

Márcia Aparecida Amador Mascia

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

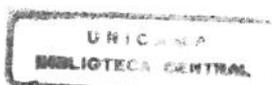
**O IDEÁRIO DO PROGRESSO NO DISCURSO POLÍTICO
EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS
RELAÇÕES DE PODER-SABER**

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, área de concentração Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José R. Faria Coracini

706004089

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
1999



UNIDADE	Be
N.º CHAMADA:	TUNICAMP
	M375i
V.	Ex.
TOMBO BC/	40604
PROC.	278/00
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	\$11,00
DATA	18/03/00
N.º CPD	

CM-00139100-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

M375i

Mascia, Márcia Aparecida Amador

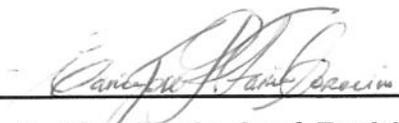
O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber/ Márcia Aparecida Amador Mascia. -- Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Maria José R. F. Coracini

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Lingüística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Língua inglesa - Análise do discurso. 4. Currículos. 5. Pós-modernismo. I. Coracini, Maria José R. F.. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



**Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini
(orientadora)**

Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani

Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Agradecimentos

À Profa. Maria José R. F. Coracini, pela orientação firme e competente na elaboração da tese.

Ao Prof. Thomas Popkewitz, pela atenção com que fui recebida na Universidade de Wisconsin-Madison, U.S.A. e pelo aprofundamento nos pressupostos pós-modernos.

À Profa. Anna Maria G. Carmagnani, pela leitura criteriosa e pelas sugestões no exame de qualificação.

À Profa. Carmen Zink Bolognini, pelas contribuições advindas da leitura no exame de qualificação.

A meus colegas do curso de pós-graduação e funcionários do IEL, pelo apoio e incentivo.

A minha família, pelo amor e compreensão.

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Márcia Aparecida

Amador Maciel

e aprovada pela Comissão Julgadora em

14 / 12 / 99

Maria José R. F. Coracini

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Dedico esta tese ao Nilson, Tiago e Tais.

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que o poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.
(Foucault)

LEGENDA

P.C. (Propostas Curriculares)

P.C.N. (Parâmetros Curriculares Nacionais)

P.P. (Prática Pedagógica)

D.P.E. (Discurso Político Educacional)

L.E.M. (Língua Estrangeira Moderna)

L.E. (Língua Estrangeira)

CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas)

A.C. (Abordagem Comunicativa)

S.E. (Secretaria da Educação)

D.E. (Delegacia de Ensino)

APLIESP (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo)

/ (pausa)

(...) (citação interrompida)

[] (comentários do pesquisador)

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo o Discurso Político Educacional (D.P.E.) em um recorte específico constituído pelos documentos curriculares de ensino de Língua Estrangeira (Inglês) no estado de São Paulo a partir da década de 80.

Partimos da hipótese de que o D.P.E. se encontra atravessado pelo ideário de progresso que o coloca como veículo do bem social e da busca da verdade, o que se evidencia pela imbricação de relações de poder-saber.

O arcabouço teórico-metodológico desta pesquisa se situa na convergência da Análise do Discurso de Linha Francesa e da Desconstrução que visa a proceder à análise da materialidade lingüística a partir das condições de produção.

Pela análise concluímos que o funcionamento discursivo aponta para a existência de um jogo dicotômico que se constrói no eixo ausência *versus* presença (de progresso), atravessado pelo ideal de completude. O discurso se sustenta pela Ideologia Positivista que permeia as relações de poder-saber na Educação.

Concluímos, também, que, apesar dos documentos focalizados veicularem mudanças e transformações em nível pedagógico e social, visando à inclusão dos excluídos, eles operam, na verdade, no sentido da manutenção das relações de poder-saber, promovendo, apenas, mudança dos mecanismos.

Mas, como toda voz de poder traz o eco do contra-poder, verificamos, finalmente, formas de significação de resistência veiculadas pelas vozes dos professores.

As conclusões satisfazem a nossa proposta de desestabilização do conceito positivista de progresso e sustentam uma postura pós-moderna que vê as transformações como pequenos pontos de ruptura.

Key Words: 1- Lingüística Aplicada. 2- Língua Inglesa – Estudo e Ensino. 3- Análise do Discurso. 4- Currículos. 5. Pós-Modernismo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL.....	1
PARTE I - A (DES)CONSTRUÇÃO DO PROGRESSO.....	9
CAPÍTULO I: A ANÁLISE DO DISCURSO E AS MANOBRAS DE DESCONSTRUÇÃO	
1.1 As Contribuições da Análise do Discurso.....	10
1.2 A Desconstrução das Dicotomias.....	21
1.3 Conclusão.....	25
CAPÍTULO II : DO POSITIVISMO À PÓS-MODERNIDADE	
2.1 O Positivismo: Pressupostos Filosóficos e Influências no Brasil.....	27
2.2 A Era da Modernidade na Educação.....	30
2.3 Mapeando o Terreno Pós-Modernista.....	36
2.4 Conclusão.....	38
CAPÍTULO III : O IDEÁRIO DO PROGRESSO E AS RELAÇÕES DE PODER-SABER	
3.1 Poder-Saber.....	40
3.1.1 A Categoria Poder.....	41
3.1.2 A Categoria Saber e as Políticas de Verdade.....	43
3.2 As Políticas de Progresso Científico.....	49
3.3 Conclusão.....	54
CAPÍTULO IV : A DESCONSTRUÇÃO DO PROGRESSO : NOSSAS PEQUENAS REVOLTAS	
4.1 A Genealogia: um Exemplo de Desmitificação do Progresso.....	56
4.2 Conclusão.....	66
PARTE II - O D.P.E. E AS POLÍTICAS DE PODER-SABER.....	69
CAPÍTULO I : A RESPEITO DO "CORPUS" E DE SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	
1.1 O "Corpus".....	70
1.2 Condições de Produção.....	73

1.2.1 Momento Histórico-Social.....	73
1.2.2 As Propostas Curriculares e sua Gênese: em Busca do Progresso.....	76
1.3 Conclusão.....	84
CAPÍTULO II : A ORGANIZAÇÃO MACRO-DISCURSIVA	
2.1 Texto Envoltório.....	86
2.2 Texto Envolvido.....	95
2.3 Conclusão.....	97
CAPÍTULO III : AS RELAÇÕES DE PODER NAS CARTAS DOS POLÍTICOS	
3.1 A Interdiscursividade e Os Enunciados.....	99
3.2 Estrutura Argumentativa das Cartas Introdutórias.....	103
3.3 Conclusão.....	116
CAPÍTULO IV : OS REGIMES DE VERDADE	
4.1 As Convulsões Metodológicas.....	119
4.2 O Ensino Comunicativo e suas Facetas	123
4.3 De <i>Subsídios para Propostas Curriculares</i> : em prol de Mudanças Metodológicas.....	128
4.4 Os Enunciados de Verdade.....	130
4.5 Conclusão.....	149
CAPÍTULO V : AS EMERGÊNCIAS DE RESISTÊNCIA	
5.1 As Vozes do Silêncio.....	153
5.1.1 As Silenciosas.....	154
5.1.2 As Silenciadas	160
5.2 Conclusão.....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
SUMMARY.....	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	174

INTRODUÇÃO GERAL

Como professora tanto de português quanto de inglês de escolas públicas e particulares (ensino fundamental e médio) e mais recentemente de universidades particulares no Estado de São Paulo, tenho observado uma atitude que, pelo menos em uma primeira perspectiva, aparenta ser de passividade por parte dos professores em relação ao discurso educacional. De um modo geral, o professor costuma acatar silenciosamente, numa postura de obediência, as imposições, muitas vezes veladas, que permeiam a prática educacional. Nesse sentido, a imagem de professor, sempre envolta em uma "aura sacerdotal", de modelo imaculado tem caracterizado a ideologia educacional que se mantém inalterada mesmo frente às reformas educacionais.

Esse modelo de professor é apontado por Jones (1990:75) como um dos instrumentos das *tecnologias morais* através das quais é conferida ao professor a imagem de pai ideal ou de mãe carinhosa. A figura de professora nas escolas de 1º grau datadas do início do século se apresenta nos seguintes termos em Steedman (1978:150):

*(as professoras) têm o charme de uma grande atriz. Movem-se com beleza e graça. Suas vozes são baixas, penetrantes e musicais... Seu vestuário é bonito, simples e nada mais é notado além da gentileza.*¹

Nesse contexto, quer-nos parecer que estamos todos atravessados por essa ideologia de bom professor, não só moral como também de competência lingüística, que passa a constituir meta das incansáveis reformas educacionais no âmbito de Língua Estrangeira (doravante L.E.). Dessa forma, as reformas têm se sucedido, mas continuam trazendo em seu bojo as mesmas imagens de professor, aluno e ensino que encontram seus pressupostos na ideologia positivista (cf. parte I, cap. II). Assistimos, nessas últimas décadas, a um movimento incessante de reformas em todo o processo educacional que têm visado a uma democratização da educação. Se, por um lado, houve ganhos quantitativos com relação à

¹ Trata-se de nossa tradução da edição em língua inglesa.

educação; questiona-se, por outro, uma perda de qualidade, perda esta que, por sua vez, acabou se constituindo em uma freqüente preocupação para os estudiosos da área.

Nesse contexto, o levantamento das pesquisas existentes apontou sobretudo para o seguinte pressuposto: a promessa de um ensino ideal que deve ser almejado e alcançado através de sucessivas etapas que se configuram como um progresso. Assim, tanto as reformas curriculares quanto as pesquisas que enfocam o discurso educacional têm se desenvolvido a partir da estrutura racional que estamos postulando como parte do "ideário de progresso"², sem problematizá-la.

A partir do levantamento bibliográfico, observamos que, no âmbito específico dos documentos curriculares de L.E. inexistem tanto textos quanto pesquisas que os abordem a partir de uma perspectiva discursivo-desconstrutivista, dentro da qual nos dispusemos a trabalhar nesta tese.

Embora os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (1997) (PCN-LE) constituam uma das mais recentes tentativas de incorporação de uma visão discursivo-social no currículo, eles advogam que *a aprendizagem de LE (...) deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz* (cf. carta de apresentação); tal perspectiva discursiva encontra-se, porém, ancorada na visão sociointeracionista de aprendizagem, a partir da qual contempla-se o sujeito cognoscente, e, portanto, consciente, isto é, como *agente formador* e capaz de *poder agir no mundo social* (op. cit.). Esta tese pretende problematizar essa crença na intencionalidade e ação do sujeito e postulá-lo como cindido, inconsciente, vinculando-o ao contexto histórico-social.

Por sua vez, ao analisar o contexto educacional, os especialistas, em sua maioria, têm apontado falhas, nas mais diversas instâncias (cf. Moita Lopes (1986), Scaramucci (1995), Abrahão (1996), Matêncio (1999) dentre outros), e tentado buscar soluções, compartilhando de uma perspectiva de ensino ideal; são poucos, porém, os trabalhos que procedem a uma explicação histórica com o objetivo de desvelar os mecanismos de dominação. Dentre eles, citamos aqueles

² Estamos tomando ideário enquanto um conjunto de idéias e conceitos gerais responsáveis por uma certa visão de mundo.(Cf. Aurélio Buarque de Holanda)

que investigam a sala de aula (Nóbrega (1993), Fajardo (1998), Pereira (1999) e Doná Ila (1999)); o ensino de leitura (Souza (1993), Carmagnani (1996)), a formação de professores (Uyeno (1995), Moura de Paula (1996), Martins (1998)) e o discurso da avaliação (Amarante, 1998). A seguir, faremos um breve resumo de cada um deles.

Nóbrega (1993) objetivou a identificar, através da interação professor/aluno, as manifestações de poder em aulas de inglês instrumental. A autora concluiu que a escola, como instituição social, perpetua os papéis hierárquicos de professor e aluno. Fajardo (1998) realizou um estudo das representações da aula e da escrita buscando um caminho que permitisse a compreensão do ensino de L.E. para adolescentes. Os resultados apontaram para uma escrita em contexto pedagógico, junto a um público de adolescentes, que se apresenta como mero preenchimento de lacunas em exercícios mecânicos. No que se refere aos professores, embora estes considerem importante a escrita, ainda privilegiam a oralidade em sala de aula. Pereira (1999) objetivou investigar a dinâmica de funcionamento de trabalhos em grupos de alunos em aulas de língua portuguesa no 1º grau. O autor observou que os alunos acabam, muitas vezes, por desempenhar funções exercidas pelos professores, através de atitudes de controle e vigilância; não realizando trabalhos em conjunto, mas fazendo uso da divisão de tarefas que se caracterizaria, na verdade, como um trabalho individual. Doná Ila (1999) procurou examinar se a concepção de linguagem como forma de interação, declarada por professores de Português (em duas escolas - uma pública e outra particular), é a mesma apresentada nas tarefas de casa. A investigação revelou que as incoerências são gritantes, prevalecendo a função memorativa e a prescrição de regras, no que se refere à tarefa de casa.

A dissertação de Souza (1993) teve como principal objetivo examinar a questão ideológica referente ao discurso ecológico como um dos elementos determinantes da leitura de textos didáticos. A autora constatou que as atividades são mecanicistas, centradas em fronteiras lingüísticas, não chegando a questionar os reais agentes responsáveis pela crise ambiental. Carmagnani (1996), a partir do enfoque da análise do discurso, analisou o discurso jornalístico defendendo a hipótese de que, apesar de sua aparente objetividade, ele se constitui como

subjetivo e constitutivamente heterogêneo. A análise, calcada nas condições de produção, avaliou várias vozes que se cruzam e a relação com outros discursos: científico, religioso, político e publicitário, evidenciando, assim, a hipótese postulada.

Uyeno (1995), por sua vez, visou a refletir sobre o discurso dos cursos de atualização dos professores, a partir do momento social. A análise concluiu pela existência de um jogo imaginário pré-estabelecido com referência às relações entre professor e aluno. Tal constatação é reveladora de conflitos, na medida em que a proposta inicial desses cursos era a de promover um deslocamento nessa relação autoritária entre professor e aluno. Moura de Paula (1996) teve como meta rastrear, na fala do professor de L.E., manifestações lingüísticas da sua formação para analisar a relação professor-aluno-material didático. As aulas analisadas reproduziram o paradigma tradicional da situação pedagógica de sala de aula e o continuismo da formação dos professores como decorrência da ideologia dominante. Martins (1998) buscou caracterizar o discurso autorizado da Prática de Ensino de Língua Inglesa (PELI), apontando para os mecanismos de escamoteamento da heterogeneidade constitutiva em sala de aula. A análise mostrou que as práticas discursivas da sala de aula de PELI apresentam conflitos que desestabilizam a linearidade e a homogeneidade aparentes. A PELI busca, na verdade, homogeneizar aquilo que não é homogeneizável: a sala de aula, espaço de conflitos e contradições.

Amarante (1998) teve como objeto o discurso da avaliação, buscando os regimes de verdade que o caracterizam. A autora concluiu que os discursos produzidos em torno da avaliação, em uma escola particular de ensino superior, por administradores, são construídos por princípios, noções e conceitos neoliberais e se legitimam em torno do conceito de excelência, enquanto que, por sua vez, os discursos produzidos por professores se materializam pelo avesso da excelência na imagem do aluno incapaz.

A par desse panorama geral, a tese que aqui se propõe insere-se numa perspectiva histórica que pretende alertar para a dimensão política da questão, com base na análise dos documentos curriculares que estabelecem as práticas educacionais. Esta tese partiu do interesse em estudar o discurso educacional

tendo como objetivo o questionamento das relações de poder-saber, atentando-se para as interrelações políticas que subjazem a esse discurso.

A perspectiva de questionamento político do discurso educacional surgiu do contato com leituras na área da Análise do Discurso de linha francesa e da desconstrução cujo escopo teórico e metodológico propiciou a investigação da construção do discurso a partir de uma análise lingüístico-discursiva dos temas que se sustentam pelo ideário do progresso, optando, em nosso caso, pelo estudo do Discurso Político Educacional (doravante D.P.E.). Entendemos como D.P.E. o discurso que manifesta os dispositivos reguladores das práticas educacionais. É político porque é veiculado por instâncias às quais são delegados poderes e autoridade sobre a educação no que tange às decisões quanto aos rumos desta. É educacional porque tem como objeto a educação e o saber veiculado por via desta. Nesse sentido, postulamos como D.P.E. o discurso do poder-saber das práticas educacionais.

