também produz (M. Foucault, 1997a).

A situação de censura, que existe em todas as salas de aula, em especial aqui, nas salas de aula dos cursos de Prática de Ensino, é uma situação limite que torna mais visíveis as “artimanhas” do silêncio em sua relação com o sujeito da linguagem, na constituição de sua identidade. Se há um silêncio que apaga, há um silêncio que explode os limites do significar.<sup>36</sup>

#### **2.4. Sujeito e identidade na perspectiva da AD**

Resumindo as considerações feitas até o momento, podemos dizer que os sentidos não estão predeterminados por propriedades da língua e não são algo que se dá independente do sujeito. *Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos.* Ao significar, nos significamos. *A formação discursiva é o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito.* É nela que todo sujeito se reconhece (em relação consigo mesmo e com outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência de que *eu* e *tu* somos sujeito) em que, ao se identificar, o sujeito adquire *identidade*, o sentido sua *unidade*.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> - Ao que fizemos menção na introdução deste trabalho.

<sup>36</sup> - Cf. E. Orlandi, op.cit.: 87.

<sup>37</sup> - Cf. E. Orlandi e E. Guimarães, 1988:21.

Esses mecanismos implicam uma relação da língua (capaz de equívoco) com a história, funcionando ideologicamente (relação necessária do simbólico com o imaginário). Ou seja, é porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, em AD, se diz que a incompletude é a condição da linguagem: *nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados*. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história.<sup>38</sup> Esta consideração é fundamental para este nosso trabalho.

O sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Vimos isso em Pêcheux, neste capítulo. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra para ter um sentido e não outro. Daí a concepção de que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem, representando, estas últimas, no discurso, as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele.

Essas considerações são importantes pois nos permitem compreender que, se a *evidência do sentido* é, na realidade, um efeito ideológico (não nos deixando perceber o seu caráter material, a historicidade de sua construção), do mesmo modo, a *evidência do sujeito*, sua identidade, (o fato de que “eu” sou “eu”), apaga o fato de que ela resulta de uma identificação, ou seja, o sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá

---

<sup>38</sup> -Cf. E. Orlandi, 1999a: 37.

ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva.<sup>39</sup> São essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas, funcionando pelos chamados *esquecimentos* (M. Pêcheux, 1995). Estes (esquecimentos) são portanto estruturantes, fazendo parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que *sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras*. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras.

Quando a linguagem é pensada discursivamente, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente, nos mostra E. Orlandi.<sup>40</sup> Daí a consideração de que todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer; produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Na polissemia, tem-se deslocamento, ruptura de processos de significação. A polissemia joga com o equívoco.

É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o já-dito e o a se dizer, que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. Daí se dizer em AD que *os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros*. Isso depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história. Depende de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia.

Os sentidos e os sujeitos resultam de filiações em redes (na relação de distintas formações discursivas). Nesse jogo, somos pegos pelo (desde o) interior - identificamo-nos com certas idéias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas têm a ver com algo que temos em nós. Este algo é o

---

<sup>39</sup> - Cf. M. Pêcheux, 1995: 155-9 e E. Orlandi, 1999a: 45-7.

*interdiscurso*, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim, filiamo-nos a redes de sentidos, identificamo-nos com processos de significação e constituímos-nos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido.

A *identidade*, portanto, segundo a estamos concebendo aqui (neste nosso percurso transdisciplinar com a AD), *é um movimento na história*. Não há identidades fixas e categóricas, sendo uma ilusão a da identidade imóvel. Esta, no entanto, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários. É preciso que haja unidade na língua, para que as diferenças se organizem significativamente: falamos a mesma língua (o português brasileiro) mas falamos diferente e isso nos garante singularidade.<sup>41</sup> É preciso que haja unidade do sujeito, para que, no movimento de sua identidade, ele se desloque nas distintas posições: de professor(a), de aluno(a)-professor(a) na universidade, de professor(a) ou de aluno(a) nos cursos de idiomas, de professor(a) na escola (pública e/ou particular), de aluno(a) do curso de Letras, de professor brasileiro que ensina inglês em escolas etc.<sup>42</sup>

É, assim, na articulação entre unidade e dispersão que esse movimento identitário se faz como um percurso na história, com suas determinações e seus deslocamentos. Foi esse percurso identitário de sujeitos envolvidos nas Práticas de Ensino de língua inglesa de universidades brasileiras que buscamos analisar e compreender mais profundamente em nossa proposta de pesquisa. Trataremos, a seguir, mais especificamente, das categorias de análise utilizadas em nosso trabalho.

---

<sup>40</sup> - Cf. E. Orlandi, 1999a: 37-8.

<sup>41</sup> - Veremos no capítulo de análise dos registros, o capítulo quatro, como fica a questão do professor (brasileiro) frente à língua inglesa que ensina nas escolas e/ou que está aprendendo a ensinar (ou re-significando esse ensino) nas Práticas de Ensino de universidades brasileiras.

<sup>42</sup> - Cf. E. Orlandi, 1998c.

## 2.5. Categorias de análise

Na investigação que desenvolvemos, operamos nos níveis **inter** e **intradiscursivo** de análise, distinção que constituiu um suporte teórico fundamental para os deslocamentos de abordagem que realizamos. O intradiscurso refere-se, como vimos, à dimensão horizontal do dizer, ao fio do discurso, à dimensão linear da linguagem. Ao focalizarmos o intradiscurso, examinamos o que um enunciador efetivamente formula num momento dado, em relação ao que disse antes e dirá depois. Nesse nível estuda-se a construção de representações imaginárias no âmbito do registro discursivo em que os objetos de discurso *se ligam* na cadeia da formulação. Quanto ao **interdiscurso**, este remete à dimensão vertical, não linear do dizer, à rede complexa de formações discursivas em que todo dizer está inserido.<sup>43</sup> Daí vem a nossa compreensão de que na produção/compreensão em segunda língua (ou, língua estrangeira) do sujeito, materialidade lingüística e processo discursivo operam interdependentemente. A materialidade lingüística é da ordem do sistema da língua (o *intradiscurso*), que só se realiza em processos discursivos (o *interdiscurso*).<sup>44</sup>

Enunciar numa língua estrangeira portanto, segundo concebemos, e importa muito explicitar aqui, remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos (muito mais do que informações referenciais). Ao falar, o sujeito representa o mundo (e se representa) por imagens construídas na cadeia lingüístico-discursiva. Quando se *toma a palavra* de modo significativa tanto em *língua materna* como em LE, toma-se uma posição enunciativa, que dirá respeito a relações de poder e processos identificatórios. O processo de enunciar significativamente numa língua estrangeira, constitui então um processo estreitamente ligado a inscrições identificatórias na discursividade dessa língua-outra, processo este decorrente de identificações e desidentificações vividas em relação a essa língua e à primeira língua do sujeito, sendo as mobilizações em relação a esta última cruciais.<sup>45</sup>

<sup>43</sup> - Cf. M. Pêcheux, 1995: 163-167.

<sup>44</sup> - Cf. S. Serrani-Infante, 1998a.

<sup>45</sup> - Cf. S. Serrani-Infante, 1998b, 1999.

Segundo nos mostra S. Serrani-Infante, a aprendizagem de segunda(s) língua(s) solicita os fundamentos da estruturação psíquica do sujeito e o que é instrumento e matéria dessa estruturação: a *lingua materna*, entendida não necessariamente como *lingua nacional*, mas como aquela que teceu o inconsciente, a que para cada um constitui a *lingua da estrutura simbólica fundamental*.<sup>46</sup> Por ser singular, aponta a autora, essa estrutura não deixa de estar inscrita numa rede de *memórias discursivas*, nas quais posições particulares resultam de relações contraditórias de poder e sentido, num determinado contexto sócio-histórico. Segundo ela, o encontro com segundas línguas materializará uma contradição específica, representada por “ganhos” e “perdas”: relativização da língua materna e suas formações discursivas fundadoras, “ganhos” de liberdade, vivências do ‘novo’ em contradição com sensações de perda de ‘identidade’. Na superação desse processo contraditório serão cruciais as identificações do sujeito.<sup>47</sup>

A esse respeito, C. Revuz (1998) diz que “a língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua”.<sup>48</sup> O encontro com a língua estrangeira, diz ela, “faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com a *nossa* língua.” Esse *confronto* entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de **não aprendizagem**) de uma segunda língua (ou de uma LE), que se pode observar no contexto de seu ensino/aprendizagem. A operação de nominação em língua estrangeira, diz a autora, “mais do que uma regressão, vai provocar *um deslocamento de marcas anteriores*”. A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva.<sup>49</sup>

<sup>46</sup> - Melman, 1991, apud Serrani-Infante, 1999.

<sup>47</sup> - Cf. S. Serrani-Infante, 1999:12, e 1998a: 256.

<sup>48</sup> - Cf. C. Revuz, op.cit.:215.

<sup>49</sup> - “A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. Que haja somente uma palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam “eu sou frio” e os russos “a mim, 25 anos”, é desconcertante, e muitos são os que ficarão fiéis a suas faltas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas. O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua

O estranhamento do dito na outra língua, aponta Revuz, pode tanto ser vivido como um perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna.<sup>50</sup> É o sentimento da nova língua como *ressurreição*: nova pele, novo sexo.<sup>51</sup>

Contrariamente ao que se passou na língua materna, o aprendiz de LE não tem a cabeça repleta de frases feitas (por outros). Para falar, ele deve, em sentido estrito, fazer frases. Ele se encontra compelido, diz C. Revuz, a um verdadeiro trabalho de expressão<sup>52</sup>, a um questionamento permanente sobre a adequação daquilo que diz àquilo que quer dizer. As “formas ocas da língua, estereótipos que permitem falar para não dizer nada ou para dizer como todo o mundo, são adquiridas tardiamente, através de uma identificação forçosa com os locutores nativos, seu modo de pensamento, seus costumes.” Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve, aponta a autora, o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem. *Aprender uma língua, é sempre, um pouco, tornar-se outro*. Esses efeitos de ruptura e de deslocamento, com tudo o que eles podem ter de desestabilizador ou de excitante, serão mais reduzidos na medida em que a LE se destine a um código técnico, ou a comunidade de origem e a comunidade de “adoção” sejam mais homogêneas.<sup>53</sup>

A aprendizagem de uma língua estrangeira, mais do que em problemas técnicos, esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que diz com aquilo que desejaria dizer.<sup>54</sup>

---

estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação...ou no desânimo.” (Cf. C. Revuz, op.cit: 223).

<sup>50</sup> - Cf. C. Revuz, op.cit. 224.

<sup>51</sup> - Cf. J. Kristeva, 1994:22.

<sup>52</sup> - Que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de memorização das estruturas lingüísticas. (cf. C. Revuz, op.cit.:217).

<sup>53</sup> - Cf. C. Revuz, op.cit.: 227.

<sup>54</sup> - Cf. C. Revuz, op.cit.:230. Ver também Coracini, 1998b.

Em nossa proposta de estudo, operar com a noção de *ressonância discursiva*, como categoria de análise, foi fundamental para a investigação desse momento contraditório do sujeito nas *Práticas de Ensino*, momento de busca de um *lugar do dizer em inglês-LE e do dizer de professor desse idioma*.

Entendemos que há *ressonância discursiva* quando determinadas marcas lingüístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido predominante. Trata-se de um enfoque discursivo dos processos parafrásticos.<sup>55</sup> Ao analisar ressonâncias discursivas, se examina a repetição de:

- a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou de itens de diferentes raízes lexicais apresentadas no discurso como semanticamente equivalentes;
- b) construções que funcionam parafrasticamente;
- c) modos de dizer presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indetermindado, o modo de definir por negações ou por afirmações – categóricas ou modalizadas - ; o modo de referir por incisivas de tom casual, etc).<sup>56</sup>

Esse exame se realiza tanto quando o foco está na construção da referência - do que se apresenta como “objeto do discurso”, como quando este se encontra na construção de estratégias argumentativas. A análise dessas recorrências em textos, e conjuntos de textos discursivamente relacionados, estuda-se com o objetivo de estabelecer “como se dá, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção de representações de sentidos predominantes num discurso determinado”.<sup>57 58</sup>

---

<sup>55</sup> - Cf. S. Serrani, 1993.

<sup>56</sup> - Cf. S. Serrani-Infante, 2001: 40.

<sup>57</sup> - Idem nota anterior.

<sup>58</sup> - Schnell (1997), Pavanello (1999) e Berg (1999), por exemplo, são trabalhos que operaram com essa noção de ressonância discursiva.

A partir da análise de ressonâncias podem ser elaborados *esquemas interdiscursivos de repetibilidade*, visando representar mais do que as formas lingüísticas localizáveis na cadeia. O esquema é da ordem do interdiscurso porque a sua elaboração é possível somente depois de analisar as seqüências como integrantes de domínios de memória, de atualidade e de antecipação.<sup>59</sup> E é esse processo ressonador que marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação nas redes e filiações sócio-históricas de identificação,<sup>60</sup> daí a importância de seu estudo em nossa proposta.

O mecanismo de repetição, na língua, vincula-se à mais elementar possibilidade de reconhecimento do mesmo, isto é, de que a forma de um objeto físico do mundo ou de uma emissão sonora, repetidos, se transformem/inscrevam enquanto matéria re-conhecida, imagem significada na língua. Criando pistas, lastros, sinais, a repetição *domestica a memória*, ao se dar como língua. O reconhecimento do mesmo (o repetido) cria memória na e para a língua, e daí para as imagens significadas, os sentidos, os percursos de sentidos, os discursos enfim.

No fundamento da elaboração da noção de ressonância, está presente a conceitualização de *formação discursiva* enquanto espaço de reformulação-paráfrase, onde se constitui a ilusão necessária de uma “intersubjetividade falante”<sup>61</sup>.

A noção de formação discursiva, como foi visto, é básica na AD, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. O discurso se constitui em seus sentidos, voltamos a dizer, porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em

<sup>59</sup> - Cf. Serrani-Infante, 1997:72.

<sup>60</sup> - Cf. Serrani-Infante, 1998b:161.

<sup>61</sup> - Pela qual “cada um sabe de antemão o que o “outro” vai pensar e dizer...” - sendo essa ilusão entendida como da esfera do esquecimento n. 2 (cf. M. Pêcheux, 1995: 172-3).

relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória.<sup>62</sup> No entanto, é preciso não pensar tais formações como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição,<sup>63</sup> são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações. Chega-se nesse ponto, a uma noção imprescindível na AD, a noção de metáfora.

Em princípio não há sentido sem metáfora. As palavras não têm, na perspectiva da AD, como foi visto, um sentido próprio, preso a sua literalidade. Segundo Pêcheux (1995), *o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição*; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa *transferência* que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido. Ainda, segundo o autor, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrase, formação de sinônimos) das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório.

É pela referência à formação discursiva que podemos, portanto, compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. Os vários usos de uma palavra se dão em condições de produção diferentes e podem ser referidos a diferentes formações discursivas. Isso define em grande parte o trabalho do analista – observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito.<sup>64</sup>

<sup>62</sup> - Cf. E. Orlandi, 1999a:43-4.

<sup>63</sup> - Segundo M. Foucault (1997c), uma formação discursiva “não é o texto ideal, contínuo e sem aspereza, que corre sob a multiplicidade das contradições e as resolve na unidade calma de um pensamento coerente; não é tampouco, a superfície em que se vem refletir, sob mil aspectos diferentes, uma contradição que estaria sempre em segundo plano, mas dominante. É antes *um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis devem ser descritos.*” (Cf. M. Foucault, op.cit.: 171-9). O grifo é nosso.

<sup>64</sup> - Cf. E. Orlandi, 1999a:45.

Em nossa proposta, através do estudo do funcionamento discursivo de/em *Práticas de Ensino de Língua Inglesa* de (seis) universidades do interior do país e da análise de representações imaginárias do sujeito de objetos do discurso (como: *língua inglesa*, *professor de língua inglesa*, entre outras) construídas por ressonâncias discursivas (de modos de dizer e de itens lexicais), buscamos reconhecer *formações discursivas* nesses contextos que nos permitissem compreender os sentidos construídos a respeito do que constitui *ser, formar e formar-se* professor de língua inglesa no Brasil.

Partindo então de uma concepção de *formação discursiva* enquanto contraditória, heterogênea em si mesma, operamos também neste trabalho com a noção de *contradição*, em M. Foucault (1997c).

A arqueologia proposta pelo autor nessa obra desiste de tratar a contradição como uma função geral que se exerce, do mesmo modo, em todos os níveis do discurso, e que a análise deveria suprimir inteiramente ou reconduzir a uma forma primeira e constitutiva; o *grande jogo da contradição* – presente sob mil facetas, depois suprimida - é substituído na arqueologia pela análise dos diferentes tipos de contradição, diferentes níveis segundo os quais se pode demarcá-la, diferentes funções que ela pode exercer.

Apoiamo-nos aqui na tipologia proposta por esse autor. Segundo ele, certas contradições localizam-se apenas no plano das proposições ou das assertivas, sem afetar em nada o regime enunciativo que as tornou possíveis: como exemplifica M. Foucault (op.cit.:175-6), no século XVIII, a tese do caráter animal dos fósseis opõe-se à tese mais tradicional de sua natureza mineral; as conseqüências dessas duas teses, certamente, são numerosas e vão longe; mas é possível mostrar, segundo o autor, que elas nascem na *mesma formação discursiva*, no mesmo ponto e segundo as mesmas condições de exercício da função enunciativa. São contradições arqueologicamente *derivadas* e que constituem um estado terminal. Outras, ao contrário, ultrapassam os limites de uma formação discursiva e opõem teses que não se referem às mesmas condições de enunciação. São contradições *extrínsecas* que remetem à oposição entre formações discursivas distintas. Entre esses dois extremos, a descrição arqueológica descreve o que se poderia chamar as contradições

*intrínsecas*: as que se desenrolam na própria formação discursiva e que, nascidas em um ponto do sistema das formações, fazem surgir sub-sistemas. A oposição aqui não é terminal: não são duas proposições contraditórias a propósito do mesmo objeto, nem duas utilizações incompatíveis do mesmo conceito, mas duas maneiras de formar enunciados, caracterizados uns e outros por certos objetos, certas posições de subjetividade, certos conceitos e certas escolhas estratégicas.

Havendo contextualizado teoricamente esta pesquisa, traremos, no capítulo a seguir, informações sobre o tipo de *corpus* que adotamos e sua configuração, assim como sobre os contextos onde os registros que constituem esse *corpus* foram coletados.

## Capítulo Terceiro

### 3.1. Introdução

Neste capítulo, estaremos apresentando mais detalhadamente nossa proposta de estudo, tratando do tipo de *corpus* que adotamos para investigação, de sua configuração, e dos contextos onde as coletas de registros se deram. Traremos informações sobre os cursos de Prática de Ensino oferecidos nas universidades pesquisadas: duração dos cursos, tipos de licenciatura, propostas de formação, entre outras; e sobre os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de registros nesses lugares. Finalizaremos apresentando o perfil dos enunciadores participantes desta pesquisa.

### 3.2. A configuração do *corpus* desta pesquisa – Um breve histórico

Segundo o levantamento temático efetuado por Courtine (1981:27) quanto às formas de *corpora* efetivamente realizados em pesquisas de AD, é possível observar que um *corpus* pode ser constituído por uma ou por várias seqüências discursivas; por seqüências discursivas produzidas por um ou por vários locutores; por seqüências discursivas pertencentes a posições ideológicas homogêneas ou heterogêneas, ou seja, a uma mesma ou a diferentes formações discursivas; por seqüências produzidas em sincronia ou diacronia; por materiais de arquivo ou por materiais obtidos como resultado de questionários (*corpus experimental*); por materiais coletados sem combinar as opções precedentes (*corpus simples*), ou combinando algumas das opções<sup>1</sup> (*corpus complexo*).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> - Por exemplo, conformar um *corpus* com seqüências produzidas em sincronia e seqüências produzidas em diacronia.

<sup>2</sup> - Cf. S. Serrani, 1993: 53-60, como exemplo de análise de *corpus complexo*.

O tipo de *corpus* que adotamos foi o *complexo*, composto por materiais de arquivo e materiais obtidos através de questionários (*corpus experimental*).

Os registros que compõem o nosso *corpus* foram coletados em dois momentos distintos (em fins da década de 90 e a partir do ano 2000) e em seis (06) universidades brasileiras. Nos primeiros anos de desenvolvimento de nossa pesquisa, o nosso *corpus* se constituía exclusivamente de registros coletados em uma *Prática de Ensino de Língua Inglesa*, de uma universidade pública mineira, onde éramos a professora responsável pela disciplina. Essa coleta aconteceu durante todo um semestre letivo e se deu dentro e fora de sala de aula, junto aos alunos-professores.

Com o andamento de nossas investigações, observamos a necessidade de ampliarmos o nosso contexto de observação e análise.<sup>3</sup> Nossa constatação da carência de pesquisas voltadas para o interior do Estado de São Paulo, levou-nos a optar por investigar e analisar propostas de formação de professores de língua inglesa em universidades dessa região. O nosso primeiro passo foi o contato com o MEC (*Ministério da Educação*) para um levantamento das faculdades e universidades (públicas e particulares) do interior do Estado que oferecessem licenciatura em língua inglesa. Com base no *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)* e na *Diretoria de Informações Estatísticas Educacionais (SEEC)*, o MEC nos enviou pela *internet* um arquivo contendo a lista de todas as faculdades de Letras (com ou sem licenciatura em língua inglesa) no território nacional, com suas respectivas datas de início de funcionamento e de reconhecimento (feito por esse órgão). Isso nos deu a possibilidade de assumirmos também o critério de antigüidade, para a seleção das instituições a serem pesquisadas. Selecionamos, assim, faculdades/universidades, cujos cursos de Letras (com licenciatura em língua inglesa) tivessem tido seu início de funcionamento datado nos seguintes períodos:

- . em 1965 ou antes;
- . entre 1966 e 1989; e
- . entre 1990 e 1997.

---

<sup>3</sup> - O que se deu em fins do primeiro semestre do ano 2.000.

Com essa divisão, poderíamos observar cursos de Letras mais antigos, com uma experiência de 35 anos (ou mais) na formação de futuros professores de língua inglesa; cursos de antigüidade mediana, com experiências de formação desses profissionais entre 11 e 34 anos, e, cursos de Letras abertos mais recentemente, nos últimos 10 anos<sup>4</sup>. Essa divisão nos possibilitaria, assim, observar e analisar condições de produção diversas e abranger ao máximo contextos de formação que fossem representativos do interior do Estado.

Nesse sentido optamos por selecionar aleatoriamente duas faculdades e/ou universidades - uma particular e outra pública - (essa última, em âmbito estadual ou federal), que se inscrevessem dentro de cada uma das faixas de antigüidade estipuladas acima, totalizando seis (06) instituições de ensino superior.<sup>5</sup>

Após uma análise cuidadosa dos dados fornecidos pelo MEC, cinquenta e seis (56) instituições completaram a nossa lista para o sorteio. Ela ficou organizada da seguinte forma:

Grupo I - cursos de Letras (licenciaturas em língua inglesa) abertos em 1965 ou antes: sete (07) instituições particulares e três (03) públicas;

Grupo II - cursos de Letras (licenciaturas em língua inglesa) abertos entre 1966 e 1989: trinta e nove (39) instituições particulares, (não havendo instituições públicas (estaduais ou federais) abertas durante esse período);

Grupo III - cursos de Letras (licenciaturas em língua inglesa) abertos entre 1990 e 1997: três (03) instituições particulares e uma (01) pública.

---

<sup>4</sup> - Desconsideramos os cursos abertos depois de 1998, pois estes não teriam Práticas de Ensino em funcionamento no período de nossa coleta de registros.

<sup>5</sup> - Essa seleção foi realizada em bases estatísticas, segundo a tábua de números aleatórios, do livro **Métodos Quantitativos – Estatística**, de Wilton O. Bussab e Pedro A. Moretin, São Paulo: Atual, 1987. Agradecemos a Armando Infante a acessoria para a realização das escolhas aleatórias.

Após a seleção aleatória de 05 instituições (já que não tínhamos um estabelecimento público representativo no grupo II), iniciamos os contatos com as direções, coordenações e professores de Práticas de Ensino de Língua Inglesa desses lugares, apresentando também por escrito os objetivos de nossa proposta de pesquisa e a descrição das etapas e procedimentos de coleta dos registros que estaríamos desenvolvendo.

Esse trabalho teve início em fins do ano 2000 e se estendeu pelo primeiro semestre de 2001, com a coleta dos registros. Esta durou de 20 a 60 dias (em média), de um estabelecimento superior de ensino para outro.

A seguir, apresentaremos um panorama geral das particularidades das Práticas de Ensino investigadas nesta pesquisa.

### **3.3. Contextos de investigação**

#### **3.3.1. Interior de Minas Gerais**

Na universidade pública mineira onde primeiramente coletamos os nossos registros para análise, os alunos de licenciatura em língua inglesa devem frequentar duas disciplinas de Prática de Ensino no curso de Letras, denominadas: *Prática de Ensino de Língua Inglesa 1* e *Prática de Ensino de Língua Inglesa 2*, ambas disciplinas semestrais, de 90 horas/aula.<sup>6</sup> Em cada uma dessas disciplinas, 30 horas em geral são destinadas a estágios supervisionados, onde os alunos-professores são orientados no planejamento e docência de cursos de Língua Inglesa oferecidos à comunidade. Tradicionalmente nessa instituição, na *Prática 1* os alunos-professores têm trabalhado com cursos de *Inglês Geral* (onde as 4 ‘habilidades’ (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita) são enfocadas); e na *Prática 2*, estes têm focalizado especificamente cursos de leitura em língua inglesa, denominados cursos de *Inglês Instrumental*.

---

<sup>6</sup> O curso de Letras dessa instituição tem duração de 4 anos ou 8 períodos (semestres) letivos e as disciplinas de Prática são cursadas normalmente a partir do 7º período (não sendo uma pré-requisito da outra).

Coletamos os nossos registros em um curso de *Prática de Ensino de Língua Inglesa 2*, do período noturno<sup>7</sup>, durante todo um semestre letivo. Nele, além da tarefa de planejar (e ministrar) um curso de *Inglês Instrumental*, os alunos-professores regulares freqüentes (14 no total) estiveram envolvidos no período com a realização de um *exercício de reflexão crítica* sobre seus processos de formação enquanto professores de língua inglesa, proposta de trabalho que desenvolvemos durante aquele semestre.

O acompanhamento desse *exercício reflexivo*<sup>8</sup> dos alunos-professores foi feito através de vários instrumentos de coleta de registros, a saber:

**- gravações em áudio:**

- . das aulas de *Prática de Ensino de Língua Inglesa 2*;
- . das aulas dos estágios supervisionados (cursos de *Inglês Instrumental*), ministradas pelos alunos-professores;
- . dos encontros do grupo conosco para discussão dessas aulas ministradas nos estágios;
- . dos atendimentos extras que dávamos a esses alunos-professores, para o esclarecimento de dúvidas e orientação sobre o planejamento das aulas ministradas nos estágios;
- . de entrevistas que realizamos no final do semestre com os alunos-professores onde estes relataram os *processos reflexivos* nos quais estiveram envolvidos;

**- troca de diários dialogados** com os alunos-professores, realizada uma vez por semana (durante todo o semestre). Em pequenas cadernetas ou cadernos, os alunos-professores escreviam sobre suas dificuldades no curso de Prática de Ensino, no planejamento de suas aulas para o estágio supervisionado, na docência dessas aulas, e também sobre seus desejos,

<sup>7</sup> - Nessa universidade, o curso de Letras tem sido oferecido nos períodos diurno e noturno.

<sup>8</sup> - Segundo a proposta seguida na época (cf. Smyth, 1991), os alunos deveriam desenvolver esse trabalho de reflexão procurando responder as seguintes questões durante o semestre:

1. descrever: o que eu faço?; 2. informar: o que isso significa?; 3. confrontar: como eu passei a agir assim?; 4. reconstruir: como eu posso agir diferentemente? Uma proposta de trabalho que se pauta no controle total consciente por parte do aluno-professor de seu processo de aprendizagem (como pudemos observar também em Liberali (2.000) por exemplo, no primeiro capítulo deste trabalho). Discutiremos esse e outros tipos de proposta de formação no capítulo de análise (o capítulo quatro).

expectativas quanto ao futuro como professores de língua inglesa. A cada troca desses diários, fazíamos comentários, sugestões e questionamentos a eles;

- **trabalhos escritos pelos alunos-professores no final do curso**, descrevendo seus *percursos reflexivos* durante o período. Para a realização desses trabalhos escritos, como de todo o *processo reflexivo* que desenvolveram durante o curso, eles foram orientados na realização de uma pesquisa etnográfica de cunho introspectivo. Para isso, também se utilizaram dos instrumentos de coleta de registros mencionados acima, como: gravação em áudio das aulas ministradas por eles nos estágios supervisionados; troca de diários dialogados conosco; conversas nos atendimentos que dávamos extra-classe, e conversas com os colegas em reuniões realizadas pelo grupo para a discussão de questões relacionadas à formação de professores de língua inglesa, ao ensino de leitura nesse idioma, e a momentos específicos das aulas ministradas por eles nos estágios supervisionados.

Nos primeiros dois meses de curso, os três encontros semanais de *Prática 2* (que totalizavam, em média, seis horas-aula na semana) estiveram voltados para o estudo de questões relacionadas ao processo de leitura em língua inglesa e à discussão sobre o planejamento de aulas com um enfoque normalmente dado a estratégias de leitura (período conhecido na instituição como “aulas teóricas”). A partir do final do segundo mês e início dos meses subsequentes, deu-se início às aulas conhecidas como “aulas práticas”. Estas começaram com os alunos-professores ministrando aulas de *Inglês Instrumental* para os próprios colegas (o que era conhecido pelo grupo como a fase dos “*Micro-Teachings*”, e depois, para grupos de alunos da comunidade (os *estágios supervisionados*)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> - Como o trabalho dos alunos-professores nos estágios supervisionados já se constituía uma “tradição” na faculdade em questão, a procura pelos cursos (de Inglês Instrumental, e de Inglês Geral) era grande por parte das comunidades civil e acadêmica da cidade.

Nesse período de “aulas práticas”, os alunos-professores se revezaram na abordagem/docência de várias *estratégias de leitura* em língua inglesa enfocadas no curso,<sup>10</sup> a saber: *Predição e conhecimento de mundo*; *Uso do contexto*; reconhecimento no texto: de *Cognatos* e de *Informação Verbal e Não Verbal*; *Skimming* (‘busca por informações gerais no texto’); *Scanning* (‘busca por informações pontuais no texto’); reconhecimento no texto: de *Marcadores de Discurso*, de *Grupos Nominais*, e de *Elementos de Referência*, e análise de textos *Informativos*, *Apelativos* e *Emotivos*.

Durante os “*Micro-Teachings*”, dois dos três encontros semanais eram reservados para o revezamento dos alunos-professores na docência das aulas. O terceiro encontro semanal ficava destinado a discussões do grupo (professora e alunos-professores) sobre as aulas ministradas.<sup>11</sup> O mesmo se deu com o início do curso de *Inglês Instrumental* a partir do final do terceiro mês de aulas: dois encontros semanais foram reservados para o revezamento dos alunos na docência das aulas à comunidade e o terceiro encontro semanal para a troca de observações entre os membros do grupo sobre as aulas ministradas.

### 3.3.2. Interior de São Paulo

Como mencionamos anteriormente, cinco (05) universidades do interior paulista participaram de nossa pesquisa numa segunda fase de investigações: duas com mais de 35 anos de experiência em cursos de licenciatura em língua inglesa (uma particular e outra pública, pertencentes ao grupo I); uma universidade particular com cerca de 29 anos de experiência na formação de professores desse idioma (pertencente ao grupo II); e duas universidades com menos de 11 anos de experiência na formação de professores em língua inglesa (uma particular e outra pública, pertencentes ao grupo III).

---

<sup>10</sup> - Para esse trabalho nos utilizamos na época das seguintes obras como suporte teórico: Moita Lopes (1996), C. Nuttall (1982) e R. Dias (1996), principalmente.

<sup>11</sup> - Nesse terceiro encontro semanal, procurávamos promover a troca de observações dos alunos sobre suas próprias aulas ministradas nos *Micro-Teachings* e sobre as aulas assistidas dos colegas.

### 3.3.2.1. Universidades do Grupo I

A universidade particular do primeiro grupo ( Un. Part. I, daqui em diante), localizada na região centro-oeste do Estado de São Paulo, há 47 anos vem formando professores de língua inglesa<sup>12</sup>. O curso de Letras nessa instituição é oferecido no período noturno e sua proposta é de licenciatura dupla – português e inglês, e respectivas literaturas. O curso tem a duração de 8 semestres e as disciplinas *Prática de Ensino de Língua Inglesa* e *Prática de Ensino de Língua Portuguesa* são cursadas pelos alunos nos 7º e 8º semestres respectivamente. Outras disciplinas pedagógicas, como: *Didáticas I e II*, *Estrutura e Funcionamento do Ensino 1º/2º Graus I e II* e *Psicologia da Educação*, são cursadas pelos alunos a partir do terceiro semestre letivo, ficando as disciplinas específicas de língua (língua inglesa (I a V), portuguesa (I a V) e latina (I a III)) reservadas para os cinco primeiros semestres do curso.<sup>13</sup>

Os encontros de *Prática de Ensino de Língua Inglesa*, no semestre em que coletamos os registros para a nossa pesquisa nessa instituição, deram-se uma vez por semana (aula dupla), totalizando cerca de 100 minutos semanais em média. Segundo a professora responsável, das 60 horas/aula da disciplina, 40 foram destinadas ao trabalho de observação de aulas de língua inglesa realizado pelos alunos em escolas públicas da região. As outras 20 ficaram destinadas à leitura e discussão de textos sobre questões relacionadas ao ensino/aprendizagem desse idioma. As aulas, segundo a professora, “*foram ministradas em inglês*”, e o português só foi utilizado “*quando o assunto era muito complexo*”.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> - Seu primeiro curso de licenciatura nesse idioma teve início em 1954 (segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Diretoria de Informações Estatísticas Educacionais (SEEC)).

<sup>13</sup> - A partir de 2001, duas outras disciplinas foram acrescentadas ao currículo nesse setor de Pedagógicas, ou seja: *Didática Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa* e *Didática Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa*. Cumpre observarmos também que as disciplinas *Prática de Ensino* (Língua Inglesa e Portuguesa) tiveram suas cargas horárias aumentadas no currículo novo. No que concerne ao ensino de línguas, inglês e português, mais três ‘níveis’ foram acrescentados em relação ao currículo anterior: VI, VII e VIII. Ver anexo II no final deste trabalho.

<sup>14</sup> - Infelizmente, não nos foi permitido gravar os encontros dessa disciplina. Segundo a professora responsável, “ela não se sentiria à vontade para gravar as aulas pois os alunos poderiam ficar inibidos, uma vez que sua proposta de trabalho envolvia a realização de seminários desses alunos durante os encontros”. As informações que conseguimos foram adquiridas através de conversas informais por telefone (e e-mail) com essa professora, e do envio do currículo do curso de Letras, feito por sua coordenadora. Não tivemos acesso também à proposta do curso, mas fomos informados sobre uma das referências bibliográficas utilizadas para

A universidade pública desse primeiro grupo (Un. Publ. I, daqui em diante), por sua vez, está localizada na região centro-leste do Estado de São Paulo e possui uma experiência de 42 anos na formação de professores de língua inglesa<sup>15</sup>. O curso de Letras nessa instituição, nos períodos diurno e noturno, oferece licenciatura dupla – português e uma língua estrangeira (que pode ser: inglês, alemão, francês, italiano, grego ou latim) e suas respectivas literaturas, com duração de 8 semestres (para o curso diurno) e de 10 semestres (para o curso noturno). Os alunos devem freqüentar as disciplinas *Prática de Ensino* também nos últimos períodos do curso,<sup>16</sup> já havendo cursado as disciplinas *Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, e Formação Pedagógica*. Além da *Prática de Ensino de Língua Portuguesa*, os alunos devem freqüentar a *Prática de Ensino de Língua Estrangeira*, de acordo com a opção de língua estrangeira que fizeram. Nessa instituição superior de ensino, essa disciplina vem apresentada da seguinte maneira: *Prática de Ensino de Língua Estrangeira – Inglês/Alemão, Francês/Italiano ou Grego/Latim*, reunindo, portanto, os grupos de alunos dessas opções.

As aulas de *Prática de Ensino de Língua Estrangeira (Inglês/Alemão)*, onde coletamos os registros nessa segunda fase eram referentes ao 7º semestre do curso de Letras (período diurno), e aconteciam uma vez por semana (aula dupla), totalizando cerca de 100 minutos semanais em média.<sup>17</sup> Das 75 horas/aula do curso, 30 foram teóricas e 45 reservadas para o trabalho de observação de aulas de língua inglesa (ou língua alemã) realizado pelos alunos (em escolas públicas, particulares ou institutos de idiomas), - observação que serviria para uma “*posterior reflexão sobre o trabalho docente com base nos textos lidos em aula*”, segundo a professora responsável.<sup>18</sup> Durante as aulas teóricas, a

---

as discussões em aula, a saber: H.D. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, San Francisco: Prentice Hall, 1994 (3ª edição).

<sup>15</sup> - Seu primeiro curso de licenciatura nesse idioma teve início em 1959 (segundo o INEP e o SEEC).

<sup>16</sup> - No 7º e 8º semestres para o curso diurno, e no 9º e 10º semestres para o curso noturno.

<sup>17</sup> - Tendo optado por licenciatura em língua inglesa, o aluno dessa universidade ao cursar as Práticas de Ensino (de Português e de Língua Estrangeira), já deverá ter freqüentado 4 semestres de língua inglesa (Língua Inglesa I, II, III e IV) e 4 de língua portuguesa (Língua Portuguesa I, II, III e IV). Ver anexo III no final deste trabalho.

<sup>18</sup> - É importante esclarecermos que nessa instituição, a previsão **anual** de trabalho nas Práticas de Ensino é de 30 horas/aula para a discussão de questões teóricas e 75 horas/aula para a atividades de observação (e docência) de aulas de língua estrangeira realizadas pelos alunos. O professor responsável pela disciplina

professora procurou promover a leitura e discussão de temas relacionados ao ensino e ao professor de línguas estrangeiras<sup>19</sup>. Pelo fato de o grupo ser misto (composto por alunos de inglês e de alemão) as aulas foram ministradas em língua portuguesa.

### 3.3.2.2. Universidade do Grupo II

Em relação ao segundo grupo de universidades pesquisadas, tivemos a colaboração de uma instituição superior particular de ensino (Un. Part. II, daqui em diante), localizada na região sudeste do Estado de São Paulo. Com cerca de 29 anos de experiência na formação de professores de língua inglesa,<sup>20</sup> essa instituição oferece no curso de Letras (período noturno) habilitações em língua portuguesa ou em língua inglesa e sua duração é de 6 semestres. Nos dois primeiros semestres, as disciplinas oferecidas são as mesmas para as duas opções, havendo modificações no currículo a partir do terceiro semestre em ambos os casos.<sup>21</sup> Nessa instituição, a disciplina *Prática de Ensino* é denominada *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa*, disciplina semestral que o aluno deve freqüentar a partir do terceiro semestre até o final do curso, nas modalidades I, II, III e IV.

Tivemos os registros coletados nessa instituição junto a um grupo (professora e alunos-professores) do terceiro semestre, envolvidos portanto no *Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I*. Das 80 horas/aula dessa disciplina, 34 horas foram reservadas para discussões teóricas do grupo sobre questões relacionadas ao

---

decide como deseja trabalhar essas horas/aula nos 2 semestres letivos da Prática. Os dados acima são referentes ao semestre em que coletamos os registros.

<sup>19</sup> - Teremos a oportunidade de explicitar melhor esse trabalho no capítulo de análise.

<sup>20</sup> - Seu primeiro curso de licenciatura nesse idioma teve início em 1972 (segundo o INEP e o SEEC).

<sup>21</sup> - Com relação às aulas de língua inglesa do curso, essas são oferecidas no primeiro ano tanto para a opção de licenciatura em português como em inglês. A partir do segundo ano, elas continuam a ser oferecidas para os alunos que optaram por licenciatura nesse idioma: *Comunicação Pré-Intermediária em Língua Inglesa*, no 3º semestre, *Comunicação Intermediária em Língua Inglesa*, no 4º, *Conversação em Língua Inglesa I*, no 5º semestre e, *Conversação em Língua Inglesa II*, no 6º (e último) semestre do curso. Uma cópia dessa grade curricular consta em anexo (anexo IV) no final deste trabalho.

ensino/aprendizagem de língua estrangeira,<sup>22</sup> 26 para leituras e pesquisas bibliográficas dos alunos, e 20 horas para atividades de observação de aulas destes últimos, feitas em escolas (municipais, estaduais e particulares) da região. Dessas 20 horas, 5 foram destinadas ao trabalho de intervenção dos alunos nos estabelecimentos observados: para isso, eles tiveram que planejar e ministrar aulas de língua inglesa nesses locais.

As aulas dessa disciplina foram dadas em português. Segundo a professora responsável,<sup>23</sup> os professores só conseguem trabalhar em aula falando em inglês a partir do 2º ano e “*mesmo assim, muito sofrível*”. Segundo ela, os alunos que chegam ao *Estágio Supervisionado I* são alunos “*com apenas um ano de inglês, muitos vêm de supletivo ou só com o inglês do colegial, eles realmente não falam ou ainda entendem devidamente inglês*”, sendo assim, a disciplina em questão “*é toda ministrada em português, em cima dos Parâmetros Curriculares, das metodologias e abordagens de ensino*”. Segundo acrescenta: “*O problema é que esta disciplina foi projetada em cima da Língua Portuguesa. Estou tentando mudar o curso. Mas, com relação ao fato de usar a língua inglesa na aula, existe uma rejeição geral, pelo fato de não conseguirem acompanhar ainda e também pelo fato de ser calcada [a disciplina] em português. O projeto e o relatório são em português, os PCN também.*”<sup>24</sup>

### 3.3.2.3. Universidades do Grupo III

Em relação ao terceiro grupo de universidades pesquisadas, a instituição particular que aceitou colaborar com a nossa pesquisa (Un. Part. III, daqui em diante), localizada na região noroeste do Estado de São Paulo, possui uma experiência de cerca 10 anos na formação de professores de língua inglesa.<sup>25</sup> O curso de Letras nessa instituição é

<sup>22</sup> - Esses encontros se deram uma vez por semana (aula dupla) totalizando em média 100 minutos semanais.

<sup>23</sup> - Em informações prestadas a nós por e-mail em 14/03/01.

<sup>24</sup> - O grifo é nosso.

<sup>25</sup> - Seu primeiro curso de licenciatura nesse idioma teve início em 1990 (segundo o INEP e o SEEC).

oferecido no período noturno e sua proposta é de licenciatura dupla – português e inglês (e respectivas literaturas), com a duração de 6 semestres. A disciplina *Prática de Ensino* é denominada nesse estabelecimento *Metodologia de Ensino das Língua Portuguesa e Inglesa*, cursada pelos alunos no 5º e 6º semestres do curso.<sup>26</sup>

Das 36 horas/aula dessa disciplina em cada um desses semestres, 18 são destinadas aos encontros do professor responsável com os alunos-professores para a leitura e discussão de temas relacionados ao ensino das línguas mencionadas (particularmente, à discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental e Médio), das Leis de Diretrizes e Bases, e de temas voltados para o exercício do magistério (como, técnicas de ensino, procedimentos de avaliação, entre outros),<sup>27</sup> 15 horas/aula desse total são reservadas para o trabalho dos alunos de observação de aulas (de língua inglesa e de língua portuguesa) em escolas públicas e particulares da região, e 3 horas para o trabalho de regência - quando esses alunos devem planejar e ministrar aulas (de língua inglesa e portuguesa) nessas escolas.

No período em que realizamos a nossa coleta dos registros nessa instituição superior de ensino, os alunos estavam iniciando o 6º (e último) semestre do curso de Letras, período que, segundo informações que obtivemos da coordenação do curso, os alunos estariam iniciando com o professor responsável um trabalho cujo enfoque principal estaria sendo dado a questões relacionadas a procedimentos e técnicas de ensino, com base nas discussões já realizadas sobre os PCNs no semestre anterior.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> - Nesse período, os alunos já deverão ter frequentado as disciplinas *Língua Inglesa 1* e *2*. A disciplina *Língua Inglesa 3* é cursada concomitantemente à disciplina *Metodologia de Ensino* mencionada, no 5º e 6º semestres letivos portanto, segundo informações prestadas pelo coordenador do curso. Não nos foi fornecida uma cópia da grade curricular do curso.

<sup>27</sup> - Informações que obtivemos junto ao coordenador (também professor) do curso de Letras dessa instituição.

<sup>28</sup> - Infelizmente não nos foi permitido ter esses encontros gravados para a nossa pesquisa (encontros de 2 horas/aula semanais). Sobre essa recusa, apenas nos disseram que “o professor responsável não se sentiria à vontade”.

A universidade pública desse terceiro grupo (Un. Publ. III, daqui por diante), por sua vez, está localizada na região centro-leste do Estado de São Paulo e possui uma experiência de cerca de 5 anos na formação de professores de língua inglesa<sup>29</sup>. O curso de Letras nessa instituição é oferecido no período noturno e sua proposta é de licenciatura dupla – português e inglês ou português e espanhol e suas respectivas literaturas, com duração de 10 semestres. Os alunos devem freqüentar as disciplinas *Prática de Ensino*, como nas demais universidades mencionadas, também nos últimos períodos do curso. No caso específico das Práticas de Ensino de Língua Inglesa, estas acontecem no 9º e 10º semestres nessa instituição.<sup>30</sup> Nesse período, os alunos devem freqüentar as disciplinas *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 1 e 2*, respectivamente.<sup>31</sup>

Quando realizamos a nossa coleta de registros nessa instituição, os alunos estavam iniciando o 9º semestre letivo e freqüentando a *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 1* portanto. Das 60 horas/aula dessa disciplina, 32 horas foram reservadas para discussões teóricas do grupo sobre questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua inglesa,<sup>32</sup> e 28 para a atividade dos alunos-professores de observação de aulas desse idioma preferencialmente em escolas públicas da região. O trabalho de intervenção ficaria reservado para o semestre seguinte, durante a *Prática 2*. Segundo a professora responsável, seu objetivo geral no curso, foi o de *discutir* com os alunos-professores *sobre a situação de ensino de língua inglesa no Brasil e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Nesse período, sua proposta junto aos alunos-professores foi para que eles realizassem uma ‘análise de necessidades’ (“needs analysis”) junto à turma de língua inglesa (professor e alunos) observada na escola pública visitada. Esse trabalho serviria de base para o semestre seguinte, na *Prática 2*, em que os alunos-professores estariam envolvidos no planejamento e docência de aulas de língua inglesa nas

<sup>29</sup> - Seu primeiro curso de licenciatura nesse idioma teve início em 1996 (segundo o INEP e o SEEC).

<sup>30</sup> - Nesse momento do curso, os alunos que optaram por português/inglês (de forma particular aqui) já deverão ter freqüentado 8 semestres de língua inglesa (língua inglesa 1,2,3,4,5,6,7,8) e de língua portuguesa (língua portuguesa 1,2,3,4,5,6,7,8) e as seguintes disciplinas pedagógicas: *Educação e Sociedade, Psicologia da Educação 1, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Didática Geral*. A partir do 9º período, estarão freqüentando a disciplina *Linguística Aplicada e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa* concomitantemente à *Prática de Ensino 1*. Ver anexo V no final deste trabalho.

<sup>31</sup> - É importante mencionarmos que nesse momento do curso os alunos dessa instituição também estarão envolvidos com as disciplinas de *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Língua Portuguesa 1 e 2*.

escolas observadas. Segundo a professora, esse trabalho seria uma forma de “contribuir para o ensino da LE nesses estabelecimentos de ensino”.<sup>33</sup>

Tendo apresentado um panorama geral das particularidades das *Práticas de Ensino de Língua Inglesa* investigadas, explicitaremos, a seguir, os procedimentos e os instrumentos utilizados na coleta de registros junto às universidades paulistas.

### 3.4. Configuração do *corpus* – interior paulista

Quando iniciamos o planejamento para a coleta de registros em *Práticas de Ensino de Língua Inglesa* do interior paulista, tínhamos um interesse particular na investigação da relação do sujeito com a língua inglesa (língua estrangeira na qual optaram por licenciar-se) e com a língua portuguesa (que, neste caso, primeiro constituiu os alicerces de sua estrutura subjetiva). Dessa forma, optamos pela utilização dos seguintes instrumentos de coleta de registros:

- gravações em áudio de, no mínimo, duas (02) aulas de *Prática de Ensino de Língua Inglesa* (ou disciplina correspondente a esta) nas universidades sorteadas;
- conversas informais com os professores responsáveis por essas disciplinas e com os coordenadores desses cursos de Letras (a se dar pessoalmente, por telefone, carta ou *e-mail*);

---

<sup>32</sup> - Esses encontros aconteciam uma vez por semana, em aulas duplas, totalizando cerca de 100 minutos em média semanais.

<sup>33</sup> - Teremos a oportunidade de explicitar melhor sua proposta de trabalho no capítulo 4, a seguir.

- cópias das *grades curriculares* dessas disciplinas das universidades pesquisadas, assim como dos *programas de curso* apresentados pelos professores responsáveis, adquiridas junto a esses profissionais ou aos coordenadores do curso;
- questionários aplicados a um grupo representativo de alunos-professores de cada uma das *Práticas* das universidades sorteadas.

Mediante o aceite dessas universidades em colaborar com a nossa pesquisa, entregamos aos professores responsáveis pelas *Práticas de Ensino de Língua Inglesa*<sup>34</sup> dessas instituições, pessoalmente ou pelo correio, cerca de seis fitas cassete em média (de 60 e/ou 90 minutos) para a realização das gravações de suas aulas.<sup>35</sup> Explicitamos a eles nessa entrega a nossa necessidade de registrarmos acontecimentos discursivos d(n)aqueles espaços de formação e expressamos, de forma particular nesse contato, um interesse especial dentro de nossa proposta de pesquisa em analisarmos (nas aulas gravadas) momentos em que a *compreensão oral em língua inglesa* fosse discutida ou trabalhada nos encontros entre Ps e APs. Intrigava-nos compreender melhor a presença da língua materna nesses momentos específicos de formação do professor de língua inglesa e também a relação desses futuros professores desse idioma com essas línguas (língua inglesa e língua portuguesa). Se no contexto de Minas Gerais *os encontros da Prática de Ensino de Língua Inglesa aconteciam em português pelo fato dos alunos “não entenderem” a língua inglesa quando usada pelo professor em sala de aula*, a investigação de atividades de *compreensão oral em língua inglesa* em outros espaços de formação, ou da discussão dessa ‘habilidade’, poderia nos elucidar essa questão.

<sup>34</sup> - Ou disciplinas correspondentes.

<sup>35</sup> - Pedimos que gravassem pelo menos dois encontros (ou aulas). Visitamos pessoalmente 3 das 5 universidades pesquisadas do interior paulista (Un. Publ. I, Un. Part. II e Un. Publ. III) e assistimos a uma das aulas de *Prática de Ensino de Língua Inglesa* de uma delas ( Un. Part. II), no entanto, não estivemos presentes em nenhuma das aulas gravadas que integraram o nosso *corpus* de pesquisa.

A utilização de questionários para um número representativo de alunos das *Práticas de Ensino* envolvidos em nossa pesquisa constituiu também outro importante instrumento de coleta de registros empregado nesse momento. Com base na proposta AREDA (*Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos*), desenvolvida por Serrani-Infante,<sup>36</sup> elaboramos vinte e uma (21) questões procurando explorar alguns tópicos junto aos APs, tais como: *experiência de aprendizagem de língua portuguesa e de língua inglesa; experiência de ensino (ou de formação no ensino) desses idiomas; a relação com os povos brasileiro e falantes de língua inglesa e com a sua cultura*, a fim de propiciar a eles a oportunidade de *enunciar* sobre esses temas.<sup>37</sup>

### 3.4.1. A proposta AREDA

Segundo Serrani-Infante (1998b), o programa de pesquisa AREDA<sup>38</sup> trata-se de um “estudo de caso visando analisar, em depoimentos de enunciadorees com experiência bi/multilingüe, o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) línguas” (p.151). Esses depoimentos são obtidos mediante gravação de respostas a perguntas abertas, geralmente na primeira língua do enunciador.<sup>39</sup> Segundo a autora, um procedimento de registro adequado é o de optar pela entrega de fitas cassetes para que os enunciadorees gravem seus depoimentos estando sozinhos. Em alguns casos, o conjunto total de perguntas é entregue de uma só vez, para que o enunciador possa escolher e começar a falar pela pergunta que sinta ser mais estimulante. Em outros casos, as perguntas são entregues por partes e algumas de caráter mais específico são incorporadas depois do recebimento de um grupo parcial de fitas gravadas pelo enunciador. Nesse tipo de análise,

<sup>36</sup> - Cf. Serrani-Infante, 1998a, 1998b, 2000.

<sup>37</sup> - As questões elaboradas, assim como uma carta de introdução que escrevemos aos APs participantes, se encontram em anexo (Anexo VI), no final deste trabalho.

<sup>38</sup> - Desenvolvido pela referida pesquisadora no DLA-IEL-Unicamp nos últimos anos, resultado de um projeto apoiado pelo CNPq.

<sup>39</sup> - Segundo a autora, em novos depoimentos sendo coletados, resolveu-se incluir perguntas na segunda língua do enunciador para propiciar também depoimentos nessa língua (cf. Serrani-Infante, 1998b: 153). Para o acesso a análises desenvolvidas nessa proposta, ver Serrani-Infante, 1998a e b.

nos esclarece a autora, o objetivo “não está no conteúdo informacional dos depoimentos, desse modo, um outro procedimento utilizado é voltar, ex professo, às “mesmas” perguntas recorrentemente, mas sob formas modificadas para observar as ressonâncias discursivas em depoimentos diferentes sobre o mesmo tópico” (a questão portanto não está no que o enunciador informa mas em como ele o diz) (pp.151-3).

Tendo como eixo a distinção conceitual interdiscurso/intradiscurso, a proposta AREDA trata de analisar implícitos de sentido na relação do sujeito com a segunda língua, mas sem considerá-los restritos somente à dimensão do querer dizer no nível da proposição. Entende-se que essa relação é um fator não cognitivo que incide crucialmente no processo de produção em segunda língua. Uma das preocupações centrais nessa proposta, e que nos interessa aqui, está no estudo das mobilizações nas formações discursivas fundadoras (constituídas por inscrições de sentido a partir de determinações ideológicas e subjetivas inconscientes), pelas quais passará a relação com e a enunciação de um sujeito em segunda língua-cultura.<sup>40</sup>

A contribuição específica da proposta AREDA, nos esclarece Serrani-Infante, se fundamenta em que a abordagem não está centrada na descrição de atitudes (conscientes), mas “no estudo da construção intra e interdiscursiva de posições de sujeito em diversos contextos socio-históricos de encontro com segundas línguas e culturas”.<sup>41</sup>

Reconsiderando o nosso contexto específico de pesquisa, elaboramos, com base no AREDA, vinte e uma (21) questões (vide anexo VI) para serem apresentadas a APs das Práticas de Ensino envolvidos em nossas investigações, procurando com esse instrumento estudar como os APs informavam sua experiência de aprendizagem de língua portuguesa e de língua inglesa, sua experiência de ensino (ou de formação no ensino) nesses idiomas, e sua relação com os povos (e a cultura) brasileiro e falantes de língua

<sup>40</sup> - Cf. Serrani-Infante, 1998b: 157- 162.

<sup>41</sup> - Segundo a autora, “mesmo sem pretender chegar ao inventário (impossível) de processos identificatórios, hipotetiza-se nessa proposta de trabalho que a caracterização qualitativa e detalhada de identificações a partir da análise de discursos efetivamente produzidos por enunciadores bi/multilíngües pode ser o caminho para uma melhor compreensão do processo de enunciar em segundas línguas e, conseqüentemente, para uma

inglesa, e analisar as ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em primeira língua (neste caso) dos sujeitos envolvidos, ou seja, analisar as construções intra e interdiscursivas de posições do sujeito num contexto sócio-histórico de encontro com a língua e a cultura estrangeiras (inglesa, neste caso).

Enviamos então aos professores das Práticas, junto às fitas cassete entregues para a gravação das aulas, outras especialmente destinadas aos APs que fossem participar de nossa pesquisa. Com base no número total de alunos em cada uma dessas Práticas,<sup>42</sup> realizamos uma seleção aleatória definindo o número representativo de alunos a participar (caso aceitassem) respondendo ao nosso questionário.<sup>43</sup> Foram três (03) em média, o número de alunos sorteados em cada uma das Práticas de Ensino investigadas, com exceção das instituições Un.Part.II e Un. Part. III, onde foram sorteados respectivamente seis (06) e cinco (05) APs para participarem de nossa pesquisa.

Aos APs selecionados foram entregues (pelos professores das Práticas) duas (02) fitas cassete (em média) de 60 minutos para que utilizassem na gravação de seus depoimentos, o questionário acima referido, e uma carta onde buscamos esclarecê-los sobre os objetivos de nossa proposta de pesquisa e daquela atividade. Após o recebimento desse material, os alunos tiveram em geral uma semana para se familiarizarem com as perguntas do questionário e respondê-lo oralmente, gravando seus depoimentos nas fitas recebidas.

---

posterior abordagem mais problematizada das dimensões social e afetiva na prática do ensino-aprendizagem de línguas". (cf. Serrani-Infante, 1998b:165).

<sup>42</sup> - A saber: 10 alunos (língua inglesa) na Un. Publ I; 59 na Un. Part. I; 34 na Un. Part. II; 54 na Un. Part. III; e 11 alunos na Un. Publ. III.

<sup>43</sup> - Como dissemos, os enunciadores selecionados o foram a partir de critérios aleatórios. Para tanto, foi atribuído um número a cada aluno integrante de cada turma de Prática de Ensino de Língua Inglesa colaboradora de nossa pesquisa. Para a seleção, seguiu-se a tábua de números aleatórios, do livro **Métodos Quantitativos – Estatística**, de Wilton O. Bussab e Pedro A. Moretin, São Paulo: Atual, 1987.

O material efetivamente coletado<sup>44</sup> foi constituído de: 3 depoimentos na Un. Part. I; 3 na Un. Publ. I; 4 depoimentos na Un. Part. II; 2 na Un. Part. III, e, 3 na Un. Publ. III.<sup>45</sup>

As conversas com os profissionais responsáveis pelos cursos de *Prática de Ensino* das instituições pesquisadas no interior paulista, a troca de informações realizada com eles também de forma escrita (sobre os programas de curso e sobre as grades curriculares), constituíram outras formas de compormos um quadro geral de estudo dessas disciplinas e analisarmos o seu funcionamento discursivo.

Após feitos os esclarecimentos necessários sobre a coleta de registros realizada nas universidades do interior paulista, sobre os procedimentos e instrumentos utilizados nessa tarefa, apresentaremos, a seguir, o *corpus* desta pesquisa e o perfil das enunciatórias participantes.

---

<sup>44</sup> - Visto que: recebemos fitas em branco (supostamente gravadas), alguns alunos desistiram no meio do processo e outros não responderam a todas as questões.

<sup>45</sup> - Não tivemos acesso à identidade desses APs, que se utilizaram de pseudônimo para a realização da atividade. Coincidentemente, todos os depoimentos que coletamos foram feitos por enunciatórias do sexo feminino.

### 3.5. O *corpus* desta pesquisa

Para a realização de nossa proposta de pesquisa, utilizamos o seguinte *corpus* de análise:

- 4 aulas (ou encontros) <sup>46</sup> de *Prática de Ensino de Língua Inglesa 2* (da universidade pública de Minas Gerais (Un. Publ. MG), gravadas em áudio e transcritas;
- 4 aulas de *Prática de Ensino de Língua Estrangeira (Inglês/Alemão)*, realizadas na Un. Publ. I, gravadas em vídeo e transcritas;
- 4 aulas de *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I*, realizadas na Un. Part. II, gravadas em áudio e transcritas;
- 2 aulas de *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I*, realizadas na Un. Publ. III, gravadas em áudio e transcritas;<sup>47</sup>
- diários dialogados com duas (02) alunas-professoras (APs) da Un. Publ. MG, Lia e Andréa,<sup>48</sup> durante o semestre letivo em que ocorreu a coleta nessa universidade;
- 2 aulas<sup>49</sup> gravadas (e transcritas) do curso de *Inglês Instrumental*, ministradas por essas duas APs à comunidade;
- entrevistas gravadas em áudio e transcritas com cinco (05) APs da Un. Publ. MG: Lia, Andréa, Ivone, Elis e Liza;
- questionários (adaptação AREDA) aplicados a APs das universidades paulistas pesquisadas, com a obtenção de: 3 depoimentos na Un. Part. I; 3 APs na Un. Publ. I; 4

<sup>46</sup> - De 100 minutos cada uma (em média).

<sup>47</sup> - Como mencionamos anteriormente, não nos foi permitido gravar as aulas de *Prática de Ensino* nas instituições superiores de ensino Un. Part. I e Un. Part. III.

<sup>48</sup> - Nomes fictícios.

<sup>49</sup> - De cerca de 50 minutos.

na Un. Part. II; 2 na Un. Part. III, e 3 na Un. Publ. III, todos gravados em áudio e transcritos.

### 3.5.1. O perfil das enunciantoras participantes

As enunciantoras que participaram de nossa pesquisa apresentavam o seguinte perfil:

#### Un. Publ. I:

- **Cris** : Cerca de 10 anos de experiência de aprendizagem de língua inglesa.<sup>50</sup> Sem experiência de ensino do idioma;
- **Ane**: Cerca de 10 anos de experiência de aprendizagem de língua inglesa. Um ano de experiência de ensino desse idioma em Escola de Línguas;
- **Sabrina**: Cerca de 4 anos de experiência de aprendizagem de língua inglesa. Dois anos e meio de experiência de ensino do idioma em Escola de Línguas.

#### Un. Part. I:

- **Kelly**: Cerca de 6 anos de vivência no exterior (Inglaterra) e inúmeras viagens ao país, como também aos Estados Unidos. Vinte e dois anos de experiência de ensino de língua inglesa;
- **Maria**: Cerca de 8 anos de experiência de aprendizagem de língua inglesa. Leciona em Escola de Idiomas (tempo não especificado);

---

<sup>50</sup> - Não estaremos considerando nos cálculos apresentados os anos de estudo de língua inglesa referentes ao ensino fundamental e médio, por não termos essa informação especificada para cada informante, mas apenas o período de estudo do idioma em escolas de idiomas e na faculdade de Letras (sendo esta uma informação aproximada).

- **Ivany:** Cerca de 4 anos de experiência de aprendizagem de língua inglesa. Sem experiência de ensino do idioma.

#### Un. Part. II:

- **Jéssica:** Cerca de 5 anos de experiência de aprendizagem de língua inglesa. Sem experiência de ensino do idioma;
- **Vivi:** Cerca de 7 anos de experiência de aprendizagem de língua inglesa. Sem experiência de ensino do idioma;
- **Misteriosa:** Cerca de 3 anos de experiência de aprendizagem de língua inglesa. Sem experiência de ensino do idioma;
- **Ana:** Cerca de 3 anos de experiência de aprendizagem de língua inglesa. Sem experiência de ensino do idioma;

#### Un. Publ. III:

- **Maria:** Cerca de 16 anos de experiência de aprendizagem de língua inglesa. Cinco anos de experiência de ensino do idioma (em escolas públicas e particulares e Escolas de Línguas);
- **Ju:** Morou 8 meses fora do país (Canadá e Estados Unidos). Cerca de 4 anos de experiência (formal) de aprendizagem de língua inglesa (na faculdade de Letras). Experiência no ensino do idioma para pequenos grupos (aulas particulares);
- **Catarina:** Cerca de 8 anos de experiência de aprendizagem de língua inglesa. Experiência no ensino do idioma – aulas particulares de *Inglês Instrumental*.

Un. Part. III:

- **Adriana:** Cerca de 3 anos de experiência de aprendizagem de língua inglesa. Sem experiência de ensino do idioma;
- **Berimbau:** Cerca de 3 anos de experiência de aprendizagem de língua inglesa. Sem experiência de ensino do idioma;

Un. Publ. MG: <sup>51</sup>

- **Elis:** professora de língua portuguesa (ensino fundamental). Sem experiência de ensino de língua inglesa em escolas (já havia cursado a *Prática de Ensino de Língua Inglesa I* na universidade);
- **Liza:** funcionária de comércio farmacêutico. Sem experiência de ensino de língua inglesa;
- **Ivone:** professora de pré-escola. Sem experiência de ensino de língua inglesa em escolas (já havia cursado a *Prática I* na universidade);
- **Andréa:** professora de língua inglesa em escola de idiomas (por cerca de 7 anos). Experiência de estudo desse idioma em curso no exterior (Inglaterra, durante um período de 4 semanas), e
- **Lia:** comerciante. Sem experiência de ensino de língua inglesa.

As professoras responsáveis pelas Práticas de Ensino, cujas aulas foram gravadas nesta pesquisa, possuíam o seguinte perfil:

---

<sup>51</sup> - Não obtivemos na época da coleta de registros nessa universidade informações específicas sobre a experiência de aprendizagem de língua inglesa dessas APs (no ensino fundamental e médio, ou em escolas de idiomas, por exemplo). Atribuímos nomes fictícios a essas APs como forma de preservar suas identidades.

P (Un. Publ. I): mestre em Lingüística Aplicada. Havia sido aceita na época no programa de doutoramento de uma universidade no Canadá. Experiente no ensino de língua inglesa;

P (Un. Part. II): doutora em Lingüística Aplicada. Experiente no ensino de língua inglesa;

P (Un. Publ. III): mestre em Lingüística Aplicada, e, na época, em fase de conclusão de seu doutoramento nessa área. Experiente no ensino de língua inglesa;

P (Un. Publ. MG): mestre em Lingüística Aplicada. Experiente no ensino de língua inglesa.

Havendo feito os esclarecimentos necessários sobre o tipo de *corpus* que adotamos, sobre a sua configuração nos dois momentos de coleta de registros (inicialmente no interior de Minas Gerais e, algum tempo depois, no interior do Estado de São Paulo), sobre os contextos onde as coletas de registros se deram e sobre os seus participantes, dedicaremos o próximo capítulo à apresentação da análise que desenvolvemos e de seus resultados.

## Capítulo Quarto

### 4.1. Introdução

Temos por objetivo neste capítulo tratar da análise que desenvolvemos em nosso percurso de pesquisa. Inicialmente, iremos focalizar as representações imaginárias do sujeito em relação a objetos do discurso, tais como: *língua portuguesa; povo/cultura brasileiros; língua inglesa; povo/cultura anglo-saxões; ensinar língua inglesa; professor (formado e em formação) de língua inglesa, e formar o professor desse idioma*, construídas por ressonâncias de modos de dizer e de itens lexicais no funcionamento discursivo analisado, ou seja, nos seis contextos de formação de professores participantes deste estudo. Seguiremos, de certa forma, essa ordem de apresentação, uma vez que entendemos que a relação do sujeito (socio-histórica e ideologicamente constituída) com as línguas determina sua relação com o ensino e, portanto, com o processo de formação do professor de língua inglesa. Posteriormente, apresentaremos as formações discursivas que detectamos em nossa análise, estabeleceremos relações entre essas condensações de sentidos para o (no) processo de formação do professor brasileiro de língua inglesa em nossas Práticas de Ensino, e buscaremos, nesse momento, apresentar respostas às perguntas que nortearam este nosso estudo.