Partindo-se da premissa de que toda a teoria da educação, assim como a instituição escolar encontram-se ancoradas na filosofia Positivista, postulamos a hipótese de que o D.P.E., particularmente referente ao ensino de L.E., encontra-se atravessado pelo ideário de progresso, entendido como a imbricação de duas relações - de poder e de saber - que denominaremos poder-saber, objetivando tanto o bem social quanto a busca da verdade. As políticas de poder evidenciam-se pelos dispositivos sociais de dominação imbricados no interdiscurso do D.P.E. e as políticas de verdade se instauram na idealização de uma abordagem de ensino de línguas, o comunicativo, cuja aplicação ao ensino contribuiria para a promoção das igualdades sociais. O D.P.E. é, contudo, atravessado por muitas vozes, dentre as quais se encontram aquelas que veiculam o poder e aquelas que promovem resistências, vozes essas que se cruzam, se excluem, mas também se alimentam. Evidencia-se, assim, a heterogeneidade constitutiva no D.P.E.

Na busca do progresso, o D.P.E. se baseia no desejo de completude que se estabelece por uma tendência em ler a história da L.E. em termos de falta ou ausência. O postulado acima encontra-se embasado [n]o *referente silencioso de completude* a que se refere Chakrabarty (1992:337) com relação ao discurso pós-colonialista na Índia. Assim, entendemos que, ao afirmar implicitamente a falta, o

D.P.E. denega-se a si próprio, naturalizando as dicotomias a partir das quais o discurso é construído.

Limitando nosso campo de observação ao discurso produzido em torno dos documentos curriculares de L.E. a partir da década de 80 no estado de São Paulo, procuraremos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais os efeitos de sentido do D.P.E. de L.E.?
2. Quais são as políticas de poder e de saber que caracterizam o D.P.E.?
3. Quais as marcas lingüísticas que o caracterizam como um discurso de divulgação do ideário do progresso?
4. Quais as principais dicotomias sobre as quais se constrói o discurso?
5. Quais as marcas de resistência que se sustentam no discurso?

Devemos salientar que o problema que se coloca não se relaciona com o significado ou o método, mas com a construção do D.P.E., buscando apontar como é que se estabelecem as relações de poder-saber.

Considerando-se as perguntas levantadas acima, estabelecemos como objetivo geral a tentativa de questionamento e problematização do D.P.E., no desejo de contribuir para o aprimoramento de uma postura crítica em relação ao ensino-aprendizagem de L.E., a partir da análise das condições de produção e da materialidade lingüística.

Os objetivos específicos, estabelecidos a partir das perguntas de pesquisa, consistem em:

1. buscar os efeitos de sentido e suas implicações para as relações de poder-saber no D.P.E.;
2. apontar as marcas lingüísticas que caracterizam o D.P.E. como um instrumento de divulgação do ideário do progresso;
3. problematizar as principais dicotomias a partir das quais o discurso é construído e
4. levantar as emergências de resistência corporificadas nas relações de poder-saber.

É necessário ressaltar que pretendemos nos distanciar do Modelo Crítico Tradicional que tem como meta desnaturalizar uma ideologia para descobrir a "verdade" e adotar, por outro lado, uma visão pós-moderna que tem como objetivo a desconstrução que, por sua vez, se fundamenta em uma *filosofia de interminável revolta* (Rajchman, 1987:81).

No que se refere ao "corpus" da pesquisa, este consiste nas publicações da *Proposta Curricular de LEM-Inglês: 1º grau, 1988 e 2º grau, 1989*. Utilizaremos, também, os *Subsídios para a implementação da Proposta Curricular de Língua Inglesa* (1980); quatro volumes do material subsidiário *A Prática Pedagógica* (dois volumes de 1º grau, 1993 e 1994 e dois de 2º grau, 1993 e 1994) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira, versão preliminar de outubro de 1997). Além dos textos acima mencionados, a análise se fundamentará em entrevistas realizadas com professores da rede pública, professores universitários, equipe da CENP e monitores de delegacia de ensino e em depoimentos escritos de professores da época da implantação das P.C. (de 1985 a 1987), fornecidos pela delegacia de ensino de Campinas.

Constituir-se-á nossa primeira tarefa perscrutar e descrever as condições de produção, dentre as quais se destacam as relações mantidas pelos interlocutores para, em seguida, apontarmos em nosso "corpus" os regimes de poder e de verdade a partir do levantamento de enunciados-chave e evidenciarmos, por último, os regimes de resistência.

Faz-se pertinente ressaltar que nem os analistas do discurso nem os cientistas, de um modo geral, podem se colocar na exterioridade das Formações Ideológicas (F.I.) e Formações Discursivas (F.D.) que eles analisam: eles se encontram, na verdade, no interior desses discursos.

Passemos à organização da tese. Esta tese se divide em duas partes: a Parte I que se intitula "A (des)construção do Progresso" destina-se a discutir os princípios teóricos norteadores do trabalho e consta de 4 capítulos e a Parte II, intitulada "O D.P.E. e as políticas de poder-saber" que deverá constituir a análise e constará de 5 capítulos.

Em um primeiro momento, deter-nos-emos a desenhar o quadro teórico no qual nos situaremos (a A.D. e a desconstrução), através de uma retrospectiva que focaliza desde as bases do Positivismo até o Pós-modernismo em Educação e revisita os principais conceitos relacionados ao progresso. Tentaremos, também, buscar levantar na teoria algumas alternativas de discussão para o progresso. Para tanto, traremos alguns exemplos de genealogia, a partir da qual, podemos vislumbrar algumas possibilidades de problematização.

Em um segundo momento, esta tese versará sobre a constituição do "corpus" e perscrutará a gênese das Propostas Curriculares, visando a dar conta de sua organização macro-discursiva. Nessa segunda parte, a análise terá como objetivo avaliar o funcionamento das relações de poder nas cartas dos políticos e investigar os regimes de verdade que perpassam o D.P.E., para, em seguida, passar a levantar as emergências de resistências das vozes dos professores, a partir da análise de depoimentos e entrevistas.

Esperamos que a análise acerca do D.P.E. a ser aqui empreendida possa, de algum modo, suscitar movimentos, a fim de promover possibilidades de desestabilização nas relações de poder-saber historicamente construídas nas instituições escolares.

PARTE I

A (DES)CONSTRUÇÃO DO PROGRESSO

CAPÍTULO I

A ANÁLISE DO DISCURSO E AS MANOBRAS DE DESCONSTRUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de discutir as principais noções teóricas da Análise do Discurso (A.D.) e da desconstrução, para, posteriormente, elaborar um arcabouço teórico para a análise aqui empreendida.

Recentemente, a A.D. tem se tornado uma área de estudo muito diversificada, com uma variedade de abordagens no âmbito das Ciências Humanas. Encontram-se trabalhos em várias disciplinas como Educação, História, Psicologia, Medicina, Artes e Sociologia, que fazem uso da A.D. conforme suas necessidades. Estamos vivendo o momento que se costuma chamar de "Linguistic Turn" (cf. Popkewitz, 1977:136), momento este que se caracteriza pelo lugar central que ocupa a linguagem.

Considerando-se que pretendemos trabalhar na interface da A.D. e da desconstrução, teceremos algumas considerações, na parte 2 deste capítulo, a respeito do que entendemos por desconstrução e as suas implicações para a análise do "corpus". As obras de Foucault desempenharão, também, papel significativo como instrumental teórico para esta tese.

1.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA A.D.

A problematização do D.P.E. implica necessariamente na definição de alguns conceitos básicos com os quais iremos trabalhar: Condições de Produção, Discurso (Formações Discursivas e Formações Ideológicas), Objeto, Sujeito, Heterogeneidade e Interdiscursividade.

Conforme os pressupostos da A.D., a análise será empreendida na convergência do lingüístico com o social, visando a apontar as marcas lingüísticas enquanto produto histórico-social, com base nas condições de produção.

Entendemos por **Condições de Produção** do discurso as imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, a partir do lugar que eles ocupam no contexto histórico-social. Esses lugares significam, nas palavras de Pêcheux

(1969/1995)³, que A e B designam determinadas posições dentro da estrutura de uma formação discursiva⁴ (op. cit.: 85), sendo A o locutor e B o interlocutor.

Tais posições (ou lugares) são representadas dentro dos processos discursivos como um feixe de características distintivas. Elas (as posições) estão presentes, mas transformadas; em outras palavras, o que funciona no processo discursivo é uma série de formações imaginárias designando as imagens que A e B fazem de si mesmos e um do outro, isto é, as imagens que têm de sua própria posição e da posição do outro. Assim, segundo Pêcheux (op.cit.:85), existem certas regras de projeção dentro dos mecanismos de qualquer formação social que estabelecem tanto as situações (o contexto) quanto as posições (as representações do contexto). Ainda, segundo o autor, essa relação não se dá aleatoriamente; ela é governada por leis que somente a investigação das condições de produção pode dar conta.

E Pêcheux (id. ibid.) acrescenta que também o "referente" faz parte das condições de produção, uma vez que se trata de um objeto imaginário (o ponto de vista do sujeito), e não de uma realidade física.

Finalmente, fazem parte do imaginário discursivo as antecipações que o falante faz das representações do receptor que o levam a determinados tipos de escolha.

Com base nesses conceitos, o discurso se constitui a partir da interação entre A e B e das imagens que fazem de si e do "objeto". A análise do D.P.E., em uma primeira instância, deverá consistir em perscrutar as condições de produção desse discurso.

Cumprido ressaltar, a seguir, o que entendemos por Discurso, Formação Discursiva e Prática Discursiva.

O conceito de **Formação Discursiva**⁵, intimamente atrelado à noção de Discurso, conforme especificado por Foucault (1969/1995:43), encontra-se definido como um sistema de dispersões e de regularidades, pois

³ A primeira data refere-se à data da primeira publicação (original) e a segunda, à da tradução. As páginas citadas referem-se à obra traduzida.

⁴ Trata-se de nossa tradução da versão em língua inglesa.

⁵ A maioria das definições emprestadas de Foucault, descritas neste capítulo, foram baseadas na fase arqueológica, conforme a literatura costuma se referir. Esta fase, representada principalmente pelas obras *As Palavras e as Coisas* e *A Arqueologia do Saber*, focalizou o discurso (as F.D.) como regras de constituição de

[uma análise de uma Formação Discursiva] não tentaria isolar a estrutura interna, pequenas ilhas de coerência [mas] (...) estudaria formas de repartição. No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (...), diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva (...)

Pode-se dizer que o autor trabalha, na verdade, com o conceito de discurso em dois âmbitos. O primeiro, enquanto Formação Discursiva, conforme definição acima, atribuindo a esse conceito uma mobilidade que visa a dar conta tanto dos limites fluidos e mutáveis de uma dada F.D., sempre atravessada por outras, quanto das constantes modificações dentro de uma mesma F.D.

Discurso, em Foucault, não é definível independentemente das relações que o constituem; desse modo, preferir-se-á o termo "Formações Discursivas" a "Discurso" que se define como um conjunto de enunciados possíveis que sujam à prática discursiva. Em última instância, o discurso é uma prática ou uma categoria que, nas palavras de Rouanet (1971:51), se caracteriza por *não aceitar nenhum "discurso" fora do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem.*

Para Foucault (1969/1995:136), a prática discursiva se define como:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições da função enunciativa.

Parece-nos importante ressaltar que por Prática Discursiva não se deve entender a atividade de um sujeito e, sim, a existência objetiva e material de certas regras às quais o sujeito obedece enquanto participante do "discurso".

áreas do saber. A segunda fase, a genealógica, representada por *Vigiar e Punir* e *A História da Sexualidade* consiste em uma descentralização do discurso, entendido este como um "sistema de poder". O capítulo IV da parte I desta tese visa a dar conta do instrumental genealógico que nos permitirá desconstruir conceitos positivistas, como o progresso, foco desta tese. Remetemos o leitor a Dreyfus e Rabinow (1982) e Rouanet (1971), para maiores informações.

Assim, entende-se que o discurso se realiza numa relação necessária entre duas materialidades: a lingüística e a social (as condições de produção) e refere-se a um conjunto de enunciados (cf. definição de enunciados no cap. III, parte 2) que, por sua vez, fazem parte de uma mesma formação discursiva. Na verdade, o discurso pode ser considerado na imbricação de duas formações: as Formações Discursivas e as Formações Ideológicas.

Tendo definido Formações Discursivas mais acima, convém discutir a noção de Formações Ideológicas (doravante F.I.) já que estas atravessam inevitavelmente aquelas.

A teoria de ideologia que mais influenciou a A.D., em sua primeira fase, (Pêcheux, 1969) e os estudos iniciais de Foucault (1969) é a de Althusser (1969/1989) veiculada em *Aparelhos Ideológicos do Estado*. O autor postula que a Ideologia ocorre em formas materiais: se, por um lado, constitui (interpela) os indivíduos enquanto sujeitos sociais, fixando-os em "posições-sujeito", por outro, ela lhes dá a ilusão de se constituírem em agentes. Esse processo ocorre nas várias instituições e organizações tais como família, escola e religião.

Se as F.D. dependem de relações que se instauram no limite do discurso, nem totalmente interiores, nem totalmente exteriores, as F.I. se constituem no limite do individual e do universal. Haroche et al. definem as **Formações Ideológicas** nos seguintes termos:

Usaremos o termo formação ideológica para caracterizar um elemento capaz de intervir como uma força que confronta outras forças dentro de uma conjuntura ideológica que caracteriza uma formação social em um dado momento; toda formação ideológica então representa uma seqüência complexa de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais mas se relacionam mais ou menos diretamente com "posições de classe" mutuamente antagonistas. ⁶ (Haroche et al., 1971:102, APUD Pêcheux, 1969/ 1995:126)

À luz das considerações acima, se tomarmos as F.I. enquanto sistemas de atitudes e de representações que atravessam as F.D., urge especificarmos o

⁶ Trata-se de nossa tradução da versão inglesa.

caráter dissimulador dessa relação. Encontramos em Teixeira (1997:70) as seguintes considerações:

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência em relação ao complexo das formações ideológicas, ou seja, esse "algo que fala" antes, em outro lugar e independentemente, sob a dominação das formações ideológicas, não é imediatamente visível na superfície do que é dito.

Assim esse caráter de interligação e de dissimulação entre as duas formações articula não só os sentidos possíveis dos discursos, como também aqueles que o discurso tenta ocultar e que se *não fala na superfície*, subjaz a ela.

Todos esses sentidos encontram-se, por sua vez, também definidos *por um conjunto de regras anônimas* de que fala Foucault (1995:136), constituídas pela combinação de elementos discursivos e não-discursivos.

Foucault as especifica em regras de formação dos objetos, regras de formação das modalidades enunciativas, regras de formação das posições sujeito, regras de formação dos conceitos e regras de formação das estratégias. A seguir, passaremos a discuti-las.

a) Regras de Formação dos Objetos Discursivos

Cada formação discursiva comporta um certo número de objetos, que variam historicamente. Pelo fato de o objeto não preexistir a si mesmo, Foucault o define como *um feixe complexo de relações*, já que, para o autor, *o objeto não espera nos limbos a ordem que vai libertá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade* (Foucault, 1969/1995: 51).

Essas relações não estão contidas nos objetos; estão, de alguma forma, no limite do discurso dentro do qual são oferecidos os objetos possíveis dos quais se pode falar. Não é possível, portanto, numa formação discursiva, falar de qualquer coisa, mas apenas do que é permitido pelas regras de formação dos objetos. Essas regras estabelecem as condições - históricas, de parentesco com outros objetos - e as relações - de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de

diferença e de transformação - que definem o aparecimento dos objetos. As relações de definição dos objetos, segundo Foucault (op.cit.:51),

são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto (...) elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença (...)

Assim, é o jogo de relações que tornam possíveis e sustentam os objetos. Por "objetos" entenda-se os objetos de conhecimento, as entidades que as diversas disciplinas ou ciências reconhecem dentro de seus campos de interesse e que tomam como alvo para a investigação. Tal sentido de "objeto" se estende não só às disciplinas formais, como também às entidades da vida cotidiana. A constituição da "loucura" como um objeto do discurso da psicopatologia, a partir do século XIX, é um dos exemplos que nos oferece Foucault (1969/1995:52).

De forma semelhante, o D.P.E. se caracteriza por apresentar determinados objetos, como o bem social, a verdade, o progresso que vão constituir aquilo que entendemos como o D.P.E. Tais objetos discursivos emergem no discurso através das modalidades enunciativas que trataremos a seguir.

b) As Modalidades Enunciativas

Entendemos por modalidades enunciativas os tipos de atividades discursivas como a descrição, formação de hipóteses, por exemplo, associadas às posições-sujeito. Foucault oferece o seguinte exemplo no que se refere ao discurso clínico:

Se no discurso clínico o médico é sucessivamente o questionador soberano e direto, o olho que observa, o dedo que toca, o órgão de decifração dos sinais, o ponto de integração de descrições já feitas, o técnico de laboratório, é porque todo um feixe de relações se encontra em jogo; relações entre o espaço hospitalar (...) relações entre o papel do médico como terapeuta (...)

Pode-se dizer que esse relacionamento de elementos diferentes (alguns são novos, outros, preexistentes) é efetuado pelo discurso clínico; é ele, enquanto prática, que instaura entre eles todos um sistema de relações que não é realmente dado nem constituído a priori; e se tem uma unidade, se as modalidades de enunciação que utiliza, ou às quais dá lugar, não são simplesmente justapostas por uma série de contingências históricas, é porque emprega, de forma constante, esse feixe de relações. (Foucault, 1995:60)

Transpondo esse exemplo para as práticas discursivas educacionais, mais especificamente para o nosso "corpus", pode-se perceber uma certa unidade através das modalidades enunciativas utilizadas (cf. análise nos cap. II, III e IV, parte 2), fruto de um sistema de relações entre os sujeitos implicados (CENP, professores e monitores).

Segundo Foucault, as modalidades da enunciação não estão relacionadas à unidade de um sujeito, pois *as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão* (op. cit.:61). As modalidades enunciativas variam e são determinadas, em última instância, pelo que pode ser dito, ou não, em um determinado momento histórico-social.

Pelo fato de as modalidades enunciativas manifestarem a dispersão e fragmentação do sujeito, essa visão tem contribuído para a "descentralização do sujeito", conforme trataremos a seguir.

c) Sujeito

Conforme postulou-se nos itens anteriores, o **sujeito** consiste em posições, lugares ocupados no discurso, a partir das regras de formação desse discurso.

A noção de sujeito é relevante nesta pesquisa, pois, à medida em que se questiona a sua intencionalidade, vinculando-o ao contexto histórico-social e, portanto, considerando-o não como fonte do sentido, estamos questionando as bases do "progresso", já que o ideário do "progresso" pressupõe um sujeito consciente e dono de seus atos, capaz de, deliberadamente, atingir seus objetivos, transformando o mundo à sua volta (cf. próximo cap.).

Defendemos uma concepção de sujeito a partir dos dois esquecimentos postulados por Pêcheux, dentro dos quais se inscreve a "ilusão discursiva", ilusão essa necessária, segundo o autor, para a construção do sujeito e do sentido: a primeira é a ilusão da origem do dizer (a originalidade) e a segunda, a ilusão do significado único. Partimos, portanto, da noção de que o sujeito é afetado pela ideologia; é histórico, descentrado, incapaz de "conscientemente" transformar o mundo à sua volta; ele pode provocar mudanças, mas não tem controle total sobre elas.

Definido pela dispersão e divisão, uma vez que é produzido na relação com o interdiscurso, o sujeito da A.D. apresenta-se, na aparência ou na ilusão, como uno pelo fato de se operar nele o primeiro esquecimento (cf. Orlandi e Guimarães, 1988). Entretanto, as palavras são sempre as palavras do outro, já que o sujeito está inserido num tempo e espaço, socialmente situado.

Ocorre que, pelo fato de o sujeito ser concebido ideologicamente, o seu discurso passa a ser constituído pela dispersão de outros sujeitos, o que garante sua heterogeneidade constitutiva. Ora, sabe-se, com base em Foucault, que há uma dependência intrínseca entre sujeito e discurso, um não existindo sem o outro. Sendo assim, se o sujeito se caracteriza pela dispersão, pela trama de vozes que o perpassam, não é possível conceber o discurso como homogêneo; é necessário considerá-lo como resultante do entrelaçamento de outros discursos e, portanto, heterogêneo.

A **heterogeneidade** consiste na pluralidade de vozes, isto é, na presença de "outros sujeitos", marcados implícita ou explicitamente no discurso, resultando em um texto (ou textos) em sua aparência homogêneo(s) e desprovido(s) de conflitos e, portanto, ilusoriamente unos.

Authier-Revuz (1990) atrela a heterogeneidade representada à heterogeneidade constitutiva. A heterogeneidade representada constitui-se em marcas inscritas na seqüência do discurso: discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa, discurso indireto livre, ironia, por exemplo. Por meio desses recursos, o sujeito delimita, ainda que ilusoriamente, a separação entre o seu discurso e o do outro, caracterizando o seu dizer como origem. A heterogeneidade representada possibilita demarcar, no discurso, a voz do outro,

estabelecendo o estatuto de dominância do falante, enquanto sujeito uno. Pode-se dizer que a heterogeneidade representada possui um caráter falacioso, já que, ao estabelecer uma separação entre as palavras do sujeito e as dos outros, não admite declaradamente a heterogeneidade constitutiva. Segundo a autora, estabelece-se uma negociação entre a heterogeneidade representada e a constitutiva, nos seguintes termos:

(...) a heterogeneidade representada (...) corresponde a uma forma de negociação - obrigada - do sujeito falante com sua heterogeneidade constitutiva. (Authier-Revuz, 1982:143)⁷

Para estudar a heterogeneidade constitutiva, Authier-Revuz se apóia em estudos realizados por Bakhtin sobre o dialogismo e na psicanálise de Lacan, mais especificamente. Em linhas gerais, para Bakhtin, *a palavra é um fenômeno ideológico por excelência* (Bakhtin, 1977/1992:38)⁸ e, para a psicanálise, o sujeito é concebido como que dividido entre inconsciente e consciente. A autora afirma que

constitutivamente, no sujeito e no seu discurso está o Outro, [nele] reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia, e do inconsciente, que as teorias da enunciação não podem, sem riscos para a lingüística, esquecer. (Authier Revuz, 1990:28)

Assim, para a autora, o sujeito nem é origem nem é neutro, mas atravessado pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada. A heterogeneidade só vai poder ser avaliada e analisada com base nas condições de produção desse discurso. Afirmar que o discurso é heterogêneo equivale a afirmar que não há limites definidos entre os discursos: todo discurso se constitui de outros, isto é, todo discurso é interdiscurso.

Conforme visto, se entendermos, por um lado, que as *relações discursivas não são internas ao discurso, mas não são também relações exteriores a ele (...)* [já que] *estão, de alguma maneira, no limite do discurso* (Foucault, 1995: 52) e, por

⁷ Trata-se de nossa tradução da edição francesa.

⁸ A edição de 1977 refere-se à tradução francesa (Paris, Les Editions de Minuit), na qual a tradução brasileira baseou-se, conforme nota do tradutor.

outro, que o discurso possui uma materialidade de acordo com determinadas práticas institucionais, isto é, que se encontra interligado às F.I., também com limites não definidos, poderemos entender a **interdiscursividade** enquanto impossibilidade de estabelecimento de limites rígidos entre os vários tipos de discurso.

Maingueneau (1984), em linhas gerais, ressalta que a interdiscursividade é constitutiva de todo discurso e é anterior a este: *o interdiscurso antecede o discurso* (op. cit.:11) (nossa tradução).

Assim, não existiria um discurso puro ou homogêneo, por exemplo. A relação entre o conceito de interdiscursividade e heterogeneidade levantada por Courtine e Marandin (1981) nos interessa em nossa pesquisa e vem reiterar a noção de instabilidade de classificação das diversas F.D. que constituem o D.P.E. já que, para os autores, *o fechamento de uma F.D. é fundamentalmente instável...* (op. cit: 24)

Tendo especificado neste item o estatuto do sujeito, passaremos, a seguir, a delimitar as regras das formações dos conceitos e estratégias.

d) Regras de Formação de Conceitos

Conceitos, para Foucault (1969/1995), incluem as categorias, os elementos e as tipologias utilizadas pelas disciplinas ao tratar de seu campo de interesse. Os conceitos não surgem arbitrariamente; *são constituídos segundo regras precisas, dadas pelas formas de sucessão, pelas formas de coexistência e pelas formas de intervenção* (Rouanet, 1971: 105). Os conceitos estão ligados às formas de coexistência entre enunciados da mesma disciplina ou de disciplinas afins. Esse campo de coexistência entre enunciados varia segundo a formação discursiva e segundo a época, levando à cristalização de determinados temas ou teorias. O princípio de escolha dos temas obedece a um duplo determinismo: o da constelação discursiva (segundo Foucault, 1995), em que se insere o discurso, e o das práticas não-discursivas que definem sua função.

Considerando-se o fato de não se poder fazer *um levantamento exaustivo, de estabelecer traços em comum, de tentar classificá-los, de medir-lhes a*

coerência interna (Foucault,1995:66) não se pode falar em conceitos, mas em sistema de formação conceitual que se constitui a partir de um feixe de relações. Foucault formula um nível pré-conceitual, a partir de quatro esquemas teóricos - atribuição, articulação, designação e derivação - que deixam transparecer as regularidades e coações discursivas que tornaram possível a multiplicidade heterogênea dos conceitos.

Na análise dos conceitos, faz-se necessário investigar as condições sócio-históricas responsáveis por se considerarem certos conceitos relevantes em um determinado momento histórico-social, em detrimento de outros. Em nosso caso, interessa-nos levantar como e em que condições os conceitos que envolvem as mudanças curriculares se tornaram relevantes, passando a fazer parte de um campo de interesse.

O rigor e a estabilidade de certos conceitos vão dar origem a agrupamentos que vão constituir os temas ou teorias.

e) Regras de formação das Estratégias

As **estratégias** constituem o modo como certos conceitos e temas tornam-se pertinentes ou não dentro de uma formação discursiva, através de seus jogos de relações (Foucault, 1995:71).

O discurso, como o educacional, dá lugar a certas organizações de conceitos que formam temas ou teorias, segundo um certo grau de coerência, de rigor e de estabilidade que se chamam estratégias.

As regras de formação das estratégias determinam um campo de possibilidades para a criação das teorias, temas, muitos dos quais podendo não ser realizados. Foucault (1969/1995) coloca as estratégias no cerne das F.D. Assim, para o autor, uma F.D. *só será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam, em outros termos, se se puder mostrar como todas derivam (malgrado sua diversidade por vezes extrema, malgrado sua dispersão no tempo) de um mesmo jogo de relações* (Foucault,1995:75).

Nesse sentido, as estratégias devem explicitar não a homogeneidade das F.D., mas o feixe das relações heterogêneas e contraditórias, a partir das quais se constitui uma F.D.

O referido autor ainda associa as regras para a formação das estratégias à materialidade dos enunciados. E por materialidade se refere ao fato de esses terem um determinado "status" dentro de determinadas práticas institucionais.

Todas as regras de formação - dos objetos, das modalidades enunciativas, das posições-sujeito, dos conceitos e das estratégias - especificadas neste item deverão funcionar como subsídios teóricos para a análise voltada para a compreensão das práticas discursivas a partir de sua historicidade, ou seja, tendo como pressuposto a imbricação de duas formações: as ideológicas e as discursivas.

No próximo item, estaremos buscando as contribuições da desconstrução para a investigação que aqui se propõe.

1.2 A DESCONSTRUÇÃO DAS DICOTOMIAS

Embora se possa considerar que a desconstrução seja uma invenção francesa da pós-modernidade, Parker (1997:70) admite que as estratégias retóricas pré-socráticas pressagiam em grande parte o estilo desconstrutivista pelo fato de tentar buscar a estrutura racional dos argumentos.

Contudo, é com Derrida em *Gramatologia* (1973) que o termo "desconstrução" passa a ser atribuído a um determinado tipo de reflexão filosófica, não podendo ser encarado nem como uma teoria nem como uma técnica, mas como uma proposta de reflexão que teria como objetivo

a de-sedimentação (...) de todas as significações que brotam da significação do logos, a razão, a palavra de Deus, a fala, o discurso. Em especial, a significação da verdade. (Derrida, 1973: 13)

Trata-se, portanto, de um questionamento do conceito de verdade, a partir do qual se constrói a racionalidade de um texto.

Nesse sentido, a desconstrução não tem como objetivo a compreensão de um texto, nem tenciona revelar os temas principais, as idéias centrais, o significado; ao contrário, pretende expor aquilo que o texto tenta esconder: os paradoxos, as contradições e as incoerências. A desconstrução não tem a finalidade de demonstrar que o esquema argumentativo de um texto é falso ou errado; ela não disputa a verdade. Pode-se dizer que a desconstrução consiste, pelo menos parcialmente, em uma recusa em ler o texto como ele deseja ser lido. Opera-se, nesse caso, uma desconstrução da estrutura racional do texto: das hierarquias conceptuais, dos valores e das regras.

Sob o manto da desconstrução, todo o nosso pensamento ocidental - que opera a partir de oposições binárias - vê-se desestabilizado. A desconstrução não é um processo de destruição do texto e legitimação de outro princípio igualmente racional. A incisão da desconstrução é, na verdade, legitimada pelo texto que apresenta os germes de sua auto-desconstrução. É o que mostra Derrida ao apontar, por exemplo, a incoerência da teoria do signo arbitrário de Saussure dividido em significado e significante.

Para Saussure, o processo de significação de um signo (tomado positivamente) passaria por um jogo de diferenças: significado e significante (tomados negativamente). O grande momento de aporia - o grande ponto cego - dessa teoria dos signos, segundo Derrida, estaria no fato de que ela se baseia na ilusão do significado transcendental: um significado que não passaria por um processo de significação. Daí se conclui que a origem, o objeto, a realidade são em si signos, pois o primeiro ato de significação é o momento da origem.

Considerando-se que as bases filosóficas de nosso pensamento ocidental se constróem a partir de dicotomias - bom X mau, significado X significante, sujeito X objeto, teoria X prática, discurso primário X discurso secundário, sentido literal X sentido metafórico, desenvolvido X subdesenvolvido, pro-gresso X retro-cesso - desconstruir implica em desestabilizar essas dicotomias, provocando algumas reflexões.

Se pensarmos no D.P.E., perceberemos que este também se constrói a partir de dicotomias. Por isso, pretende-se problematizar as relações entre os termos dicotômicos utilizados para passar a ilusão de reforma curricular enquanto

verdade e progresso. Nesses termos, algumas oposições vêm à tona, como por exemplo: pro-gresso/retro-cesso; poder/saber; verdadeiro/falso; consciente/inconsciente; ideal/real; bom/mau; certo/errado; teoria/prática; novo/velho; entre outras.

Convém observar que o primeiro termo encontra-se em uma posição favorável - racional, ética, científica, semântica e metafisicamente - com relação ao segundo, subordinado ou parasita. Essa relação entre os termos é responsável pela coerência de significação interna ao D.P.E.

A seguir, traremos à baila um artifício lingüístico criado por Derrida: a "différance" (com "a"), que nos permite elucidar melhor o que se entende por desconstrução.

Segundo o autor, o termo "différence" (com "e") existente no francês não contempla todos os significados atribuídos ao verbo "différer". Dentre esses significados, encontra-se o de "adiamento de sentido". Derrida (1986:401) cunha o termo "différance" (garantindo, assim, a mesma sonoridade) para compensar, economicamente, a perda de significados, já que esse novo termo abrangeria os significados não contemplados por aquele (différence), inclusive o de "adiamento do sentido", dando conta, nesse caso, da eterna busca do sentido.

Pode-se postular que "différance" seja um "não-conceito", ou melhor, um momento estratégico de desconstrução. "Différance" é uma criação de Derrida e indica a possibilidade de formação de conceitos que inevitavelmente trazem consigo as aberturas necessárias, os "pontos falhos" que instauram as sementes de sua própria desconstrução.

Derrida refere-se a "economia", no sentido de que todos os conceitos possuem seu valor ou papel definido pelo lugar que ocupam com relação aos outros termos ou conceitos. Por exemplo, no que diz respeito ao conceito de "progresso", este não é um conceito simples, único, auto-definido, mas, ao contrário, se situa em uma galáxia de outros conceitos - antigo, futuro, ação, civilização, educação, melhoramento, evolução, ideal, bom, mau, desenvolvimento, reforma, revolução, etc. - estabelecendo um inventário de aplicações legitimadas.

Ironicamente, a possibilidade de significado de um texto, a sua coerência, identidade (presença) só é garantida pelas negações (ausências) que se encontram dentro dele, pois, para Derrida, *não há nada fora do texto* (Derrida, 1976: 50, 91) (nossa tradução). Nesse sentido, pode-se dizer que a racionalidade de um texto nunca é fixa ou sólida; ela se instaura em seu interior. A idéia de que o texto equivale a algo externo, refletindo a realidade, é uma ilusão, ilusão essa necessária para a sua produção. É nesse sentido que Derrida vai inscrever os conceitos como jogos de diferença, nos seguintes termos:

*Essencial e legalmente, todo conceito é inscrito em uma cadeia ou em um sistema dentro do qual um se refere ao outro, a outros conceitos, através de um jogo sistemático de diferenças.*⁹ (Derrida, 1986: 404)

Dessa forma, todo processo de construção de conceitos de um texto nada mais é do que um jogo, um jogo de oposições, cujas regras são construídas no momento mesmo do jogo. A cada novo texto constrói-se uma malha fina dentro da qual se escondem as regras que dão origem ao significado.