## 4.2. Análise dos registros

### 4.2.1. Representações construídas no discurso da Prática de Ensino de Língua Inglesa

Pudemos observar na análise do *corpus* desta pesquisa, que os gestos de interpretação do que venha a ser *brasileiro; língua portuguesa; povo brasileiro; povo anglo-saxão* e *língua inglesa*, constituíram-se freqüentemente por ressonâncias de modo de dizer onde predominavam mecanismos enunciativos de (de)negação e de comparação (implícita e explícita), construindo uma representação predominante de brasileiro enquanto aquele que ocupa o lugar da falta e/ou da falha.

#### 4.2.1.1. *Brasileiro não sabe inglês...*<sup>1</sup>

Primeiramente, o brasileiro é aquele que, no imaginário discursivo, não *sabe* inglês (o que, como veremos a seguir, não é o mesmo que *não conhecer* a língua) ou que ainda não alcançou um saber satisfatório nessa língua-outra (o saber do falante nativo de língua inglesa).

Vejamos, a seguir, as formulações:

---

<sup>1</sup> - Para a apresentação dos exemplos de formulações que se seguirão, estaremos seguindo algumas convenções: primeiramente, estaremos explicitando se o excerto pertence aos registros de uma aula (Aula) ou a um de nossos informantes (cujo apelido virá em destaque (Ane, Maria, etc)) em sua participação no Areda (AREDA), ou em diários dialogados (dd) e entrevistas (entr.). Entre parênteses, traremos o código da universidade em questão (Un. Publ. MG, Un. Part. I, II, III, Un. Publ. I, III), o número da página acessada do *corpus* de nossa pesquisa e a especificação do tipo de compilação acessada (registros em disquete (arquivo) ou em cadernos (c1,c2 etc). Por exemplo: Ane (Un. Publ.I, Areda, p.41, c1). É importante ressaltar que foram preenchidos com transcrições: 2 cadernos para a Un. Publ. I, 1 caderno para a Un. Part. I, 3 para a Un. Part. II, 2 para a Un. Publ. III, e 1 caderno para a Un.Part. III. As compilações foram feitas separadamente portanto.

1) Kelly (Un. Part. I, Areda, p.7, arq.): (...) *bom.....sim...converso com nativos com bastante freqüência..... acho importantissimo né.....e com/ com relação aos brasileiros....a gente conversa no ambiente de trabalho da gente e tal...mas não é assim uma coisa muito...muito freqüente...e...e...realmente eu não acho tão interessante quanto estar conversando com um nativo porque...você acaba...ouvindo...o .....a língua mal falada e ...falando ela mal falada também...depois de/ de muito tempo sem contato com o nativo né.....e...e...não sei até que ponto é válido brasileiros se reunirem pra ficar falando em inglês.....sem terem uma pessoa...junto ali que...que domine o suficiente...pra não deixá a coisa...desandá...né (...)*

2) Sabrina (Un. Publ. I, Areda, p.59, c1): (...) *e até mesmo com ...com...com brasileiros eu converso assim em port/em inglês...o pessoal fala... ‘ah...é uma situação irreal...é ridículo conversá em inglês com brasileiro’...mas eu acho que é muito válido porque eu acho que a gente pratica...inclusive a/as meninas que moram comigo...uma menina a gente às vezes conversa em inglês (...) então eu acho interessante a gente prati/ tá praticando mesmo a gente não sendo falante nativo \**

Pudemos observar na análise desenvolvida, como os exemplos de formulação acima ilustram, que os sentidos de *brasileiro – falante de língua inglesa* são constituídos em comparação aos de *nativo – falante de língua inglesa*. A negação em (1), “*eu não acho tão interessante quanto estar conversando com um nativo*”, refuta a possibilidade de uma comparação de igualdade entre esses *falantes* - na verdade, há uma comparação de inferioridade entre eles, em detrimento do brasileiro, que se estabelece pela negação.

Estabelece-se dessa forma para o brasileiro o lugar da falta, e para o nativo, o lugar da completude. Conversar em inglês com brasileiro significa, nesse imaginário discursivo, ouvir/falar *a língua mal falada*; significa conversar com alguém que *não domina o suficiente* o idioma em questão. O nativo de língua inglesa é representado enquanto *aquele que domina a língua-alvo*, pois sua relação com ela se dá livre de

conflitos. Disso tem-se que o contato (de preferência, contínuo) com o nativo colocaria o brasileiro a caminho dessa relação.

O uso do advérbio de modo *mal* em *mal falada* (ex.1) aponta também para sentidos opostos na cadeia discursiva, ou seja, de que existe um *bem falar* da língua inglesa, ideologicamente relacionado à pessoa do nativo desse idioma.

O emprego dos pronomes nessa formulação (sublinhados no excerto) é, a nosso ver, outro ponto merecedor de atenção na análise intra-interdiscursiva que desenvolvemos. Ao analisarmos esse emprego, podemos notar que o sujeito-enunciador do discurso ocupa duas posições: inicialmente, a de brasileiro (pelo uso de *a gente*, em “*com relação aos brasileiros...a gente conversa no ambiente de trabalho da gente e tal (...)*”) e, logo em seguida, uma posição intermediária entre o brasileiro e o nativo de língua inglesa, construída pelo uso do pronome indeterminado *você* (em “*você acaba ouvindo a língua mal falada*”), que “excluiria” o sujeito-enunciador do grupo de brasileiros que “falam e ouvem a língua inglesa mal falada”. Isso se confirma também pelo uso posterior do termo generalizador *brasileiros*, em “*não sei até que ponto é válido brasileiros se reunirem pra ficar falando inglês (...)*”, quando o sujeito-enunciador se posiciona fora desse grupo.<sup>2</sup>

Os sentidos de brasileiro *mal falante* de língua inglesa também ressoam em (2). Podemos observar nessa formulação uma comparação implícita entre falar inglês com brasileiros e com nativos desse idioma. Novamente, o *brasileiro – falante de língua inglesa* ocupa no funcionamento discursivo o lugar imaginariamente construído daquele “que não fala *de fato* esse idioma”, o que, conseqüentemente, aponta para os sentidos de um falar “real”, um *bem falar* d(n)essa língua. Podemos observar esses sentidos no primeiro trecho negrito acima (“*(...)‘ah...é uma situação irreal...é ridículo conversá em inglês com brasileiro (...)*”) e também logo no início da formulação, em “*até mesmo com ..com....com brasileiros eu converso assim em port/em inglês*”. Nesse início, o uso das palavras de inclusão “até” e “mesmo”, apontam para a exclusão do brasileiro enquanto “bom falante de

<sup>2</sup> - Vale mencionar aqui que faz parte das condições de produção do discurso dessa enunciatória o fato de ela ter morado no exterior (na Inglaterra) por mais de 6 anos, o que, de modo particular (como veremos em outros excertos), legitima (ideologicamente) o sujeito a ocupar uma posição de saber da língua estrangeira.

língua inglesa”; o que pode ser percebido também pelos lapsos da enunciadora nos “*com...com...com*” dessa enunciação, e em “*eu converso assim em port/em inglês*”. Ou seja, há toda uma resistência do sujeito-enunciador em afirmar que conversa em inglês com brasileiros.<sup>3</sup> No entanto, a adversativa “*mas eu acho que é muito válido porque eu acho que a gente pratica*”, e o último trecho negrito (“(...) *então eu acho interessante a gente prati/ tá praticando mesmo a gente não sendo falante nativo\**”), que apresenta um sentido de concessão pelo uso da palavra “mesmo”, revelam sentidos outros de *brasileiro-falante de língua inglesa* que os constituídos num primeiro momento da formulação. Podemos observar no funcionamento discursivo do excerto acima portanto a existência de uma contradição *derivada*, nos termos de Foucault (1997c),<sup>4</sup> pela concorrência de proposições (sentidos) contraditórias(os) sobre a relação entre o brasileiro e a língua inglesa. Ou seja, de *brasileiro falante de língua inglesa* e de *brasileiro não falante desse idioma*. O que, no entanto, não remete para sentidos de brasileiro que sabe essa língua estrangeira.

Segundo C. Melman (1992:15-6), saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela – “que o que ela fala em você se enuncia por sua boca, como destacado, a título do “eu””. Conhecer uma língua, segundo o autor, quer dizer ser capaz de “traduzir mentalmente”, a partir da língua que se sabe (a *materna*), a língua que se conhece. A língua que se sabe é aquela que autoriza o locutor a falar como mestre. Conhecer a língua é tratá-la como objeto que se estuda e analisa, assim como também se conhece a sua cultura pela descrição dos hábitos, atitudes e procedimentos de um povo.

A análise que desenvolvemos aponta para sentidos de brasileiro, ou de aprendiz brasileiro de língua inglesa, como aquele que conhece ou chega a conhecer esse idioma, mas que não chega a sabê-lo.

Atentemo-nos às formulações abaixo:

<sup>3</sup> - Voltaremos à questão do lapso posteriormente neste capítulo.

<sup>4</sup> - Ver pp. 58-9 do capítulo 2 deste trabalho, onde apresentamos a tipologia de contradição proposta por esse autor.

3) Catarina (Un. Publ. III, Areda, pp.25-7, c2): (...) *o que eu lembrei...é...de um rapaz que deu aula pra mim no (XX)<sup>5</sup>...ele tinha 22 anos...uma coisa assim...e tinha morado até um ano antes nos Estados Unidos né...até os 21 ele tinha morado...(...) e o que me marcou bastante né ...foi que ele falou assim que o sotaque da gente era terrível....era (risos) tenebroso né....e...como na maioria das vezes a gente tem professores que aprenderam inglês aqui no Brasil e às vez/ e nunca foram para o exterior tá...fica essa insegurança né..... 'tô aprendendo com alguém que conhece as estruturas que conhece um bom vocabulário coisa e tal mas não tem aquela pronúncia perfeita' e muitas vezes a gente é corrigido até por...a.....muitas vezes não....sempre!.....a gente é corrigido e fica aquela má impressão.... 'nossa eu tô sendo corrigida por alguém que nem teve o contato com alguém que sabia realmente falá....falá direito'...tá (...)*

4) Berimbau (Un. Part. III, Areda, p.27, c1): *....não...primeiro porque eu não falo inglês (risos)...e segundo porque eu não tenho ninguém nunca tive esse contato...já tive mas.....sendo outras pessoas conversando né...não comigo...eu só escutei assim e eu acho que isso é fundamental....tá....eu num sei/ sei lá.... a gente aprende o inglês aqui né....e o fato de você falá com uma pessoa nativo da língua inglesa mesmo....seria você concretizá o seu inglês né...eu vejo dessa forma...(..)*

É possível observar em (3) uma comparação implícita, que, desta vez, é construída em relação ao professor de inglês com e sem experiência no exterior. “Saber inglês” no funcionamento discursivo analisado significa “saber falar esse idioma”, primordialmente. Um saber que a experiência no exterior garante e legitima nesse imaginário discursivo.

Esse exterior não é *qualquer* exterior, mas aquele representado pelos Estados Unidos da América, o que o advérbio de lugar sublinhado em (3) nos mostra. Estar no Brasil, aprender inglês no Brasil, equivale, nesse imaginário, a uma ‘aprendizagem’ parcial do idioma, *abstrata* porque “não concretizada em contato com o nativo de língua

---

<sup>5</sup> - (XX) – Nome de uma Escola de Idiomas.

inglesa”(ex.4), restrita aos conhecimentos formais da língua, ou melhor, a um *conhecer* essa língua.

O professor (brasileiro) de língua inglesa com experiência nesse *exterior* estaria legitimado sócio-ideologicamente para “falar como mestre” e corrigir seus alunos, qualificar sua pronúncia como *terrível* ou *tenebrosa* (como no ex. 3), ou seja, negar a possibilidade de o aluno se falar na língua-outra, ser falado por ela<sup>6</sup> ou discursivizar nela.<sup>7</sup> Sem tal legitimidade, ao professor (brasileiro) de língua inglesa sem experiência nesse *exterior* resta ensinar a materialidade da língua estrangeira: vocabulário, gramática etc. Podemos observar, portanto, nas representações imaginárias construídas, resvalar-se um desejo do sujeito de ocupar o lugar do outro-nativo.

#### 4.2.1.2. O saber - falar do lugar do outro-nativo

A memória, como poderemos observar a seguir, de modo especial, não restitui frases escutadas no passado mas julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrase.<sup>8</sup> Ela é um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularizações. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.<sup>9</sup> É essa memória que funciona em nossas relações estabelecidas com a escola, por exemplo, na aprendizagem de outras línguas (de língua inglesa, especificamente aqui), em nossa busca de um lugar do dizer de professor dessa língua estrangeira etc.

Vejamos o exemplo de formulação abaixo:

---

<sup>6</sup> - Cf. S. Serrani-Infante, 1998a.

<sup>7</sup> - Cf. E. Orlandi, 1999b.

<sup>8</sup> - Cf. P. Achard, 1999:16.

<sup>9</sup> - Cf. M. Pécheux, 1999: 56.

5) Aula (Un. Publ. I, em 25/04/01: [P e Aps discutem sobre a influência da idade no aprendizado de uma língua estrangeira. Um AP fala sobre sua aluna particular de língua inglesa, uma senhora, que tem dificuldades para aprender o idioma.]

P: *you não pode dizê isso!* [P volta-se em tom de espanto para o AP] [Um outro AP se manifesta]

AP: *nunca subestime seu aluno!* // APs: ((XXX)) // P: *um tempo atrás se dizia “ninguém aprende inglês no Brasil”...((XXX)) no Brasil...então péra um pouco!* // APs: ((XXX))

(...)

O enunciado “*ninguém aprende inglês no Brasil*” irrompe no intradiscurso retomando um já-dito, constituinte de nossa memória discursiva, recorrente de outros modos no funcionamento discursivo que analisamos até o momento (*brasileiro não sabe inglês*, por exemplo). Neste caso, não é o enunciado empírico “*ninguém aprende inglês no Brasil*” que está funcionando aí, mas a sua imagem enunciativa.

No excerto acima, na refutação de P a essa imagem enunciativa (através do que funciona como uma interjeição: “*então péra um pouco!*”), podemos perceber a concorrência de sentidos contraditórios nessa discursividade: “*aprende-se inglês no Brasil*” e “*não se aprende inglês no Brasil*”, graças a gestos de interpretação opostos, efeitos de filiações históricas, ideológicas, que irrompem na cadeia discursiva.

Vejamos um trecho seguinte dessa mesma aula:

6) Aula (Un. Publ. I, em 25/04/01: P: *todo processo de educação ele é complicado...ele é difícil...basta eu querer acreditar que é possível...// APs: ((XXX)) // P: ((XXX)) são preconceitos nossos que a gente imprime no aluno...achando primeiro que ele não vai aprendê.....// AP: ((XXX)) // P: tudo bem...eu saio da aula de francês com dor na bochecha...porque eu uso uma musculatura que normalmente no português eu não uso...o português é meio rasgado [P estica a boca] ...o francês é assim [P faz biquinho] mas isso não quer dizer que eu não vá conseguir ter uma pronúncia de francês boa...eu não vou ser nunca talvez um nativo falando...mas...eu também tenho que ser um nativo? // AP: depende de onde você quer chegar!// P: eu nunca vou chegar a ser um nativo (risos) //APs: (risos) ((XXX))*

Neste exemplo de formulação, estabelece-se uma comparação entre as línguas portuguesa e a francesa (idioma que P vinha estudando), onde a língua portuguesa ocupa o *lugar da falta*, do *não uso*. Ou seja, usa-se uma musculatura para falar uma língua estrangeira (francês, neste caso) que não se usa quando se fala português. Pode-se observar também que o fato de ocupar o lugar de falante brasileiro de língua estrangeira corresponde sentidos contraditórios, de poder ocupar (ou não) o lugar do nativo. No enunciado “*eu não vou ser nunca talvez um nativo falando...mas...eu também tenho que ser um nativo?*”, parece-nos existir aí uma contradição *derivada*. Pelo uso do “talvez” surgem sentidos de uma possibilidade de que o lugar do nativo seja ocupado. Na questão introduzida pela adversativa “mas”, essa possibilidade é confirmada. Em seguida, pela negação “*eu nunca vou chegar a ser um nativo*”, o sujeito se exclui a possibilidade de ocupar esse lugar.

O povo nativo de língua inglesa e, devemos ressaltar, o norte-americano e o britânico, de modo particular, ocupam, no imaginário discursivo analisado, uma posição mais privilegiada em relação aos outros povos, inclusive em relação ao povo brasileiro.<sup>10</sup> A língua inglesa e o povo nativo desse idioma são silenciados em sua heterogeneidade num trabalho de sentidos no qual ressoam consideravelmente itens lexicais como: *americanos, ingleses, britânico, Estados Unidos e Inglaterra*.

A formulação seguinte parece-nos ilustrar essa questão:

7) Kelly (Un. Part. I, Areda, pp.1-2, arq.: (...) *na quinta série.....tive o meu primeiro contato com um nativo da língua inglesa.....a irmã Aureliana...ou sister Aurelian ...como algumas freiras a chamavam....foi professora de inglês dos meus pais e tias e agora era a minha professora.....que alegria!* (...) *e eu aprendi a cantar em inglês....foi a glória!* (...) *infelizmente a irmã Aureliana faleceu no início da minha 6ª série.....e a nova professora resolveu revisar todo o conteúdo porque alguns alunos novos nunca tinham tido aulas de inglês antes.....não sei muito bem porque mas até a sétima série ficamos vendo “this is a chair”... “that’s a table”...e “the book is on the table”.....nesta altura eu já tinha 12 anos e meu pai convenceu a minha mãe a deixar os filhos irem morar com ele na Inglaterra...pra onde ele tinha ido embora logo depois do desquite deles (...)*

<sup>10</sup> - Esses sentidos foram apontados também por Zink-Bolognini (1996), mas, mais especificamente, na relação entre o povo alemão e o brasileiro.

*não foi difícil me convencer a ir com ele...por vários motivos...mas...o principal...era que eu ia viajar de avião...conhecer a Inglaterra da rainha Elizabeth...aprender inglês e usar calça Lee.....como nós chamávamos a calça jeans...que ainda não se fabricava no Brasil.....adeus calça Lee fajuta da Argentina....minhas amigas (risos) morriam de inveja.....foi uma experiência que durou mais de 6 anos voltei ao Brasil com 19 anos (...)*

Neste exemplo, podemos observar o fascínio exercido pelo outro e pelas coisas que são do outro. A *alegria*, a *glória* de poder estudar inglês com um nativo desse idioma, de usar no corpo o que esse outro usa, a *calça Lee*, e despertar a inveja nas amigas.<sup>11</sup>

Segundo J. Kristeva (1994:12), “o estrangeiro suscita uma nova idéia de felicidade. Entre fuga e origem: um limite frágil, uma homeostase provisória. Assentada, presente, por vezes incotestável, essa felicidade, entretanto, sabe estar em trânsito, como o fogo que somente brilha porque consome. A felicidade estranha do estrangeiro é a de manter essa eternidade em fuga ou esse transitório perpétuo.”

K. Woodward diz que “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que a pessoa usa”, sendo “a identidade marcada por meio de símbolos.”<sup>12</sup> A calça *Lee* aparece na seqüência discursiva acima (ex.7) como um desses símbolos. Em sua ida para a Inglaterra, a enunciadora vê a possibilidade de *aprender (de fato)* a língua inglesa e *usar (de fato)* a calça jeans (a calça *Lee*), visto que esta não era confeccionada no Brasil e sua *imitação*, produzida na Argentina, não servia. Podemos notar que, nesse imaginário discursivo, o Brasil é novamente marcado pela falta, pela falha. *Não se tem aqui o que se tem lá. Não se aprende inglês aqui que se aprende lá.* Sendo este “lá”, desta vez, o “lá” inglês da realeza britânica.

Esse modo de ver o estrangeiro (o europeu, principalmente) imaginizado como superior é explicado por M. Chauí (2000) como um efeito de nossa sociedade

<sup>11</sup> - Há um consenso de que o que é do outro-nativo de língua inglesa é melhor.

<sup>12</sup> - Cf. K. Woodward, 2000: 9-10.

colonial escravista, que a torna autoritária. Nessa conformação, as relações sociais e intersubjetivas se realizam no modo da relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece (p.89). Entre um superior, que sabe, e um inferior, que não sabe, acrescentaríamos.<sup>13</sup>

Isso constrói, a nosso ver, um terreno fértil para o trabalho da ideologia da aparência, própria da sociedade burguesa. É importante parecer-se com (falar como fala o outro, usar o que o outro usa). O *jeans fajuto*<sup>14</sup> serviu enquanto o *verdadeiro* ainda não era acessível... O que importa é a aparência, é ser *como o outro, não ser diferente dele*....

Uma outra formulação dessa enunciadora é também bastante ilustrativa nesse sentido. Vejamos:

8) Kelly (Un.Part.I, Q7, pp.4-5, arq: (...)) *era uma irmã...uma freira muito bem conceituada na nossa cidade.....então a idéia que a gente fazia da/ da pessoa que falava inglês é.....sempre foi aquela da...da...que veio de...de um país mais culto...que veio de uma país mais é.....adiantado.... e...que tinha coisas...de repente...importantes pra tá passando pra nós...e a gente respeitava isso ...né.....e hoje em dia claro e/eu já não tenho essa idéia mais na minha cabeça...eu ...eu já tenho bem definido ...bem claro...o que que é que eu respeito...no/neles e o que não...né...e...não gosto da/de/de toda essa influência que eles têm na...na criação dos/dos jovens brasileiros de hoje né...tá todo mundo assim crescendo aculturado...com/com relação à/às coisas do/ do Brasil.....e tão sempre imitando né.....mas eu fazia isso também quando eu era adolescente...eu queria usá a tal calça Lee...eu queria...cantá a música do Michael Jackson.... (...) onde a gente morava tanto capital Porto Alegre quanto interior do Rio Grande do Sul ...é.....qué dizê.....tava bastante defasada essa questão da/ da música né....a gente tinha o que aqui...bossa nova....(...) demorou pra.....pra.....a música brasileira.....mexê tanto com a gente quanto a americana e a inglesa mexiam né.....que a gente tem que reconhecê que eles têm um ritmo assim que*

<sup>13</sup> - Em C. Zink-Bolognini (1996), a autora discute, numa perspectiva discursiva, sobre a constituição do sujeito e de seu lugar de interlocução no estudo de processos discursivos em situações de relação de contato entre brasileiros e alemães em cursos de línguas (de alemão como LE para brasileiros, e, de português, como L2 para alemães, em imersão no Brasil). A análise de registros de arquivo apresentada por ela, onde atributos que compõem a memória histórica de brasileiros e alemães a respeito de si mesmos e a respeito do outro são explorados e discutidos, é bastante ilustrativa dessa relação assimétrica, constituída em bases ideológicas colonialistas, entre o estrangeiro (imigrante) e o brasileiro.

<sup>14</sup> - Marca daquilo que é latino-americano no imaginário discursivo.

*envolve...um.....eles têm um quezinho especial pra...pra.....na...no que diz respeito a produção de letras de música e de ritmo ...(...)*

Podemos observar três comparações principais feitas nessa formulação. Entre o povo falante de língua inglesa e o povo brasileiro; entre o jovem brasileiro de hoje e o de algumas décadas atrás; e, entre as músicas inglesa e norte-americana e a música brasileira.

Através de denegação em “*e/eu já não tenho essa idéia mais na minha cabeça*”, sentidos recalcados na formação discursiva vêm à tona – afirmam-se através da negativa, ou seja, sentidos de que realmente o povo falante de língua inglesa vem de um país *mais culto e adiantado* (do que o Brasil). Este último é marcado pela falta também com relação a sua produção musical – o Brasil, nesse imaginário discursivo, parece sofrer uma *defasagem geral* em relação aos povos falantes de língua inglesa. Os únicos que parecem permanecer os *mesmos* são os jovens brasileiros, que continuam imitando o nativo dessa língua.

A *denegação*, como a estamos concebendo aqui, é a negação que incide sobre um elemento do saber próprio à formação discursiva que afeta o sujeito do discurso. Ou seja, a *denegação*, na perspectiva discursiva, relaciona-se com a interioridade da formação discursiva e com o modo como o sujeito com ela se relaciona. Ao incidir sobre um elemento de saber que pode ser dito pelo sujeito do discurso mas que, mesmo assim, por ele é negado, tal elemento permanece recalcado na formação discursiva, manifestando-se em seu discurso apenas através da modalidade negativa. Em outras palavras, a denegação mascara os dizeres-e-sentidos-outros que, apesar de participarem da constituição do sujeito, não lhe é permitido dizê-los, devido à formação discursiva que predomina na interpelação ou devido ao contato com o social e suas coerções.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> - Cf. C. Agustini, 1999:18; F. Indursky, 1990.

Retomando a questão do nativo de língua inglesa, observemos os exemplos:

9) Catarina (Un. Publ. III, Areda, p.21, c2): (...) *bom ...isso foi mais ou menos a partir dos 12 anos né quando tava no ginásio eu aí realmente começaram a surgir aquelas comparaçõezinhas ....que o povo brasileiro é mais relaxado e o povo inglês...é mais formal né...então é.....esse é o principal ponto né...falá que o brasileiro sempre dá um jeitinho pra tudo e que o inglês é um povo formal né...um povo que sabe de tudo né...então essa supervalorização da língua inglesa (...)*

10) Ane (Un. Publ. I, Areda, p.51, c1): (...) *esses exercícios ('listening') ajudam muito a/a fazer com que a nossa pronúncia chegue mais próxima dos falantes nativos...eu acho muito importante realmente \**

Em (9), podemos observar gestos de interpretação, efeitos de sentido, que remontam o discurso colonial do descobrimento do Brasil<sup>16</sup> e que vieram se re-significando desde então, ou seja, os sentidos de povo brasileiro enquanto povo *relaxado*, *preguiçoso* e diríamos, *irresponsável/desonesto*, porque *não formal* (como o estrangeiro), porque sempre *“dando um jeitinho pra tudo”*. Os predicativos utilizados em (9) para definir o estrangeiro, é importante observarmos, têm um caráter de *distinção* enquanto os predicativos utilizados para definir o brasileiro não têm esse caráter. Explicamos. Os sentidos que definem o brasileiro são os da *indistinção*: *o que é ser relaxado? o que é dar um jeitinho pra tudo?*, enquanto que os sentidos que definem o estrangeiro – *povo formal* e *povo que sabe de tudo* – dão-lhe um caráter distintivo. O nativo de língua inglesa não só é aquele que *sabe tudo*, mas principalmente, “que sabe a *sua língua*”. Por isso, deve ser imitado, copiado (ex.10).

Esse caráter da *indistinção* do povo brasileiro foi apontado por E. Orlandi em *Terra à Vista*.<sup>17</sup> Segundo a autora, no discurso da colonização, o europeu nos construiu (povo brasileiro) como seu “outro” mas, ao mesmo tempo, nos apagou. “Somos o “outro”, mas o outro “excluído”, sem semelhança interna” (p.47). Por sua vez, os europeus nunca se

<sup>16</sup> - Cf. E. Orlandi, 1990, 1993.

<sup>17</sup> - Cf. E. Orlandi, 1990.

colocaram na posição de serem nosso “outro”. Eles sempre foram o “centro”. Segundo Orlandi, os efeitos ideológicos da colonização se produziram através de um jogo entre formas de discurso (o religioso, o lingüístico), com a característica importante de que, ao falar de “nossas” coisas, se ressaltaram sempre as suas “particularidades” (singularidades) (p.48). Disso resulta, segundo a autora, que somos singulares a um padrão-lá. O outro europeu. O discurso da singularidade é o discurso da cultura (dominado pelo da “civilização”), que a-historiciza. Fica sempre como se nós tivéssemos um “outro”. O nosso “outro” é o português, o italiano, o francês etc. Como nos constróem uma história em que somos apagados como alteridade, somos apenas “singulares”, temos “particularidades”, diz a autora. “Não somos o outro constitutivo porque não “somos” (seres históricos etc) (p.48). Como poderá ser visto em nossa conclusão, esse imaginário é re-significado nestes tempos de *globalização*, de ideologia neo-liberal.

Além dos sentidos de falta atribuídos ao povo brasileiro (como aquele que “não tem” o que o estrangeiro teria, que “não sabe” o que se imaginariza que o estrangeiro saiba, etc), é possível observar também sentidos de falta constitutivos da língua falada pelo povo brasileiro, a língua portuguesa. Vejamos as formulações:

11) Jéssica (Un. Part. II, Areda, p.53, c1): *olha.....é.....o inglês ele tem algumas consoantes que nós não temos no português (...)*

12) Ane (Un. Publ. I, Areda, pp.45-46): *acho que é necessário destacar que senti muita dificuldade no início com alguns sons tanto da língua inglesa...da língua espanhola...da língua alemã.....que não eram familiares ou seja que não existem realmente na língua portuguesa portanto meu aparelho fonador não tava preparado pra produzir esses sons e foi realmente difícil...conseguir produzi-los...é claro que eles não são perfeitos hoje...mas pelo menos eu tento me aproximar o máximo possível...dum falante nativo \**

Em (11) e em (12), na comparação entre língua portuguesa e outras línguas estrangeiras, a língua portuguesa é marcada pela falta (“*ela não tem consoantes que o inglês tem*” (11); “*ela não tem sons que outras línguas têm*” (12)). Neste último exemplo,

como no de número (6), apresentado anteriormente aqui (p.91), ser falante de língua portuguesa constitui prejuízo para aqueles que querem aprender outras línguas. Em (6), o “*não uso de uma certa musculatura*” comprometeria a aprendizagem (leia-se: a *boa* pronúncia) de francês. Em (12), de forma semelhante, um “*aparelho fonador despreparado*”, porque acomodado às necessidades de expressão da língua portuguesa, prejudicaria a *boa* pronúncia em outros idiomas.

Falar português, no caso do povo brasileiro, também contribui, nesse imaginário, para constituir-lhe o lugar *daquele a quem falta, daquele que não tem o que o estrangeiro tem*.

Resta ao brasileiro portanto, o desejo de ocupar a posição imaginariamente idealizada do falante nativo de língua inglesa, um *lugar* muito aquém de onde ele (brasileiro) *está*.

#### 4.2.1.3. Inglês – língua do tempo futuro do brasileiro

Foi possível também observar em nossa análise que a língua inglesa está *num outro tempo*, que não o momento presente vivido pelo brasileiro. Ela se estabelece, no funcionamento discursivo analisado, representada como a *língua do futuro*, inatingível, portanto, no presente do sujeito.

Atentemo-nos aos exemplos de formulação:

13) Maria (Un. Publ.III, Areda, p.3, arq.): (...) *bom eu/ eu já respondi acho que a pergunta oito...ãh...eu tenho um sentimento que ainda falta muitas/ muita coisa pra me...aperfeiçoá....pra eu tê uma...uma...pra eu dizê ‘olha eu tô pronta’...não....eu não tô pronta...eu preciso aprendê muito...eu preciso estudá muita pronúncia....eu preciso assisti muito filme...preciso tá em contato com a língua materna...num lugar em que...na cidade natal né....num lugar que se fale realmente a língua...eu acho que tá faltando isso...(...)*

14) Jéssica (Un. Part.II, Areda, pp.38-40, c1): *eu estou aprendendo né...eu faço inglês aí há aproximadamente acho que uns três anos...juntando aí os cursos específicos que eu já fiz fora... e juntando aí a universidade...só que nesse meio tempo eu parei...voltei e eu não uso o inglês no meu dia a dia então eu não tenho fluência no idioma ainda...então eu tô aprendendo eu acho que eu num/ num me considero ainda ...eu acho que eu ainda não aprendi...né ...eu ainda tenho bastante dificuldade com a estrutura da língua (...) - (pp. 58-59, c1): (...) eu me considero uma principiante...enquanto eu não me sentir segura...pra falá...eu/eu procuro adiar isso...talvez seja uma postura errada minha mas...eu/eu me sinto insegura...e eu acabo adiando isso...eu sempre fico esperando o melhor o melhor...tá melhor tá melhor e parece que hoje eu não tô boa ainda...é isso \**

Em (13), quando a enunciativa discorre sobre a sua proficiência em língua inglesa, ela logo se refere à compreensão e produção orais.<sup>18</sup> Há implícito no funcionamento discursivo analisado sentidos de uma relação *pronta e acabada* com as línguas e *um lugar do dizer em línguas* (em língua inglesa, particularmente aqui) *pronto para ser ocupado por aquele que atingiu essa relação de perfeição com o idioma*, ou seja, quem imaginariamente conseguiu ocupar o lugar do outro-nativo. Ressoam nesse funcionamento discursivo itens lexicais como: *aperfeiçoar, aprimorar, melhorar*, e modalizações deonticas que produzem um efeito de verdade *científica: é/eu preciso: estudar mais, praticar mais*, ou ainda, *fazer um curso numa escola de idiomas*;<sup>19</sup> que contribuem para a construção de sentidos de aprendiz brasileiro de língua inglesa como aquele que ocupa o lugar do *quase lá*, onde o quase é o que permanece. Novamente, o fato de estar no Brasil, implica estar onde *não se fala realmente a língua inglesa* (ex.13), conseqüentemente, o seu *domínio*, sua *aprendizagem efetiva*, ficam correlacionados a uma mudança de lugar (de país, propriamente) e a um adiamento *ad aeternum* dessa *aprendizagem*, enquanto essa mudança *espacial* não acontece.<sup>20</sup> Em (14), enquanto a enunciativa não se reconhece ocupando o lugar do saber do nativo, os sentidos que ressoam são os “dos” “ainda não”, que apontam para uma possibilidade futura de concretização dos seus desejos: *eu não tenho fluência no idioma ainda (...) eu num/num me*

<sup>18</sup> - Veremos posteriormente neste capítulo que a valorização das ditas ‘competências orais’ em língua inglesa são decorrentes de sua condição de *mercadoria de consumo* numa sociedade globalizada, fruto da ideologia neo-liberal.