Se, por um lado, o significado é interno ao texto (*não há nada fora do texto*) por outro, o texto não é nunca auto-contido ou auto-coerente, mas carrega a marca de várias leituras - anteriores e possíveis - e de outros textos que possam influenciar sua significação, pois, segundo Spivak (1976), a escrita (ou o texto) deve ser concebida como o *nome da estrutura sempre e já habitada pela marca*¹⁰ (In: Derrida, 1976: XXXIX). Um texto é, portanto, composto por múltiplas camadas de escritura e interpretação que a autora chama de "palimpsesto"¹¹.

A marca ("trace") simboliza a impureza da presença e a desconstrução opera como uma estratégia de desmantelamento dessa mitologia, cuja pureza, presença natural de Deus, é, na verdade, distorcida pelo artifício diabólico da marca ("trace").

⁹ Trata-se de nossa tradução da edição inglesa.

¹⁰ Idem nota anterior.

¹¹ Antigo material de escrita, principalmente o pergaminho, usado em razão de sua escassez ou alto preço, duas ou três vezes, mediante raspagem do texto anterior. (cf. Aurélio Buarque de Holanda)

A marca ("trace") assinala que, enquanto uma presença é requisitada para a fundação de um texto, ela não está disponível, a não ser como um produto interno ao próprio texto, que, aliás, constrói suas próprias fundações. Por exemplo, embora o Cristianismo requeira Deus como sua presença constitutiva, a marca ("trace") nos revela que o próprio Deus é um produto textual do diálogo Cristão, que criou a sua presença, a origem - somente visível enquanto idealizada - dentro do próprio diálogo (cf. Parker, 1997: 81).

O mesmo pode-se dizer tanto com relação ao mundo diário que lidera nossa vida, a família, a escola, etc., quanto com relação à mais moderna teoria do universo: elas (a nossa vida diária e as teorias) são consistentes porque compartilham da mesma estrutura acima citada, isto é, elas constroem sua própria fundação.

A desconstrução, em suma, constitui-se em uma manobra no sentido de revelar o jogo de diferenças, o que implica em dizer que nenhum elemento pode funcionar como um signo sem se referir a um outro elemento que, em si próprio, é também um signo. Desconstruir significa, pois, em última instância, buscar diferenças e marcas das marcas ("traces").

1.3 CONCLUSÃO

Neste primeiro capítulo, procuramos levantar o instrumental teórico da análise de discurso de linha francesa e da desconstrução que irá nortear a análise que estaremos propondo na segunda parte desta tese.

Considerando-se o D.P.E. enquanto práticas discursivas, a sua problematização deverá perscrutar os efeitos de sentido, a partir das condições de produção. A investigação do funcionamento do discurso deve se dar no entrecruzamento da estrutura (a língua) e do acontecimento (momento histórico-social) (cf. Pêcheux, 1990), através do levantamento de categorias como sujeito, objeto, estratégias, modalidades que se dão na relação tensa entre as Formações Ideológicas e as Formações Discursivas.

No caso desta pesquisa, a análise deverá focalizar as práticas discursivas sob a ótica da interdiscursividade, o que implica em definir a identidade discursiva enquanto construída na relação com muitos outros.

No que se refere à desconstrução, concluímos que a economia de um texto, isto é, o fato de os conceitos serem determinados pelos lugares que ocupam em relação aos outros conceitos dentro de um sistema de diferenças, consiste em uma trama de hierarquias conceituais. A identificação das oposições e suas hierarquias conceituais pode-se chamar de manobra de desconstrução. Pretendemos, portanto, na análise, desconstruir oposições, levantando as máscaras de subordinação ou de dependência dos termos, ou, conforme conceptualiza Derrida, (...) *rever a hierarquia* (Derrida, 1981:41) (nossa tradução).

Consideramos esse ato como a nossa única possível e disponível *pequena revolta* (Rajchman, 1987:81).

Esperamos, neste capítulo, ter enfatizado o caráter fundamental que constitui a investigação com base na busca dos mecanismos discursivos responsáveis pela estrutura racional do D.P.E., a partir da imbricação do lingüístico e do social.

Considerando-se que o progresso constitui um conceito-chave nesse processo de desconstrução, além de ser o cerne desta tese, passaremos, no próximo capítulo, a focalizar as bases filosóficas nas quais ele se inscreve.

CAPÍTULO II

DO POSITIVISMO À PÓS-MODERNIDADE

No capítulo anterior, postulamos a Análise de Discurso e a desconstrução enquanto perspectivas a partir das quais será analisado o "corpus", o que implica, do ponto de vista metodológico, em perscrutar as contradições internas que se instauram nas bases dicotômicas sob as quais se constrói o significado.

Considerando-se que a imagem de "progresso" atua como um dos pilares de construção de uma perspectiva de significado racionalista para as reformas curriculares, pretendemos, neste capítulo, em um primeiro momento, perscrutar as origens históricas do ideário de progresso que alimenta o D.P.E. e, num segundo momento, levantar as principais premissas da Modernidade e Pós-modernidade¹² em educação.

Conforme explicitamos na introdução desta tese, utilizaremos a terminologia "Ideário de Progresso", considerando "ideário" como "um conjunto de idéias e conceitos gerais responsáveis por uma certa visão de mundo" (cf. Dicionário Aurélio).

2.1 O POSITIVISMO: PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E INFLUÊNCIAS NO BRASIL

Segundo Williams (1983:243-245), o termo "progresso" remonta a meados do século XV e deriva do latim *progressus*: *pro*, "movimento para frente" acrescido do particípio passado de *gradi* que significa "andar". Nos primeiros usos, o termo indicava um conceito concreto como "marcha ou jornada física"; posteriormente, passou a ser usado no sentido de "desenvolvimento de uma série de eventos". À medida em que o termo "progresso" começou a ser associado a outros sentidos como os de "civilização" e "história", por exemplo, novas acepções foram sendo anexadas, como a de "jornada ou destino em direção ao futuro", como se pode

observar em *The Pilgrim's Progress* (1678). O termo "progresso" passa, então, a ser associado a civilização no sentido de melhoria e evolução, tal como foi abarcado pelo Positivismo.

Assim, com o lema *O Amor por princípio e a Ordem por base, o Progresso por fim*, nasceu a Filosofia Positivista sob a égide de Augusto Comte, em 1847. O Positivismo¹³, que tinha como objetivo descobrir e demonstrar as leis do progresso, sofreu influência das ciências experimentais e postulava que só era possível conhecer os fenômenos e as suas relações, nunca a essência ou as causas finais.

Segundo Williams (1983:238), seria impossível desligar o sentido de positivismo dos argumentos gerais sobre Empirismo e método científico, pois, de acordo com o autor,

(...) Comte argumentava que a mente humana passava do estágio primário de interpretação teológica, para um estágio de interpretação metafísica e abstrata até alcançar um estágio de maturidade do entendimento positivo ou científico, baseando-se somente em fatos observáveis, nas relações entre eles e nas leis descobertas com base em sua observação (...). Nesse sentido, o termo positivista foi amplamente adotado e freqüentemente era intercambiável com o termo científico. Mas, em Comte, positivismo não foi somente uma teoria do conhecimento; foi também um esquema de história e um programa de reforma social. ¹⁴(Williams, 1983: 238-239)

Nos termos explicitados acima, pode-se entender positivismo, por um lado, ligado a um conceito de cientificidade, aquilo que é observável, fazendo parte de uma interpretação metafísica e abstrata da realidade e, por outro, num sentido mais abrangente, enquanto pensamento liberal, conforme se desenvolveu na Inglaterra.

Com a revolução industrial em franca expansão e em pleno florescimento das ciências experimentais, Augusto Comte tentou a síntese geral dos

¹² Preferimos os termos Modernidade e Pós-modernidade em vez de Modernismo e Pós-modernismo por remeter o último a um movimento fechado e não a uma perspectiva a partir da qual se vislumbra o mundo de uma determinada maneira.

¹³ O termo "positivo" designa o real frente ao quimérico, o útil frente ao inútil, o relativo frente ao absoluto (Ribeiro Jr., 1983).

¹⁴ Nossa tradução.

conhecimentos do seu tempo, passando a conceber o Positivismo como a filosofia geral das diversas ciências particulares. Para o filósofo, a tarefa do seu tempo consistia em tornar positiva (no sentido de científica) a ciência social, completando a evolução natural de cientificidade de todas as ciências. Comte entendia a Matemática, a Astronomia, a Física, a Química e a Fisiologia (Biologia), concebidas nessa ordem, como ciências positivas, sendo necessária a criação da Sociologia também como ciência positiva. Para o autor, uma ciência nascia da anterior progressivamente e a mudança social processava-se, sem saltos, dentro da ordem, condição indispensável para o progresso; assim, do progresso dependia a ordem e vice-versa. A doutrina positiva que, segundo Comte, só foi possível depois da Revolução Francesa, vê na liberdade o instrumento do progresso.

Ribeiro Jr resume assim a obra de Comte:

Toda sua obra é, portanto, uma tentativa de síntese geral dos conhecimentos de seu tempo, cujo programa fundamental era unificar as duas culturas - a humanística e a científica - num novo humanismo, fundado na ciência; uma ciência capaz de redescobrir e reavaliar a existência humana, conferindo-lhe um significado de valor universal. (Ribeiro Jr, 1983: 10)

A filosofia positivista caracteriza-se, profundamente, em qualquer campo, por essa subordinação necessária e permanente da imaginação à observação, que constitui, sobretudo, o espírito científico propriamente dito, em oposição ao espírito teológico ou metafísico (Comte, 1934:154-57). O filósofo refere-se ao progresso, nos seguintes termos:

*Os **progressos** da civilização se desenvolvem segundo uma lei necessária. A experiência do passado prova, da maneira mais decisiva, que a civilização está sujeita em seu desenvolvimento progressivo a natural e irrevogável marcha, derivada das leis da organização humana, e que se torna, por sua vez, a lei suprema de todos os fenômenos políticos. A espécie humana policiada tem feito, em civilização, **progressos ininterruptos**, desde os mais recuados tempos históricos até nossos dias. (Comte, 1822:89-90)*

Os grandes progressos de cada época, e mesmo de cada geração, resultam necessariamente sempre do estado imediatamente anterior.
(Comte, 1934:196, 208-209) (grifos nossos)

Nas citações acima, pode-se observar que a noção de progresso é concebida enquanto um processo linear, contínuo e acumulativo, uma marcha em direção a um ideal. Tal concepção subjaz aos Discursos Político, Científico e Educacional de nossa civilização Ocidental, conforme estaremos comentando adiante.

No Brasil, o positivismo foi introduzido por Benjamin Constant e passou a ser entendido sob uma perspectiva política. De um modo geral, desenvolveram-se duas orientações filosóficas: o positivismo de Comte, lançando as bases de uma nova ordem social que se instala como uma doutrina religiosa e o evolucionismo social de Herbert Spencer com seu individualismo extremado, embasado no princípio do progresso contínuo. Assim, são transferidas as normas e os valores sociais que irão orientar o comportamento das classes dominantes em favor de interesses sócio-econômicos. A doutrina positivista influenciou, sobremaneira, a cultura política que passa a adequar esse novo instrumento a um autoritarismo em defesa de seus interesses. O lema "Ordem e Progresso" de nossa bandeira data dessa época e revela a calorosa aceitação dos ideais positivistas que se refletem em nossa cultura até os dias de hoje.

O positivismo teve forte influência na abolição dos escravos, na proclamação da república, bem como na elaboração da Constituição.

Segundo Ribeiro Jr (1983:12), no Brasil, o Positivismo, tomado em seu sentido geral, foi o eixo em torno do qual girou o estado de espírito de toda uma geração. A herança de Comte se manifesta sob variados aspectos ligando correntes e teorias muitas vezes consideradas distanciadas. É o que ocorre com relação à Educação, foco de nosso próximo item.

2.2 A ERA DA MODERNIDADE NA EDUCAÇÃO

Com relação à Educação, o Positivismo exercerá papel importante em todo o mundo ocidental.

O ideário do progresso, concebido nos padrões positivistas, passa a ser um pressuposto das ciências humanas dentro das quais se insere a Educação. A teoria educacional, que se encontra intrinsecamente relacionada aos fatores políticos e sociais, consistindo em uma forma de afirmação política, vê no ideário positivista de progresso a sua própria fundação. Tal ideário irá atuar diretamente nos seguintes domínios educacionais: na estrutura e conteúdo curriculares, nos sistemas de valores e atitudes explícitas e implícitas no discurso educacional, na seleção e avaliação do conhecimento em sala de aula e no modo como os estudantes reagem e agem em suas experiências escolares.

As reformas em educação, a partir dessa perspectiva, carregam a crença de que há sempre uma determinada seqüência de causas que levam a um estado de melhoria. A imagem de progresso pode ser sintetizada na passagem da ignorância para o conhecimento que se opera através da visão de um quadro pessimista do presente que, a partir de um certo tipo de intervenção, passa por uma visão otimista do futuro.

Assim, acredita-se que é através da ação e do trabalho que a situação social pode melhorar. Essa crença de que o mundo material e social possuem qualidades progressistas e podem ser positivamente influenciados pela intervenção do homem é compartilhada pela política educacional do Ocidente, na era da Modernidade, resistindo até os nossos dias.

A promessa da Modernidade¹⁵ em educação era tornar as pessoas mais responsáveis e envolvidas em suas condições sociais; a democratização da educação enfatizou o projeto positivista no qual o saber levaria a uma sociedade mais justa (Popkewitz, 1991:37). O papel da educação na modernidade é concebido do seguinte modo por Usher e Edwards:

*Historicamente, a Educação pode ser vista como o veículo pelo qual as "grandes narrativas" da Modernidade, os Ideais da razão crítica da liberdade individual, o progresso e a mudança benéfica são substanciados e realizados.*¹⁶ (Usher e Edwards, 1994:2)

¹⁵ Entende-se por Modernidade, o período de desenvolvimento histórico que tem origem no Iluminismo do final do século XVIII e que serviu como fundação para a noção de capitalismo industrial e as atuais noções de estado.

¹⁶ Trata-se de nossa tradução da versão em língua inglesa.

Do exposto acima, a educação passa a ser um dos mecanismos de veiculação do ideário positivista e, como consequência, as reformas educacionais entendidas como mecanismos de renovação econômica, transformação social e solidariedade nacional. Nesse sentido, um documento curricular de que são exemplos as P.C., P.P. e P.C.N. não se refere somente à mudança de práticas pedagógicas, mas consiste em práticas políticas, em visões do mundo que, por sua vez, têm o potencial de organizar e moldar o indivíduo.

Se pretendemos problematizar o D.P.E., não podemos nos esquecer de que ele carrega em seu bojo uma certa visão de mundo, veicula um saber-poder, e se constitui em práticas políticas, no caso, de divulgação do "ideário de progresso".

Uma das características do ideário do progresso na Educação consiste na busca da emancipação do indivíduo que resultaria no *progresso em todas as áreas* (Usher & Edwards, 1994:24) conduzindo *toda a humanidade da ignorância, pobreza, atraso, despotismo (...) a cidadãos iluminados, mestres de seu próprio destino* (id. *ibid*).

Nesses termos, a Modernidade em Educação passa a envolver muito mais que mudanças físicas, relativas à industrialização: visa, na verdade, a atingir diretamente o indivíduo.

É nesse sentido que Popkewitz (1992) afirma que:

A modernização envolveria a democratização do indivíduo. Esperava-se que as pessoas fossem vistas e se vissem como indivíduos que pudessem agir no seu mundo. (op. cit.: 2)

E podemos acrescentar, citando Foucault, que o grande paradoxo (ou ironia) do pensamento Iluminista com relação à doutrina da Modernidade era que *o registro da liberdade se ligou ao registro da administração social* (Foucault, 1984: 32).

A relação entre os registros de estado e de liberdade é importante, na medida em que o ato de governar passa a ser entendido como a construção de uma democracia moderna onde se espera que cada indivíduo exiba auto-disciplina

e auto-motivação. Essa relação entre a administração do estado e a administração do indivíduo permanece nas ciências sociais (e na educação), mesmo nas tradições críticas.

A Modernidade em Educação costuma ser entendida em duas fases que se completam e se excluem: a teoria progressista e a teoria crítica que passaremos a esboçar.

Embora muito já se tenha falado dos pressupostos filosóficos do Progressismo neste capítulo, levantaremos ainda algumas de suas características, no intuito de contrapor-lo à teoria crítica, por um lado, e à pós-modernidade, por outro.

Dean descreve a **teoria progressista** como:

*[um] o modelo que deve ser chamado de "alto modernismo", e é exemplificado pelas narrativas do Iluminismo, pelo positivismo de Comte do século XIX, e por elementos da teoria de Marx sobre a história e certas interpretações da concepção do racionalismo de Weber.*¹⁷ (Dean, 1994: 3)

A teoria progressista propõe, portanto, um modelo de progresso social através da teleologia da razão e tecnologia e se apresenta como uma teoria social que busca adotar o modelo das ciências naturais.

Por outro lado, embora a **teoria crítica** ofereça uma crítica das narrativas modernistas, ela o faz, de modo unilateral, patológico até, com a finalidade de apresentar uma alternativa, um avanço, uma versão superior. Convém, entretanto, observar que isso se dá a partir do mesmo tipo de racionalidade. Dean a caracteriza como o "modernismo crítico" que ele descreve do seguinte modo:

*Propõe-se uma dialética na qual as formas presentes da razão e da sociedade são tanto negadas quanto mantidas de uma forma superior.*¹⁸ (Dean, 1994: 3)

¹⁷ Nossa tradução.

¹⁸ Nossa tradução.

Desse modo, no lugar das narrativas positivistas de progresso, tem-se narrativas de reconciliação do indivíduo consigo próprio, com a natureza e com a sua própria razão. Tais narrativas prometem a emancipação e a salvação.

Tanto na teoria progressista quanto na teoria crítica, o indivíduo é transformado em objeto de observação e administração. A vida pública e privada é objetificada, ordenada, transformada em "dados" que são interpretados pelo "olhar do observador", com o objetivo de desenvolver um certo tipo de conhecimento, capaz de interferir e transformar positivamente as qualidades individuais.

Nesta tese, citamos como exemplo de uma teoria alternativa a passagem do modelo estruturalista para a Abordagem Comunicativa, abordagem de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, dentro da ciência educacional, que consiste em um projeto de administração das qualidades dos indivíduos. O Comunicativo se instala, contrapondo-se ao modelo anterior - o estruturalismo - atacando, no adversário, os pontos patológicos no que se refere à concepção de língua, de ensino-aprendizagem e dos papéis de aluno e professor (cf. concepções do comunicativo no cap. IV, da análise), advogando para si uma versão mais avançada. O discurso da Abordagem Comunicativa, porém, acaba adotando, em última instância, a mesma visão de mundo do estruturalismo, isto é, de perseguição da verdade e do progresso.

Se pensarmos que a Ciência Educacional é uma atividade teórica que (se) constrói o seu próprio objeto de pesquisa através de distinções e categorias historicamente situadas e que os documentos curriculares (P.C, P.P. e P.C.N.) se inscrevem nesse discurso enquanto um conhecimento também historicamente formado que possui suas leis e padrões; a partir dos quais nós construímos nossa estrutura racional a respeito do mundo e de nós mesmos como membros produtivos desse mundo, torna-se pertinente o questionamento das regras de "significação da verdade" implícitas nas reformas curriculares (cf. cap. IV, da análise).

Entendemos currículo como uma forma de administração social, no seguinte sentido:

*O currículo é uma tecnologia disciplinar que direciona como o indivíduo deve agir, sentir, falar e ver o mundo e a si próprio.*¹⁹
(Popkewitz, 1997: 132)

Um estudo sobre os documentos curriculares e, em nosso caso, mais especificamente, as P.C., P.P e P.C.N. deveria questionar a respeito da construção social do conhecimento, com base no postulado de que o que se aprende na escola não é somente Português, Matemática, Ciências, Inglês, mas disposições, conscientizações e sensibilidades a respeito do mundo. Nesse sentido, os documentos curriculares veiculam não apenas conteúdos, mas formas pelas quais nós "significamos a verdade" a respeito de nós mesmos e dos outros, através de relações de poder. Isso nos leva a tomar as práticas curriculares (ou num sentido mais amplo, toda a pedagogia) como um sistema disciplinar, no sentido de Foucault (1979). O currículo²⁰ é uma invenção da Modernidade na sociedade ocidental e envolve formas de conhecimento cuja função é regular e disciplinar o indivíduo. O postulado de que *o currículo consiste numa prática social de governar a alma* encontra-se re-inscrito nas reformas curriculares contemporâneas (Popkewitz, 1992: 10).

À luz do exposto acima, pretende-se estudar e interpretar os documentos curriculares, historicizando-os, através do exame das continuidades e descontinuidades responsáveis pela classificação dos princípios de saber que se encontram implicitamente em sua estrutura racional. Partimos da hipótese segundo a qual a estrutura racional do D.P.E. se constrói a partir de dicotomias e hierarquias conceptuais características do progressismo ou Modernismo Educacional. Tal pressuposto nos leva a considerar que as categorias implícitas nesses documentos curriculares não tratam apenas de conteúdo metodológico e programático, mas de sistemas de relações de poder, constitutivas de todo e qualquer discurso.

Contrapondo-se ao estatuto teórico da Modernidade, surge a Pós-Modernidade, abordada por nós, a seguir.

¹⁹ Nossa tradução.

²⁰ Segundo Popkewitz (1997:140 e 159), muitos países europeus não possuem a palavra "curriculum". Ela emergiu dentro de determinadas tradições de estado nas quais os padrões de governo envolvem fortes relações

2. 3. MAPEANDO O TERRENO PÓS-MODERNISTA

Considerando-se que a presente pesquisa pretende lançar alguma contribuição no que se refere à problematização do D.P.E. a partir de uma perspectiva pós-moderna, especificaremos, a seguir, os princípios gerais que sustentam tal postura.

Uma incursão pelos principais aspectos e autores da pós-modernidade revela mudanças de caráter teórico e metodológico com relação à Modernidade no que se refere à busca da verdade e progresso.

Definir pós-modernidade parece não ter sido uma tarefa fácil para os vários autores levantados por nós. Imbuídos pelo espírito desconstrutivista, todos os autores consultados começam definindo negativamente a pós-modernidade, para, depois, deixar em aberto a questão.

Usher & Edwards, em *Postmodernism and Education* (1994), consideram a pós-modernidade de difícil definição pelo fato de o termo não se referir a um sistema de idéias e conceitos, no sentido tradicional e por não se limitar a um movimento unificado. Lovlie (1992:120) considera a pós-modernidade um termo geral que marca uma posição diferente da tradicional, da modernidade, nesse caso. Por sua vez, Couzens Hoy (1988:14) lembra que, ao se contrapor à modernidade, a pós-modernidade a inclui, o que se pode verificar pelo uso do prefixo "pós" e pelo fato de "retoricamente" tentar subverter o seu pressuposto progressivista. Nessa mesma linha de pensamento, Lyotard (1984), ao definir pós-modernidade como (...) *incredulidade para com as metanarrativas* (op. cit.:330) é mais um exemplo de definição a partir da negação.

Pós-estruturalismo, pluralismo, descentralização do objeto e do sujeito, descontinuidade, fragmentação, instabilidade, anti-realismo, diferenciação, ambivalência, problematização, incredulidade, heterogeneidade, relativismo, incomensurabilidade, cultura popular, de-legitimação, sensibilidade, identidade,

entre as agências governamentais e a sociedade civil, como na Inglaterra e E.U.A. e, acrescenta o autor, a noção de currículo Islâmico e Judeu que sugere outras formas de regulações sociais, diferentes das nossas.

desejo e "linguistic turn" são alguns dos termos freqüentemente usados para definir pós-modernidade. Para Usher & Edwards (1994: 7):

Falar a respeito de pós-modernidade, pós-modernismo ou pós-moderno não se trata, portanto, de designar algo fixo e sistemático, Por outro lado, é usar um termo guarda-chuva em cuja ampla cobertura pode ser encerrada ao mesmo tempo uma condição, uma seqüência de práticas, um discurso cultural, uma atitude e um modo de análise.

O excerto acima vem nos mostrar que a problemática referente aos aspectos teóricos e metodológicos da pós-modernidade não se encontra encerrada em um modelo acabado e fechado, mas, na verdade, trata-se de um deslocamento com relação à racionalidade moderna. Ser pós-moderno não é uma filiação partidária, mas uma disposição, uma atitude, uma sensibilidade de encarar e questionar o mundo à sua volta.

Nesse sentido, parece-nos que a formulação de Usher e Edwards a respeito da pós-modernidade vai ao encontro de toda a bibliografia levantada e nos possibilita, de algum modo, encerrar essa discussão, deixando-a, ao mesmo tempo, em aberto.

Com relação à Educação, a pós-modernidade irá suscitar grandes questionamentos.

Se concebemos, conforme citado anteriormente, a Educação como filha da modernidade, como considerá-la frente aos pressupostos pós-modernos? A ênfase da pós-modernidade no sujeito inscrito sócio-historicamente, descentrado, construído pela linguagem, por desejos e pelo inconsciente, parece contradizer a finalidade da educação, fundada nos pressupostos racionalistas que regem a modernidade.

Nesse sentido, à primeira vista, parece ser uma difícil tarefa a tentativa de encarar a educação face aos pressupostos pós-modernistas. Contudo, pelo fato de a Educação encontrar-se fundamentada no sujeito, o questionamento desse sujeito (e de seu papel) deve (ou deveria) acarretar mudanças profundas em termos de como encarar os objetivos, os conteúdos e métodos educacionais.

Na pós-modernidade, a Educação seria concebida a partir da perspectiva de que as verdades são construídas, podendo, portanto, ser ironizadas ou redescritas. Para a Educação pós-moderna, a verdade não existiria, a não ser aquilo que se postula como verdade para e num dado momento: a razão não estaria além das regras estabelecidas em um determinado momento sócio-histórico-ideológico. Isso implica em tomar distância com relação ao universalismo, positivismo e racionalismo técnico.

As práticas de ensino pós-moderno, nas palavras de McLaren (1995:21) seriam:

Atos de dissonância e intervenção nas inscrições rituais de nossos alunos em códigos da cultura dominante.

A definição de McLaren parece plausível à medida em que os sujeitos (ou as posições - sujeito: professor, aluno, etc.) viessem a reconhecer que cada posição, cada compromisso ou crença é fruto de contingência (não de agência); isto é, suas fundações, suas verdades são, na realidade, símbolos; símbolos esses necessários para a construção e legitimação de nossa concepção de educação e currículo.

Em suma, a inserção da educação na pós-modernidade é legitimada pelo discurso modernista que nos oferece os mecanismos de sua própria ironização.

2. 4. CONCLUSÃO

Pretendeu-se, neste capítulo, estabelecer um percurso, no que se refere às bases filosóficas do D.P.E. Nesse sentido, procurou-se contemplar e problematizar alguns aspectos do Positivismo, Modernismo e do Pós-modernismo.

Em seu processo de democratização, os sistemas educacionais têm sido alvo de constantes reformas políticas. O discurso que tem dominado tais reformas político-educacionais é o emancipatório ou progressivo-modernista, com sua origem na filosofia positivista (cf. 2.1).

Do ponto de vista de sua racionalidade, tanto o discurso político-educacional de direita quanto o de esquerda se constroem a partir de noções modernistas de progresso que visam a justificar suas estratégias políticas e sua aplicação ao campo educacional.

Tal constatação vem ao encontro de nossa hipótese, postulada com base na premissa de que o D.P.E. invoca o discurso modernista de progresso que coloca a educação a serviço da "salvação das massas", criando novas formas de conservadorismo e normalização das relações de poder.

A inserção do discurso pós-modernista na educação vem problematizar essa postura conservadora e de manutenção da ordem estabelecida. Com base no pressuposto pós-moderno, instaura-se um discurso de desestabilização das verdades e das crenças, a partir do questionamento do sujeito uno e racional.

Com relação a esta tese, esperamos, com base no conceito de pós-modernidade desenvolvido, problematizar o D.P.E., a partir da análise do "corpus", tomando como pressuposto o postulado de que as noções veiculadas pelo "ideário de progresso" são construídas e vinculadas a um determinado momento sócio-histórico-ideológico.

Considerando-se o ideário do progresso como que atravessado por vários conceitos que se cruzam, se contrapõem, mas também se completam, traremos à baila alguns que se evidenciarão na análise a ser desenvolvida. Nesse sentido, levantaremos, no capítulo que segue, o conceito de progresso atrelando-o a três outras noções: poder, saber e ciência.

CAPÍTULO III

O IDEÁRIO DO PROGRESSO E AS RELAÇÕES DE PODER-SABER

Entender o "ideário do progresso" como pressuposto para o D.P.E., alvo de nossa análise, significa estabelecer relações com outros conceitos costumeiramente ligados a ele. Com o intuito de esclarecer tais conceitos estaremos discutindo, neste capítulo, ao lado da noção de progresso, as relações de poder, saber e verdade científica.

3.1. PODER-SABER

Conforme levantamos no capítulo anterior, o paradigma modernista que domina o mundo ocidental e a educação como um todo vê o saber como uma força distinta e contrária ao poder, entendido este como negativo, opressivo, fonte de coerção e controle ilegítimo, enfim, pressupostamente oposto ao saber que, por sua vez, operaria como uma categoria de libertação do poder.

É nesse sentido que a Educação Modernista se fixa em enunciados que clamam a verdade como força libertadora (implícita em expressões do tipo "a verdade nos libertará"). Segundo Usher & Edwards (1994: 85),

O discurso do saber, poder e verdade fornece uma cadeia de mensagens poderosas: a verdade sendo a base para a emancipação e progresso; a verdade como veículo do saber que reflete e representa o mundo "real" e o saber possível somente na ausência do poder. (tradução nossa)

Com base em tais pressupostos, aquilo que na educação não satisfaz essas condições passa a ser rejeitado como "falso", mera "crença" ou "ideologia". A partir da dicotomia entre poder e saber, opera-se um mecanismo de supressão de poder que passa a ser marginalizado por não ter o "status" de verdade.

O pensamento pós-moderno, contudo, instaura uma problematização nessa dicotomia a partir do pressuposto de que as formações de poder-saber encontram-

se imbricadas no discurso e nas práticas discursivas através das quais os "regimes de verdade" são construídos. Foucault (1980) nos convida a reverter a retórica modernista instaurando o pressuposto de que tudo é política e de que não há discurso sem relações de poder-saber.

Nesta tese, trabalharemos com o conceito de relações de poder-saber, a partir do qual consideramos o sujeito não como origem de seu discurso, mas como efeito, já que concebemos o poder-saber como que disseminado e investido em práticas e como uma instância de toda formação social.

Embora postulemos tanto o poder quanto o saber como que imbricados, a título de sistematização, trataremos, neste capítulo, separadamente a política do poder e política da verdade.

Tal posição visa a delimitar os efeitos de sentido a serem levantados nesta tese nos capítulos III e IV da análise, enquanto enunciados de poder e enunciados de verdade. A seguir, trataremos da categoria poder.

3.1.1. A CATEGORIA PODER

Para explicitarmos a categoria poder, traremos a contribuição de Foucault (1984:7) que, em suas obras, evita o termo *ideologia por [este] estar em oposição virtual à verdade e por funcionar como infra-estrutura material*, preferindo utilizar a noção de *relações e efeitos de poder* (id. *ibid.*:14), disseminados na micro-estrutura social.

Assim, os estudos de Foucault buscam analisar a mecânica do "poder", a partir das lutas cotidianas, da microfísica do "poder". Segundo o autor, os estudos sobre o "poder" existentes contentam-se em denunciá-lo no outro, no adversário, por exemplo, o opressor x o oprimido, sem analisar a mecânica do poder. Pode-se dizer que o "poder" não se encontra somente nas instâncias superiores, mas penetra em toda a trama da sociedade, constituindo-se em um conjunto difuso de micro-poderes ao nível do cotidiano.

Para se avaliar o poder a partir dessa perspectiva, há necessidade de se atentar para o fato de que tanto a relação de dominação quanto o lugar onde ela

se exerce encontram-se inseridos no momento histórico, fixando-se em rituais e impondo obrigações e direitos, a partir de cuidadosos procedimentos discursivos.

Ao restabelecer os diversos sistemas de submissão, jogo casual das dominações e, ao ligar o sentido histórico à história dos historiadores, Foucault direcionou os seus estudos para a análise dos mecanismos de "poder" em vários dispositivos sociais: a medicina, o hospital, a prisão, o hospício, o corpo, a sexualidade, a confissão, a geografia e a economia, dentre outros.