<sup>19</sup> - Deter-nos-emos mais especificamente nessa questão a seguir neste capítulo.

*considero ainda...eu acho que eu ainda não aprendi (...) eu ainda tenho bastante dificuldade com a estrutura da língua (...) parece que hoje eu não tô boa ainda.*

Esse estágio *embrionário* do vir a ser do sujeito escolarizado foi apontado por C. Pfeiffer (2000) em sua reflexão sobre a retórica enquanto lugar concernente ao bem-dito em língua portuguesa, ou, sobre os sentidos em jogo na qualificação de um dizer como retórico ou não. Suas considerações merecem atenção aqui.

Segundo ressalta a autora, a língua só faz sentido porque nela comparecem sujeito e história no contínuo movimento dos sentidos possíveis e impossíveis (há que se escutar a resistência no sem-sentido, diz ela). O sujeito escolar é antes de tudo um sujeito de linguagem. E como sujeitos somos impingidos a interpretar. Para que os sentidos não sejam “sem-sentido”, é preciso que o gesto de interpretação do sujeito se historicize. A escola representa o lugar autorizado a “facilitar” a chamada aprendizagem do aluno. Porém, esta aprendizagem é recoberta de sentidos que colocam o sujeito como desde sempre “embrião de”, aponta a autora (p.20). Este sentido, filiado a uma epistemologia positivista, vê o crescimento do sujeito como sempre linear, cumulativo, evolutivo. Segundo defende, é preciso deslocar a posição escolarizada que coloca o sujeito como aquele em vias de “condição de” para o sujeito que esteja na “posição de”. O sujeito escolarizado é aquele que está sempre como *embrião de algo a ser*. Um embrião de cidadão, um embrião de bem sucedido na aquisição das diversas matérias que compõem a sua formação (sendo a língua inglesa, ressaltamos nós aqui, uma delas).

Segundo Pfeiffer (op.cit.), “o sujeito tem que “fazer por merecer” esta posição. Um dos méritos consiste em ter uma “qualidade efetiva no uso da língua nacional”. Segundo se posiciona a autora, o sujeito deveria estar na posição de sujeito de sua língua materna e não eterno aprendiz que pode vir a ser bem sucedido caso tenha “as qualidades esperadas para tal” (p.21).

---

<sup>20</sup> - São recorrentes nesses casos as promessas de cursos e/ou viagens ao exterior.

Perguntamo-nos: se o brasileiro, como aponta Pfeiffer em seu trabalho, não tem garantida sua posição de sujeito de sua língua materna (o português, neste caso), o que dirá em língua inglesa - LE, em nossas escolas e faculdades? Língua do imperialismo cultural e econômico (cf. Pennycook, 1994; Phillipson, 1992); língua cujo lugar é o lugar do poder na sociedade globalizada (cf. Rajagopalan, 1997)?

Segundo a análise que apresentamos até o momento, para que o brasileiro ocupe a posição de sujeito em língua inglesa – língua estrangeira, há a necessidade (imaginariamente idealizada) de que ele ocupe o lugar do *nativo* dessa língua (do nativo americano ou britânico, principalmente). O que é impossível. Daí a sua condição de *embrião* também em relação à sua condição de *ser em língua inglesa*. Voltaremos a essas considerações posteriormente neste capítulo.

#### 4.2.1.4 – Escolas de Idiomas – espaços de legitimação do saber em línguas estrangeiras

Retomando nossos registros, alguns espaços em contexto nacional são legitimados sócio-ideologicamente, no entanto, como lugares ‘onde se aprende língua inglesa’, onde há uma legitimação do “saber em língua inglesa” do sujeito: são os cursos de idiomas.

Vejamos, por exemplo, as formulações a seguir:

15) Jéssica (Un. Part. II, Areda, pp.49-50, c1): (...) *eu me formei em 95 e em 96 eu procurei uma escola de inglês que foi o (XX)<sup>21</sup> .....e...foi...muito legal...eu aprendi assim...eu fiz o 1º módulo em 6 meses...aprendi o que eu não tinha aprendido em toda a minha formação aí de 1º e 2º graus na escola pública ...foi aí que eu me apaixonei de vez e/e...sabe...percebi o quanto eu amava a língua estrangeira e...enfim...sempre até hoje e/eu/eu gosto de música nacional eu acho que/ não é que falta nacionalismo... bom...mas eu sempre gostei de música internacional...eu gosto de música italiana...eu gosto de música africana eu/eu gosto de/de tudo o que é diferente mas...tudo o que é relacionado à língua estrangeira (...)*

16) Cris (Un. Publ. I, Arede, p.12, c1): \* *Pra que meu inglês fique cada vez melhor eu pretendo nunca parar de estudar...eu me formei pelo (XX)<sup>22</sup>... ãh.....ano passado...continuo estudando inglês na faculdade e conversando em inglês e sempre que posso eu...converso em inglês por e-mail com as minhas amigas...continuo sempre ouvindo assistindo filme em inglês sem ler as legendas...e pretendo futuramente fazer um curso preparatório pra/pro TOEFL...e ou então algumas aulas de conversações ou até mesmo o próprio ensino de língua inglesa que talvez eu consiga esse ano começar a dar aula ou então no ano seguinte...eu sei que...será muito importante que eu continue aprimorando a minha...o meu inglês...\**

17) Lia (Un. Publ. MG, dd, pp.2-3, fevereiro de 1997: (...)) *como sempre tive vontade de fazer (aprender) Inglês achei optando por Licenciatura em Língua Inglesa conseguiria realizar meu desejo. Grande utopia! A frustração veio rápido. Não tinha condições de cursar simultaneamente uma escola de línguas e o aproveitamento na faculdade não era o desejado. Novamente constatei que serei muito difícil me tornar professora. Resolvi insistir e aqui estou, no 7º período, arriscando fazer prática e sem ter aprendido o Inglês como gostaria (...)*

Em (15), podemos observar sentidos que ressoam no funcionamento discursivo analisado, ou seja, de escola de idiomas construídos em comparação aos de escola pública, sendo a primeira o lugar onde ‘se aprende’ língua inglesa, e a segunda, onde ‘não se aprende’ esse idioma. Ambos são em (15), no entanto, espaços de *apaixonamento* pela língua do outro (foi na escola de idiomas, depois de formar-se na escola pública, que a enunciatória se apaixonou de vez pela língua inglesa). Merece atenção também nesse excerto, a incisa, “*não é que falta nacionalismo*”, que irrompe no fio do discurso sob o modo de uma denegação.

A incisa, componente do discurso transversal, constitui-se uma marca na construção de processos identificatórios no discurso. Ela funciona não somente como uma forma de desnível sintático, mas sobretudo como uma *ruptura enunciativa na cadeia, funcionando como espaço onde a subjetividade se mostra*.<sup>23</sup> O discurso transversal, a

<sup>21</sup> - Nome de uma Escola de Idiomas.

<sup>22</sup> - Nome de uma Escola de Idiomas.

<sup>23</sup> - Cf. C. Haroche, 1992; S. Serrani-Infante, 1998a.

lembrar, é composto pelas possibilidades de substituição entre “diferentes” palavras, expressões, proposições que possuam “o mesmo sentido” em relação a uma formação discursiva preponderante no cruzamento de formações em que todo sujeito está imerso. O discurso transversal diz respeito às denominadas substituições orientadas, ou seja, quando a relação entre os substituíveis não resulta de uma relação simétrica, mas de um encadeamento, de uma articulação que, na linearização, pode apresentar-se como uma relação “explicativa” entre palavras, expressões, proposições (cf. M. Pêcheux, 1995:166).

Em (15), é possível observar na denegação “*não é que falta nacionalismo*” sentidos de aprender língua estrangeira recalcados na formação discursiva que determina o sujeito do discurso (e que por ele é determinada). Sentidos de aprender língua estrangeira enquanto *falta de nacionalismo*, falta de amor pela (ou, uma recusa da) língua da nação, o português e, conseqüentemente, pela nação, o Brasil. Ao serem negados, esses sentidos irrompem no discurso.

O “gosto” da enunciativa (em 15) por tudo o que é “diferente”, seu “desejo pelo o que é estrangeiro”, remete-nos ao que hipotetiza J. Prasse (1997:71-2), ou seja: que “o desejo das línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma outra língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo (que pode se exprimir como uma inibição para falar ou escrever, por exemplo)”. Segundo esta autora, “devido ao fato de que o outro imaginário fala, mas porque ele se exprime numa língua diferente, ele não parece falar como nós e logo, talvez, goze melhor. O gozo insuficiente que vem do que se fala sem dúvida pode enriquecer-se consideravelmente com a prática das línguas estrangeiras”, diz ela.

Em (16), o *saber em língua inglesa* é legitimado não só pela passagem por uma escola de idiomas, mas pelo diploma obtido nela (“*eu me formei pelo (XX)*”). Além disso, essa legitimação se dá por “estar na faculdade” (“*continuo estudando inglês na*

*faculdade*”); pelo fato de “assistir filmes em inglês sem ler as legendas”; pela intenção futura de obter um certificado expedido por um órgão avaliador externo (“*pretendo futuramente fazer um curso preparatório pra/pro TOEFL*”); e pelo fato de dar aulas desse idioma, ou seja, ocupar o lugar de professor de língua inglesa (“*até mesmo o próprio ensino de língua inglesa que talvez eu consiga esse ano começar a dar aula ou então no ano seguinte*”). O uso do verbo no presente contínuo e em modalizações que remetem ao tempo futuro constróem sentidos de que o *saber em língua inglesa*, apesar de todas essas possibilidades de legitimação imaginarizadas no discurso, se dá num processo cumulativo, o que remete para o sujeito da enunciação posicionado no lugar daquele que está *aprimorando* esse saber, *ficando cada vez melhor*, o que implica que este não é o lugar do saber do desejo do sujeito.

Em (17), o fato da enunciadora não ter cursado uma escola de idiomas corrobora para construir sentidos de aprendiz *mal sucedida de língua inglesa* que ela assume como seus (“*Não tinha condições de cursar simultaneamente uma escola de línguas e o aproveitamento na faculdade não era o desejado*”). Nessa formulação, é possível também observar sentidos de que o *saber de língua inglesa* da faculdade não é o do desejo do sujeito. Esse desejo irrompe na concordância a-gramatical (no deslize) observada(o) em “*novamente constatei que serei muito difícil me tornar professora*”, onde esse desejo do saber em língua inglesa, de ser nessa língua, é associado à posição de professor desse idioma.

#### 4.2.1.5. *A relação com as línguas se dá livre de conflitos e/ou contradições*

Um outro ponto a ser observado sobre as representações construídas em torno das línguas (portuguesa e inglesa) no funcionamento discursivo investigado, diz respeito à relação estabelecida com elas, que, nesse imaginário, é negada em suas contradições constitutivas.

Observemos, por exemplo, as seguintes formulações:

18) Ju (Un. Publ. III, Areda, p.51, c1) : (...) *eu gostava de lê em voz alta na escola...eu ... a professora chamava os alunos pra lê tudo...eu já gostava qué dizê...eu nunca tive problema com o português não eu gos/ eu sempre gostei muito...(...)*

19) Catarina (Un. Publ.III, Areda, pp.19-20, c2): *eu não tive problemas com a alfabetização...não tive assim é.....em relação à fala né...eu sempre falei muito bem....acredito que eu ti/que eu tive assim um...um vocabulário bom....assim....relativo à minha idade...assim pelo menos é o que a minha mãe diz né...nas diversas fases assim... depois quando eu fui alfabetizada eu já comecei a tomar gosto pela leitura logo cedo tá...então eu...é.....não tive problema assim de desenvolver a/a língua materna...nenhum problema (...)*

Quando indagadas sobre suas lembranças em relação à aprendizagem de português em casa e na escola, as enunciatóras prontamente vêm negar possíveis problemas vivenciados nesse processo.

Atentemo-nos à formulação seguinte:

20) Kelly (Un. Part. I, Areda, p.2, arq.): (...) *o/o meu desempenho quanto à compreensão...em língua inglesa eu avalio como excelente...né...e nas outras línguas estrangeiras também eu tenho muita facilidade de compreensão...a...a...minha compreensão é sempre muito maior que a minha produção e...num...num tenho dificuldade....(...)*

Quando indagada sobre sua compreensão em língua inglesa, esta outra enunciatórea também prontamente vem assegurar a inexistência de possíveis dificuldades.

Podemos observar, por esses exemplos de formulação, e, também nos de n.13 e 14, apresentados anteriormente (pp.99-100), que a relação com as línguas é, nesse imaginário discursivo, representada enquanto *relação sem conflitos e/ou contradições*. Isso

é notório tanto nos casos em que os problemas, as dificuldades com as línguas são negados, como nos exemplos 18, 19 e 20 acima, como quando o sujeito-enunciador diz *não estar pronto* ou não ter atingido *ainda o nível esperado* (exs.13 e 14, respectivamente). Nessa relação imaginária que se estabelece com as línguas, não há espaço para equívocos, para falhas, para deslizes. O que implica em dizer que não há espaço para o sujeito.

Ao mesmo tempo que a relação com as línguas é concebida nesse imaginário enquanto livre de conflitos, a relação dos Aps especificamente com a língua inglesa, no entanto, é marcada por ele. Há nessa relação uma falta do dizer, ou seja, o AP das Práticas de Ensino investigadas, em sua grande maioria, afirma *não usar a língua inglesa oralmente*, ou *usá-la (muito) pouco*. E a universidade ganha sentidos de um lugar onde *não se aprende (ou se pratica) língua inglesa*, instaurando-se a contradição.

Vejamos os exemplos a seguir:

21) Ju (Un. Publ. III, Areda, pp.62-63, c1): (...) *eu ouço muito inglês.....eu leio também...eu não falo muito...eu...esse é um problema que eu acho até sério...na verdade faz falta falá...o inglês...mas...porque a gente tá.....por mais que se estude...faça...curso em universidade tudo...no curso de Letras a gente não tem muita oportunidade de tá conversando em inglês...de tá usando a língua...né....por exemplo no ambiente escolar...eu dou aulas então eu procuro falá com os meus alunos em inglês...não o tempo todo...mas ra/bastante...então eu procuro falar com eles...mas ou entre amigos de vez em quando a gente faz também mas de falá muito não então eu acho falta disso (...)*

22) Cris (Un. Publ. I, Areda, pp. 14, c1): (...) *eu converso com brasileiros em língua inglesa apenas durante aulas de inglês eu/ eu não tenho hábito de conversar em inglês com as colegas ou nada assim \**

23) Adriana (Un. Part. III, Areda, p.21, c1): *não tive a oportunidade de conversar com nenhum nativo da língua inglesa pois não conheço nenhum e também quase não converso com brasileiros na língua inglesa somente digo algumas palavras quando estou no curso<sup>24</sup> ou na faculdade (...)*

<sup>24</sup> - Curso de Idiomas.

24) Ju (Un. Publ. III, Areda, pp. 65-6, c1): (...) *na faculdade na universidade a gente realmente não tem o costume de tá conversando fora do ambiente ali de classe...é até estranho...a gente se pergunta por que que quando a gente tá fora da sala de aula...vamo supor...num intervalo entre aulas ou num momento em que tá...alguns alunos de...de inglês juntos...a gente não tem essa...ãh...facilidade...não tem...não se sente à vontade o suficiente pra tá falando em inglês eu não sei...o que acontece é que parece que não é natural falá em inglês...ãh...como quem tivesse falando português (...)*

As ressonâncias de modos de dizer marcados pelo uso da negação na discursividade analisada, o que os exemplos de formulação acima ilustram, contribuem para construir a representação de um sentido predominante de universidade, que é o de espaço onde as necessidades do sujeito não são satisfeitas, onde a este é inviabilizada sua possibilidade de expressão oral na língua estrangeira em que está se licenciando. A saída para alguns, como para a enunciativa em (21), está nas aulas ministradas em língua inglesa para seus alunos particulares.

Segundo pudemos observar na análise dos registros, e os excertos acima bem o exemplificam, o uso do inglês oral parece estar restrito à sala de aula. No exemplo (24), vale também observar, que, pela negação em “*parece que não é natural falá em inglês...ãh...como quem tivesse falando português*”, surgem sentidos de uma comparação feita entre “falar português” e “falar inglês”, que, a nosso ver, são entre “saber português” e “saber inglês”, ou seja, de saber a língua estrangeira como se sabe a língua materna: sentidos de que falar inglês é (e não é) a “mesma coisa” do que “falar português” para um falante nativo de língua portuguesa. Resvalam-se sentidos de que haveria uma “neutralidade” na e com a linguagem, ou seja, uma vez aprendiz de uma língua estrangeira, o indivíduo “obviamente” entraria num processo de alcançar com essa língua uma “mesma” “fluência” (neste caso) “já alcançada” em sua língua materna.

Abramos um parêntese para tratar da questão da fluência.

#### 4.2.1.6. A questão da fluência da perspectiva do discurso

Falar uma língua estrangeira, a nosso ver, como tratamos nos capítulos 1 e 2 deste trabalho, é entrar em um outro campo simbólico, com suas regras, que não são só gramaticais, mas discursivas também. A relação sujeito/linguagem, constituída social, histórica e ideologicamente, é uma relação tensa, em que sujeito e sentido se reconstróem constantemente. Portanto, essa relação não pode ser pensada como “neutra” ou natural. Se, por um lado, falar uma língua estrangeira é sujeitar-se a regularidades que determinam o funcionamento dessa língua, não basta o domínio dessas regularidades para falar a língua, ou então, falar seria uma ato mecânico. No funcionamento discursivo, em que se produzem “efeitos de sentido entre locutores” (M. Pêcheux), esses locutores falam de lugares sociais constituídos historicamente. O funcionamento discursivo só é atingido a partir desses lugares sociais, que têm como componente imprescindível a história de cada sujeito que *toma a palavra*, história que a todo momento retoma a história da cultura da qual esse sujeito faz parte. Pensar a fluência, da perspectiva do discurso, portanto, é pensar o funcionamento discursivo e, conseqüentemente, o lugar social-histórico do qual o sujeito fala.<sup>25</sup>

Em toda aprendizagem de línguas, o aluno está tentando estabelecer o seu *lugar do dizer*, e, em se tratando de língua materna e de língua estrangeira, esses lugares serão sempre diferentes. No entanto, no imaginário discursivo em (24), surgem sentidos de que esses lugares seriam os mesmos.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, a busca de um *lugar do dizer* nessa língua, constitutivamente marcada por histórias que se confrontam, ultrapassa em muito o simples domínio da estrutura gramatical da língua, a “intenção comunicativa” do falante e também a “relação de interação” entre professor e aluno em sala de aula.<sup>26</sup> O processo de aprendizagem de uma outra língua é definido por condições de produção das quais faz parte o fato do aluno **ser estrangeiro em relação à língua que está aprendendo**,

---

<sup>25</sup> - Cf. S. Lagazzi-Rodrigues, 1989.

(consideração de extrema relevância para nós), implicando toda uma relação de estranhamento do aluno com as sistematicidades fonológicas, morfológicas e sintáticas da nova língua, e entre as culturas e as histórias postas em confronto.

Vale ainda dizermos que, quando a linguagem é concebida enquanto um sistema fechado, não histórico e não ideológico, ou mesmo enquanto meio de comunicação e expressão do pensamento, esse estranhamento do sujeito com a língua é reduzido às sistematicidades fono-morfo-sintáticas, uma vez que, nas duas concepções de linguagem, opera-se uma separação entre forma e sentido, sempre em detrimento do sentido.<sup>27</sup> Essa redução do estranhamento do sujeito com a nova língua possibilita apagar as diferenças culturais e históricas que marcam o lugar desse sujeito, que passa assim, à condição de mero falante, ou seja, não interessa nesse caso a relação *sujeito/língua*, mas a relação *falante/língua*. Como consequência, produz-se a ilusão de que, eliminando-se esse estranhamento com a forma, o sujeito falará a língua e adquirirá fluência.

A relação com a língua-outra, a fluência adquirida nessa língua, é, segundo concebemos aqui, singular para cada sujeito, e faz parte dessa relação o *ser estrangeiro* frente às sistematicidades, à cultura e à história dessa língua-outra. Isso é algo que não se pode apagar e que, a nosso ver, a Prática de Ensino tenta fazer.<sup>28</sup>  
Fechemos o parêntese.

---

<sup>26</sup> - Cf. M. Pêcheux, 1997; S. Serrani-Infante, 1998 a e b.

<sup>27</sup> - Na primeira concepção, em que temos a linguagem enquanto um sistema independente, a forma torna-se o objeto de análise e o sentido é considerado como acessório. Na segunda concepção, o objetivo sendo a “boa comunicação” entre emissor e destinatário para que a mensagem “não sofra deformações”, a forma é a garantia da boa comunicação e o sentido é reduzido à informação que o emissor quer transmitir. (cf. S. Lagazzi-Rodrigues, 1989).

#### 4.2.1.7. Ser professor de língua inglesa para *ser* nessa língua-outra

Se a universidade não é, no imaginário discursivo analisado, o espaço para o aluno construir o seu *lugar do dizer* em língua inglesa, dar aulas do idioma parece ser uma saída.

Vejam a formulação:

25) Ane (Un. Publ. I, Arede, pp.55-56, c1): (...) *acho que o curso de inglês da faculdade tem muitas falhas ...ou seja...do 1º ao 4º ano nós aprendemos muita gramática e falamos muito pouco na sala de aula...alguns alunos que não têm a chance de dá aula de inglês...é.pr/pra esses alunos essa é a única chance que eles têm de praticar a língua...que a língua estrangeira que eles têm contato ou seja...que eles aprendem n/ na faculdade...então é realmente muito difícil ...mantê tudo o que nós já sabemos da língua...se nós não falamos essa língua...(...)*

É importante observar aqui que o ‘lugar’ e o ‘com quem se fala’ a língua inglesa nesse contexto de formação de professores faz a diferença. Vimos que o uso oral do idioma está restrito à sala de aula, normalmente entre o AP e os seus colegas nas aulas de língua inglesa na universidade<sup>29</sup> e nos cursos de idiomas (quando o AP frequenta esses cursos); e, entre o AP e seus alunos, quando ele dá aulas de inglês nesses lugares.<sup>30</sup> Mas, parece-nos haver aí sentidos diferentes de *prática oral* da língua estrangeira. A *prática real* da língua, do *ser* em língua inglesa, se daria, nesse imaginário, nos momentos do AP em sala de aula como professor (25). Mais especificamente, como professor de alunos que “supostamente” saibam menos do que ele (o que não se dá nos chamados “micro-ensinos” na faculdade, quando os APs dão aulas de inglês para seus colegas e para o professor-orientador da Prática de Ensino). As aulas de língua inglesa em escolas, e, particularmente, em escolas de idiomas (lugares onde imaginariamente se aprende *de fato* a língua-alvo) são

<sup>28</sup> - Voltaremos a essa questão em nossas considerações finais.

<sup>29</sup> - As Práticas de Ensino, segundo nossas investigações, é um espaço onde as interlocuções se dão primordialmente em português. Questão que retomaremos ainda neste capítulo.

para o AP, nesse imaginário discursivo, a chance *real* de vivenciar esse *lugar do dizer* em língua inglesa, tão desejado durante o seu percurso de aprendizagem dessa língua. Dar aulas, ocupar a posição de professor de língua inglesa, parece ser então a única *saída* para o AP nesse seu percurso:

26) Sabrina (Un. Publ. I, Areda, pp. 74-75, c1): (...) *como eu disse...eu tô sempre me esforçando pra me aperfeiçoá na língua inglesa...ãh...eu procuro um dia fazê um curso.....obtê um certificado de/ de proficiência.....atualmente eu dou aula e...eu acho que o inglês meu melhorou muito ...após eu tê começado a aula porque a gente tem que prepará.....ãh.....as aulas...então...consequentemente...eu vou aprendendo mais .ãh...porque é complicado a gente ficá só assim com o inglês da faculdade (...)*

27) Kelly (Un. Part. I, Areda, pp.6-7, c1): (...) *a prática em si na sala de aula é uma coisa que te enriquece demais e te afia na pronúncia e/e na capacidade auditiva...é...de maneira assim imensa (...)*

Pode-se observar em (26) e (27) sentidos de ‘dar aula de língua inglesa’ enquanto oportunidade de o professor brasileiro se *aprimorar, melhorar, de afiar* a sua ‘capacidade’ na língua estrangeira, que remetem para uma concepção positivista de aprendizagem enquanto processo linear, cumulativo, evolutivo. Não se contempla a circularidade, os momentos de recuo e/ou retrocesso nessa relação com as línguas; e, dar aulas, nesse imaginário, representa garantias de avanço, de acúmulo de saber na língua-outra.

Mas então, “como compreender” que, mesmo experientes em sala de aula, APs permaneçam ocupando lugares *transitórios*, marcados pela falta?<sup>31</sup> A resposta parece estar, a nosso ver, na relação totalizante estabelecida com o conhecimento, promovida nos

<sup>30</sup> - É importante salientarmos que as aulas dos APs em estágios supervisionados na faculdade não são necessariamente aulas dadas em inglês. Teremos a oportunidade de ilustrar essa questão no final deste capítulo.

<sup>31</sup> - Rever as formulações de ns.13 e 21, por exemplo. Vale mencionar que essas enunciadoras, APs da Un. Publ. III, formam um grupo que segundo uma delas é “*uma classe muito fora do perfil...porque 90% das*

cursos de Letras e, em especial, nas Práticas de Ensino. O que pôde ser observado, anteriormente aqui, na relação imaginariamente concebida com as línguas, como livre de conflitos e/ou contradições, como uma questão de *ter domínio total sobre*.

Vejamos a formulação abaixo:

28) Catarina (Un. Publ. III, Areda, pp.28-29, c2): *sempre me faltou alguma coisa para eu me sair bem naquele determinado tempo tá...só por isso....(...) foi um pouco difícil só nesse aspecto d'eu precisá de sabê mais né...e naquele determinado momento num tá...num tá ainda apta...pra desenvolvê determinadas atividades....como apresentá seminários aqui na faculdade então eu sempre sofri bastante com isso...porque ficava aquela coisa...vai agora....vou tê a minha nota descontada porque eu não sei falá direito essas coisas assim....(...)*

Na necessidade de conformar-se a um “bem falar”, a um “falar direito”, ao sujeito não são dadas chances para o seu dizer na língua-outra. Não parece haver espaço na Prática de Ensino para o que em psicanálise é chamado de *alingua* do sujeito, restando a ele reproduzir a língua estrangeira do *quadro negro*, do *livro didático*, para “não ter a nota descontada”.<sup>32</sup>

Segundo C. Riolfi (1999), quando um saber se impõe como completo, fechado, ideal e totalizante, este vem negar o valor daquele saber que o sujeito falante veicula com seu inconsciente. Melman (apud Riolfi, op.cit)<sup>33</sup> dirá que, em face desta situação, “são duas as saídas possíveis ao sujeito: ou ele assume o saber do quadro negro, o

---

*peçoas que estão lá são professores e bons professores....peçoas que já moraram no exterior....peçoas que têm uma longa experiência no ensino de línguas (...)*”.

<sup>32</sup> - Segundo J.D. Nasio, Lacan escreve *alingua* para sublinhar o quanto o inconsciente se manifesta numa língua e o quanto é a partir dessas manifestações que a teoria analítica supõe um inconsciente estruturado como uma linguagem. Esse neologismo gráfico lacaniano, diz o autor, serve para distinguir a língua do inconsciente da língua em sua acepção lingüística. Trata-se, segundo ele, da *alingua* com que lhe fala um dado paciente e mais outro, e ainda outro mais. Cada paciente, em última instância, fala uma língua diferente. Se franceses, não é apenas do francês que se trata, é do francês de cada paciente, familiar, materno, o de sua história singular. E, se este paciente é bilingüe e fala francês ruim, esse francês ruim, será, para ele, sua *alingua*. (Cf. J.D. Nasio, 1993:54-5).

<sup>33</sup> - No seminário *Lecture raisonnée et critique des oeuvres de Freud et de Lacan*, inédito, proferido no Centro Hospitalar Saint-Anne (Hospital Henri-Rousselle), em 1996-97. Apud. C. Riolfi, op.cit.: 69-70.

que o levará à renúncia de seu saber inconsciente (considerado por ele, a partir de então como sujo, imoral ou arcaico) ou ele percebe que o quadro negro é completamente discordante do seu saber inconsciente e faz valer este último – o que, segundo Melman, gerará conflito.” Para este autor, no primeiro dos casos, mais uma complicação se apresenta: “mesmo ao assumir o saber do quadro como seu, dado a sua completude, o sujeito continuará sem acesso a ele”. Melman afirma, inclusive, “que este fechamento pode levar o sujeito a imaginarizar que a única possibilidade de acesso ao saber percebido como totalizante seria ele mesmo tornar-se professor”. Um professor que sustenta a “ética da reprodução”, segundo acrescenta Riolfi (op.cit.:70).

Daí ser possível compreender o lugar de professor (brasileiro) de língua inglesa enquanto marcado pela falta, por uma falta que se firma sempre que a completude é o foco.

Antes de nos determos mais especificamente nas representações de professor de língua inglesa, ou de professor em formação de língua inglesa, faz-se necessário ainda tratarmos de duas representações de língua inglesa construídas no funcionamento discursivo analisado, ou seja: como *objeto de consumo* e como *matéria/material descartável*.

#### **4.2.1.8. Inglês como “objeto de consumo”**

Pudemos observar que os sentidos de “inglês da escola pública e/ou particular” e o “da escola de idiomas” foram constituídos comparativamente um ao outro na discursividade analisada, representações construídas frequentemente por ressonâncias de modo de dizer comparativo, marcado pelo uso da negação.

Atentemo-nos, por exemplo, à formulação a seguir:

29) Maria (Un. Publ. III, Arede, p.4, arq): *isso é uma coisa que me atormenta muito...como deveria ser feito o ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras.....em primeiro lugar eu acho que...se você aqui/nas/ tô pensando nas escolas públicas e nas escolas normais particulares não escolas de idiomas.....ãh...eu penso que...nessas escolas...em primeiro lugar...teria que sê definido muito bem qual é o objetivo da líng/ do ensino da língua inglesa...isso é essencial...num segundo momento ...ãh...teria que acontecê ...uma seleção muit/ de professores muito grande porque nós sabemos que os professores em geral não são especializados...em terceiro lugar...o que eu acho mais difícil é mudá...mudá a mentalidade de pais e alunos.....porque existe um paradoxo aí porque ao mesmo tempo que o aluno acha que a aula de inglês é aquela que ele não vai precisá fazê nada...afinal de contas ele não reprova...o pai fica desesperado para colocá-lo numa ló/numa escola de idiomas...porque ele sabe que o inglês vai sê extremamente importante pra vida dele ...por todos os motivos sociais culturais econômicos que nós já...que nós conhecemos em relação à língua inglesa (...)*

Podemos observar neste exemplo, que o inglês da escola de idiomas reveste-se de sentidos de *mercadoria de consumo*, o que se dá através do gesto de interpretação da enunciadora que irrompe na formulação em forma de lapsos, em “*ló/escola de idiomas*” .

Segundo F. Amarante (1998), com o advento da era da globalização, cujas raízes também se encontram na esfera das relações econômicas, o inglês tem sua posição consolidada no discurso empresarial e, em conseqüência, no discurso político-educacional, legitimando-se a relação original entre o seu ensino/aprendizagem e o mundo do capital. A inserção do Brasil no mundo globalizado da economia, aponta a autora, é um dos fatores que propiciam condições para a emergência de um projeto hegemônico neoliberal no contexto educacional do país. Assim, o ensino/aprendizagem de inglês assume um valor econômico no cenário de uma educação voltada para o mercado. A transmutação do capital cultural em capital econômico tem conseqüências diretas sobre as concepções de ensinar e aprender inglês como língua estrangeira. Essas são, de algum modo, constituídas pelo valor utilitário e instrumental que o domínio da língua inglesa, especialmente no que se refere às habilidades orais, assume para a inserção do cidadão educado no mercado de trabalho globalizado.<sup>34</sup> A partir disso podemos compreender, segundo a autora, as escolas de

<sup>34</sup> - Cf. F. Amarante, op.cit.: 78-9.

idiomas enquanto empresas e seus alunos enquanto clientes; a aquisição de inglês (de forma especial, as ‘habilidades’ orais nessa língua) como “passaporte” para se atingir a condição de “cidadão do mundo globalizado”.<sup>35</sup>

Sobre a questão do lapso, M. Pêcheux diz que, “levar até as últimas conseqüências a interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos como ritual supõe o reconhecimento de que não há ritual sem falha”.<sup>36</sup> “Uma palavra por outra”, diz ele, “seria uma definição um pouco restritiva de metáfora, pois se trata de um ponto em que um ritual se quebra no lapso ou no ato falho”. Segundo o autor, “não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar; desviar; alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras são, resistências, pontos de revolta que se incubam sob a dominação ideológica, quebras de rituais, transgressões, formas de começar a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido no interior do sem-sentido”.<sup>37</sup> No exemplo acima (29), de curso de idiomas enquanto “empresa (loja) onde se compra e vende línguas”, e de inglês, conseqüentemente, enquanto “mercadoria de consumo”.

<sup>35</sup> - “Fale inglês e seja um cidadão do mundo”, diz a propaganda de uma escola de idiomas, na mídia brasileira.

<sup>36</sup> - Segundo Althusser, mestre no qual Pêcheux se apóia para tal afirmação, as práticas ideológicas são caracterizadas como “reguladas por rituais nos quais as práticas se inscrevem no seio da existência de um aparelho ideológico, mesmo que seja uma mínima parte deste aparelho: uma pequena missa em uma pequena igreja, um enterro, uma reunião ou um encontro de um partido político etc”. (L. Althusser. *Les Appareils Idéologiques d’Etat* (1970), in *Positions*, p. 107, Editions Sociales, 1975, apud Pêcheux, 1990b: 17).