Mas, segundo Foucault, ignoramos, ainda, essa coisa enigmática, visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte que se chama "poder". E pelo fato de não tocarmos em nenhum ponto de aplicação do "poder" sem nos defrontarmos com este conjunto difuso, resta-nos examinar como é que se dão os mecanismos de controle do "poder" nas micro-estruturas, já que o poder em si não existe, mas apenas práticas ou relações de "poder".

Em suma, essas relações não se exerceriam somente através da repressão, mas, principalmente, a partir de micro-poderes ao nível do cotidiano, ou seja, como micro-estruturas. A história das ciências humanas só pode ser construída através do estudo dos mecanismos que penetraram nos corpos, nos gestos, nos comportamentos e nos discursos, como o D.P.E. que estará sendo analisado nesta tese.

Em nossa hipótese, estamos considerando que o D.P.E. encontra-se imbricado no "ideário do progresso", conforme discutido no capítulo anterior, não se podendo pensar em "ideário do progresso" sem se conceber que este se constitui de relações e efeitos de poder: trata-se de uma questão política. O sistema educacional atuaria como um dispositivo social que se constitui, desse modo, de micro-mecanismos de poder. Nessa linha de pensamento, estamos entendendo os documentos das P.C., P.P. e P.C.N. como micro-dispositivos disciplinares que se configuram em relações de poder, impondo obrigações e direitos, constituindo-se em uma forma diluída de administração do poder e do saber que visa a administrar o sujeito, alcançando-lhe a alma (cf. próximo capítulo).

Embora tenhamos tratado da categoria poder separadamente do saber, devemos focalizar as relações de poder-saber como efeitos de verdade

produzidos no interior do discurso que não são, em si, nem totalmente verdadeiros, nem totalmente falsos. Foucault (1979/1984:12) atrela a verdade aos sistemas de poder cunhando o conceito de poder-saber, a partir do qual um conceito estaria vinculado ao outro, não permitindo a existência de saber fora de poder e vice-versa.

Devemos atentar para o fato de que é no interior do discurso que se produz a verdade, a partir de um jogo discursivo em cujo funcionamento se travam pequenas lutas diárias pelo poder-saber.

É com base nessas perspectivas que analisaremos o D.P.E., procurando levantar tanto as políticas de poder quanto as políticas de verdade e priorizando o imaginário que subjaz ao "ideário de progresso", dentro do qual se produzem os jogos discursivos de poder-saber.

Não nos distanciando da perspectiva aqui postulada da interdependência entre o poder-saber, passaremos, no próximo item, a abordar o conceito de verdade, tecendo um breve histórico a respeito.

3.1.2. A CATEGORIA SABER E AS POLÍTICAS DE VERDADE

O paradigma positivista, dominante na sociedade ocidental, coloca o "saber" como uma forma distinta (na realidade, como contraditória) do poder.

A partir dessa perspectiva, o saber se constituiria em uma busca (sem interesses externos) da verdade que, por sua vez, seria alvo de apoderamento e distorção do e pelo poder. Este é reificado e se apresenta como uma manobra secundária, com relação ao saber que passa a ser monopolizado por certos setores da sociedade, conforme comentamos no item anterior.

Fica implícita a essa acepção de poder enquanto força, coerção e corrupção do saber, a possibilidade de existência de pureza de saber e verdade, livres do poder. O saber, assim considerado como não maculado pelo poder, clama para si o status de "verdade".

Em última instância, a busca do saber e da verdade pura consistiria na busca pela liberdade, emancipação e progresso.

Há duas concepções diferentes de verdade: uma que se empenhou na busca da verdade em seu estado pressupostamente puro, imaculado e livre do domínio do poder e outra concepção que tem se posicionado no sentido de desconstruir a racionalidade que subjaz ao conceito de verdade, representada por Nietzsche e Foucault, principalmente.

O conceito de verdade, atrelado ao progresso, encontra-se fortemente arraigado em nossa cultura e remonta a Platão que distinguiu dois mundos: o *mundo das idéias inteligíveis* e o *mundo mundano* (Gilead, 1994:3) (nossa tradução). Ainda, segundo Gilead, Platão afirma que o homem só encontraria *paz e satisfação na região eterna e absoluta das Idéias: o mundo da verdade* (op. cit.: 17) que se deve perseguir. Esse pensamento bipolar entre o mundo das idéias e o mundo real exercerá inquestionável influência em nosso pensamento ocidental, a partir do qual se construirão as hierarquias dicotômicas do tipo: corpo x mente, verdade x mentira, bom x mau, objetivo x subjetivo, ciência x arte etc.

Se trouxermos para o fio de nosso discurso o plano conceptual aristotélico, constataremos também essa busca da verdade, de perfeição, de progresso, não só associada à matéria que se transforma, mas também à sociedade e ao homem. De acordo com Thompson, Aristóteles não teria dúvida da existência da verdade que poderia ser definida em palavras como: *a bondade é a verdade e tudo aquilo que se pode almejar* (Thompson, 1953:13).

Embora Aristóteles não descreva a verdade, ele postula cinco modos através dos quais é possível a alma alcançá-la: pela arte, pela ciência, pela sabedoria prática, pela sabedoria especulativa e pela inteligência pura. O pensamento aristotélico explicita as transformações (mudanças) através de quatro causas: a) a causa material; b) a causa formal; c) a causa motriz e d) a causa final, que viriam a explicitar todas as evoluções em direção à verdade. Todo o nosso postulado filosófico acerca da verdade e do progresso na ciência tem sua origem na filosofia clássica que influenciou a Modernidade.

Como um dos representantes da Modernidade, citamos Hegel, cujo pensamento servirá de pressuposto para o Marxismo, o qual, por sua vez, influenciará significativamente as ciências sociais. A dialética idealista de Hegel vê a história como um processo temporal movido pelas contradições que se

alojam no sujeito como espírito, oposto ao lado material. De acordo com Williams (1983), para Hegel, *tais contradições seriam suplantadas, tanto no pensamento quanto no mundo real cujo objetivo é o de se chegar a uma verdade superior e unificada.* (op. cit: 107)

O sistema hegeliano baseia-se em dicotomias como: abstrato e concreto, imediato e mediato, aparecer e ser, e associa a noção de verdade a um movimento do espírito que se realiza pela dialética através do percurso da tese - antítese - síntese. A tese consiste no equilíbrio primitivo, afirmação da idéia infinita e absoluta; a antítese refere-se à idéia que se exterioriza sob forma de realidade do mundo e a síntese constitui-se no restabelecimento do equilíbrio, aquilo que Hegel entende por verdade.

Se pensarmos em Marx, por outro lado, conceberemos a história como um conhecimento dialético e materialista da realidade social. Tal concepção opõe-se à dialética idealista que vê a história como um processo temporal movido internamente pelas contradições que se alojam no sujeito como espírito. Marx conserva de Hegel o conceito de dialética como movimento interno de produção da realidade cujo motor é a contradição, só que a contradição, em Marx, não é a do Espírito consigo mesmo, mas entre os homens reais em condições históricas e sociais, contradição essa que passa a ser denominada "luta de classes".

Nesses termos, a noção de verdade como movimento do espírito em Hegel dá lugar à noção de verdade enquanto processo de transformação histórica. Marx apontava a verdade para as forças revolucionárias da sociedade, incitando os seus contemporâneos com as seguintes palavras: *aqui está a verdade, ajoelhem-se ante ela* (Marx & Engels, 1983:29), ao se referir às forças revolucionárias. Para Marx, *o homem deveria provar a verdade, i.e. a realidade e o poder* (id. *ibid.*).

É possível apontar em Marx a possibilidade de transformação histórica, o que consistiria em um estágio no qual os homens teriam o controle "consciente dos poderes", isto é, o encontro com a verdade. Uma sociedade sem classes seria, obviamente, na perspectiva marxista, um "progresso" com relação a uma sociedade onde muitos indivíduos são seres não-conscientes e, portanto, manobrados.

O que subjaz a esse discurso de conscientização do indivíduo é que a verdade consistiria na base para a emancipação e progresso e que tal progresso só seria possível na derrubada e posterior ausência de ideologia e poder. Esse pensamento encontra-se arraigado em nosso mundo ocidental e, conseqüentemente, na educação. Tal dicotomização parece não ser possível já que a verdade se encontra intimamente relacionada ao poder, constantemente "corrompida e maculada" por este, conforme apontamos anteriormente.

Existem, contudo, outras vertentes que se oporiam às anteriores. Nessa perspectiva, parece ser possível apontar, na literatura levantada, Nietzsche como o precursor da desconstrução da "verdade". O autor define "verdade" nos seguintes termos:

A verdade é uma metáfora: 1- uma palavra: um estímulo nervoso transposto em uma imagem; 2- uma imagem modelada em um som. Acreditamos saber das coisas mesmas (árvores, cores, etc.), mas não possuímos nada mais do que metáforas das coisas, que de nenhum modo correspondem às entidades de origem. (Nietzsche, 1983:47)

Verdade: Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tomaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas. (id. ibid.:48)

A noção do impulso à verdade é, para Nietzsche, uma grande ilusão humana. Mas, afinal, de onde viria, neste mundo, esse impulso à verdade? Nietzsche responde:

O homem, por necessidade e por tédio, quer existir socialmente e em rebanho, e precisa de um acordo de paz. Esse acordo de paz traz consigo algo que parece ser o primeiro passo para alcançar aquele enigmático impulso à verdade. (id. ibid.:46)

Se, para sobreviver, o homem vive em comunidade, esse acordo de paz, esse estabelecimento de limites que visa à preservação do grupo, estabelece não somente as primeiras leis da "verdade", mas também, as condições do "progresso", da busca dessa "verdade" como um ideal. A "verdade" e, por conseguinte, o "progresso" são, portanto, criação social, designações, representações, que apenas ilusoriamente se manifestam como pré-determinadas, iminentes e anteriores ao sujeito.

Se considerarmos que *a legislação da linguagem dá as primeiras leis da verdade, pois surge aqui pela primeira vez o contraste entre verdade e mentira* (id. ibid.:46) e que a verdade é essencialmente metafórica, concluiremos que todos os constructos teóricos são obrigatoriamente metafóricos e arbitrários. O que nos leva a um repensar sobre as ciências em termos de "progresso", entendido este como uma marcha em direção à verdade.

Foucault, a partir da mesma perspectiva de Nietzsche, desmitifica a noção de "verdade" em sua obra. Apresentamos o teor das idéias foucaultianas, no que se refere mais particularmente às questões relativas ao "progresso" como um caminhar em direção à "verdade", a partir das obras: *Microfísica do Poder, Vigiar e Punir, Arqueologia do Saber e A História da Sexualidade 1*.

Foucault entende por "verdade":

um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados.
(Foucault, 1984:14)

Para o autor, o "poder/saber" produz a "verdade" e nos obriga a produzi-la através de sistemas coercitivos a nível do cotidiano. Somos julgados, condenados, obrigados a viver de um certo modo, em função de discursos tidos como verdadeiros.

A política de separação entre saber e poder pode ser vista como uma parte crucial dentro das grandes (ou meta)narrativas (cf. Lyotard, 1984): o legado cultural do positivismo que fornece as significações que amoldam a consciência e as práticas educacionais da Modernidade.

Para Foucault, entretanto, é impossível separar verdade e poder:

(...) a verdade não existe fora do poder ou sem o poder (...) A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. 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. (Foucault, 1979/1984:12)

Depreendemos que o que Foucault chama de "regimes de verdade" consiste em discursos veiculados e aceitos em um determinado momento sócio-histórico a partir dos quais construímos nossa consciência de mundo. Assim, o que entendemos por Educação, reformas educacionais ou reformas curriculares faz parte dos significados tidos como verdadeiros, significados esses que atravessam e são atravessados pelas relações de poder-saber.

Citaremos, a seguir, as cinco características inerentes ao discurso político da "verdade", arroladas por Foucault:

- 1- *a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem;*
- 2- *está submetida a uma constante incitação econômica e política;*
- 3- *é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (aparelhos de educação e informação);*
- 4- *é produzida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos e*
- 5- *é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas).*
(op. cit.:13)

Observamos, nessas colocações, as instituições como controladoras, de uma maneira difusa e disseminada, dessa busca incessante da verdade que estamos considerando como parte do "ideário do progresso".

Para Foucault, a "produção da verdade" se dá através de um processo complexo, centralizado no discurso científico e nas instituições que o produzem e se divide em uma multiplicidade de instâncias. A verdade, neste caso, é entendida como um objeto (no sentido postulado por ele, conforme visto no cap. I desta tese)

que encontra o seu valor e seu sentido em um determinado momento histórico-social.

Na educação, a política de verdade se fundamenta na psicologia e em certas noções científicas, conforme aponta Gore (1994:10), conferindo aos sujeitos responsáveis um "status" de competência profissional que lhe imputa a imagem de detentor do conhecimento científico e/ou intelectual.

No que tange ao D.P.E., foco de nossa análise, caracterizamo-lo como um discurso constitutivamente ideológico, determinado por formas históricas das relações sociais e permeado por relações de poder-saber adequadas ao momento histórico-social que lhes credencia o poder de produzir as verdades.

Assim, baseado em premissas de "libertação social" (cf. Modernismo em Educação, cap. II), o D.P.E. confere aos documentos P.C., P.P. e P.C.N, nosso "corpus", o papel de veiculadores de verdades sancionadas pelos discursos científicos vigentes que especificam as melhores e mais modernas abordagens de ensino-aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, a veiculação de novas tendências científicas para o ensino-aprendizagem de línguas surte um efeito de sentido de progresso que, na verdade, não passa de argumentos construídos a partir das políticas de verdade vigentes naquele momento histórico-social.

Desse modo, pode-se considerar que o D.P.E., enquanto prática de transformação dos sujeitos histórico-ideológicos que visa a recrutar indivíduos e capacitá-los a transformar a realidade social, configura-se como um mecanismo de assujeitamento dos sujeitos e de seu saber. Em suma, as relações que atravessam o D.P.E. são relações discursivas que constituem e são constituídas por relações de poder-saber.

Considerando-se a ciência como a grande veiculadora da verdade que, por sua vez, se configura como um ideal a ser galgado em etapas sucessivas, entendidas essas como evolução ou progresso, passaremos, a seguir, a focalizar a noção de progresso na ciência enquanto um caminhar em direção à verdade.

3.2 AS POLÍTICAS DE PROGRESSO CIENTÍFICO

Um dos questionamentos relevantes, nesta pesquisa, refere-se ao estatuto de ciência enquanto controladora da verdade e do progresso. Afinal, as mudanças da ciência resultam de um "fazer do homem", conforme a abordagem sociológica, para a qual o fazer científico não existiria "a priori", mas a partir de regras e padrões sociologicamente delimitados.

Com o intuito de conhecer algumas teorias relativas à filosofia da ciência e de contrastar diferentes posturas frente ao "progresso", abordaremos três filósofos representativos de correntes filosóficas da ciência: Popper, Kuhn e Feyerabend, cujas concepções de "progresso" científico, ao mesmo tempo em que se conflitam, se relacionam.

A investigação em Popper segue o esquema "problema-solução", critério usado para decidir se um sistema teórico pertence ou não ao campo da ciência empírica. O grau de universalidade e precisão de uma teoria cresce com o grau de falseabilidade, cujos critérios permitem aferir a demarcação de enunciados científicos, assegurando, assim, o progresso da ciência. Nesses termos, o "progresso", enquanto aproximação cada vez maior da "verdade", dar-se-ia, em Popper, através do erro, já que a ciência progride à medida em que são detectadas falhas nas teorias, com sua posterior resolução.

Em suma, o que detectamos da leitura de Popper quanto ao "progresso científico" é que este se encontra atrelado ao critério de falseabilidade das teorias: a ciência progride a partir das falhas detectadas nas teorias, o que acarretaria um avanço em direção a teorias cada vez mais universais (op.cit.:304). A busca do erro é a busca da "verdade" e somente a verificação empírica pode conferir objetividade à ciência. A teoria de Popper é teleológica, pois, para ele, o "progresso" é cumulativo e caminha em direção a um objetivo "remoto e inatingível", isto é, a um ideal. Tal postura frente à verdade e ao progresso se aproxima daquela veiculada pelo paradigma positivista (cf. cap. II, parte I).

Por sua vez, Kuhn admite que existe um senso-comum que tende a ver como científico qualquer campo do conhecimento no qual se verifica o progresso. Nesse caso, a noção de cientificidade estaria atrelada à noção mesma de progresso que assume, em Kuhn, uma concepção de constructo social, já que (...)

*parte da resposta para o problema do progresso reside simplesmente no olhar do contemplador*²¹ (Kuhn, 1962:162).

O progresso é, portanto, "aquilo que se constrói como progresso", pois faz parte do "olhar daquele que observa", neste caso, da comunidade científica. E termina o autor problematizando com a seguinte questão: *será que cada grupo não concebe a sua vitória sempre como um progresso?* (op.cit.:165)

É interessante observar que Kuhn (op. cit: 257) atrela tanto a linguagem quanto o progresso ao grupo social, nos seguintes termos:

O progresso científico, como a linguagem, é intrinsecamente a propriedade comum de um grupo ou então não é nada. Para entendê-lo, precisamos conhecer as características essenciais dos grupos que o criam e o utilizam. (id. ibid.: 257)

Do exposto depreende-se que a noção de "progresso científico" para Kuhn é delimitada histórica e socialmente, pois é somente com base na noção de comunidade científica que se deve conceber ciência e "progresso".

Para Feyerabend (op.cit:18), entretanto, o progresso é fruto de um procedimento anárquico da ciência. Segundo o autor,

*A ciência é um empreendimento essencialmente anárquico: o **anarquismo teórico** é mais humanitário e mais suscetível de **estimular o progresso** do que suas alternativas representadas por ordem e lei. (grifos nossos)*

Desse modo, as violações seriam necessárias para o progresso que se vê estagnado frente aos métodos com princípios firmes e imutáveis. O autor exemplifica tal tese, apontando para o fato de que o aparecimento de algumas teorias em física, como a revolução copérnica e a teoria ondulatória da luz, entre outras, só se tornaram possíveis porque alguns pensadores *decidiram não se deixar limitar por certas regras metodológicas 'óbvias' ou porque involuntariamente as violaram* (id. ibid.: 29).

²¹ Trata-se de nossa tradução da edição original americana. Preferimos traduzir o original pelo fato de não termos encontrado o mesmo trecho na tradução em português.

Nesses termos, para o autor, *o único princípio que não inibe o progresso é: tudo vale* (id. ibid.:27).

Ao usar repetidamente o termo "progresso", Feyerabend diz não estar de posse de um conhecimento especial acerca do que se possa considerar como bom ou mau nas ciências e nem pretende o autor impor tal conhecimento aos leitores. O autor incita, por outro lado, *a cada qual ler a palavra a seu modo, de acordo com a tradição em que estiver afiliado* (id. ibid.: 34) e acrescenta que, para o empirista, progresso significa transição para uma teoria com maior abrangência empírica, como a teoria quântica, por exemplo. Para outros, progresso pode significar harmonia e unificação, como encarava Einstein. Para Feyerabend, mesmo uma teoria que vise à harmonia e à ordenação só se beneficia com o anarquismo já que admite que *[sua] tese é a de que o anarquismo favorece a concretização do progresso em qualquer dos sentidos que a ele se decida emprestar*. (id. ibid.: 34)

É pelo fato de favorecer o progresso que *o anarquismo teórico é mais humanitário* (id. ibid.:34), segundo o autor. Humanitário, neste caso, é entendido no sentido de que a proliferação de teorias possibilitaria o pensamento crítico do indivíduo. Por outro lado, para Feyerabend, a idéia de um método estático de racionalidade *funda-se em uma concepção demasiado ingênua do homem e de sua circunstância social* (p. 34), já que, no anseio da segurança intelectual que se manifesta como desejo de verdade e objetividade, o homem acaba empobrecendo o rico material da história.

Assim, para Feyerabend, toda e qualquer metodologia teria a sua limitação e só *a regra do tudo vale é capaz de manter-se* (id. ibid.:450) indefinidamente.

Numa tentativa de síntese das principais idéias desses três filósofos da ciência, gostaríamos de contrapor seus pontos de vista, no que se refere mais especificamente ao progresso científico, de modo a suscitar problematizações que criem subsídios teóricos para a análise a ser empreendida nesta tese.

Depreende-se desta exposição, que os três filósofos consideram o progresso como um constructo teórico e que a linguagem científica não é neutra. Defendem, entretanto, diferentes sentidos para a ciência e o progresso.

A ciência, em Popper, progride com o aparecimento dos problemas; são eles que suscitam a busca de solução. O progresso, em Kuhn, só pode ser entendido dentro de um contexto histórico-social: ao se defrontar com o inesperado, o cientista pode tentar reelaborar a sua teoria ou então rejeitá-la, o que vai depender exclusivamente das condições históricas.

Se, para Popper, o cientista é um solucionador de problemas, para Kuhn, ele é um solucionador de enigmas e, para Feyerabend, ele é um anarquista. Em todos os casos, a mudança significa progresso. Um ponto de vista que os separa é o fato de Kuhn se referir ao relativismo histórico para explicar o progresso, enquanto que Popper acredita na verdade absoluta ou objetiva. Assim, Popper postula o progresso científico como pertencente ao domínio da lógica, enquanto Kuhn vê a mudança científica como uma espécie de mudança religiosa, cuja verdade estará ligada ao poder, num dado momento histórico-social.

Cumprido ressaltar aqui que a visão de Kuhn encontra-se adequada aos pressupostos que estamos adotando nesta tese, conforme explicitado nos itens anteriores deste mesmo capítulo. Por outro lado, a tese de Popper de logicidade vai ao encontro da filosofia positivista que se pretende questionar.

Entretanto, a noção de ciência normal de Kuhn, enquanto resistente a mudanças, é fortemente criticada por Feyerabend que se posiciona do seguinte modo: *se a ciência normal é de fato tão monolítica quanto quer Kuhn, de onde vêm as teorias concorrentes?* (Feyerabend, 1979: 255).

A imagem de mudança e de progresso para Feyerabend consiste na afirmação de que a proliferação e a tenacidade não pertencem a períodos sucessivos da história da ciência, *mas estão sempre co-presentes. A ciência não é uma sucessão temporal de períodos normais e períodos de proliferação; é a sua justaposição. É uma relação de simultaneidade e interação* (id. *ibid.*: 262-263). Assim, fica evidente que Feyerabend discorda da tese de Kuhn de que o progresso só ocorre em épocas de crise e revolução.

Se, por um lado, os três autores concordam que a ciência e o progresso não passam de constructos teóricos, por outro, Kuhn é o único a admitir uma explicação sociológica para esses constructos, o que faz com que seja criticado por Popper, por exemplo. Feyerabend, por sua vez, vê o progresso enquanto

pontos de emergência de posições adversas (anárquicas) sempre presentes na ciência. Esta posição de Feyerabend tem ecos naquilo que Foucault concebe como "nossas pequenas revoltas diárias", conforme desenvolveremos no próximo capítulo. Tanto a visão de anarquismo teórico como a de pequenas revoltas em nível do cotidiano referem-se a emergências de contra-poderes, no caso de Foucault e de contra-teorias, no caso de Feyerabend, não controladas pelo sujeito e constitutivas de todo discurso. Tanto a visão de anarquismo como a de pequena revolta constituem, em nossa interpretação, alternativas fornecidas pela literatura levantada para a problemática do progresso, que poderão nos fornecer subsídios para a análise a ser realizada.

Com relação à explicação sociológica de Kuhn, se, por um lado, ela está mais próxima de nossa tese, no que tange ao relativismo histórico, observa-se, por outro, que o autor não nega a existência de um sujeito-agente que teria, de algum modo, o controle de suas ações e, que seria, portanto, um sujeito consciente.

Defendemos, contudo, a noção de sujeito a partir dos dois esquecimentos de Pêcheux, vinculando-o ao contexto sócio-histórico e, portanto, não fonte de seus atos e dos efeitos de sentido de seu dizer. O sujeito para Pêcheux é o sujeito da ideologia; é efeito e não origem, definido como *diferentes posições em diferentes discursos* (Orlandi, 1996:49).

3. 3. CONCLUSÃO

Este capítulo teve como objetivo levantar, na teoria, subsídios para a análise dos enunciados de poder e de verdade, foco dos capítulos III e IV da parte II.

Para concluir, poder-se-ia dizer que existe uma relação muito forte entre poder (ideologia), verdade, ciência e progresso, entendido este como uma incessante busca da verdade (especialmente no campo da ciência) sempre e inevitavelmente permeada por relações de poder. A imbricação desses conceitos que se cruzam, se conflitam e se completam passou a ser denominado relações de poder-saber. Contudo, numa tentativa de sistematização, optamos por

contemplar separadamente as políticas de poder e as políticas de saber, sem nos esquecermos de que ambas se constituem e se alimentam.

No que se refere à noção de ideologia, trabalharemos a partir da perspectiva de "relações de poder" disseminadas ao nível do cotidiano. Tal visão de ideologia atrelada a micro-poderes vai ao encontro da noção de discurso que estamos adotando como constitutivamente heterogêneo, atravessado por muitas vozes que se imbricam em micro-relações.

Por outro lado, a noção de "progresso" encontra-se intimamente atrelada à noção de "verdade", na medida em que se observa que os discursos filosóficos da verdade se revezam com base no postulado de que a humanidade progride. Foucault, dentre outros, vem, entretanto, problematizar, como, aliás, pretendemos fazer nesta tese, tanto a noção de progresso quanto a de verdade tidas como imaculadas e isentas de poder e de todo e qualquer interesse. Assim, verdade e progresso estariam atravessadas por micro-poderes, disseminados ao nível do cotidiano. Nesse sentido, falar de verdade e de progresso significa falar de poder, já que tanto um quanto outro são definidos por aqueles que estão "autorizados", legitimados a ocuparem lugares e posições de poder.

Com relação à noção de ciência veiculada pelos filósofos, concluímos que tanto Kuhn quanto Feyerabend se adequam aos pressupostos teóricos que estamos adotando nesta tese. De Kuhn, manteremos a idéia de que ciência e progresso encontram-se vinculados às condições sócio-históricas e, de Feyerabend, adotaremos o princípio do anarquismo teórico, pois, a nosso ver, o discurso da ciência, assim como todo discurso é atravessado por múltiplas vozes e ideologias que camuflam interesses de toda ordem e procuram apagar as resistências. Nesse sentido, embora o discurso dominante tente apagar ou camuflar os discursos paralelos ou marginais, estes continuam a emergir, instaurando um princípio de anarquismo.

Tal princípio de anarquismo vem, de algum modo, desmitificar o conceito de linearidade histórica sobre o qual se edifica o progresso. A desmitificação do progresso enquanto ato linear e consciente do sujeito será objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

A DESCONSTRUÇÃO DO PROGRESSO: NOSSAS PEQUENAS REVOLTAS

Considerando que um dos objetivos desta tese é a desconstrução do ideário do progresso que permeia o D.P.E., pretendemos, neste capítulo, desmitificar a agência²² histórica do progresso, trazendo para o fio da argumentação alguns exemplos de genealogia de discurso. Deter-nos-emos, particularmente, em autores como Foucault e Haroche pelo fato de trazerem à tona problematizações em torno do progresso no que se refere aos seguintes campos: psiquiatria, controle social, sistemas punitivos e noção de sujeito. A partir da leitura de Gore (1994), exploraremos, ainda, um exemplo de desmitificação de progresso nas Instituições Escolares, para, por último, introduzirmos o conceito de *rupturas* ou *pequenas revoltas*, conceitos que serão produtivos na análise dos registros. Assim, a partir de uma visão pós-moderna, pretendemos questionar esse desejo incessante de "progresso" de que somos prisioneiros.

4.1 A GENEALOGIA: UM EXEMPLO DE DESMITIFICAÇÃO DO PROGRESSO

Foucault introduz em seus estudos uma nova concepção de metodologia de análise, a genealogia, que passaremos a especificar. As principais características da genealogia consistem em seu caráter de estudo local, centralizando-se na *insurreição dos saberes dominados* (Foucault, 1995: 98). Foucault define genealogia nos seguintes termos:

Genealogia é uma forma de história que deve dar conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios do objeto, sem se referir a um sujeito. (op. cit. : 7)

Nesse sentido, a genealogia visaria à desconstrução das noções universais de verdade e de progresso, constituindo-se como uma anti-ciência, um

empreendimento de libertação contra um discurso teórico, unitário, científico e positivista.

Para o genealogista, o interesse não é colocar o problema "por que progredimos", mas analisar "como as transformações ocorrem".

Resumimos, a seguir, 5 exemplos de genealogia levantados a partir da leitura de Foucault, Haroche e Gore, que nos permitem esclarecer a desconstrução do "progresso" em suas obras:

- 1- o desejo de liberdade: a passagem da confissão para a psicanálise;
- 2- o controle bio-político: a passagem do direito de gládio do rei ao controle bio-político;
- 3- a microfísica do poder punitivo: a passagem das técnicas de punição para as de vigilância;
- 4- do progresso do sujeito ao sujeito do progresso: a passagem do sujeito religioso para o sujeito jurídico; e
- 5- a invisibilidade e a internalização do poder em educação: a passagem da assimetria na sala de aula ao nivelamento nas relações.

Especificaremos cada exemplo. O primeiro, denominado por nós **o desejo de liberdade**, nos remete à questão da sexualidade. Foucault, em *História da Sexualidade I*, faz uma genealogia da sexualidade abordando dois momentos: a hipótese repressiva e a *scientia sexualis*.

Segundo o autor, até o início do século XVII, existia uma certa franqueza, os códigos de moral não eram tão rígidos: os gestos, os discursos, os corpos eram mostrados mais facilmente. É da burguesia vitoriana que advém a hipótese repressiva: a sexualidade muda-se para dentro de casa e se cala; o casal legítimo passa a deter a verdade do sexo que se vê encerrado num espaço delimitado: o quarto do casal. A repressão condena a sexualidade à interdição, à inexistência e ao mutismo. Significaria a psicanálise um "progresso" e nos libertaria ela dessa repressão sexual? Muito pouco, responderia Foucault,

²² Traduzimos o termo "agency" da literatura sociológica do inglês por agência (cf. Pignatelli, 1994:127)

pois [a psicanálise que se encontra circumspecta a] o discurso da psiquiatria estaria politicamente condicionada à normalização e ao lucro.(Foucault, 1993:11)

Em outras palavras, a noção positivista de liberdade e "progresso" advinda com a psicanálise, conforme a tem consagrado o nosso século, fica desmascarada com os conceitos de normalização e lucro levantados por Foucault, já que, nessa visão, a psicanálise estaria circunscrita à "ciência do sexo", isto é, no discurso moderno da repressão sexual. O discurso sexual continua reprimido e espacialmente delimitado ainda ao divã do analista, no caso.

A partir do século XVIII, surge uma maquinaria de confissão e, segundo Foucault, *a psicanálise e Freud aparecem como um dos episódios; um refinamento da técnica de confissão* (Foucault, 1984:260). É nesse sentido que Foucault oferece a seguinte definição para psicanálise *[como] todos esses procedimentos pelos quais se incita o sujeito a produzir sobre sua sexualidade um discurso de verdade que é capaz de ter efeitos sobre o próprio sujeito.* (Foucault, 1993: 264)

A psicanálise, que costumamos pensar como uma evolução com relação à confissão, seria, portanto, para Foucault, apenas mais um episódio nessa maquinaria da confissão.

Embora Foucault pareça ter profundo respeito por Freud, enquanto fundador da psicanálise, ele considera que esta se encontra fundamentada nos padrões de racionalidade da cultura ocidental (cf. Foucault, 1973:361).

Foucault, a meu ver, desconstrói a noção de genialidade e de liberdade sexual costumeiramente associada a Freud e à psicanálise, alegando que tanto a psicanálise quanto Freud se inserem em *um dispositivo geral* (Foucault, 1993: 260) que se instalou a partir do século XVIII, vinculado a um momento histórico-social, a partir do qual Freud e sua teoria seriam apenas fruto de uma época. A história, segundo Foucault, costuma fazer um corte entre a confissão e a psicanálise, crença essa que o autor vem desmitificar. Foucault questiona a noção de "liberdade", advinda com a psicanálise, nos seguintes termos:

Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada: de libertação. (id. ibid.: 12)

O discurso da psicanálise, envolto em uma promessa de libertação (um progresso, em nosso entender, em direção à verdade) e de felicidade, encontra-se atravessado por um valor mercantil, o que constitui uma das características de nossa civilização e se manifesta na exigência de retribuição financeira para escutar cada qual fazer confidência sobre o seu sexo. A nossa existência é dominada por um discurso onde o sexo pode revelar a "verdade"; esse discurso, porém, se opera de modo conflitante, pois, ao mesmo tempo em que é reprimido, é instigado. Nesse sentido, pode-se dizer que é nas relações entre o "sexo" (busca da verdade) e o "poder" que se opera este jogo conflituoso.