<sup>37</sup> - Cf. Pêcheux, 1990b: 17.

#### 4.2.1.9. Inglês ‘fill in the blanks’

Pudemos observar também, no entanto, sentidos outros de língua inglesa na discursividade analisada, mais especificamente quando “o inglês da escola pública” é o objeto do discurso referido. O inglês, nessas condições de produção, é *material descartável, sem importância, que não serve pra nada*.

Os exemplos, a seguir, são bastante ilustrativos:

30) Maria (Un. Publ. III, Areda, pp.4-5, arq.): *sim...eu tenho experiência de ensino de língua inglesa...há 5 anos que eu já dou aula.....ãh.....eu já tive experiência no Estado....no Estado foi uma expe/ foi a minha primeira experiência....e eu aprendi muito porque eu/eu percebi naquele momento o quão utópica tava sendo ...a/a minha idéia...quão.....imaginava uma coisa e era completamente outra....eu percebi que...dei aula pros colegiais eu percebi que eles tinham passado a vida inteirinha deles aprendendo o verbo ‘to be’...e não tinha aprendido...até ali...até a 8ª série não tinha aprendido nada....eles tiveram pr/professores medíocres...professores que não sabiam falá inglês....que não sabiam ensiná inglês...professores que não tinham formação de inglês...em algumas salas eles tinham tido aula com professores de educação física...aulas de inglês com professores de educação física! (...) é a matéria diversificada...é a matéria que não repete....é a matéria que não tem importância e isso o aluno recebe também...né...então pra ele também é matéria que não tem importância matéria diversificada que não serve pra nada (...) é preciso que nós professores tenhamos muito claro qual/qual é o nosso objetivo pra que a gente possa realmente fazê alguma coisa...porque a impressão que eu tenho...o tempo todo é que as pessoas...ninguém....ãh...tá sabendo muito pra quê se ensiná inglês na escola.....dá ...dá a impressão que é uma matéria ‘fill in the blanks’ (risos)....tá lá pra/ preenchê espaços....então é meio complicado....(...)*

31) Kelly (Un. Part. I, Areda, p.8, arq): *(...) eu adoraria que fosse possível fazê um trabalho.....nas escolas de ensino fundamental e médio...como é feito nos cursos livres de inglês...né...que é uma utopia...primeiro que você tem que trabalhar com turmas muito numerosas...e...segundo...que o objetivo final é vestibular então você acaba trabalhando só...o lado de...compreensão...leitura (...)*

Enquanto o “inglês da escola de idiomas” é o inglês oralizado, “passaporte para o mundo globalizado”, o “inglês da escola pública” (e o da escola particular, de forma semelhante) é, nesse imaginário discursivo, o inglês “para o vestibular”, “inglês para a leitura”, desinteressante portanto para as necessidades de um cidadão que almeja a condição de “cidadão do mundo”. Embora relevante enquanto “passaporte para a universidade”, o “inglês da escola pública” deixa de ter (contraditoriamente) pela lei educacional brasileira, caráter de disciplina, e, conseqüentemente, caráter reprovador como as outras disciplinas do currículo. Aliado a isso, os professores de inglês da escola pública são, nesse imaginário, aqueles que *não sabem essa língua, nem sabem ensiná-la*. Para o professor que “não sabe” portanto, a disciplina que “não serve para nada”, que está lá para “preencher espaços”.

#### 4.2.1.10. O professor de língua inglesa em formação nas Práticas de Ensino

Vários são os sentidos que podemos observar de *professor em formação de língua inglesa* construídos no/pelo discurso da Prática de Ensino. Em todos eles está implícito que o AP possua uma relação “resolvida” com a língua inglesa na qual está se licenciando. Ou seja, na Prática discute-se dificuldades que os possíveis alunos dos APs possam ter com a língua estrangeira e não as dificuldades que os APs possam ter. Nesse discurso, esta questão é silenciada. O aluno-professor em formação é representado enquanto (futuro): professor *reflexivo*, professor *colaborador da escola pública*, professor *pesquisador* ou *educador*.

Vejamos as formulações:

32) Ana (Un. Part. II, Arede, pp. 52-53, c2): *eu queria tê aprendido muito mais...eu achei que... eu ia avançá no inglês...né...que a universidade ia tá me ensinando isso...só que...eu percebi que...é assim...pra eu adquiri inglês...é...aquele inglês fluente né...eu...v/vou precisá retomá né...um curso à parte...ãh.....talvez ...é...eu não culpe a universidade por isso né...porque ...é um curso que nós escolhemos...sabendo que era um curso rápido...3 anos...(..)*

33) Ju (Un. Publ. III, Areda, pp.6-7, c2): *bom ...eu sabia que a universidade ia tá formando professores de inglês mas eu tinha muito a idéia de.....de aprendê inglês...ãh.....estudá inglês realmente....vamos aprendê gramática ...vamos aprendê...ãh....uma porção de/de literatura enfim....eu vô aprendê inglês.....e vô e/e/ o que é dá aula.....eu não tinha muita idéia do que era formá um professor...era ensiná maneiras de dá aula? ...sei lá...né....(...) então de início foi um pouco assustador assim da gente percebê que não...você não vai aprendê inglês na universidade...supõe-se que você já saiba o inglês ou vai aperfeiçoá-lo mas cê não vai aprendê...cê vai aprendê a refletir....eu achei isso...pra mim foi muito importante a gente...ãh....sempre foi....orientado...nesse sentido....a tá pensando sobre a minha profissão sobre a minha formação...a tá refletindo...refletindo muito...(..)*

Como é possível observar no exemplo (32), na negação em “*talvez eu não culpe a universidade por isso*”, surgem sentidos antagônicos de universidade suscitados pelo uso do termo “talvez” na formulação, ou seja, sentidos de que a universidade tenha o papel de ensinar língua inglesa ao aluno que nela ingressa, e, de forma contrária, sentidos de que este não seja o seu papel. Em (33), esses sentidos são concorrentes na formulação, e à negação do papel da universidade enquanto local de ensino/aprendizagem de língua inglesa (“*não...você não vai aprendê inglês na universidade...supõe-se que você já saiba*”), sobrepõe-se o de *local de aprender a refletir*, representação do que constitui formar professores de língua inglesa na universidade.

#### 4.2.1.11 – *Falta tempo...*

A falta/falha da universidade é substituída pela *falta do tempo* nela. Não há tempo suficiente para o AP “estar pronto” para exercer a profissão de professor de língua inglesa.

Vejamos alguns exemplos:

34) Adriana (Un. Part. III, Areda, pp.23-4, c1): *o curso de Letras que estou cursando é muito bom mas há poucas aulas para a aprendizagem de língua inglesa o tempo é muito pouco e ao terminarmos ainda não saímos prontos para o exercer a função de um professor de língua inglesa...é necessário especializar-se melhor...acho que tínhamos que ter mais aulas e mais tempo... mais tempo para dedicarmos ao estudo mas muitas vezes isso não é possível (...)*

35) Maria (Un. Publ. III, Areda, p.7, arq):(...) *nós precisaríamos de mais horas...ãh.....no inglês....pra que nós saíssemos realmente bons professores...nós precisamos de mais horas/aula...de mais tempo pra trabalhá...esse aprendizado \**

36) Misteriosa (Un. Part. II, Areda, pp.12-13, c2): (...) *quando eu optei pelo inglês...eu acreditei que fosse ter a semana inteira apenas inglês...mas não é o que está sendo acontecendo...o que.....seria na realidade né...pois o curriculum ele...nós temos apenas seis aulas de inglês e pra mim seis aulas não é o suficiente ...(...)*

Esses excertos exemplificam um consenso entre os APs das Práticas investigadas: *falta tempo* para uma formação “adequada” de professor de língua inglesa. Não foram *suficientes* os três anos de curso das universidades Part. II e Part. III , ou os quatro da Un. Part. I, ou ainda os cinco da Un. Publ. III, para que o “domínio da língua-alvo” fosse atingido. Curiosamente também *falta tempo* para o estudo de língua inglesa na Escola (pública ou particular), sentidos que são veiculados pelos/nos Parâmetros Curriculares.<sup>38</sup>

Vejamos ainda a formulação abaixo:

37) Maria (Un. Publ. III, Q17, p.5, arq): (...) *eu dei aula e ainda dô...numa escola normal de ensino fundamental e médio...mas particular...lá foi um pouquinho diferente porque lá eu tinha condições de...de trabalhá eles rec/ recebiam um ensino um pouco melhor (...) mas aí eu me deparei com outro problema...qué dizê...de uma certa forma o mesmo problema...a escola continua não dando*

<sup>38</sup> - Nos Parâmetros Curriculares de Ensino Fundamental, podemos salientar o seguinte trecho, onde a questão do tempo é enfocada entre outras: p.21:“Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.” (...)

*valor ao ensino da língua inglesa na escola normal...as salas são salas de 30 alunos com...você tem 50 minutos duas vezes por semana...e o pai do aluno espera que ele saia falando fluente inglês...que é uma escola paga...então aí você se depara com outros...com outros problemas tipo assim...é...você sabe que o/ que o que você pode trabalhá nesse tempo é mínimo ...porque se você somá...o que o aluno tem de 5<sup>ª</sup>..vamo por até de 1<sup>ª</sup> porque lá começa de 1<sup>ª</sup> à 4<sup>ª</sup> uma aula por semana de 50 minutos...até a 8<sup>ª</sup> série ele vai tê em média umas 200 horas/aula e nós sabemos que isso o aluno chegaria no final do basic (...)*

No exemplo acima, de forma especial, podemos observar a representação de aprendizagem de língua estrangeira associada à questão do tempo: em “x” horas atinge-se o nível “y”. Há no funcionamento discursivo analisado uma concepção homogeneizante de ensino e, neste caso especificamente, de aprendizagem de língua inglesa. Há um trabalho ideológico homogeneizador do processo, que, como vimos anteriormente, reflete uma ideologia positivista, onde a aprendizagem se dá linearmente via acúmulo de conhecimento.

É necessário observarmos que a mensuração do tempo se dá também via linguagem, portanto, via símbolos, via discurso, sujeita a gestos de interpretação.<sup>39</sup>

A nosso ver, há no funcionamento discursivo analisado um tempo *ideal* para se aprender *de fato* a língua inglesa, ou seja, para *dominá-la*, que vai se estendendo a medida que o sujeito percebe que o que ele já fez (em horas-aula/ dias/ meses/ anos) não foi o suficiente.

Atentemo-nos ainda à formulação:

38) Ju (Un. Publ. III, Q 12, p. 67, c1) *talvez pelo fato da gente fazê um curso noturno...a gente se encontra pouco...o tempo pra conversá pra tá o grupo reunido ãh.....é pequeno...o tempo às vezes é de intervalo essas coisas...não é muito comum a gente tê muito tempo pra tá falando...pra tá podendo conversá e tudo ...(...)*

<sup>39</sup> - Cf. C. Zink-Bolognini, 2001.

Neste caso, a *falta de tempo* também vem substituir a *falta do dizer*, na relação do AP com a língua inglesa.

Não estamos descartando a possibilidade de os cursos de Letras (licenciaturas em língua inglesa) estarem apresentando propostas de formação equivocadas, de estarem contraditoriamente apresentando um número muito maior de disciplinas de língua portuguesa em seus currículos do que as de língua inglesa, ou de estarem reservando um número muito reduzido de horas-aula dessas últimas disciplinas num curso de licenciatura nessa língua estrangeira. Componentes das condições de produção do discurso da *Prática*, eles podem nos levar a explicações para as insatisfações de alunos-professores em relação ao curso, e, particularmente, em relação a seus modos de acontecimento da enunciação em língua inglesa,<sup>40</sup> - explicações para: os ‘*não sei*’ ou os ‘*não sei ainda*’ a língua inglesa; para os ‘*não falo/entendo* (ou, *falo/entendo muito pouco*) inglês em sala de aula’, ou, ‘*não falo inglês*’ fora desse contexto com os colegas. Mas, o que nos parece importante salientar neste momento da análise é que a Prática de Ensino é um espaço de disputas de saber(-poder) (como toda sala de aula), em que o *tornar-se professor de língua inglesa* implica em uma avaliação constante da relação do sujeito com essa língua (seu *saber*, mais do que seu *conhecer*, sobre ela), feita pelo professor-orientador e pelos colegas, e também em uma auto-avaliação feita pelo próprio sujeito (desse seu *saber*). “Não ter tempo para conversar em inglês fora da sala de aula” (38) é, a nosso ver, uma forma de evitar por à prova sentidos advindos das antecipações imaginárias que ocorrem naturalmente nesses contextos de formação (e em toda e qualquer relação social) sobre o saber (ou, sobre o tempo de saber) do outro. Se, como vimos nesse imaginário, o tempo de aprendizagem representa o conhecimento adquirido na língua estrangeira, alunos com experiências consideradas “medianas”, por exemplo, podem procurar evitar o uso oralizado da língua estrangeira com o colega “mais experiente”.

---

<sup>40</sup> - Estamos utilizando *modos de acontecimento da enunciação* em segunda língua (cf. S. Serrani-Infante, 1998b) em substituição à ‘processo de aquisição’ dessa língua, dada nossa filiação à AD e suas implicações teórico-analíticas, explicitadas ao longo deste trabalho e, em especial, no segundo capítulo.

#### 4.2.1.12 – *Nós (não) temos o mesmo nível...*

Além dessa questão do tempo, pudemos observar também no funcionamento discursivo das Práticas investigadas um trabalho ideológico de homogeneização do ensino da língua estrangeira em *níveis*, e, conseqüentemente, do “enquadramento” dos alunos nesses níveis. Uma tentativa de “padronização” diríamos, para escamotear as diferenças, o que podemos observar na formulação em (39), a seguir:

39) Cris (Un.Publ.I, Areda, pp.6-7, arq.): *Questão vinte...o curso de Letras que eu cursei foi muito bom...eu...gosto muito do curso que eu faço...ãh...especialmente da área de literatura ...especialmente voltada à poesia.....e.....com algumas falhas sem dúvida...e ...no ensino de língua inglesa eu acho que a falha que mais atrapalhou os alunos foi o fato de que a turma no início do ano com 20 alunos ser extremamente heterogênea...nós tínhamos na mesma sala alunos com noções ótimas de inglês com inglês avançado...muito bons e...ao lado destes ...nós tínhamos alunos que haviam saído da rede pública sabendo o verbo 'to be'...( ) a experiência da minha sala eu posso notar que de uma turma de 20 alunos...nós temos mais ou menos uns 10 alunos no 3º e 4º ano ...é...metade da sala desistiu de inglês...eles foram fazer outras línguas...e desses que desistiram queriam o inglês quando entraram mas eles foram desestimulados...talvez por/pelos por alguns professores é claro que sempre há reclamações...( ) No entanto a partir do 3º ano quando...nossa turma tornou-se homogênea porque estavam lá apenas os que já...praticamente os que ficaram são os que já entraram na faculdade com noções de inglês...e...desses que ficaram nós temos o mesmo nível... de entendimento de compreensão...de produção de texto...com algumas variações...e com algumas exceções...é...portanto a partir do 3º ano nós...ãh...foi bem melhor o estudo de inglês especialmente no 4º ano...onde nós estamos aprofundando os estudos gramaticais de inglês.....( )*

O que o excerto acima exemplifica, pela comparação estabelecida entre os APs – entre aqueles “*com noções ótimas de inglês com inglês avançado...muito bons*” e os outros “*que haviam saído da rede pública sabendo o verbo 'to be'*” - é que não há espaço para as diferenças no curso de Letras. Há todo um trabalho ideológico de homogeneização tanto do processo de ensino/aprendizagem de línguas, disposto em níveis, de forma compartimentalizada, quanto do aluno, que, nesse imaginário discursivo, deve ser “igual” ao outro (ao outro-nativo de língua inglesa (em primeiro lugar) e, ao outro-colega), sentidos

que ressoam na análise que desenvolvemos aqui. Os “diferentes”, comparativamente “superiores” ou “inferiores” em relação ao grupo, são rivalizados por este. Há os que abrem mão do desejo e desistem do curso, “mudam para outras línguas estrangeiras”, e outros que procuram “se enquadrar”.<sup>41</sup>

Nesse trabalho ideológico de homogeneização, onde a aprendizagem de línguas é concebida enquanto processo cumulativo, não se prevê que ele seja constituído de avanços e retrocessos e que condições de produção, relações de poder, afetem a produção do aluno em suas atividades de leitura, escrita, de compreensão e produção orais em língua estrangeira. Não se prevê que na produção oral nessa língua, por exemplo, faça toda a diferença o ‘que’, o ‘quando’, o ‘para quem’ se fala.<sup>42</sup> O silêncio do aluno é logo interpretado como *não saber*.

#### 4.2.1.13 – *Não porque a gente fica com inveja...nada disso*

A rivalização do colega imaginariamente superior é constitutivo das condições de produção do discurso da Prática de Ensino.

Vejamos os exemplos de formulação abaixo:

40) Sabrina (Un. Publ. I, Q19, pp.82-84): (...) *eu acho que tem muitos professores de inglês...muitos...muitas pessoas fluentes né...que falam fluente...que eles não têm humildade...então eles acham que sabem tudo...e particularmente eu não gosto.....aquí mesmo na faculdade...no 1º ano né que eu não sabia...então a gente/ sempre tem aqueles alunos né que acham ...até hoje...que falam tudo que sabem tudo...que são melhores...e isso é ruim...não porque a gente fica com inveja...nada disso...mas porque acaba inibindo a aprendizagem dos*

<sup>41</sup> - Sabrina, enunciadora dessa mesma universidade, foi uma das alunas egressas da Escola Pública “do verbo to be”, sem passagem por cursos de Idiomas, que não havia desistido da licenciatura em língua inglesa. Hipotetizamos que, pelo fato de ela ter-se lançado na experiência de ensinar o idioma desde o segundo ano da faculdade, isso tenha lhe dado condições (sentidos) necessárias(os) para que permanecesse no grupo.

<sup>42</sup> - Lembrar aqui, por exemplo, dos APs que vêm nas aulas de inglês que lecionam a oportunidade de experimentar o ser na língua-outra; e “sua falta de tempo” para usar o inglês com os colegas fora de sala de aula.

*outros...então os outros se sentem inferiores.....ãh.....fala 'ai...porque eu nunca vou aprendê...porque o fulano já sabe'...acho que não é assim...acho que a gente tem que se esforça e....pra podê chegá um dia onde eles chegaram um dia né...(...)*

41) Kelly (Un. Part. I, Areda, p.9, arq.): (...) *quanto às características que eu mais admiro num profissional de língua inglesa é.....eu acho que são...a flexibilidade...é.....o compromisso de tá sempre estudando e aprendendo mais.....né...admiro muito aquele professor que planeja suas aulas...que tudo o que ele faz tem um/um objetivo...a ser alcançado...né.....que tá sempre procurando trazê novidades pros seus alunos...que motivem os alunos a/a tarem ali fazendo o curso....e permanecê até o fim...né....e o que eu desaprovo ...são aqueles professores que.....acham que já sabem tudo....que não precisam de mais nenhuma orientação.....que se consideram meio assim superstar.....né.....ninguém é....é perfeito.....ninguém vai alcançá a perfeição.....a nossa vida inteira é um caminho para se chegá a/a uma perfeição.....então essa postura de 'eu sou o melhor'.... 'eu já sei tudo' ....isso me.. me....me faz mal...(...)*

Em (40) podemos observar as disputas de saber-poder da Prática de Ensino. Os alunos fluentes na língua inglesa logo ocupam uma posição idealizada no imaginário discursivo como “superiores” aos demais colegas, despertando a rivalidade nestes. A incisa sob forma de uma denegação “*não porque a gente fica com inveja ...nada disso*”, é muito ilustrativa nesse sentido, quando o sujeito-enunciador tenta escamotear o lugar do qual se imagina falando, ou seja, o lugar daquele que “**não é como** os colegas fluentes”, em posição inferior a estes últimos portanto. É tão forte esse mecanismo denegatório que a troca de uso dos pronomes, de “a gente” para “os outros” (sublinhados na formulação), e o discurso relatado ‘*ai...porque eu nunca vou aprendê...porque o fulano já sabe*’, funcionam na tentativa dessa escamoteação. É atribuído ao outro o que é próprio do sujeito (nele recalcado).

Em (41), podemos observar uma situação enunciativa onde o sujeito, falando da posição de professora de língua inglesa, rivaliza os colegas que, no imaginário discursivo, são idealizados como superiores, perfeitos, ‘*superstars*’ do ensino de línguas.

Concorrem sentidos antagônicos nesse funcionamento discursivo de que a perfeição pode e não pode ser alcançada pelo professor de língua inglesa, o que constitui, a nosso ver, uma contradição *derivada* nesse funcionamento discursivo. O uso do pronome indeterminado *ninguém* em “*ninguém é perfeito.....ninguém vai alcançá a perfeição*”, e depois, o uso do pronome possessivo de 1ª pessoa do plural em “*a nossa vida inteira é um caminho para se chegá a/a uma perfeição.....então essa postura de ‘eu sou o melhor’.... ‘eu já sei tudo’ ....isso me.. me....me faz mal*”, apontam para sentidos de ‘professor perfeito de língua inglesa’ recalcados no discurso da enunciadora, que, como mencionamos anteriormente (e pudemos observar em (1), por exemplo), posiciona-se de forma intermediária entre o brasileiro e o falante nativo de língua inglesa. Os sentidos recalcados no sujeito surgem através da incisa (em 40), e do discurso relatado ‘eu sou o melhor’, ‘eu já sei tudo’, em (41).

Tanto em (40) como em (41), dentre as negativas em torno da possibilidade de um professor de língua inglesa saber tudo (“*eles acham que sabem tudo*”), é possível observar um deslizamento de sentidos culminando para a representação de professor de língua inglesa como um profissional que realmente sabe tudo, e que, por isso, é rivalizado pelo sujeito.

Acreditamos ser relevante neste momento, determo-nos, mesmo que muito brevemente, em algumas considerações de J. Lacan sobre o imaginário, o que faremos com base em J-A. Miller (1987).

Para a explicação de sua teoria do imaginário, Lacan recorreu à teoria de Bolck, segundo a qual o lactente humano é de fato, desde a origem, em seu nascimento, um prematuro, fisiologicamente falando. Por isso, está numa situação constitutiva de desamparo; experimenta uma discordância intra-orgânica. Segundo Lacan, se a criança exulta quando se reconhece em sua forma especular, é porque a completude da forma se antecipa com relação ao que logrou atingir; a imagem é, sem dúvida, a sua, mas ao mesmo tempo é a de um outro, pois está em déficit com relação a ela. Devido a esse intervalo, a imagem de fato captura a criança – e esta se identifica com ela. Isso, segundo Miller, levou

Lacan à idéia de que a *alienação imaginária*, quer dizer, “o fato de identificar-se com a imagem de um outro”, é constitutiva do eu (moi) no homem, e que “o desenvolvimento do ser humano está escandido por identificações ideais”.<sup>43</sup> É um desenvolvimento no qual o imaginário está inscrito, e não um puro e simples desenvolvimento fisiológico. A partir disso, Lacan pensou dar conta do que se comprova na experiência cotidiana, ou seja, a “agressividade ambivalente do homem em relação ao seu semelhante, que é sempre aquele que o suplanta, sempre aquele que está em seu lugar, justamente porque é um semelhante, quer dizer, porque é outro, sendo ao mesmo tempo ele mesmo sobre o modelo dessa imagem primeira”. O que podemos observar em (40) e (41) acima, em que APs e Ps respectivamente são rivalizados pelas enunciativas por estarem ocupando o lugar idealizado o qual elas deveriam estar ocupando, o lugar “delas”.

Essa teoria explica também, segundo Miller, a relação fundamentalmente paranóica do homem com seu objeto. Ou seja, que o objeto interessa ao homem na medida em que um outro está disposto a tomar-lho. Isso dá conta do caráter histérico do desejo humano, que é sempre fundamentalmente desejo do outro.<sup>44</sup>

Observemos o seguinte exemplo:

42) Lia (Un. Publ. MG, dd, pp.43-5): (...) *la terminar sem fazer uma observação que acho muito importante. Algumas alunas, pra falar a verdade uma só, que já tem experiência com sala de aula, são mais exibidas tem maior facilidade estão durante a aula fazendo críticas e observações, acho que isso deixa o aluno-professor ainda mais nervoso, se percebe. No caso da Liza<sup>45</sup>, ela já estava insegura e as vezes olhava para nós (alunas-professoras) para ver nossa reação e muitas vezes viu reprovação com aceno da cabeça, fisionomia de indignação, algumas vezes foi chamada durante a aula para falar que isso ou aquilo deveria ter sido feito diferente... Esse tipo de reação das colegas junto com o nervosismo é para mim desconfortante. Penso que as críticas devem sim existir mas com o intuito de auxiliar e não de causar frustração.*

<sup>43</sup> - Cf. J-A. Miller, op.cit.:17.

<sup>44</sup> - Segundo J-A. Miller (op.cit.:19), enquanto a dimensão imaginária, tal como esboçada, é fundamentalmente uma dimensão de guerra, de rivalidade mortal, Lacan encontra na função da palavra uma função pacificadora. A palavra também opera identificações, mas, identificações salvadoras que permitem superar a rivalidade imaginária. A palavra funciona como mediadora entre os sujeitos. (Enquanto o *eu* pertence ao domínio do imaginário, o *sujeito* pertence ao domínio do simbólico, na teoria Lacaniana).

<sup>45</sup> - O nome verdadeiro da aluna foi substituído pelo nome fictício que atribuímos a ela neste estudo.

Nesse exemplo, a AP relata um dos momentos das aulas de *Inglês Instrumental* que o seu grupo vinha ministrando para a comunidade. Como mencionamos no capítulo anterior, nessas aulas, havia um revezamento entre as APs na docência das aulas. Nesse dia, podemos perceber o incômodo (a rivalidade implícita) da enunciatória em relação à AP “mais experiente” do grupo, que, na ausência de P na aula desse dia, ocupa o seu lugar de saber-poder, e “faz as vezes” de professora-orientadora. Com uma experiência diferenciada das colegas (vários anos como docente de língua inglesa em cursos de idioma na cidade e um curso de 4 semanas realizado na Inglaterra) essa AP (Andréa, em nosso *corpus*) era constantemente rivalizada pelas colegas, justamente por ocupar um lugar de mais-saber que “ligitimava” ações como as descritas acima junto ao grupo.

A Prática portanto, é um espaço de conflitos tanto na busca do sujeito de seu *lugar do dizer em língua inglesa* como de *seu lugar de professor de língua inglesa*, dadas as disputas e coerções próprias da sala de aula, instauradas e fomentadas pelo imaginário discursivo.

#### 4.2.1.14. O professor de língua inglesa já formado

Nesse imaginário, o professor idealizado de língua inglesa é, em primeiro lugar, um professor *fluyente* nessa língua estrangeira. Essa representação de professor é construída pela ressonância de itens lexicais como *facilidade, flexibilidade, desenvoltura, fluência/fluyente, dinamismo, criatividade, motivação*. Vejamos:

43) Vivi (Un. Part. II, Areda, p.2, c2): *bom...admiro o domínio da língua num profissional de língua inglesa...a facilidade com que ele se expressa...a fluência...acho ...muito importante e.....a facilidade ...que ele tem de ensinar a língua pras outras pessoas (...)*

44) Berimbau (Un.Part.III, Areda, p.30: *o que eu mais admiro num profissional da língua inglesa...é o fato de falá mesmo...de pronuncia...é bonito...entendeu?....é diferente....dá um certo poder eu acho né...em relação a quem não sabe né....como é no meu caso.....(...)*

45) Ivany (Un. Part. I. Areda, p.19, c1): *admiro muito a fluência na língua num profissional...seja ele...um professor...ou de uma área qualquer...a desenvoltura no falar e.....e como consegue...passar para as outras pessoas ou...se no caso forem alunos.....com domínio próprio...e fazendo...as pessoas entenderem...isto sem cansar os que o ouvem \**

46) Cris (Un. Publ. I, Areda, pp.24-26, c1): *o profissional de língua inglesa tem que ser antes de tudo um bom falante de língua inglesa...uma pessoa que realmente entenda a língua para que ele não cometa erros porque a certa altura o estudante...num/num pode encontrar erros na fala do seu professor (...)*

Podemos observar novamente nos excertos acima, a relação com as línguas concebida enquanto livre de conflitos e/ou contradições. A língua(gem) é objeto de *domínio* para a comunicação. Como se o ‘falar’ e o ‘ouvir’ estivessem fora das relações de poder, fossem processos a-históricos, a-ideológicos. Como se na linguagem não houvesse *não comunicação, mal-entendidos, falhas, erros, deslizos, coerção, violência...*<sup>46</sup>

Vejamos como outras representações de professor de língua inglesa são constituídas no discurso da Prática.

Atentemo-nos à formulação:

47) Aula (Un. Publ. III., em 04/05/01, pp12-13, c2): [P explica aos APs os objetivos dos estágios de observação de aulas de língua inglesa em escolas públicas que teriam início a partir daquela data. Fala especificamente nesse momento sobre uma entrevista que eles deveriam fazer com os professores de língua inglesa observados. P havia entregue um roteiro para essa entrevista aos APs].  
 P: (...).....*porque a idéia da entrevista é o seguinte.....é...você buscarem...é.....recolherem...informações sobre o que/ as concepções do professor ...o que ele (diz)....depois se o que ele disse // AP: condiz com a prática // P: condiz com a prática porque às vezes o que ele.....acha não é exatamente o que ele faz.....porque/ aí é uma questão do*

<sup>46</sup> - Como observa J-J.Lecercle (1990:49): “a linguagem não pode ser uma simples representação do mundo; é também uma intervenção dentro dele, que deve ser analisada em termos de posições, avanço e recuo, marcações territoriais e desapropriações. Estamos mudando aqui do corpo do indivíduo para o corpo político. A não-autonomia da linguagem se abre para o social. A linguagem é uma instituição com uma vingança. Sofre o destino de todas as instituições: é um lugar para o exercício de poder e um alvo para ataque rebeldes”.

*professor não tá refletindo sobre a prática né...tá fazendo um trabalho incoerente...às vezes não né... às vezes.....né.....esses movimentos aí.....eu também tô perguntando da proposta também dos parâmetros que eles têm conhecimento...porque também a partir disso que...que eu quero que vocês levantem também as dificuldades...pra que vocês montem um mini-curso.....vocês viram que a última pergunta lá que eu fiz... “que tipo de apoio você gostaria de receber dos estagiários...no seu trabalho” .....pra perguntá pro professor.....porque isso seria um ‘needs analysis’ para o professor.....pra perguntá pro professor...né.....se ele falá ‘olha...eu não tenho tempo de procurá...é.....letra de música...eu não ouço...meus alunos gostam’....então você direcione depois o seu mini-curso ...em favor do que né...o professor tivé precisando.....porque a idéia do estágio é essa né...do mini-curso.....que seja uma contribuição / AP: ((XXX)) (...)*

É possível observar nesse funcionamento discursivo de forma implícita, sentidos de uma relação direta e natural entre teoria e prática, *o que o professor diz deve ser o que o professor faz*, sendo a prática da “reflexão” a garantia de uma ação *coerente* do professor em sala de aula. Há, no entanto, a instauração de uma contradição *intrínseca* introduzida pela refutação “às vezes não” em “*aí é uma questão do professor não tá refletindo sobre a prática né...tá fazendo um trabalho incoerente...às vezes não né...*”, que possibilita a emergência de sentidos outros na discursividade, por exemplo: que o *trabalho incoerente* do professor não teria relação com a sua prática reflexiva; ou, que a *reflexão* poderia levar o professor a um trabalho incoerente.

Um outro ponto diz respeito aos sentidos de aluno-professor trabalhados nessa discursividade, ou seja, daquele que é *professor colaborador da escola pública*. Está implícito nesse funcionamento discursivo que a escola pública, as aulas de língua inglesa nesse contexto e o professor responsável por essa disciplina nessa instituição, tenham **problemas**. As aulas de língua inglesa da escola pública são, nesse imaginário, lugares onde os interesses dos alunos **não são atendidos** – o seu professor é aquele que *não tem tempo* de levar para a sala de aula objetos do desejo do aluno, neste caso, a música<sup>47</sup> – os

<sup>47</sup> - Último trecho negritado na formulação: “(...) se ele falá ‘olha...eu não tenho tempo de procurá...é.....letra de música...eu não ouço...meus alunos gostam’....então você direcione depois o seu mini-curso ...em favor do que né...o professor tivé precisando (...)”

APs trabalhariam no sentido de suprir essa e outras faltas do professor, desempenhariam o papel daquele que supre a falta no ensino de inglês da escola pública.

Vejamos o exemplo a seguir:

48) Aula (Un. Part. II., em 31/03/01, pp.21-24, c1): [ P lê os *Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental* em voz alta e fala à classe sobre o projeto que deverão entregar no final do curso, projeto este a ser feito depois da observação de aulas de língua inglesa nas escolas (pública ou particulares)]:

P: (...) *então tá falando o seguinte aqui gente...a habilidade que vocês vão focalizar ...eu (diria) ...a habilidade que vocês vão focalizar no projeto tem que ser advinda de uma necessidade de vocês ((XXX)) ..qual o problema dessa turma...então em função do problema dessa turma é que vocês vão ...ãh.....ãh...elaborar o projeto.....se o problema é oral...vai ser o foco na oralidade...tá certo?...ãh...compreensão e a produção...se o problema é escrito vocês vão focalizar essa habilidade.....produção e compreensão...ok?.....e por último aí [P continua a leitura dos Parâmetros] “todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras”...é o que vocês tão vendo...né?... “falta de materiais adequados...classes excessivamente numerosas...número reduzido de aulas por semana”...((XXX))...bom gente...os parâmetros eles vão dar pistas pra vocês ...ele vai ...nortear de certo modo os projetos que ceis tão fazendo.....(..)*

Tanto em (47) como em (48), é possível observar que a sala de aula de língua inglesa da escola pública é, nesse imaginário discursivo, um lugar marcado por falhas que o AP deve detectar. Não parece portanto que ele possa ser um espaço de novas e boas idéias para o AP, da possibilidade de observação e investigação da relação professor-aluno e destes com a língua-outra. Os parâmetros curriculares, “norteadores”, “guias” de professores nas escolas (47) e de APs em seus projetos (48), constituem eles próprios sítios de significância onde os sentidos de escola pública são os de *espaço das faltas e falhas* no ensino/aprendizagem da língua estrangeira, como já mencionamos brevemente aqui, e os APs vão para os estágios nesses espaços já interpelados por esses gestos de interpretação.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> - Nossa atenção aos Parâmetros se constituirá nos momentos em que eles forem discutidos nas Práticas de Ensino sob investigação neste trabalho.

Um ponto importante a se observar, a nosso ver, é que, geralmente, o professor dessa escola pública observada **foi um AP formado pela universidade**. Graças aos gestos de interpretação construídos na universidade sobre a escola pública, sobre ser professor de língua inglesa nessa instituição, há um deslocamento possível (e **contraditório**) nos sentidos de *ser professor de língua inglesa* à medida que o AP se licencia e passa a trabalhar nesses espaços:<sup>49</sup> enquanto AP na universidade, os sentidos de “solucionador de problemas na escola pública”, ao assumir as aulas nessa instituição, esse AP passa a ocupar a posição de “incompetente no ensino/aprendizagem de língua inglesa”, portanto, “dependente do “auxílio” que vem da universidade”.

Em (49), abaixo, essa questão dos parâmetros curriculares enquanto “guias do professor” pode ser observada:

49) Aula (Un. Publ. I, em 28/03/2001, p.23 , c1): P: (...) *eu preciso dizê uma coisa sobre a observação...você vão fazê a observação a respeito de qualquer professor...não é isso?...da rede oficial....[P escreve na lousa a medida que vai falando]...pública ou particular.....ou você vão fazê uma auto-observação...isso também é possível.....como você vão fazê essa auto-observação...(...),...assim que terminá sua aula...você escreve todo o procedimento que você fez...também pode pedir pra um aluno seu fazê a mesma coisa...(...)..ah....também falta instituto de línguas né.....muita vezes nós vamos trabalhá com os parâmetros.....o que são os parâmetros?... (...) não são leis...não são normas...mas tentam dá...uma...um guia...uma linha mestre para que os professores possam trabalhá ...da mesma forma....ou todos pelo menos pelo mesmo caminho (...)*

Pudemos observar que os Parâmetros são representados, no funcionamento discursivo investigado, enquanto ditadores de normas a serem seguidas pelos professores (nas escolas públicas, por exemplo) e pelos APs, em seus processos de formação no ensino de língua inglesa na universidade (48). Resvalam no excerto acima (49), sentidos de que há também um modo de ensinar *ideal* de língua inglesa que deve ser observado pelos

---

<sup>49</sup> - É bom ressaltar que, há casos freqüentes do AP, ainda em graduação, já trabalhar no ensino de língua inglesa em escolas públicas.

professores, para que possam trabalhar “*da mesma forma...ou todos pelo menos pelo mesmo caminho (...)*”, revelando um trabalho ideológico de homogeneização desse processo.

#### 4.2.1.15 – Ensinar língua inglesa na escola/universidade

Quando à questão do ensino de língua inglesa é enfocada na Prática, modos de dizer marcados pelo uso do imperativo e de adjetivações e modalizações deônticas indicando necessidade e/ou possibilidade ressoam na discursividade investigada.

Vejamos os exemplos de formulação:

50) Aula (Un. Part. II, em 07/04/01, pp.78-9, c2): [P orienta uma aluna sobre o projeto que ela deveria estar elaborando para suas futuras aulas na escola pública] :

P: (...) *faz um trabalho bastante interativo com eles bastante ((XXX))...com atividades assim...jogos...entendeu?...coisas desse tipo... ‘role-play’.....((XXX))...a partir desse conteúdo ...cotidiano...isso...que a partir disso você faz uns jogos.....a não ser (qualquer coisa) que possa desenvolver neles...e motivá pra uma aprendizagem...// A: ((XXX)) / P: **você trabalha comunicativamente.....é muito gramática que é desenvolvido... não é isso?...então evita gramática já que isso que está sendo oferecido // A: contextualizando // P: (...)***

51) Aula ( Un. Publ. III, em 04/05/01, p.9, c2): [P fala da abordagem comunicativa de ensino. Discutem uma apostila sobre essa abordagem]:

P: *então a questão gramatical aqui então...você vai dá explicações que visem o desempenho ...comunicativo do aluno...como eu falei...se você quer que ele aprenda horas...você vai tê que ensiná pra ele (‘it’s’)...it...is....// AP: what time // P: what time...((XXX)) ... vocabulário...((XXX)) **cê tem que dá input...né...vocabulário (e regras) / AA: ((XXX)) // P: exato // AP: ((XXX)) // P: concepção de aprender línguas...[P começa a ler] “o aprendiz se envolve em situações reais e significativas que são concluídas na interação com outros aprendizes e com o professor”... né.....então é...procurá trazê pra sala de aula ((XXX)) situações possíveis né...reais mas possíveis (...)** daí o ‘role-play’ que você pode trabalhá //*

Podemos observar nas formulações acima um uso acentuado de imperativos (“(...) *então evita gramática já que isso que está sendo oferecido* (...) em (50); “(...)  *você vai dá explicações que visem o desempenho comunicativo do aluno* (...) em (51) e modalizações verbais indicando necessidade (“(...) *cê tem que dá input...né...vocabulário* (...) (51); e em menor número, indicando possibilidade (“(...) *é...procurá trazê pra sala de aula ((XXX)) situações possíveis né...reais mas possíveis...((...))*(51).

Ensinar língua inglesa, nesse imaginário, segundo pudemos observar em nossa análise, constitui adotar a *abordagem comunicativa* de ensino, que, neste caso, envolveria o enfoque em práticas de uso oral de língua inglesa em sala de aula (proposta que não estaria de acordo com os Parâmetros, que dão prioridade ao ensino da compreensão escrita em língua estrangeira), práticas necessariamente associadas ao entretenimento dos alunos, quando ‘role-plays’, jogos, atividades lúdicas enfim, estariam implicadas. Está implícito na concepção de ensino *ideal* de línguas estrangeiras um dinamismo tanto das/nas atividades de sala de aula, como no tempo desse ensino (aprender línguas, língua inglesa, em particular aqui, seria uma atividade *fluente, dinâmica, rápida*, atribuições também de seu professor).

Vejamos a formulação abaixo:

52) Maria (Un. Publ. III, Areda, p.6, arq.) : *eu acho que ...ãh...um pro/profissional de língua inglesa antes de mais nada ele tem que demons/ele tem que dominá as funções de linguagem ...veja bem...não é vocabulário só...então qué dizê não é vocabulário...ele não tem que sê um dicionário ambulante...ele tem que dominá as funções...ou seja...ele tem que sê capaz de se/ de se fazê/ de se comunicá.....(....) ...ele tem que sê bem humorado....ele tem que sê paciente...ele tem que sê cuidadoso...ao mesmo tempo que ele tem que sê exigente...tem que sabê o que/ o que ele determina...tem que sê capaz de controlá uma sala de aula ...a mantê o mínimo de disciplina.....(....) por último eu acho que o professor de língua inglesa por outro lado também...ele não é um palhaço...ele não é alguém que vai lá...pra ficá tendo (que) fazê micagem o tempo todo...ãh...pra tentá incen/motivá ou incentivá ...não é isso...ele tem que...sim...usá um método de/ de...de motivação...um método/ jogos lúdicos...((...)) ...ele não tá lá pra num/ pra enchê*

*espaços...num é isso...ele tá lá pra ensiná...então ele ...o professor tem que tê isso claro pra que ele possa agi de uma forma coerente...de acordo com o ensino da língua \**

O exemplo acima, a nosso ver, é bastante ilustrativo dos sentidos de *professor de língua inglesa* que observamos no funcionamento discursivo analisado em nossa pesquisa (onde o emprego de modalizações e adjetivações deônticas ressoam no discurso, produzindo efeitos de verdade científica: *deve ser, deve haver, não pode ser, é importante, é fundamental etc*). Primeiramente, como já apontamos, o professor de língua inglesa é aquele que *deve dominar* a língua-alvo, principalmente, no que diz respeito à oralidade (compreensão e produção orais); deve *ter controle* sobre o seu próprio saber e sobre o comportamento dos alunos em sala de aula (“(...) *tem que sabê o que/ o que ele determina...tem que sê capaz de controlá uma sala de aula ...a mantê o mínimo de disciplina...(...)*). Pode-se observar que uma polêmica se instaura em dois momentos na formulação, indicando formações discursivas contrárias. Surgem sentidos de professor enquanto *dicionário ambulante* e enquanto *palhaço* (construídos pelas negações em “*ele não tem que sê um dicionário ambulante*” e “*ele não é um palhaço*”), e sentidos opostos a esses que viriam negá-los. Ou seja, concorrem na discursividade sentidos que constituem o *professor de língua inglesa* como profissional “sabe-tudo”, ou, como aquele que “não precisa saber tudo da língua-outra”; e, como profissional “alegre, bem humorado, divertido” que entretém os alunos semelhante (ou não) como o fazem os palhaços no circo. O “bom humor”, no entanto, permanece como predicativo *necessário* desse profissional, ressoando na discursividade analisada.

Toda essa *agilidade*, esse *dinamismo profissional*, além da promessa de rapidez no aprendizado da língua inglesa (“fale inglês em 20 horas”, por exemplo), cumpre ressaltar aqui, são sentidos veiculados normalmente pela maioria das campanhas publicitárias de escolas de idiomas em território nacional. Observamos, nesse sentido, em classificados de jornais de grande circulação no Estado de São Paulo nos últimos meses, a estipulação de um *limite de idade* para a contratação de professores de língua inglesa nessas

escolas.<sup>50</sup> O que implicaria em sentidos de que um professor “mais jovem” atenderia mais satisfatoriamente às necessidades de um ensino que se quer “dinâmico”.

Observemos os exemplos abaixo:

53) Andréa (Un. Publ. MG, final de julho, p.11, tfc<sup>51</sup>): (...) *desde que comecei a dar aulas, sou considerada como uma professora **dinâmica, alegre, comprometida** com o desenvolvimento de meus alunos. Penso ser de extrema importância **manter a motivação** durante as aulas (...)*

54) Lia (Un. Publ. MG, 04/06/97, p.61, dd<sup>52</sup>): (...) *Falaram que eu deveria ter sido mais animada, só que não sei se isso é aqui relevante, o meu jeito é assim meio sem sal mesmo, acho que não foi isso que atrapalhou a aula. (...)*<sup>53</sup>

55) Cris (Un. Publ. I, Areda. 24-26, c1): (...) *o professor de língua inglesa ele tem que estar sempre...é...estudando...sempre se aprimorando...sempre buscando conhecer mais e compartilhar com os alunos essa tentativa que ele faz...esse **aprimoramento** que ele leva em sua vida...importante também é que o professor de língua inglesa seja sempre...esteja **sempre bem humorado...porque estudar uma língua estrangeira não é fácil...portanto...se ele estiver achando aquilo chato...os alunos vão também achar chato e a aula não vai render nada...então eu acho que o elemento mais importante é sempre o humor...o riso....(...)***

56) Aula (Un. Publ. MG, em 26/02/97, p.2, arq.): P: (...) *vocês têm que estar sempre se preparando...sempre se atualizando...lendo muito.....discutindo bastante.....né...então o objetivo desse curso é...já deixar que vocês fiquem familiarizados com pesquisa em sala de aula...com pesquisa introspectiva...com pesquisa-ação.....pra vocês continuarem fazendo isso depois...mesmo o ...os alunos que continuarem com pré-escola...que não vão tar trabalhando com inglês...mas vão tar trabalhando com pesquisa...vão tá se analisando...vão tá...ãh.....sendo críticos daquilo que estão fazendo certo?.....(...)*

<sup>50</sup> - “Até 30 anos”, por exemplo, era o limite de idade exigido por uma escola de idiomas da cidade de São Paulo.

<sup>51</sup> - Em trabalho de final de curso.

<sup>52</sup> - Em diálogo com P.

<sup>53</sup> - A enunciatória relata a P os comentários das colegas sobre uma de suas aulas de *Inglês Instrumental* ministradas à comunidade.

Os excertos (53), (54) e (55), de maneira especial, confirmam o que foi dito acima sobre o *professor de língua inglesa* ser, nesse imaginário discursivo, necessariamente um profissional, diríamos, “saltitante” e “feliz”.<sup>54</sup> Quando em (54), esses sentidos parecem ser refutados (em “*só que não sei se isso é aqui relevante*”), a utilização do verbo “achar” logo em seguida, em “*acho que não foi isso que atrapalhou a aula*”, deixa margem para que tenha sido sim o jeito “sem sal” da enunciativa o responsável pela “falha” detectada pelas colegas em sua aula.

Os excertos (55) e (56) ilustram uma representação de formação de professor de línguas enquanto aprimoramento que se obtém pelo conhecimento de teoria e por procedimentos de pesquisa desenvolvidos em sala de aula. É o foco na instrumentalização do professor pela teoria e pela pesquisa.

Faz-se importante ainda observar nesses exemplos, sentidos implícitos (e explícitos) de que o processo de aprendizagem de língua inglesa, a relação do sujeito com a língua-outra, envolva cansaço e desmotivação, enfim, de que envolva resistência. Resistência por parte de alunos, que precisam ser *motivados* (53) e também por parte do professor, que sente a aula *chata* (55). Essa resistência não é concebida enquanto pertencente ao processo de inscrição do sujeito em línguas, por isso, surge como algo a ser banido da sala de aula – *missão* do professor *saltitante* e *informado teoricamente*.

#### 4.2.1.16 – O professor de línguas *reflexivo* / *educador*

Pudemos observar também, como mencionamos inicialmente neste capítulo, sentidos de *professor de língua inglesa* enquanto profissional *reflexivo* e/ou *pesquisador*, e profissional *educador*.

---

<sup>54</sup> - Arriscaríamos dizer que a contratação de professores de educação física para as aulas de inglês, como foi possível observar no excerto (30), p.117-8 neste capítulo, esteja constituída ideologicamente nesses sentidos.

Vejamos alguns exemplos:

57) Aula (Un. Publ. MG, em 05/03/1997): P: *nosso principal ponto né da aula passada foi mostrá as diferentes formações do professor né...que é a formação dogmática e a formação teórico-crítica.....o que que a gente tá pretendendo fazê nesse curso é...(trazê) uma formação teórico-crítica pra vocês e não...uma formação dogmática.....(pelo menos) é o nosso interesse.....* (...)

58) Aula (Un. Publ. III, em 04/05/01, pp. 10-11, c3):

P: (...) *e veja bem que aqui a gente tá pensando o papel do professor enquanto ((XXX)) de língua né...mas não se pode esquecer seu papel como educador...que são outros papéis...não tem como desvincular né...que tem muita gente né que...que acha que eu sou professora de inglês...então eu vou lá só ensiná inglês // AP: ((...)) / P: ((XXX)) tanto que vocês têm o trabalho com temas transversais exatamente para resgatá esse papel do professor como educador...porque se você vai trabalhar com questões tão difíceis quanto a ética...trabalhá (com preconceitos) ou às vezes até temas mesmo assim como drogas...sexo...que são temas difíceis né de se trabalhá mas...como trabalhá com esses temas e não se envolvê...tem que tê uma postura...tem que conhecê o que o aluno acha daquilo ou o que ele pode tá pensando daquilo...o que pode tá...acontecendo com ele/ A: ((XXX)) / [fim da fita].*

Esses dois exemplos são ilustrativos de considerações importantes que precisamos fazer a respeito da Prática de Ensino. Primeiramente, as perspectivas de formação ditas *reflexivas, teórico-críticas*, vêm contornar qualquer possibilidade de que a Prática de Ensino seja também um lugar de discussão das contradições do AP (e do P) com a língua-alvo. Ao contrário, a Prática é o lugar das “não-contradições” do sujeito com a língua estrangeira, voltando-se assim para um trabalho de formação teórico-metodológica do (futuro) professor. As escolas de idiomas são, nesse imaginário, o lugar onde os “problemas” com a língua-outra devem ser “solucionados”. Em segundo lugar, uma grande preocupação da Prática de Ensino é estabelecer-se como prática “não dogmática” (57) de formação do professor, em comparação àquela que o seria, na ilusão de proporcionar aos

alunos condições de alcançarem *autonomia* em (controle absoluto de) seus percursos profissionais. (Sentido que a nosso ver é refutado em (57) pelo uso do termo “pelo menos”, em “(pelo menos) é o nosso interesse.. (...)”, onde resvalam-se sentidos de que tal prática possa ser impossível).

Em (58), pode-se observar uma polêmica instaurada pelas negações em “*não se pode esquecer seu papel como educador*” e em “*não tem como desvincular né*”, quando surgem também sentidos de professor de língua inglesa enquanto “professor não educador”. Estariam aí também implícitos sentidos a-discursivos de língua(gem), ou seja, desta última enquanto instrumento a-político-social-ideológico, completamente separado, desvinculado do sujeito. Quando o verbo “resgatar” é usado em “*tanto que vocês têm o trabalho com temas transversais exatamente para resgatá esse papel do professor como educador*”, confirmam-se sentidos do papel de professor de língua inglesa desassociado do papel de educador. Esse papel só voltaria a ser associado à figura do professor de língua inglesa através do trabalho deste último com *temas transversais* - quando conteúdos de outras disciplinas seriam importados para as salas de aula de língua estrangeira, conteúdos de Ciências, Matemática, Geografia, por exemplo.

Consideramos coisas diferentes o professor de língua inglesa trabalhar com textos que tragam questões, por exemplo, relacionadas à política ou aos índices de natalidade de um determinado país; à fauna ou à flora desse lugar e sua exploração econômica; à história de um povo etc, e o professor que se empenha em ensinar Geografia, Ciências, ou questões de quaisquer outras disciplinas em inglês. No segundo caso, nossa experiência<sup>55</sup> nos mostra que atribuir ao professor de língua inglesa predicados de professor de outras disciplinas é algo, no mínimo, perigoso. A nosso ver, isso equivale criar para o professor um papel imaginariamente oposto àquele que o aponta como profissional que “só ensina inglês” (58), para o daquele que “pode ensinar qualquer disciplina na língua-alvo”. Da mesma maneira que professores de educação física não estão preparados para dar aulas de língua inglesa na escola (a não ser, é claro, que também sejam professores de língua

---

<sup>55</sup> - Em nosso mestrado, analisamos a motivação de alunos de escola pública em contexto de ensino interdisciplinar de língua inglesa (onde eram focalizados conteúdos de Ciências, Geografia e Matemática). Ver D. Baghin (1993).

inglesa), estes últimos não deveriam assumir disciplinas que não fazem parte de sua formação especializada.

Das considerações que fizemos no capítulo primeiro, por exemplo, sobre questões relacionadas à prática de escrita e de leitura em LE (ou em L2)<sup>56</sup>, sobre questões referentes aos modos de enunciar nessas línguas<sup>57</sup>, não é possível conceber que um professor de línguas (sejam estas materna, estrangeira ou segunda língua) ensine “só” língua, mas sim formas de se relacionar com o mundo (determinadas social, histórica e ideologicamente), pela leitura, pela escrita, pela produção e compreensão orais nessas línguas, que o constituem sujeito numa sociedade, com seus gestos de interpretação e suas ações.

Em relação ao trabalho com temas transversais, voltamos a afirmar, concordamos que o professor de língua inglesa possa e deva discutir com seus alunos questões de outras disciplinas em sala de aula, mas olhamos com ressalvas a possibilidade de cursos de Geografia, Ciências, Matemática, entre outras disciplinas do currículo escolar, serem ministrados em inglês por professores de língua inglesa que não possuam especialização nessas áreas.

#### 4.2.1.17 – *Eu deixei de ser eu e fiz o que ela queria...*

Antes de apresentarmos a conclusão deste estudo, faz-se necessário ainda tratar, de maneira particular, do contexto de formação de professores de língua inglesa do interior de Minas Gerais. Essa atenção especial é relevante aqui pelo fato de termos coletado nesse espaço registros de aulas de alunos-professores em estágios supervisionados,

---

<sup>56</sup> - E.Orlandi, 1999b; A.M.Carmagnani, 1999; M.J.Coracini, 1988c; M.Grigoletto, 1999.

<sup>57</sup> - S.Serrani-Infante, 1997, 1998 a e b, 1999, 2000, 2001; M.J.Coracini, 1998b.

e de encontros entre P e Aps, onde essas aulas eram comentadas.<sup>58</sup> Momentos de busca do sujeito de seu *lugar do dizer de professor de lingua inglesa*.

Vejamos o exemplo a seguir:

59) Aula (Un.Publ.MG, em 26/02/1997, p.4, arq.): [P introduz o curso de Prática 2. APs conversam sobre suas experiências em estágio supervisionado no curso de Prática 1, disciplina freqüentada por elas no semestre anterior]:

Ivone: (...) *o pior de tudo é que os alunos percebem que você não é você naquela hora.....quando a professora-supervisora saía da sala.....eles falavam..... 'agora você pode ficar à vontade'.....// APs: (risos) //*

Elis: *eu não tive tanto azar de ter sido surpreendida assim tantas vezes...mas as poucas vezes que...ela assistiu as minhas aulas.....assim.....eu sabia exatamente o que ela ia criticar.....e...o que ela ia...sabe...elogiar.....então.....quando eu ia lá [nas seções de atendimento extra-classe] ...que ela ia me falar o que eu podia melhorar.....então eu já sabia de tudo...// APs: (risos) // Elis: e fiz exatamente como ela queria.....eu deixei de ser eu e fiz o que ela queria..... // Andrea: eu ia bombá então ...porque eu ia ser a rebelde!...// APs: (risos) // Ivone: não adianta...não adianta.....((...)) chega um ponto que você tá tão cansado de chegar aqui bem cedo...de sair bem tarde...de ler tanto texto...de fazer tanto trabalho...pra que que você tem ((XXX))...se você tem que passar por aquilo...e se você tem que passar tem que repetir o outro...né? // Elis: e se você discordar...o nível da voz vai aumentando e chega num ponto que parece que ela <sup>59</sup> vai te bater...de tão alto que ela fala no seu ouvido // AP: gente! [tom de censura] // APs: (risos)// Elis: eu preciso da minha nota final.....preciso pegar o meu diploma.....vou fazer o que eu quero?.....vou fazer o que o professor quer! // P: formar o professor não é uma tarefa fácil para o professor que veio de uma formação dogmática...né?.....eu posso...eu tenho tentado...nessas experiências com prática de ensino ...formar os meus alunos de uma maneira crítica e não dogmática.....mas eu posso cometer erros durante esse percurso.....porque eu venho de uma formação dogmática (...) P: na Prática 2 [curso que o grupo estava iniciando naquele semestre]....as pessoas que vão estar na aula de vocês...né....quando vocês estiverem dando o*

<sup>58</sup> - É importante lembrarmos aqui que a coleta de registros nos contextos de formação do interior paulista se deu em momentos em que os APs davam início à observação de aulas em escolas (públicas, particulares, ou de idiomas) e à elaboração de projetos e/ou mini-cursos em língua inglesa. Momentos, portanto, em que não estavam especificamente envolvidos com a docência de língua inglesa em estágios supervisionados.

<sup>59</sup> - Refere-se à professora-supervisora.

*curso...vão ser observadores.....vão ser colaboradores...né.....vocês vão ser avaliados...pelo menos de minha parte...com relação ao engajamento de vocês.....com relação à produtividade...o interesse...o envolvimento.....a busca de informações.....mas não se vocês estão dando a aula do jeito que eu quero que vocês dêem.....tá?.....não é por aí....(...)*

Este excerto ilustra bem os conflitos identitários pelos quais passam alunos-professores em seus processos de formação na universidade: a observação da necessidade de “repetir o outro (professor-supervisor)” para receber aprovação no curso, “para pegar o diploma”. Uma *repetição formal* (técnica)<sup>60</sup>, diríamos, dificilmente uma *repetição histórica*. No exercício de censura imposto ao *dizer de professor* do sujeito, que podemos observar em (59), não há possibilidades de que ele faça aquilo que “ele *quer* fazer”, mas apenas aquilo o que “P quer”, pelo menos em sua presença nos estágios.<sup>61</sup> Esses conflitos são também do professor responsável pela Prática, em sua “missão” de formar futuros professores de língua inglesa dentro dos parâmetros que ele (e a Instituição) *acredita(m)* sejam os ideais. Dá-se então um embate de forças e sentidos.

Na formulação de P (59), as relações de saber-poder da sala de aula são abafadas. A formação crítica (teórica) do futuro professor vem como “garantia” de um não dogmatismo do/no ensino, uma “neutralidade” nas relações em sala de aula. As diferenças entre o lugar do qual P fala e o lugar do qual falam seus alunos-professores são escamoteadas no discurso. Surgem sentidos de formação de professor “não-dogmática” porque “colaboradora”.

Num jogo de antecipações imaginárias, APs dão suas aulas de inglês nos estágios como imaginam que P o faria, e portanto, aprova.<sup>62</sup> P expõe seus objetivos no curso como imagina ser a expectativa dos APs, procurando logo afirmar uma diferença entre o seu fazer pedagógico e o da professora de Prática 1, criticada pelos APs (ex: “(...)

<sup>60</sup> - Cf. E. Orlandi (1999a:54).

<sup>61</sup> - Está implícito no discurso que o AP “fica à vontade” na ausência do professor-supervisor e então consegue de certa forma (pois no sujeito há inconsciente e interpelação ideológica) construir os seus sentidos de dar aula de língua inglesa.

*vocês vão ser avaliados...pelo menos de minha parte...com relação ao engajamento de vocês...com relação à produtividade...o interesse...o envolvimento...a busca de informações...mas não se vocês estão dando a aula do jeito que eu quero que vocês dêem...tá?...não é por aí (...)*”).

A Prática é também, portanto, um espaço de “*tapeação pela via do amor*” (J. Lacan). A esse respeito, Lacan (apud Riolfi, 1999) coloca: “qual a melhor maneira de persuadir alguém da mentira que dizemos, além de convencê-lo da verdade do que lhe adiantamos? Segundo Riolfi (op.cit.), este “é um ponto especialmente importante, pois fazer-se amar, nesta faceta imaginária tão presente na *formacacação dos professores*, consiste justamente em devolver ao outro, como se fosse nossa, a palavra que ele disse”. Oferecemos, diz ela, um “simulacro de trabalho, algo travestido”. E o outro se deixa enganar, já que “lucra com isso a ilusão de não ser castrado, de ser o continente de todas as respostas, a fonte de todas propostas interessantes. Aquele que, por sua “generosidade” pode poupar o outro da solidão feroz e cortante que pressupõe sustentar um estilo próprio e escrever um trabalho”,<sup>63</sup>, e acrescentaríamos, planejar e dar uma aula.

Quando o AP faz “como P manda”, ou “sugere”, esta é também uma forma de ele *fazer-se amar* por P (ser *aprovado* por ele).

Nas formulações abaixo ((60), (61) e (62)), esse exercício de poder pode ser observado. Vejamos:

60) Aula (Un. Publ. MG em 24/03/97, pp.5-6, arq.). [Nesse dia, P inicia a aula tratando de estratégias de leitura vistas em encontros anteriores - *elementos de referência e grupos nominais*]:

P: (...) *falamos também da importância da gente reconhecê grupos nominais dentro do texto...né...que que seria?...um grupo nominal...qual seria basicamente?.....o grupo nominal é formado de um núcleo né...// AP: palavras né.....tem o núcleo e tem os modificadores....o núcleo são os substantivos né.....e os modificadores é.....advérbios, artigos....adjetivo...então ...tem um*

<sup>62</sup> - Essa “aprovação”, como veremos a seguir, não constitui necessariamente ou apenas uma aprovação institucional, ligada à liberação de um diploma no final do curso.

<sup>63</sup> - Cf. C. Riolfi, 1999:345-6.

*exemplo...deixa eu vê..... // AP: ((XXX)) // (...) P: isso....pega na página 61 das folhas que eu te dei e olha só o 1º exemplo (...) ou seja...esses grupos nominais dentro da sentença eles são sempre formados por um núcleo...que é um substantivo.....olhem na 1ª sentença.... o land é o substantivo núcleo... né...que é modificado pelo protected ....que não é qualquer terra....é a terra protegida...né.....então olha só como é importante um aluno entendê e compreendê esse grupo nominal aí....às vezes ele pode confundir esse protected com passado do verbo proteger....e (ele) não identifica o grupo nominal...ele vai fazê uma compreensão toda errada...né...por isso que é importante chamá a atenção dele pra esses grupos nominais....esses adjetivos // AP: possessivos // APs: ((XXX))*

Em (61), a seguir, P e APs conversam sobre uma das aulas do estágio supervisionado em que o tema dos *grupos nominais* foi introduzido pela AP responsável (Andréa, no caso. Única AP do grupo com experiência de ensino de língua inglesa em cursos de idiomas na cidade):<sup>64</sup>

61) Aula (Un.Publ.MG, em 28/05/1997):

*P: olha um exemplo diferente de aula ((XXX)) aula diferente hoje...*

*Andréa: eu trouxe papéis escrito as estratégias....cartãozinho pititinho né.....aí eu coloquei o nome das estratégias ...e como eu sabia que vinham mais ou menos dez alunos...doze...né... a gente tinha visto quatro estratégias até agora né...a minha seria a quinta...(..) aí eu pedi pra eles... 'olha vocês vão olhá...pelo nome da estratégia...procurá seu colega e montá os grupos'...então ficou um grupo só de 'prediction' ...um de 'cognatos'... 'scanning'.... 'skimming'....um grupo de 'uso do contexto' 'informação não verbal' e.... 'elementos de referência'....aí pedi pra eles mudarem de lugar....arrastá as carteiras....misturarem...então eles deram aquela mexida toda.... 'agora cada um do grupo... vocês vão lembrá o nome da estratégia que vocês têm...qual o (uso)'.... (...) daí fui explicá o que que era um grupo nominal...separá as classes gramaticais de todas as palavras....toda importância de reconhecê um grupo nominal.....parece que entenderam legal.....aí eu parti pra apostila....na apostila tinha mais um monte de exemplos...fui fazendo com eles....corrigindo....e eles foram acertando...(...)*

<sup>64</sup> - É importante esclarecer que P havia estado presente nessa aula da AP Andréa.

Embora P se refira à aula de Andréa como *diferente*, é possível observar pelo excerto que a AP segue os mesmos passos que os demais colegas nas aulas dos estágios supervisionados, ou seja, introduzir o conceito, realizar exercícios (normalmente com base em textos curtos de língua inglesa) e fazer a verificação desses exercícios. A *inovação* proposta pela AP se deu apenas no início da aula, com a distribuição de cartões aos alunos, como pôde ser visto acima.<sup>65</sup>

Atentemo-nos ainda, à aula de uma outra AP do grupo, Lia, sem experiência de ensino de língua inglesa em escolas ou nas Práticas de Ensino na universidade:

62) Aula (Un. Publ. MG., em 04/06/1997): [Nesse dia a AP trata de introduzir ‘marcadores de discurso’ à classe]:

[Lia pega as apostilas e distribui aos alunos e inicia a leitura]

Lia [lendo]: “*os marcadores de discurso são palavras que estabelecem ligações...palavras que concretizam por assim dizer as relações sintáticas*”(.....).....*vocês precisam sabê qual é o marcador....identificá o marcador e a idéia....tá....(.....) antes da gente partir pros exercicios ...vamos pra página 3...pra vocês olharem na tabelinha.....nessa tabelinha vem os principais que ceis têm que conhecê...os principais marcadores e a noção que cada um deles aí expressa....eu vô lê...se tivé alguma dúvida (... ) então voltem na página 2.....na página 2...vamos para o exercicio 1....[lendo] “com base nos exemplos identifique os marcadores do discurso presente/presentes nas frases abaixo ((XXX))”...a idéia que cada um expressa... [Alunos fazem o exercicio]....[depois de cerca de 8 minutos]:.....terminaram esse primeiro?.....vamos corrigir?.....na letra ‘a’....o que vocês acharam como marcador? // As: ((XXX)) // Lia: qual é a idéia? (...)*

Pelos exemplos acima (60, 61 e 62), podemos observar que dar aulas de *Inglês Instrumental* nesse contexto constitui basicamente “reconhecer elementos no texto de língua inglesa”: sejam estes *grupos nominais, marcadores de discurso* etc. O que buscamos ilustrar com esses exemplos é que embora a professora dessa Prática de Ensino se intitule “não dogmática” (59), suas determinações *prescrevem* um “modo de ensinar”

---

<sup>65</sup> - Vale comentar aqui que a “mexida toda” proporcionada pela atividade legítima ideologicamente a aula dessa AP por implicar-lhe um dinamismo desejado nas aulas de língua inglesa.

leitura em língua inglesa observado tanto pela AP mais experiente quanto pela AP menos experiente no ensino de língua inglesa em sala de aula. Se há coerção, exercício de poder na Prática de Ensino, este também se faz pela via do amor, por demandas de amor...

#### 4.2.2. Formações Discursivas no Discurso da Prática de Ensino de Língua Inglesa

Na análise que realizamos do funcionamento discursivo dos seis contextos de formação de professores de língua inglesa referidos nesta pesquisa, pudemos observar que os sentidos, os gestos de interpretação do que seja um professor de língua inglesa, ensinar esse idioma e formar esse professor na universidade, constituíram-se por ressonâncias de modos de dizer (de)negatório, comparativo e modalizador deôntico,<sup>66</sup> principalmente. A configuração dos mecanismos enunciativos dos sujeitos nesses modos de dizer nos permitiu detectar duas formações discursivas (FDs) principais (condensações de sentidos) que denominamos neste estudo: *FD da falta* e *FD da excelência*.

A análise das condições de produção do discurso nesses contextos de formação nos mostrou que o público nacional brasileiro é marcado pela falta, sentidos constituídos principalmente pelo uso da (de)negação nos mecanismos enunciativos. Tanto a nação brasileira, seu povo, seu sistema de ensino público (mais especificamente, as escolas de ensino fundamental e médio), como a língua nacional, o português, são representados no imaginário discursivo analisado como faltantes. Essa representação é constituída principalmente em comparação aos povos norte-americano e britânico, à sua língua nacional, a língua inglesa, e ao seu falante nativo.

Estabelece-se uma comparação dicotômica entre povo brasileiro e povo norte-americano/britânico, entre as línguas nacionais desses povos, o português e o inglês e entre os seus falantes nativos, que se configura pela falta do/no primeiro em relação à completude do segundo. Um processo comparativo que se pauta em representações

---

<sup>66</sup> - Modalização que, como vimos na análise, produzia efeitos de verdade científica.

homogeneizantes de nação, povo e língua, negadas em sua pluralidade e heterogeneidade constitutivas.<sup>67</sup>

O processo de representação do nacional brasileiro se dá pela indistinção que lhe é conferida pelos sentidos atribuídos ao outro-nação/nativo de língua inglesa. O brasileiro é aquele que não tem/não sabe em relação ao nativo de língua inglesa que tem e que sabe. Esses sentidos constituem respectivamente (e basicamente) as condensações que denominamos acima *FD da falta* e *FD da excelência*.

A representação mais decisiva, diríamos, nesse imaginário discursivo, para a constituição da identidade de professor brasileiro de língua inglesa na universidade, diz respeito à do falante nativo de língua inglesa. Idealizado numa relação de perfeição com o idioma, o nativo é *fluente* e *sabe* a *sua* língua. Nessa sua relação, não há espaço para equívocos, falhas, conflitos, por isso, deve ser imitado pelo brasileiro. Este deve *saber inglês* como *sabe* o nativo desse idioma, falar como ele fala (o que envolveria a *fluência* do nativo, o emprego do *mesmo* ritmo, entonação, enfim, da mesma *musicalidade*<sup>68</sup>), ou seja, falar do lugar do nativo de língua inglesa.

Observamos, nesse momento, uma modulação da *FD da falta*, que denominamos *FD da falta relativizada*. Esta diz respeito à representação do aprendiz brasileiro de língua inglesa enquanto indivíduo *em processo de* alcançar esse lugar do outro-nativo. Nesse processo, ele fala/pronuncia *o mais próximo possível, o mais parecido possível* do falante nativo de língua inglesa - enquanto não se *é como, parece-se como*.

Nesse percurso de alcançar o lugar do nativo (o *lugar da excelência*), a passagem por e, principalmente, a obtenção de títulos e/ou certificados em Escolas de Idiomas, constitui condição legitimadora. Além dela, a experiência no exterior (que, como vimos, reduz-se quase que exclusivamente em Estados Unidos e Inglaterra<sup>69</sup>), a obtenção de certificados em escolas de inglês nesses países e/ou a vivência nesses lugares junto aos

<sup>67</sup> - Ver D. Coste et alii, 1997; Rajagopalan, 1997.

<sup>68</sup> - Cf. C. Melman, 1992.

<sup>69</sup> - O Canadá foi mencionado por uma de nossas enunciadoras.

falantes nativos, também constituem-se fatores legitimadores nesse percurso. Há de se ressaltar também os certificados expedidos por órgãos avaliadores externos, americanos e/ou britânicos, que quando obtidos por aprendizes brasileiros de língua inglesa corroboram, no imaginário discursivo analisado, para garantir *o alcance* desse lugar desejado. As faculdades de Letras, embora representadas enquanto lugares onde “não se aprende” língua inglesa, são espaços legitimadores porque formam *professores desse idioma, licenciam* esses professores,<sup>70</sup> por isso, fazem parte desse percurso do sujeito. Consideramos esses sentidos como uma modulação da *FD da excelência*, que denominamos *FD legitimadora*.

Ensinar língua inglesa implica predicativos de professor enquanto *dinâmico, alegre, bem humorado*. O ensino *bem sucedido* deve-se pautar no entretenimento do aluno para levá-lo principalmente ao *uso oralizado* da língua-alvo (sentidos de abordagem comunicativa construídos no funcionamento discursivo). O processo de ensino-aprendizagem de línguas é representado como linear e cumulativo, sendo o número de horas-aula idealmente condizente com o conhecimento *adquirido* do aluno. Essa não correspondência estaria relacionada à *incapacidade* do aluno de aprender e/ou do professor de ensinar o idioma. Surgem nessa esfera discursiva condensações de sentido que interpretamos como uma outra modulação da *FD da excelência*, que denominamos *FD tecnicista*, porque remetem para o uso de técnicas para uma *boa aula*. Modos de dizer modalizadores deônticos puderam ser observados na discursividade da Prática de Ensino, estabelecendo *verdades científicas, teóricas*, sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, por exemplo: “*deve-se fazer o uso da interatividade*”(?), “*dar jogos, músicas, fazer ‘role-play’*” etc.

Formar o professor de língua inglesa na universidade constitui, portanto, introduzi-lo nessas “técnicas” e também informá-lo teoricamente. A teoria é representada enquanto ‘resposta’ para os conflitos do professor. Pela autonomia, pela criticidade aliada a um auto-controle, a informação teórica do (futuro) professor resolveria suas contradições

<sup>70</sup> - Para atuar como docente em escolas no país (ensino fundamental e médio), o professor de língua inglesa deve ser licenciado em uma faculdade/universidade reconhecida pelo MEC. O que nem sempre traduz a realidade de nossas salas de aula.

com a língua-alvo e seus possíveis problemas com o ensino. Formar o professor de língua inglesa ganha sentidos de formar o professor auto-suficiente, porque detentor de teoria e pesquisador (conhecedor) de sua prática de ensino, controlador de seu saber e de seu fazer. Estes são também sentidos que compõem o que denominamos *FD da excelência*, pois remetem à uma formação onde equívocos, falhas, contradições podem ser resolvidos e eliminados, onde, na verdade, procura-se *eliminar* o sujeito.

## CONCLUSÃO

Pode-se depreender deste estudo que o processo de constituição da identidade de professor de língua-inglesa do (aluno-)professor brasileiro nas Práticas de Ensino de nossas universidades se dá em relação ao outro-nativo primordialmente, e também em relação ao outro-colega e ao outro-professor (todos aqueles que foram (e os que ainda são) seus professores (de língua inglesa ou não)) com algumas implicações.

*Elegemos*, nestes tempos de ideologia neo-liberal, como contra-ponto de nossa identidade de professor de língua inglesa, o outro-norte-americano e/ou -britânico, o que significa que ocupar a posição de professor desse idioma implica sentidos de ocupar uma posição de poder hegemônico. Nessa *eleição*, o apagamento, o silenciamento, da heterogeneidade própria e constitutiva desse outro-nativo, traz implicações diretas para a constituição de nossa identidade de professor de língua inglesa – ou seja, para sermos professores de língua inglesa há de se apagar a brasilidade que nos constitui enquanto sujeitos. Dito de outra maneira, para ocupar o lugar idealizado do outro-nativo de língua inglesa, condição necessária nesse imaginário discursivo para ocupar o lugar *do saber* dessa língua-alvo, o sujeito tem que abafar, escamotear, a brasilidade que o constitui, uma vez que d/nesse lugar há falta - re-significação da ideologia do colonizado.

Na discursividade das Práticas de Ensino investigadas nesta pesquisa, apaga-se/silencia-se que o AP é estrangeiro em relação à língua na qual está se licenciando, e sua busca de um lugar do dizer nessa língua nesses contextos torna-se busca do lugar (idealizado) do dizer do outro-nativo. Nessa elaboração do sujeito em relação ao outro, o que prevalece é o outro. Dessas considerações, pode-se compreender, a nosso ver, porque o aluno-professor brasileiro silencia na língua inglesa muitas vezes ou restringe o seu uso àqueles momentos “inevitáveis” durante o curso – geralmente os de avaliação. O uso de português nas Práticas de Ensino pode ser compreendido, portanto, enquanto **resistência** do sujeito, que não tem oportunidade de historicizar na língua estrangeira, de projetar os seus

sentidos nessa língua e projetar-se neles.<sup>71</sup> É importante salientar aqui que esse uso de português não está restrito às interlocuções entre os alunos-professores apenas, mas entre os professores e os alunos-professores, o que aponta também para o professor-orientador enquanto sujeito *resistente* nesse processo de formação.

A Prática, por funcionar (discursivamente) numa perspectiva homogeneizadora e *a-discursiva* de língua e de sujeito, volta-se para a instrumentalização teórico-metodológica do (futuro) professor como forma de “garantir-lhe” meios para solucionar seus conflitos e contradições. O que não acontece e nem poderia, pois os conflitos, as incoerências, as contradições, são parte constitutiva do processo de inscrição do sujeito em línguas, de sua formação enquanto professor, enfim, são parte constitutiva do sujeito. O sujeito é contraditório. O sujeito é incoerente.

A nosso ver, a Prática de Ensino de Língua Inglesa tem-se constituído predominantemente em nossas universidades um espaço de exercício de discursividades fixistas, ancoradas em preconceitos, onde *não se pode ser o que se é* para ser professor de inglês, ou seja, para construir um lugar do dizer de professor dessa língua-outra, o sujeito precisa *deslocar-se* do seu lugar do dizer, que é o de *brasileiro*, para um lugar imaginário idealizado que não se alcança nunca ou crê-se que se está próximo de alcançar. Disso tem-se que o processo identitário na Prática é comprometido, o movimento do sujeito em suas re-significações necessárias de um lugar do dizer em língua inglesa e, conseqüentemente, de professor desse idioma é dificultado. Não dizemos impossibilitado, pois o sujeito resiste e ele continua a sua busca desses lugares em outros espaços, que são: a sala de aula de língua inglesa junto de seus alunos, o cinema, a *internet* etc.

Nesse sentido é que compreendemos a Prática nesta nossa pesquisa enquanto *domesticação* de subjetividades.

---

<sup>71</sup> - Ou, como vimos, também enquanto fruto de antecipações imaginárias do sujeito em relação ao seu colega (aluno-professor e/ou professor, imaginariamente *superior*, *mais experiente*, nessa relação com a língua estrangeira).

A respeito da instrumentalização teórico-metodológica do (futuro) professor, nossa posição é de que, ao invés de preocupar-nos, enquanto professores formadores que somos, em nos auto-afirmar “não-dogmáticos” (não há como não sê-lo, uma vez que a Prática, como qualquer prática pedagógica, é um exercício de poder), ou “reflexivos”<sup>72</sup>, deveríamos estar mais sensíveis a, e, portanto, comprometidos com um trabalho voltado para questões identitárias próprias à inscrição do sujeito em línguas nesse processo de formação do professor de língua inglesa. Isso implica em dizer que o nosso trabalho de formação deve partir do ponto de que **somos** (heterogeneamente) **brasileiros** formando e nos formando professores de língua inglesa e que não podemos apagar essa condição (que é social, política, lingüística e ideológica) desse processo, mas devemos trabalhá-la nele. Esse trabalho implica, a nosso ver, além de discussões de cunho teórico-metodológico, que contemplem a língua enquanto materialidade do discurso, e este, enquanto materialidade da ideologia, a possibilidade de professores e alunos-professores discutirem as suas contradições e, se necessário, reservarem momentos do curso para um novo enfoque em questões da materialidade lingüística e do processo discursivo da língua-outra.

Um outro ponto importante diz respeito ao uso de língua inglesa nas Práticas de Ensino. Não estamos em contexto de imersão no Brasil e, sendo assim, os cursos de Letras, como um todo, que se propõem licenciar professores de língua inglesa ou de qualquer outra língua estrangeira, precisam oferecer possibilidades ao sujeito de enunciar nessa língua, enfim, de construir o seu lugar de interpretar nela.

É preciso que trabalhemos no sentido de promover deslocamentos, que não são poucos, dada nossa política de ensino de línguas estrangeiras no país, mas são possíveis. Um dos alvos desse nosso trabalho deveria ser essa *memória transatlântica*, cujas imagens enunciativas insistem em reverberar em *nossa* discursividade, re-significada nestes tempos de globalização. No contexto específico da Prática de Ensino de Língua Inglesa de nossas universidades, é preciso que nos desloquemos do *lugar do dizer da falta*,

---

<sup>72</sup> - O sujeito não é reflexão de uma consciência, mas fruto de um trabalho entre inconsciente e ideologia, materialmente ligados. Disso tem-se que não cabe a nós, professores, “desencadear” ou não a reflexão em nossos alunos. É condição do sujeito interpretar. Não há sujeito sem interpretação.

para *o lugar do dizer do sujeito*. Para isso, é preciso que abramos mão dos parênteses (que deixamos propositadamente no título desta nossa pesquisa)<sup>73</sup> e assumamos a condição de professores brasileiros de língua inglesa, que, pela inscrição (“bem” ou “mal” sucedida) nessa língua-outra, já não somos mais os *mesmos*, já nos re-significamos.

---

<sup>73</sup> - “Ser Professor (Brasileiro) de Língua Inglesa: Um Estudo dos Processos Identitários nas Práticas de Ensino”.

## Referências Bibliográficas

- ABRAHÃO, M.H.V. (1992) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco de Pesquisa na Formação do Professor de LE*, In Contexturas, São Paulo: Apliesp, pp.49-54.
- \_\_\_\_\_. (1996) *Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp.
- ACHARD, P. (1999) *Memória e Produção Discursiva do Sentido*, In Pierre Achard et alii, **Papel da Memória**, Campinas: Pontes, pp.11-22.
- AGUSTINI, C.L.H. (1999) *Dobras Interdiscursivas: O Movimento do Sujeito na Construção Enunciativa dos Sentidos*. Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1997) *Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira*, In Apliemge – Ensino e Pesquisa, vol.1, n.1, pp.29-42.
- ALMEIDA FILHO, CALDAS, L.R. e BAGHIN, D.C.M. (1993) *A Formação Auto-Sustentada do Professor de Língua Estrangeira*. In Apliesp Newsletter, n.2, p.3.
- ALTHUSSER, L. (1992) **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal (1983, 1ª ed. Bras.- Trad. bras. Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro).
- ALWRIGHT, D. (1993) “Integrating ‘Research’ and ‘Pedagogy’: Appropriate Criteria and Practical Possibilities”. In J. Edge & K. Richards (orgs.) **Teachers Develop Teachers Research**. London: Heinemann.

- AMARANTE, M.F.S. (1998) *Ideologia Neoliberal no Discurso da Avaliação: A Excelência e o Averso da Excelência*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1998) **Palavras Incertas – As Não-Coincidências do Dizer**. Campinas: Unicamp (1ª ed. bras. -Trad. bras. Eni P. Orlandi).
- \_\_\_\_\_. (1997) “Falta do Dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio”. Trad. Maria Onice Payer. In Orlandi, E. P. (org.) **Gestos de Leitura. Da História no Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, pp.257-281.
- \_\_\_\_\_. (1990) *Heterogeneidade(s) Emunciativa(s)*. Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In Cadernos de Estudos Lingüísticos, 19, Campinas, Unicamp, pp.25-42.
- BAGHIN, D.C.M. (1993) *A Motivação para Aprender Língua Estrangeira (Inglês) em Contexto de Ensino Interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp.
- BAGHIN, D.C.M. & ALVARENGA, M. B. (1997) *A Auto-Observação do Professor de Língua Estrangeira: Instrumento para Reflexão e Mudanças*. In APLIEMGE Ensino e Pesquisa, 1, pp.53-58.
- BAKHTIN, M.(1995) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec (Trad. bras. Michel Lahud e Yara F. Vieira - Versão francesa: (1977) Paris: Les Éditions de Minuit).
- BENVENISTE, E. (1974) **Problemas de Lingüística Geral**, São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo (Tradução bras. de Maria da Glória Novak e Luiza Neri).
- BERG, H. S. (1999) *Discursividade de uma Língua ‘estrangeira’ que já ‘foi materna’: o Alemão de Santa Catarina*, Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp.

- BERTOLDO, E. S. (2000) *Um Discurso da Lingüística Aplicada: Entre o Desejo da Teoria e a Contingência da Prática*. Tese de doutoramento, Campinas: Unicamp.
- BRANDÃO, H.H. N. (1998) **Subjetividade, Argumentação, Polifonia – A Propaganda da Petrobrás**, São Paulo: Fundação Editora da Unesp, (2ª edição).
- CALLIGARIS, C. (1992) **Hello Brasil! Notas de um Psicanalista Europeu Viajando ao Brasil**. São Paulo: Escuta.
- \_\_\_\_\_. (1997) “Sociedade e Indivíduo”, In Fleig, M. **Psicanálise e Sintoma Social**. São Leopoldo: UNISINOS, pp. 183-196.
- CARMAGNANI, A.M. G. (1999) “A Questão da Autoria e a Redação em LE em Cursos de Ensino Superior”, In Coracini, M.J.R.F. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**, Campinas: Pontes, pp.159-166.
- \_\_\_\_\_. (1995) “ Por uma Abordagem Alternativa para o Ensino de Leitura: a Utilização do Jornal na Sala de Aula, In Coracini, M.J.R.F. (org.) **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**, Campinas: Pontes, pp.123-132.
- CASTELO BRANCO, G. (1995) **O Olhar e o Amor. A Ontologia de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro, RJ: Nau.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. (1991) *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. em Trabalhos em Lingüística Aplicada, vol. 17, Campinas: Unicamp, pp.133-144.
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. (1995) **Teachers'professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press.
- CLARK, B.R. (1985) *Listening to the professoriate*. In Change, september/october.

CERTEAU, M. de (1995) **A Cultura no Plural**. Campinas: Papirus. (Trad. bras. Enid Abreu Dobránszky - Versão francesa: (1993) Éditions du Seuil).

CHAUÍ, M. (1994) **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense (38ª edição).

\_\_\_\_\_. (2000) **Brasil – Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

CORACINI, M.J.R.F. (1992) “Homogeneidade X Heterogeneidade num discurso pedagógico”. In Celani & Paschoal **Linguística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: Educ.

\_\_\_\_\_. (org.) (1995) **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. Campinas: Pontes.

\_\_\_\_\_. (1997) *A Escamoteação da Heterogeneidade nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula*. In Letras, n.14, Santa Maria: UFSM, pp.39-64.

\_\_\_\_\_. (1998a) *A Teoria e a Prática: A Questão da Diferença no Discurso Sobre e Da Sala de Aula*, In D.E.L.T.A, vol.14, n.1, pp.33-57.

\_\_\_\_\_. (1998b) *Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade*, In Letras & Letras, vol. 14, n. 1, pp.153-169.

\_\_\_\_\_. (1998c) *A Sala de Aula e a Identidade do Autor na Produção de Textos*, In Estudos Lingüísticos XVII, São José do Rio Preto-SP, pp97-102.

\_\_\_\_\_. (1999) “O Livro Didático de Língua Estrangeira e a Construção de Ilusões”, In Coracini, M.J.R.F. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**, Campinas: Pontes.

COSTE, D. et alii. (1997) **Compétence plurilingue et pluriculturelle**, Allemagne: Conseil de l'Europe.

COURTINE, J.J. (1981) *Analyse du discours politique*, In Langages, 62. Paris: Larousse.

- DABÈNE, L. (1994) **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues**. Paris: Hachette.
- \_\_\_\_\_ (1984) *Pour une taxinomie des opérations métacomunicatives en classe de langues étrangère*. In *Etudes de Linguistique Apliquée*, n.55, pp.39-46.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1975) **Capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34.
- DIAS, R. (1996) **Reading Critically In English**. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- DUCROT, O. (1972) **Dire et ne pas dire**. Paris: Hermann, (1977) Ed. brasileira: **Princípios de Semântica Lingüística; dizer e não dizer**. Trad. de C. Vogt et al. São Paulo: Cultrix.
- \_\_\_\_\_. (1981) **Provar e Dizer**. Trad. de M. A. Barbosa et al. São Paulo: Global Universitária.
- \_\_\_\_\_. (1984) **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes.
- DUCROT, O., BARBAULT, M. C. (1981) "O papel da negação na linguagem comum", In DUCROT, O. (1981) **Provar e Dizer**. Trad. de M. A. Barbosa et al. São Paulo: Global Universitária, pp.93-104.
- FINK, B. (1995) **O Sujeito Lacaniano – entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trad. bras. Maria de Lourdes Sette Câmara – 1995/1ª ed. Inglesa).
- FOUCAULT, M. (1996) **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal. (12ª edição brasileira - Org. e trad. bras. Roberto Machado (1979) - 1ª edição brasileira).
- \_\_\_\_\_. (1979) "What's an author", In Harari, U. (ed.) **Textual Strategies**. England: Methuen, pp.141-160.

- \_\_\_\_\_. (1997a) **História da Sexualidade (I) – a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal (Trad. bras. Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque, 12ª edição brasileira - (1976) - 1ª edição francesa).
- \_\_\_\_\_. (1997b) **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes. (Trad. bras. Raquel Ramalhete, 16ª edição brasileira - (1975) - 1ª edição francesa).
- \_\_\_\_\_. (1997c) **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária (Trad. bras. Luiz F. Baeta Neves, 5ª edição brasileira - (1969) - 1ª edição francesa).
- FREEMAN, D. & RICHARDS, J.C. (1996) **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. (1ª edição)
- FREUD, S. (1976) *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmundo Freud*, Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, vol. XIX, (1ª edição brasileira).
- GALLO, S. (1996) “O Ensino da Língua “Materna” no Brasil do Século XIX: A Mãe Outra”, In In Guimarães, E. e E. Orlandi (org.) **Língua e Cidadania. O Português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, pp. 101-105.
- GRIFFITHS, M. & TANN, S. (1992) *Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories*. Journal of Education for Teaching, vol.18/1.
- GRIGOLETTO, M. (1997) *Interação em aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação*. In Trabalhos em Lingüística Aplicada, vol.29, Campinas, pp.85-96.
- \_\_\_\_\_. (1995) “A Concepção de Texto e de Leitura do Aluno de 1º e 2º graus e o Desenvolvimento da Consciência Crítica” In Coracini, M. J. (org.) **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, Pontes, pp. 85-92.
- \_\_\_\_\_. (1999) “Seções de Leitura no Livro Didático de Língua Estrangeira: Lugar de Interpretação?” In Coracini, M. J. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, pp.79-92.

- GUIMARÃES, E. & E.P. ORLANDI. (1988) “Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito”, In Orlandi, E. P. (org.), **Sujeito e Texto**, São Paulo: Educ (Editora da PUC –São Paulo), pp.17-36.
- \_\_\_\_\_. (1996) “Identidade Lingüística”, In Guimarães, E. e E. Orlandi (org.) **Língua e Cidadania. O Português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, pp. 9-15.
- HAROCHE, C. (1992) **Fazer Dizer Querere Dizer**. São Paulo: Editora Hucitec (Trad. bras. Eni Puccinelli Orlandi – (1984) – 1ª edição francesa).
- \_\_\_\_\_. (1988) “Da anulação à emergência do sujeito: os paradoxos da literalidade no discurso (elementos para uma história do individualismo)”, In Orlandi, E. P. (org.), **Sujeito e Texto**, São Paulo: Educ, pp.37-60.
- HENRY, P. (1990) “Os Fundamentos Teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969)”, In Gadet, F & T. Hak (orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso – Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, pp.13-38 (Trad. bras. por Bethania S. Mariani (et alii)).
- INDURSKY, F. (1990) *Polêmica e Denegação: Dois funcionamentos discursivos da Negação*, In Cadernos de Estudos Lingüísticos, 19, Campinas, Unicamp, pp.117-126.
- KRISTEVA, J. (1994) **Estrangeiros para Nós Mesmos**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco. Trad. bras. Maria Carlota C. Gomes.
- LACAN, J. (1966) *Écrits*. Paris: Seuil. Edição em português: (1995) **Escritos**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. Trad. Vera Ribeiro.
- LANSLEY, C. (1994) '*Collaborative Development*': *an alternative to phatic discourse and the art of co-operative development*. In ELT Journal, vol. 48/1.
- LAGAZZI, S. (1988) **O Desafio de Dizer Não**. Campinas: Pontes.

- LAGAZZI-RODRIGUES, S. (1998) *A Discussão do Sujeito no Movimento do Discurso*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1989) *A Fluência Considerada Sob a Perspectiva da Análise do Discurso*, mimeo. Versão modificada do texto apresentado em colóquio no Departamento de Linguística Aplicada, IEL, Unicamp em Julho de 1989.
- LECERCLE, J-J. (1990) **The Violence of Language**. Londres e Nova York: Routledge.
- LIBERALI, F. C. (2000) *Argumentative Processes in Critical Reflection / Processos Argumentativos na reflexão crítica*, In the ESPECIALIST, volume 21, n.1, pp.69-86.
- \_\_\_\_\_. (1996) *O Desenvolvimento Reflexivo do Professor*, In the ESPECIALIST, volume 17, n.1, pp.19-38.
- MAGALHÃES, M.C.C. (1996) *Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: Foco na Formação de Professores*, In the ESPECIALIST, volume 17, n.1, pp.1-18.
- \_\_\_\_\_. (1998) *Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica*, In the ESPECIALIST, volume 19, n.2, pp.169-184.
- MARTINS, L.C.P. (1998) *Conflitos e Contradições na Formação de Professores: Um estudo das Práticas Discursivas da Disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa*. Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp.
- MARX, K. E F. ENGELS. (1999) **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**, São Paulo: Editora Hucitec, (11ª edição bras, tradução bras. de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira).
- MELMAN, C. (1992) **Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País**. São Paulo: Editora Escuta.

- MILLER, J-A. (1994) **O Percurso de Lacan: uma introdução**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. Trad. Ari Roitman.
- MILNER, J.C. (1987) **O Amor da Língua**, Porto Alegre: Artes Médicas. Trad. bras. Angela Cristina Jesuíno.
- MOITA LOPES, L.P. (1996) **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L.P. & FREIRE, A.M.F. (1998) *Looking Back into an Action-Research Project: Teaching/Learning to Reflect on the Language Classroom*, In theESpecialist, volume 19, n.2, pp.145-168.
- MORAES, M.G.D.V. (1990) *O Saber e o Poder do Professor de Línguas: Algumas Implicações para uma Formação Crítica*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1992) *Contribuições da pesquisa na sala de aula de línguas para a formação do professor de língua estrangeira*. In Contexturas, vol.1, São Paulo: APLIESP, pp.65-70.
- \_\_\_\_\_. (1997) *O Discurso do Professor de Língua Inglesa na Sala de Aula*, In Apliemge – Ensino e Pesquisa, vol.1, n.1, pp.43-52.
- NASIO, J. D. (1995) **Lições sobre Os 7 Conceitos Cruciais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor (Trad. bras. Vera Ribeiro - (1989) 1ª edição em língua portuguesa).
- \_\_\_\_\_. (1992) **Cinco Lições Sobre a Teoria de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor (Trad. bras. Vera Ribeiro, (1983 – 1ª primeira edição em língua portuguesa).

- NEVES, M. S. (2002) *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp.
- NUTTALL, C. (1982) **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. London: Heinemann Educational Books.
- NUNAN, D. (1989) **Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher Initiated Action**. London: Prentice Hall.
- \_\_\_\_\_. (1992) **Collaborative Language Learning and Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1993) "Action Research in Language Education?". In: Edge, J. & K. Richards (orgs) **Teachers Develop Teachers Research**. London: Heinemann.
- ORLANDI, E. P. (1988) **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1990) **Terra à Vista – Discurso de Confronto: Velho e Novo Mundo**, São Paulo: Editora Cortez; Campinas: Editora da Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1993) (org.) **Discurso Fundador**. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (1994) *O Lugar das Sistemáticas Linguísticas na Análise de Discurso*, In D.E.L.T.A., vol.10, n.2, pp 295-307.
- \_\_\_\_\_. (1996a) **Interpretação – Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**, Rio de Janeiro: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1996b) **A Linguagem e seu Funcionamento – As Formas do Discurso**, Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (1997) **As Formas do Silêncio – No Movimento dos Sentidos**, Campinas: Unicamp, (4ª edição).
- \_\_\_\_\_. (1998a) *Discurso e Argumentação: um Observatório do Político*, In Fórum Linguístico, Florianópolis, vol. 1, n. 1, pp. 73-81.
- \_\_\_\_\_. (1998b) *Paráfrase e Polissemia: a fluidez nos Limites do Simbólico*, In Rua, vol.4, Campinas: Unicamp.

- \_\_\_\_\_. (1998c) “Identidade Lingüística Escolar”, In Signorini, I. (org.), **Língua(gem) e Identidade**, Campinas: Mercado de Letras, pp 203-212.
- \_\_\_\_\_. (1999a) **Análise de Discurso. Princípios & Procedimentos**. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (1999b) *Reflexões Sobre Escrita, Educação Indígena e Sociedade*. In Escritos, n.5, Campinas, Unicamp (Labeurb), pp.7-21.
- \_\_\_\_\_. (2.000) *Preconceito*. Entrevista realizada na internet, “A Gente Acontece na Net”, [www.rcinet.com.br/agenteacontece](http://www.rcinet.com.br/agenteacontece).
- ORTENZI, D. I. B. G. (1997) *A Prática da Reflexão num Curso de Formação de Professores de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp.
- PAVANELLO, M.F.P. (1999) *Representações Discursivas do Universo Feminino em Livros Didáticos de Francês (Língua Estrangeira)*. In Revista Pedagógica, n.3, Unoese, Chapecó, pp.85-119.
- PAYER, M.O. (1999) *Memória da Língua. Imigração e Nacionalidade*. Tese de Doutorado, Campinas, SP, Unicamp.
- PÊCHEUX, M. (1990a) “Análise Automática do Discurso (AAD – 69)”, em F.Gadet & T. Hak (orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso – Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas, Editora da Unicamp, pp61-162. Trad. Eni P. Orlandi. (1ª edição brasileira)
- \_\_\_\_\_. (1990b) *Delimitações, Inversões, Deslocamentos*, Cadernos de Estudos Lingüísticos, n.19, 1990, pp.7-24. Trad. bras. José Horta Nunes.
- \_\_\_\_\_. (1995) **Semântica e Discurso – Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Campinas, Editora da Unicamp. Trad. bras. Eni P. Orlandi et alii. (2ª edição brasileira).
- \_\_\_\_\_. (1997) **O Discurso – Estrutura ou Acontecimento**. Campinas, Pontes. Trad. Eni. P. Orlandi. (2ª edição brasileira).

- \_\_\_\_\_. (1999) “Papel da Memória” In P. Achard et. al. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, pp. 49-57 . Tradução de José Horta Nunes. (1ª edição brasileira).
- PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. (1990) “A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas”, In F.Gadet & T. Hak (orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso – Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas, Editora da Unicamp, pp 163-254.
- PÊCHEUX, M. e GADET, F. (1998) *Há Uma Via Para A Lingüística Fora Do Logicismo E Do Sociologismo?*, In Escritos, n.3, Campinas: Unicamp (Labeurb) (1977, 1ª edição francesa. Tradução de E. P. Orlandi).
- PFEIFFER, C.R.C. (1995) *Que Autor é Este?* Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (2000) *Bem Dizer e Retórica. Um Lugar Para o Sujeito*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp.
- PENNYCOOK, A. (1994) **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman.
- PHILLIPSON, R. (1992) **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press.
- PRASSE, J. (1997) *O Desejo das Línguas Estrangeiras*, In Revista Internacional, Ano 1, n.1, (s/ ref. trad. bras.). R.J., Paris, N.Y., Buenos Aires: Companhia de Freud. pp. 63-73.
- RAJAGOPALAN, K. *A Ideologia de Homogeneização: Reflexões Concernentes à Questão da Heterogeneidade na Lingüística*, em L.E.T.R.A.S., 14, Santa Maria: UFMS, pp. 21-37.

- REIS, S. (1998) *O Papel de Professora de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Percepções de uma Iniciante*, Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp.
- REVUZ, C. (1998) “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In. Signorini, I. (org.), **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, pp.213-230 (Trad. bras. por S. Serrani-Infante).
- RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. (1996) **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. New York: Cambridge University Press. (2<sup>nd</sup> edition)
- RIOLFI, C. R. (1999) *O Discurso que sustenta a prática pedagógica – Formação de professor de língua materna*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp.
- SCHNELL, F.R. (1997) *Discurso e Malentendidos “Interculturais” em Português e Alemão no âmbito empresarial*. In Trabalhos em Linguística Aplicada, vol.29, Campinas, pp.37-50.
- SHEIBE, L. (1994) *Para repropor a prática de formação de professores na UFSC*. In Perspectivas, n.21, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, pp.43-71.
- SHÖN, D. (1987) **Educating the reflective practioner**. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- SILVA, T. T. da (2000) (org.) **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- SERRANI-INFANTE, S. M. (1993) **A Linguagem na Pesquisa Sociocultural. Um Estudo da repetição na discursividade**. Campinas: Editora da Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1997) *Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas*, In D.E.L.T.A., vol.13, n.1, pp63-81.

- \_\_\_\_\_. (1998a) "Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso", In Signorini, I. (org.) **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, pp 231-264.
- \_\_\_\_\_. (1998b) "Abordagem transdisciplinar da enunciação em Segunda língua: a proposta AREDA", In Signorini, I. & M. Cavalcanti (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, pp.143-167.
- \_\_\_\_\_. (1999) *Singularidade Discursiva na Enunciação em Segundas Línguas*, In Cadernos de Estudos Lingüísticos, 38, pp.109-120.
- \_\_\_\_\_. (2000) *Discurso Sobre a Língua, Textualidade e Línguas Estrangeiras Próximas*, In Anais da ANPOLL, edição CD ROM, Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. (2001) *Resonancias Discursivas Y Cortesía en Prácticas de Lecto-Escritura*, In D.E.L.T.A, 17:1, pp.31-58.
- SOUZA, D. M.de (1999) *Autoridade, Autoria e Livro Didático*. In CORACINI, M. J. F.R (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, pp.27-32.
- SMYTH, J. (1991) **Teachers as Collaborative Learners**. Buckingham: Open University Press.
- TELLES, J.A. (1996) *Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflexion on Language and Pedagogy*. Tese de Doutorado. Toronto: University of Toronto.
- UNDERHILL, A. (1992) *The role of groups in developing teacher self-awareness*. ELT Journal, vol. 46/1.
- USHER, R. & R. EDWARDS. (1996) **Postmodernism and Education**, London and New York, Routledge.
- UYENO, E. Y.(1995) *Jogos Imaginários: uma análise discursiva de cursos de atualização do professor de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp.

- WALLACE, M. (1991) **Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach**. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILDMAN, T.M., NILES, J.A. MAGLIARO, S.G. & MCLAUGHILIN, R.A. (1989) *Teaching and learning to teach: the two roles of beginning teachers*. The Elementary School Journal, vol.89, n.4.
- WOODWARD, K. (2000) “A Produção social da identidade e da diferença”, Trad. Tomaz Tadeu da Silva, In Silva, T. T. da (org.) **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, pp.73-102.
- WUBBLES, T. & KORTHAGEN, F.A.J. (1990) *The effects of a Pre-Service Teacher Education Program for the Preparation of Reflective Teachers*. Journal of Education for Teaching. vol 16/1.
- ZINK-BOLOGNINI, C. (2001) *Tempo, História e Ideologia*, In Linguas e Instrumentos Lingüísticos, n.6, pp.73-84.
- \_\_\_\_\_. (1996) *O Lugar de Interlocução de Brasileiros e Alemães na História de suas Relações de Contato*. Tese de Doutorado, Campinas, Unicamp.
- ZOPPI-FONTANA, M.G. (1997) **Cidadãos modernos: discurso e representação política**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

CURSO: LETRAS - LICENCIATURA PLENA EM PORTUGUÊS/FRANCÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS OU EM PORTUGUÊS/INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS																						
1ª P		2ª P		3ª P		4ª P		5ª P		6ª P		7ª P		8ª P		9ª P		10ª P				
20	0	20	0	20	0	20	0	20	0	20	0	20	0	20	0	20	18	8	20	18	8	22
LÍNGUA PORT. 1: LEITURA 1 LE1M1		LÍNGUA PORT. 3: LEITURA 2 LE1D2		LÍNGUA PORT. 5: FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS LE1C3		LÍNGUA PORT. 6: MORFOLOGIA 1 LE1B8		LÍNGUA PORT. 7: SINTAXE 1 LE1A7		LÍNGUA PORT. 8: SINTAXE 2 LE1B2		LÍNGUA PORT. 9: ESTÉTICA LE1E2		LÍNGUA PORT. 10: SEMÂNTICA 1 LE1G2		METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA LE1M6		PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA LE1M11				
LÍNGUA PORT. 2: PRODUÇÃO DE TEXTO 1 LE1Z5		LÍNGUA PORT. 4: PRODUÇÃO DE TEXTO 2 LE1M10		FILOSOFIA PE1D9		PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO ILP15		SOCIOLINGÜÍSTICA LE1A9		LITERATURA BRASILEIRA 1 LE1A5		LITERATURA BRASILEIRA 2 LE1D5		LITERATURA BRASILEIRA 3 LE1E7		LITERATURA BRASILEIRA 4 LE1E6		OPTATIVA				
LÍNGUA INGLESA 1 LE1Z9		LÍNGUA INGLESA 2: LE1A2 OU LÍNGUA FRANCESA 2 LE1A3		LÍNGUA INGLESA 3: LE1A3 OU LÍNGUA FRANCESA 3 LE1A8		LÍNGUA INGLESA 4: LE1B4 OU LÍNGUA FRANCESA 4 LE1B3		LÍNGUA INGLESA 5: LE1C3 OU LÍNGUA FRANC. 5 LE1C4		LÍNGUA INGLESA 6: LE1C9 OU LÍNGUA FRANC. 6 LE1D8		LÍNGUA APL. ENGL. LÍNG. APL. ENS. FR. LE1D7		LITERATURA INFANTO-JUVENIL LE1M4		LÍNGUA INGLESA 1: LE1B6 OU LÍNGUA FRANCESA 1 LE1E8		LÍNGUA INGLESA 2: LE1B5 OU LÍNGUA FRANCESA 2 LE1E9		LÍNGUA INGLESA 3: LE1B7 OU LÍNGUA FRANCESA 3 LE1E0		
LÍNGUA FRANCESA 1 LE1A0		LÍNGUA LATINA 1 LE1Z8		LÍNGUA LATINA 2 LE1E6		FILOLOGIA ROMÂNICA 1 LE1E8		ESTRUTURA FUNC. ENSINO DE 1ª E 2ª GRAUS PE1D6		DIDÁTICA GERAL ILP16		LITERATURA PORTUGUESA 3 LE1D0		MÉT. ENS. LÍNG. INGL. LE1M8		MÉT. ENS. LÍNG. FR. LE1E1		PRÁT. ENS. L. INGL. 1 LE1D2		PRÁT. ENS. L. FR. 1 LE1D3		
INTROD. ESTUDOS LINGÜÍSTICOS LE1Z7		TEORIA LITERAT. 1: INTROD. ESTUDOS LITERÁRIOS LE1A1		TEORIA DA LITERATURA 2: POÉTICA LE1A4		TEORIA DA LITERATURA 3: NARRATIVA LE1A8		LITERATURA PORTUGUESA 1 LE1E8		LITERATURA PORTUGUESA 2 LE1D9		LÍNGUA APLICADA ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA LE1M2		OPTATIVA		RED. LÍNGUA INGL. 1 LE1M7		RED. LÍNGUA FR. 1 LE1A9		CONV. LÍNG. INGL. 1 LE1B6		
														MÉT. ENS. LÍNG. PORTUGUESA LE1M3		PRÁT. ENS. L. INGL. 2 LE1D4		PRÁT. ENS. L. FR. 2 LE1D5		OPTATIVA		
																PRÁT. ENS. L. INGL. 3 LE1D6		PRÁT. ENS. L. FR. 3 LE1D7				

**LEGENDA**

(1) 1 - NOME DISCIPLINA  
 (2) 2 - CÓDIGO DISCIPLINA  
 (3) 3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL TEÓRICA  
 (4) 4 - CARGA HORÁRIA SEMANAL PRÁTICA  
 (5) 5 - NÚMERO CRÉDITOS  
 (6) 6 - PRÉ-REQUISITOS  
 (7) 7 - CO-REQUISITOS

Obs.: \* O ALUNO DEVERÁ TER CURSADO PLO MENOS 1 (DUAS) DISCIPLINAS DE LITERATURA PORTUGUESA E 2 (DUAS) DE LITERATURA BRASILEIRA.  
 \*\* DIDÁTICA GERAL CONSTITUE CO-REQUISITO DAS DISCIPLINAS METODOLOGIA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/INGLÊS/FRANCÊS E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

NÚMERO DE DISCIPLINAS: - LICENCIATURA PLENA EM PORTUGUÊS/FRANCÊS: - NOTURNO: 5195  
 - LICENCIATURA PLENA EM PORTUGUÊS/INGLÊS: - DIURNO: 5595  
 - NOTURNO: 5195



## Anexo II – Cópia das Grades Curriculares da Un. Part. I. :

**Curso de LETRAS PORTUGUÊS - INGLÊS (Licenciatura)**

Código do Curso 160  
 Carga horária total 2.490  
 Total de Créditos 166

DISCIPLINA	C/H	SEMESTRE							
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
<b>Primeiro Ciclo</b>									
Filosofia I - II	90	3	3						
Língua Portuguesa I - II	120	4	4						
Metodologia das Ciências I - II	60	2	2						
Teologia I - II	120	4	4						
<b>Ciclo Profissionalizante</b>									
Comunicação e Expressão I - II	60	2	2						
Cultura Brasileira	60						4		
Educação Física I - II	60	2	2						
Língua Inglesa I - II - III - IV - V	300	4	4	4	4	4			
Língua Latina I - II - III	180	4	4	4					
Língua Portuguesa III - IV - V	180			4	4	4			
Linguística I - II	120			4	4				
Literatura Brasileira I - II - III - IV	180					4	4	2	2
Literatura Inglesa I - II - III - IV	120					2+2	2+2		
Literatura Norteamericana I - II - III - IV	120							2+2	2+2
Literatura Portuguesa I - II - III - IV	180					4	4	2	2
Programas de Cidadania	30								2
Teoria da Literatura I - II	120			4	4				
<b>Pedagógicas</b>									
Didática I - II	90					3	3		
Est. Func. de Ensino 1º/2º Grau I-II	60							2+2	
Prát. de Ens. em Língua Portuguesa	60								4
Prát. de Ens. em Língua Inglesa	60							4	
Psicologia da Educação I - II	120			4	4				
<b>TOTAL DE CRÉDITOS SEMESTRE</b>		<b>25</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>14</b>

Un. Part. I. – Cópia da Nova Grade Curricular:

**Curso de LETRAS PORTUGUÊS - INGLÊS (Licenciatura)**

Código do Curso 180  
 Carga horária total 3.150  
 Total de Créditos 210

DISCIPLINA	C/H	SEMESTRE							
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
<b>Primeiro Ciclo</b>									
Filosofia I - II	90	3	3						
Língua Portuguesa I - II	120	4	4						
Metodologia das Ciências I - II	60	2	2						
Programa de Cidadania	30								2
Teologia I - II	120				4				4
<b>Ciclo Profissionalizante</b>									
Cultura Brasileira	60		4						
Cultura Inglesa	30						2		
Cultura Norte-americana	30						2		
Estilística	60			4					
Fonética e Fonologia Lg. Inglesa	60		4						
Fund. de Gramática Lg. Inglesa	60	4							
Língua Inglesa I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII	420	4	4	4	4	4	4	2	2
Língua Latina I - II - III	180			4	4	4			
Língua Portuguesa III-IV-V-VI-VII-VIII	300	4	4	4	4	2	2		
Linguística I - II	120			4	4				
Literatura Brasileira I - II - III - IV	240				4	4	4	4	
Literatura Inglesa I - II	120					4	4		
Literatura Latina I - II	60					2	2		
Literatura Norteamericana I - II	120						4	4	
Literatura Portuguesa I - II - III	180			4	4	4			
Teoria da Literatura I - II	120	4	4						
Tópicos de Língua I	30								2
Tópicos de Literatura I - II	90								4+2
<b>Pedagógicas</b>									
Didática I - II	90						3	3	
Didática Apl. ao Ens. da Lg. Inglesa	30							2	
Didática Apl. ao Ens. da Lg. Portuguesa	30							2	
Est. Func. de Ensino 1º/2º Grau I-II	60								4
Prát. de Ens. em Língua Portuguesa	120							2+2	2+2
Prát. de Ens. em Língua Inglesa	120							2+2	2+2
Psicologia da Educação I - II	120							4	4
<b>Estágio Supervisionado (240h)</b>									
<b>TOTAL DE CRÉDITOS SEMESTRE</b>		<b>25</b>	<b>28</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>24</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>28</b>

## Anexo III – Cópia da Grade Curricular da Un. Publ. I:

Disciplinas do Curso de Letras					
Curso Diurno			Curso Noturno		
	créd.	hor		cred.	hor
Língua Portuguesa I	08	120	Língua Portuguesa I	08	120
Língua Portuguesa II	08	120	Língua Portuguesa II	04	60
Língua Portuguesa III	08	120	Língua Portuguesa III	04	60
Língua Portuguesa IV	06	90	Língua Portuguesa IV	06	90
			Língua Portuguesa V	08	120
Linguística I	06	90	Linguística I	04	60
Linguística II	08	120	Linguística II	04	60
			Linguística III	04	60
			Linguística IV	02	30
Teoria da Liter. I	06	90	Teoria da Lit. I	04	60
Teoria da Liter. II	06	90	Teoria da Lit. II	04	60
Teoria da Liter. III	02	30	Teoria da Lit. III	04	60
			Teoria da Lit. IV	02	30
*Lg. Latina Básica I	06	90	Lg. Latina Básica I	04	60
*Lg. Latina Básica II	04	60	Lg. Latina Básica II	04	60
OU			Lg. Latina Básica III	02	30
**Cult. da Roma Antiga I	06	90			
**Cult. da Roma Antiga II	04	60			
Teoria da Comunicação	04	60	Teoria da Comunicação	04	60
Filologia Românica	06	90	Filologia Românica I	02	30
			Filologia Românica II	04	60
Lit. Brasileira I	04	60	Lit. Brasileira I	04	60
Lit. Brasileira II	04	60	Lit. Brasileira II	04	60
Lit. Brasileira III	06	90	Lit. Brasileira III	04	60
			Lit. Brasileira IV	02	30
Lit. Portuguesa I	04	60	Lit. Portuguesa I	04	60
Lit. Portuguesa II	04	60	Lit. Portuguesa II	04	60
Lit. Portuguesa III	06	90	Lit. Portuguesa III	04	60
			Lit. Portuguesa IV	02	30
Total	106	1590	Total	106	1590
Disc. Optativas	08	120	Disc. Optativas	08	120
*Para alunos que não cursam Latim como Língua Estrangeira.					
**Para alunos que cursam Latim como Língua Estrangeira.					

Un. Publ. I (cont.):

Formação Específica					
Lq.Francesa I	08	120	Lq.Francesa I	08	120
Lq.Francesa II	08	120	Lq.Francesa II	08	120
Lq.Francesa III	06	90	Lq.Francesa III	04	60
Lq.Francesa IV	06	90	Lq.Francesa IV	04	60
			Lq.Francesa V	04	60
Lit.Francesa I	06	90	Lit.Francesa I	04	60
Lit.Francesa II	06	90	Lit.Francesa II	04	60
			Lit.Francesa III	04	60
Total	40	600	Total	40	600
Lq.Alemã I	08	120	Lq.Alemã I	08	120
Lq.Alemã II	08	120	Lq.Alemã II	08	120
Lq.Alemã III	06	90	Lq.Alemã III	04	60
Lq.Alemã IV	06	90	Lq.Alemã IV	04	60
			Lq.Alemã V	04	60
Lit.Alemã I	06	90	Lit.Alemã I	04	60
Lit.Alemã II	06	90	Lit.Alemã II	04	60
			Lit.Alemã III	04	60
Total	40	600	Total	40	600
Lq.Grega I	08	120	Lq.Grega I	08	120
Lq.Grega II	08	120	Lq.Grega II	08	120
Lq.Grega III	06	90	Lq.Grega III	04	60
Lq.Grega IV	06	90	Lq.Grega IV	04	60
			Lq.Grega V	04	60
Lit.Grega I	06	90	Lit.Grega I	04	60
Lit.Grega II	06	90	Lit.Grega II	04	60
			Lit.Grega III	04	60
Total	40	600	Total	40	600

## Un. Publ. I (cont.):

Lq. Inglesa I	08	120	Lq. Inglesa I	08	120
Lq. Inglesa II	08	120	Lq. Inglesa II	08	120
Lq. Inglesa III	04	60	Lq. Inglesa III	04	60
Lq. Inglesa IV	04	60	Lq. Inglesa IV	04	60
Lit. Inglesa I	04	60	Lit. Inglesa I	02	30
Lit. Norte Am. I	04	60	Lit. Norte Am. I	02	30
Lit. Inglesa II	04	60	Lit. Inglesa II	02	30
Lit. Norte Am. II	04	60	Lit. Norte Am. II	02	30
			Lit. Inglesa III	04	60
			Lit. Norte Am. III	04	60
Total	40	600	Total	40	600
Lq. Italiana I	08	120	Lq. Italiana I	08	120
Lq. Italiana II	08	120	Lq. Italiana II	08	120
Lq. Italiana III	06	90	Lq. Italiana III	04	60
Lq. Italiana IV	06	90	Lq. Italiana IV	04	60
			Lq. Italiana V	04	60
Lit. Italiana I	06	90	Lit. Italiana I	04	60
Lit. Italiana II	06	90	Lit. Italiana II	04	60
			Lit. Italiana III	04	60
Total	40	600	Total	40	600
Lq. Latina I	08	120			
Lq. Latina II	08	120			
Lq. Latina III	06	90			
Lq. Latina IV	06	90			
Lit. Latina I	06	90			
Lit. Latina II	06	90			
Total	40	600			
Formação Pedagógica Integrada Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio Psicologia da Educação Didática Prática de Ensino			Formação Pedagógica Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio Psicologia da Educação Didática Prática de Ensino		
Total	35	525	Total	35	525
*Desenvolvido sob a forma de estágio supervisionado (ver item que trata da docência dos estágios supervisionados)					

Un. Publ. I. (cont.):

## Catálogo do Curso de Letras

SISTEMA DE PRÉ-REQUISITOS DO CURSO DE LETRAS - DIURNO	
Pré-requisitos	Disciplinas
LNG3001 Língua Portuguesa I	LNG3010 Língua Portuguesa II LNG3036 Língua Portuguesa III LNG3052 Língua Portuguesa IV
LNG3079 Lingüística I	LNG3095 Lingüística II LNG3230 Teoria da Comunicação
LTE3470 Teoria da Literatura I	LTE3496 Teoria da Literatura II
LNG3133 Língua Latina Básica I LNG7489 Cultura da Roma Antiga I	LNG3168 Língua Latina Básica II LNG7490 Cultura da Roma Antiga II LNG3206 Filologia Românica
LEM3979 Língua Inglesa I	LEM3987 Língua Inglesa II
LEM3987 Língua Inglesa II	LEM3995 Língua Inglesa III LEM4010 Literatura Inglesa I LEM4029 Literatura Inglesa II LEM4037 Literat. Norte-Americ. I LEM4045 Literat. Norte-Americ. II
LEM3995 Língua Inglesa III	LEM4002 Língua Inglesa IV
LEM3855 Língua Francesa I	LEM3863 Língua Francesa II
LEM3863 Língua Francesa II	LEM3871 Língua Francesa III LEM3928 Literatura Francesa I
LEM3871 Língua Francesa III	LEM3898 Língua Francesa IV
LNG3257 Língua Grega I	LNG3265 Língua Grega II
LNG3265 Língua Grega II	LNG3273 Língua Grega III
LNG 3257 Língua Grega I LNG 3265 Língua Grega II	LNG 3320 Literatura Grega I LNG 3346 Literatura Grega II
LEM3731 Língua Alemã I	LEM3740 Língua Alemã II
LEM3740 Língua Alemã II	LEM3758 Língua Alemã III LEM3804 Literatura Alemã I
LEM3758 Língua Alemã III	LEM3774 Língua Alemã IV

## Anexo IV – Cópia das Grades Curriculares da Un. Part. II:

### CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA PLENA

- Habilitação em Língua Portuguesa -C.H. 2.642 h/a - Duração: 6 semestres

- Habilitação em Língua Inglesa -C.H. 2.642 h/a – Duração: 6 semestres

Currículo cf. Res. CONSEPE 53/99 de 22/11/99

2000 – Em vigor para o 1º e 2º semestres

SEMESTRE	CODIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1º	CH0076	Comunicação Elementar em Língua Inglesa	68
	CH0373	Introdução à Formação Profissional	34
	CH0380	Introdução à Teoria e à Prática do Texto	34
	CH0383	Introdução aos Estudos da Linguagem	68
	CH0384	Introdução aos Estudos Literários	68
	CH0464	Norma-Padrão da Língua Portuguesa I	68
		<b>Total</b>	<b>340</b>
2º	CH0072	Comunicação Básica em Língua Inglesa	68
	CH0301	Fundamentos Teóricos da Linguística	68
	CH0403	Leitura e Produção de Textos I	34
	CH0442	Metodologia do Trabalho Científico	34
	CH0465	Norma-Padrão da Língua Portuguesa II	68
	CH0654	Teoria da Literatura	68
		<b>Total</b>	<b>340</b>

### HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SEMESTRE	CODIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
3º	CH0206	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I	80
	CH0240	Estrutura da Língua Portuguesa	102
	CH0243	Estudo Dirigido I	50
	CH0404	Leitura e Produção de Textos II	34
	CH0408	Linguagem e Escola	68
	CH0415	Literaturas de Língua Portuguesa	68
	CH0461	Níveis de Análise Linguística	68
		<b>Total</b>	<b>470</b>
4º	CH0096	Didática	34
	CH0207	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II	80
	CH0244	Estudo Dirigido II	50
	CH0250	Estudos Literários em Língua Portuguesa	68

## Un. Part. II (cont.):

SEMESTRE	CODIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
4º	CB0255	Psicolinguística	68
	CH0608	Sintaxe da Língua Portuguesa	102
	CH0670	Teorias do Texto	68
		<b>Total</b>	<b>470</b>
5º	CH0087	Crítica Literária	68
	CH0208	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III	80
	CH0245	Estudo Dirigido III	50
	CH0246	Estudo do Homem Contemporâneo	34
	CH0467	O Texto em Sala de Aula	68
	CH0585	Psicologia, Linguagem e Escola	34
	CH0597	Semântica e Pragmática	68
	CH0623	Sociolinguística	68
	<b>Total</b>	<b>470</b>	
6º	CH0209	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV	80
	CH0247	Estudos Independentes	100
	CH0276	Filosofia, Linguagem e Escola	34
	CH0332	História da Língua Portuguesa	68
	CH0412	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna	68
	CH0604	Seminários em Literatura	68
	CH0650	Teologia e Sociedade	34
	CH0684	Trabalho de Conclusão de Curso	100
	<b>Total</b>	<b>552</b>	

## HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

SEMESTRE	CODIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Seus sujeitos de pesquisa	CH0080	Comunicação Pré-Intermediária em Língua Inglesa	102
	CH0202	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I	80
3º	CH0243	Estudo Dirigido I	50
	CH0404	Leitura e Produção de Textos II	34
	CH0408	Linguagem e Escola	68
	CH0415	Literaturas de Língua Portuguesa	68
	CH0461	Níveis de Análise Linguística	68
		<b>Total</b>	<b>470</b>
4º	CH0079	Comunicação Intermediária em Língua Inglesa	102
	CH0096	Didática	34
	CH0203	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II	80
	CH0244	Estudo Dirigido II	50
	CH0250	Estudos Literários em Língua Portuguesa	68
	CB0255	Psicolinguística	68
	CH0670	Teorias do Texto	68
		<b>Total</b>	<b>470</b>

Un. Part. II (cont.):

SEMESTRE	CODIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
5°	CH0085	Conversação em Língua Inglesa I	34
	CH0204	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa III	80
	CH0239	Estrutura da Língua Inglesa	68
	CH0245	Estudo Dirigido III	50
	CH0246	Estudo do Homem Contemporâneo	34
	CH0414	Literaturas de Língua Inglesa	68
	CH0585	Psicologia, Linguagem e Escola	34
	CH0623	Sociolinguística	68
	<b>Total</b>		<b>436</b>
6°	CH0086	Conversação em Língua Inglesa II	34
	CH0205	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV	80
	CH0247	Estudos Independentes	100
	CH0249	Estudos Literários em Língua Inglesa	68
	CH0276	Filosofia, Linguagem e Escola	34
	CH0399	Leitura e Produção de Textos em Língua Inglesa	68
	CH0411	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira	68
	CH0550	Teologia e Sociedade	34
	CH0698	Trabalho de Conclusão de Curso	100
	<b>Total</b>		<b>586</b>

## Anexo V – Cópia da Grade Curricular da Un. Publ. III:

### 4. PERFIL DO CURSO

#### 4.1. Disciplinas de cada período letivo

##### Perfil 1

Código	Disciplina	Caráter	Créditos	Requisito
06170-0	Língua Portuguesa 1	Obrig.	04	
06186-7	Linguística 1	Obrig.	04	
06114-0	Língua Inglesa 1 ou	Obrig.	04	
06128-0	Língua Espanhola 1	Obrig.	04	
06129-8	Língua Latina	Obrig.	04	
06152-2	Literatura Brasileira 1	Obrig.	04	

##### Perfil 2

Código	Disciplina	Caráter	Créditos	Requisito
06172-7	Língua Portuguesa 2	Obrig.	04	06170-0
06188-3	Linguística 2	Obrig.	04	06186-7
06116-6	Língua Inglesa 2 ou	Obrig.	04	06114-0
06130-1	Língua Espanhola 2	Obrig.	04	06128-0
17054-2	Educação e Sociedade	Obrig.	04	
06154-9	Literatura Brasileira 2	Obrig.	04	06152-2

##### Perfil 3

Código	Disciplina	Caráter	Créditos	Requisito
06174-3	Língua Portuguesa 3	Obrig.	04	06172-7
06190-5	Linguística 3	Obrig.	04	06188-3
06118-2	Língua Inglesa 3 ou	Obrig.	04	06116-6
06132-8	Língua Espanhola 3	Obrig.	04	06130-1
06131-0	Literatura Portuguesa 1	Obrig.	04	
06156-5	Literatura Brasileira 3	Obrig.	04	06154-9

##### Perfil 4

Código	Disciplina	Caráter	Créditos	Requisito
06176-0	Língua Portuguesa 4	Obrig.	04	06174-3
06192-1	Linguística 4	Obrig.	04	06190-5
06120-4	Língua Inglesa 4 ou	Obrig.	04	06118-2
06134-4	Língua Espanhola 4	Obrig.	04	06132-8
06158-1	Literatura Brasileira 4	Obrig.	04	06156-5
20001-8	Psicologia da Educação 1 (Aprendizagem)	Obrig.	04	

Un. Publ. III (cont.):

## Perfil 5

Código	Disciplina	Caráter	Créditos	Requisito
06178-6	Língua Portuguesa 5	Obrig.	04	06176-0
06194-8	Linguística 5	Obrig.	02	06192-1
06122-0	Língua Inglesa 5 ou	Obrig.	04	06120-4
06136-0	Língua Espanhola 5	Obrig.	04	06134-4
06133-6	Literatura Portuguesa 2	Obrig.	02	06131-0
06168-9	Teoria da Literatura	Obrig.	04	06158-1
20006-9	Adolescência e Problemas Psicossociais	Obrig.	04	

## Perfil 6

Código	Disciplina	Caráter	Créditos	Requisito
06180-8	Língua Portuguesa 6	Obrig.	04	06178-6
06196-4	Linguística 6	Obrig.	02	06194-8
06124-7	Língua Inglesa 6 ou	Obrig.	04	06122-0
06138-7	Língua Espanhola 6	Obrig.		06136-0
17101-8	Estrutura e Func. da Educação Básica	Obrig.	04	
06160-3	Literatura Brasileira 5	Obrig.	04	06158-1
	Optativa 1		02	

## Perfil 7

Código	Disciplina	Caráter	Créditos	Requisito
06182-4	Língua Portuguesa 7	Obrig.	04	06180-8
19090-0	Didática Geral	Obrig.	04	06196-4
06126-3	Língua Inglesa 7 ou	Obrig.	04	06124-7
06140-9	Língua Espanhola 7	Obrig.		06138-7
06162-0	Literatura Brasileira 6	Obrig.	04	06160-3
	Optativa 2		02	
	Optativa 3		02	

## Perfil 8

Código	Disciplina	Caráter	Créditos	Requisito
06184-0	Língua Portuguesa 8	Obrig.	04	06182-4
06127-1	Língua Inglesa 8 ou	Obrig.	04	06126-3
06142-5	Língua Espanhola 8			06140-9
19135-3	Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa 1	Obrig.	04	19090-0
06139-5	Literatura Portuguesa 3	Obrig.	04	06133-6
06164-6	Literatura Brasileira 7	Obrig.	04	06162-0

Un. Publ. III (cont.):

## Perfil 9

Código	Disciplina	Caráter	Créditos	Requisito
06228-6	Linguística Aplicada e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	Obrig.	04	06126-3
06165-4	Linguística Aplicada e Metodologia do Ensino de Língua Espanhola	Obrig.	04	06142-5
19146-9	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Língua Portuguesa 1	Obrig.	04	19090-0
19147-7	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Língua Inglesa 1	Obrig.	04	19090-0
19148-5	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Língua Espanhola 1	Obrig.	04	19090-0
06125-5	Literatura Inglesa 1	Obrig.	04	06126-3
06177-8	Literatura Espanhola 1	Obrig.	04	06168-9
06166-2	Literatura Brasileira 8	Obrig.	04	06164-6

## Perfil 10

Código	Disciplina	Caráter	Créditos	Requisito
06181-6	Literatura Norte-Americana /	Obrig.	04	06126-3
06183-2	Literatura Hispano-Americana	Obrig.	04	06168-9
19150-7	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Língua Portuguesa 2	Obrig.	04	19146-9
19149-3	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Língua Inglesa 2	Obrig.	04	19147-7
19150-7	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Língua Espanhola 2	Obrig.	04	19148-5
	Optativa 4	Obrig.	02	
	Optativa 5	Obrig.	02	
	Optativa na área de Linguística e Língua Portuguesa	Obrig.	04	

**Anexo VI** – Cópia da carta entregue aos APs selecionados das universidades do interior do Estado de São Paulo e do roteiro AREDA apresentado a esses alunos:

Projeto: *“O Movimento da Identidade e dos Sentidos na Formação de Futuros Professores (Brasileiros) de Língua Inglesa na Universidade”*

Professora responsável: Débora C. Mantelli Baghin Spinelli, doutoranda em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas.

Contato: e-mail: [Dbspinelli@aol.com](mailto:Dbspinelli@aol.com)

Prezado(a) Aluno(a),

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer imensamente sua disposição em responder a este questionário. Sua contribuição será crucial para o desenvolvimento de minha pesquisa e, conseqüentemente, para o campo aplicado.

É importante que alguns pontos sejam esclarecidos:

- 1) Não é necessário que você se identifique. Peço apenas que escolha um apelido e o escreva na fita K-7 que acabou de receber. Coloque também o nome da universidade a qual pertence. Ex: \*billy – (nome da universidade). Isso me ajudará na organização dos dados.
- 2) Meu principal interesse será o de investigar sua relação (enquanto futuro professor de língua inglesa) com essa língua estrangeira e também com a língua portuguesa, sua língua materna. Mesmo que algumas perguntas sejam semelhantes, peço por gentileza que procure responder a todas, ok? (são 21 no total).
- 3) Peço que grave suas respostas na fita K-7 recebida falando livremente sobre os temas mencionados. (ps: Se precisar de mais fitas K-7, é só entrar em contato!). Você não precisará realizar essa tarefa em um único dia. Poderá responder algumas perguntas num dia, outras em um outro e assim por diante. É importante, no entanto, estar atento(a) ao prazo de entrega de suas repostas, que será de 1 SEMANA após o recebimento dessa carta (+ questionário). Na próxima aula de Prática de Ensino, portanto, peço que entregue a fita gravada a sua professora. Caso tenha qualquer tipo de dúvida, entre em contato comigo (ver e-mail e tels. acima). Terei o maior prazer em atendê-lo(a).

Bom, acho que essas são as orientações mais importantes no momento. Mais uma vez, o meu muito obrigada por sua colaboração!

Atenciosamente,

Profa. Débora C. M. Baghin Spinelli.

**O roteiro AREDA elaborado:**

1. Quais foram os encontros com outras línguas, além da materna, que teve durante sua vida?
2. Quais elementos do inglês considera fundamentais para compreender bem os falantes nativos dessa língua e ser compreendido adequadamente?
3. Como você os aprendeu?
4. Como você avalia seu desempenho quanto à compreensão em língua inglesa (e na(s) outras língua(s) estrangeira(s) que estudou na escola regular ou em cursos específicos)?
5. Você já visitou algum país onde o Inglês é língua nacional? Como foi essa experiência?
6. Quais lembranças você tem da aprendizagem de sua língua materna em casa e na escola?
7. Quais atitudes você lembra que havia em seu ambiente infantil em relação ao português e ao inglês? E, em relação ao povo brasileiro e aos povos cuja língua nacional é o inglês?
8. Em que circunstâncias foram tomadas suas decisões de estudo pela língua inglesa (e por outras línguas estrangeiras, se for o caso)?
9. Quais são as suas sensações em relação aos sons da(s) língua(s) estrangeira(s) que você fala?
10. Que sons você tem (ou lembra que teve) dificuldade em produzir na língua inglesa?
11. Qual é o seu sentimento atual em relação à sua proficiência na(s) língua(s) estrangeira(s) que estuda (principalmente em relação à língua inglesa)? O que tem feito em busca de avanços nesse sentido?
12. Conversa com nativos da língua inglesa? Com que frequência? Acha isso importante? Conversa com brasileiros em língua inglesa? (em caso de resposta afirmativa ou negativa, gostaria que justificasse, ok?).
13. Para você é mais fácil falar ou escrever na(s) língua(s) estrangeira(s) que estuda? Por quê?
14. Que papel você sente que a atividade de compreensão oral ('listening') teve em sua aprendizagem da língua inglesa? Gostaria que falasse a respeito.
15. Como você descreveria a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa (e da(s) outras línguas estrangeiras que estudou, se for o caso)?
16. Como acha que a língua inglesa deveria ser ensinada nas escolas brasileiras?
17. Você já tem experiência de ensino da língua inglesa? Gostaria que falasse a respeito (ps: não há necessidade de dar o(s) nome(s) da(s) instituição(ões) em que trabalha (ou já trabalhou), ok?).
18. Você tem experiência de ensino de outras línguas (de português, por exemplo, ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s))? Em caso afirmativo, como tem sido essa experiência?

19. Quais características você mais admira num profissional de língua inglesa? Quais você mais desaprova? Poderia falar um pouco a respeito?

20. O curso de Letras que está cursando tem atendido às suas expectativas? Poderia fazer comentários? Dar sugestões?

21. Gostaria, finalmente, que descrevesse como tem sido sua experiência na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa: - com relação às aulas junto ao professor orientador; - aos chamados “estágios de observação” nas escolas/institutos, e, - em relação às aulas de intervenção sob sua responsabilidade nessas instituições (caso haja essa proposta).