Na história da sexualidade, ou melhor, na genealogia da sexualidade, como parece preferir Foucault, tem-se a impressão de que houve um "progresso" em direção à verdade e à libertação, mas o que, de fato, ocorreu foi apenas uma mudança no discurso. Para Foucault, a psicanálise vem, certamente, modificar algumas regras desse "jogo da verdade e do sexo", pois esse afrouxamento das regras que costuma ser visto como um "progresso" em direção a um ideal de liberdade total no sexo, ao contrário do que se poderia supor, não nos liberta; a verdade do sexo continua encerrada em uma forma discursiva, no sentido de que (...) *tanto o discurso da repressão quanto da liberação sexual de Freud são instrumentos de controle e poder. O discurso da liberação que leva a acreditar que é suficiente, para ser feliz, ultrapassar o discurso e eliminar algumas proibições, acaba, na verdade, esquadrihando os movimentos de revolta* (Foucault, 1980: 186)²³.

Em suma, Foucault desmitifica a idéia de "progresso", enquanto busca da "verdade" e da "liberdade", como um aparente afrouxamento nos dispositivos de controle sexual nos últimos séculos. É apenas aparente esse "progresso", pois esconde a existência de uma política que visa, cada vez mais, a reduzir a sexualidade ao discurso, numa estratégia de controle dos corpos que atua através

²³ Trata-se de nossa tradução da edição em língua inglesa.

de duas facetas, de proibição e de estímulo ao prazer. Mudou-se apenas o dispositivo de repressão; não houve um "progresso" em direção a uma liberdade.

O segundo exemplo, denominado **o controle bio-político**, se relaciona à questão do poder sobre a vida e a morte. Ao fazer a genealogia do poder sobre a vida e a morte, Foucault (1984, 1991 e 1993) levanta questionamentos que viriam, mais uma vez, problematizar a noção de "progresso social".

A história costuma aceitar como um "progresso" para a humanidade a passagem do direito de vida e de morte, que tinha o soberano, para o direito de vida e, muitas vezes, também de morte, por questões biológicas e políticas, como a guerra, por exemplo.

O direito de morte pelo soberano, durante muito tempo, esteve condicionado à sua defesa. A partir do século XIX, as guerras passam a ser travadas em função da defesa de um povo: a questão passa de jurídica - da soberania - para biológica - da existência de uma população. O mesmo ocorre com a pena de morte que acaba sendo legitimada para salvaguardar uma espécie, nos casos de incorrigibilidade absoluta, substituindo, assim, o antigo direito de gládio do soberano contra aqueles que atacavam sua pessoa. O direito de morte, como símbolo de poder do soberano, deixa de existir, revelando-se em um aparente "progresso" social, isto é, como um afrouxamento de poder. Mas, na verdade, ele é, aos poucos, substituído por um controle "bio-político" da população.

Para evidenciar, citamos Foucault que assevera que

A velha potência da morte em que se simbolizava o poder do soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. (Foucault, 1993: 131)

Em suma, a história costuma associar a noção de evolução da humanidade ao desaparecimento do direito de gládio do soberano. Ao revelar os mecanismos de controle "bio-político", isto é, que o direito sobre a vida e a morte continuam a existir passando a ser justificado por razões sociais, Foucault desconstrói a noção de "progresso" associada a esta mudança de mecanismo de controle. No caso, houve, apenas, mudança no dispositivo, pois o controle continua a existir.

Denominamos o terceiro exemplo *a microfísica do poder punitivo: a genealogia da alma moderna* que se refere aos mecanismos da passagem do suplício à punição.

O desaparecimento do suplício tende a ser visto como uma "humanização", um "progresso" dos métodos punitivos, idéia que Foucault desconstrói em *Vigiar e Punir* (1991) e que nos interessa particularmente aqui.

No fim do século XVIII e começo do século XIX, o cerimonial de punição do corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, enquanto espetáculo, tende a desaparecer, pois esta execução passa a ser vista como uma selvageria que se iguala àquela cometida pelo criminoso. As práticas punitivas tornam-se pudicas; o alvo não é mais o corpo; busca-se, no máximo, atingir nele algo que não o próprio corpo. O corpo é o instrumento ou o intermediário de uma economia dos direitos suspensos. Daí a prisão, a reclusão, os trabalhos forçados, a servidão, a interdição de domicílio, a deportação. O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. Para esse novo efeito de retenção, novos personagens vieram substituir o carrasco: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos e os educadores. A cena (o espetáculo) e a dor deixam de ser objetos de ação punitiva:

O último vestígio dos grandes espetáculos de execução é sua própria anulação: um pano para esconder um corpo. (id. *ibid.*: 18)

Posteriormente, aparece a guilhotina que reduz a morte a um acontecimento visível, mas instantâneo. Os rituais modernos tentam anular a dor da execução através da aplicação de tranquilizantes, privando o criminoso de todos os direitos, porém, sem sofrimento.

De um modo geral, esse afrouxamento quantitativo da severidade penal dos últimos séculos é visto pelos historiadores como mais respeitoso e "humano", um verdadeiro "progresso". Porém, em *Vigiar e Punir*, Foucault (p.20/21) questiona:

Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? ... Pois não é mais o

corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. (grifos nossos)

Houve, segundo Foucault, sem dúvida, uma mudança, não um "progresso", mas uma mudança de objetivo. A definição das infrações, a sua tolerância foram se modificando; punem-se por meio do delinqüente as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as agressividades, os impulsos, os desejos. O castigo passa do corpo para uma penalidade cada vez mais incorporal, objetivando ferir mais a alma do que o corpo.

Uma das idéias centrais em *Vigiar e Punir* é, em nosso entender, a desmitificação do "progresso". O discurso que envolve as metamorfoses do sistema punitivo, o discurso do "progresso", é envolto de "humanidade", de respeito à pessoa. Foucault, porém, nos revela uma faceta que faz ver a reforma, não como uma nova sensibilidade, mas como mudança de política em relação às ilegalidades, inserindo a punição cada vez mais profundamente no corpo social.

Em última instância, o autor expõe que os mecanismos coercitivos são os mesmos para a prisão, o exército, a fábrica e a **escola** e funcionam através da micropenalidade do tempo, da atividade, da maneira de ser, dos discursos, do corpo, da sexualidade etc.

O quarto exemplo intitula-se **do progresso do sujeito ao sujeito do progresso**. O estudo da emergência do sujeito, assim como das diferentes formas de subjetividade podem nos fazer compreender as mudanças dos mecanismos de "assujeitamento" do indivíduo, vindo, possivelmente, problematizar a noção de "progresso" associada ao conceito de sujeito livre e não-determinado. Neste sentido, o questionamento referente ao sujeito em Haroche poderá suscitar alternativas de análise para o D.P.E.

Haroche em *Fazer Dizer, Querer Dizer* (1992) tenta traçar uma história da subjetividade através dos efeitos da ideologia no sujeito, passando de um controle religioso para o jurídico.

A autora estuda o nascimento e o progresso do efeito ideológico: interiorização da dependência do sujeito à ideologia e ao poder. Busca os elementos que, através da religião, da pedagogia religiosa, e, em seguida, do

aparelho jurídico, desempenham um papel na elaboração da gramática e do sujeito e podem trazer uma contribuição à compreensão e ao funcionamento da subjetividade. Através de uma perspectiva genealógica, Haroche tenta levantar os vários processos de assujeitamento: um mesmo fato encontra formas diferentes de revestir as contradições, a ambigüidade e de camuflar o heterogêneo. Em todas as épocas, o objetivo parece ser o mesmo: chegar à melhor maneira de assujeitar o sujeito a um poder que lhe é exterior.

No século XIV, a idéia de submissão do sujeito a uma exterioridade é clara. Progressivamente, este exterior se opacifica. No século XVI, o sujeito torna-se "aparentemente" origem de seus atos, de suas crenças. Porém, segundo Foucault,

*(...) o poder, o Estado, o direito coagem o sujeito, insinuam-se nele de forma discreta; todos tornam-se claros processos que derivam de uma técnica particular de poder: **governo pela individualização**. Uma forma de poder que classifica os indivíduos em categorias, identifica-os, amarra-os, aprisiona-os em sua identidade. (Dreyfus, 1983:302) (grifos nossos)*

A determinação religiosa, a determinação institucional, depois a individual, constituem, assim, uma seqüência de etapas cruciais que permitem retrair a história do processo da automação aparente do sujeito. A automação é apenas aparente porque (...) o sujeito é individualizado, isolado, responsabilizado na gramática e no discurso (Haroche, 1992: 23).

A gramática vai exercer um papel de normalização na medida em que se inscrevem em seu próprio interior normas exteriores, normas políticas que visam a reforçar a centralização em proveito do poder. Contudo, segundo a autora, as noções filosóficas tradicionais visam a mostrar o sujeito como um ser livre e não-determinado. A nosso ver, o que ocorre é apenas uma substituição de formas de assujeitamento, conforme evidenciamos no seguinte trecho:

O assujeitamento à religião dá lugar a uma outra forma de assujeitamento: o assujeitamento ao Estado. Assim, a submissão a Deus, ao T/texto, é substituída por uma crença mais insidiosa talvez, menos visível em todo caso: a crença na letra, na cifra, na precisão, crença menos visível, pois se consagra a preservar, de forma

sempre mais velada e insistente (em nome dos imperativos jurídicos novos que exigem a noção de responsabilidade do indivíduo), a idéia de autonomia, de liberdade, de não determinação do sujeito, a idéia de que o sujeito não é controlável. (id. ibid.: 220-221)

Levantamos algumas questões referentes à história da subjetividade, particularmente em Haroche, com o intuito de estar desmitificando a noção de sujeito propagada pelas filosofias tradicionais que revestem de uma noção de progresso a passagem do sujeito religioso para o sujeito jurídico. O que ocorre, na verdade, é uma interiorização, cada vez maior, do poder.

Ao quinto e último exemplo, por nós abordado, demos o nome de ***a invisibilidade e a internalização do poder em Educação*** com o qual pretendemos desmitificar a noção de progresso em sala de aula.

Para tanto, retomemos a nossa hipótese. Estamos defendendo, neste trabalho, a visão de que o ideário do progresso é falacioso, é controlado pela ideologia e consiste em uma estratégia discursiva para justificar as mudanças, sejam elas políticas, científicas, sociais ou educacionais.

Até o momento, trouxemos ao fio do discurso, exemplos de genealogia desmitificadores do progresso em âmbitos, pelo menos indiretamente, não referentes à esfera educacional. Consideramos, porém, que todos os exemplos levantados podem se referir à Educação, face à sua constituição enquanto dispositivo de administração social. Nesse sentido, o discurso da Educação considerado libertador acaba camuflando um discurso de gerenciamento de sujeitos, que se encontra intimamente relacionado com os exemplos abordados acima.

A seguir, traremos à baila um exemplo que se refere diretamente à visão do progresso em Educação, relacionado à questão da disposição espacial das carteiras.

O discurso positivista educacional costuma associar a idéia de "progresso", no que se refere ao poder disciplinar, à mudança da disposição das carteiras em sala de aula, de fileiras para círculo, por exemplo. Tradicionalmente, essa mudança na disposição espacial da sala de aula é vista como um afrouxamento nas regras disciplinares, uma aproximação do professor ao aluno e uma tentativa

de igualar as relações ou, pelo menos, de relaxar a sua assimetria. Essa visão é compartilhada, por exemplo, pelo discurso comunicativo. Contudo, Gore (1994) analisa essa questão sob a ótica de uma visão pós-moderna que avalia o poder enquanto "micropráticas" nas instituições educacionais. A autora fundamenta a sua análise em Foucault (1991) com base na contraposição que este faz entre o poder soberano e o poder disciplinar: o 1º visível e o 2º invisível. Segundo Foucault, *o poder disciplinar se exerce tomando-se invisível, em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. (...) É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeitado o indivíduo disciplinar* (1991:167).

Para exemplificar, Foucault faz uso do panóptico de Bentham, um lugar projetado inicialmente para as prisões onde cada cela poderia ser observada por um único indivíduo localizado em uma torre central. O contraste entre a iluminação das celas e a penumbra da torre assegurava aos detentos a impossibilidade de saber ao certo se estavam sendo mesmo vigiados; o poder passava, então, a ser invisível e, aos poucos, internalizado.

Transpondo a imagem do panóptico para a sala de aula, podemos observar que, da mesma forma que aquele apenas altera a modalidade de vigilância, em que todos podem ser vistos ao mesmo tempo por um ou alguns vigias, sem diminuí-la ou eliminá-la, as nossas carteiras em círculo, na verdade, expõem mais o aluno, impondo-lhe uma maior auto-disciplina. Se, enfileirados, eles estavam sob a vigilância de apenas um olhar - o do professor -, em círculo, além da disciplina imposta pelo professor, cada aluno passa a vigiar o colega (cf. Gore, 1994: 15).

Pressupõe-se, então, ilusoriamente, que a mudança da disposição das carteiras consistiria em um "progresso" em direção a um afrouxamento no regime disciplinar no contexto de sala de aula.

A partir dos exemplos expostos, podemos depreender que as análises não se aplicam apenas aos sistemas punitivos como as prisões, mas aos demais mecanismos coercitivos como a psicanálise, assujeitamento e controle bio-político, concebidos enquanto micropoderes, podendo ser a escola elencada como um mecanismo de controle, tendo em vista o exemplo da disposição das cadeiras. Nessa mesma perspectiva, pretendemos discutir a noção de "progresso" inerente

à abordagem e à metodologia dos documentos político-educacionais (P.C., P.P. e P.C.N.). As questões levantadas levam-nos a encarar o D.P.E. sob uma ótica de desconfiança das "verdades" e do "progresso", dados como seguros e naturais nesses documentos.

4. 2 CONCLUSÃO

Depreende-se dos exemplos citados que Foucault, Haroche e Gore rejeitam a idéia tradicional (positivista) de "progresso" na ciência, construindo, em seu lugar, a história do saber em torno de nítidas descontinuidades. É aquilo que Rajchman (1987:47) chama de "Histórias Nominalistas" (ou genealogias); são histórias não de coisas, mas de termos, categorias e técnicas; não enfocam a evolução, o desenvolvimento, o "progresso". Ao interpretar Foucault, Rajchman discorre do seguinte modo:

A história de Foucault não se harmoniza facilmente com as nossas grandes histórias sobre o capitalismo, burocracia e estado. (...) As previsões de Foucault sobre o futuro não se coadunam facilmente com as visões tradicionais da sociedade sem classes. (...) A História da Sexualidade termina solicitando-nos que consideremos que um dia, talvez numa diferente economia de corpos e prazeres, as pessoas já não entendam por que razão, durante milênios, desenvolvemos uma cultura da confissão com relação ao sexo. (Rajchman, 1987: 45)

Ainda, segundo o autor, pouco é dito, nas obras de Foucault, a respeito dessa "economia diferente", que poderia ser entendida como um vislumbre de uma mudança ou transformação social.

Segundo Rajchman, o nominalista acredita que a história não tem um fim, pois não fala em revolução, mas em "revolta". Assim, ele sugere a existência de mudanças, mas não as explica em termos de acumulação de anomalias internas, isto é, nada cresce ou progride internamente; também nada permanece ou resiste para sempre.

A história nominalista é a história de pequenas lutas; não é uma história de tradição ou de "progresso", pois, no fundo, somente conhece os riscos da batalha.

Não existe guerra que ponha fim a toda dominação, assim como não há revolução definitiva, pois o "poder" vem também de baixo.

Os autores abordados propõem uma análise crítica e histórica de como estamos envolvidos em organizações de discurso que nos constituem como seres finitos.

Para Foucault, por exemplo, a história é essencialmente descontínua; é uma história cataclísmica, feita de rupturas e descontinuidades que exclui qualquer noção de "progresso" ou de linearidade.

Em nossa interpretação, é prioritário nas obras genealógicas o questionamento da filosofia positivista a partir da qual o "progresso" é visto como a busca de uma forma ideal de vida que devemos tornar prática. Por outro lado, a genealogia pensa toda e qualquer mudança como "ruptura" ou "revolta", não como fim da dominação, nos termos macroestruturais de uma determinada linha marxista, mas como pontos de resistência que surgiram nas microestruturas do "poder". Adotaremos as mudanças a partir de Foucault que as vislumbra como *nossas pequenas revoltas diárias* (Rajchman, 1987:81), instalando uma filosofia de intermináveis revoltas. Nesse sentido, "revolta" ou "ruptura" são os nomes dados às transformações que incidem sobre o regime geral de uma ou de várias formações discursivas.

O presente capítulo, que ora se encerra, teve como objetivo levantar, na literatura pós-moderna, exemplos de desmitificação do progresso e procurar alternativas de análise para a questão. Encontramos, na genealogia, uma das possibilidades de encarar o problema: a partir da análise do funcionamento dos sistemas de gerenciamento do sujeito, os exemplos citados suscitam sérias dúvidas com relação à noção positivista de progresso, instalando, em seu lugar, as noções de rupturas ou pequenas revoltas como movimentos de transformação. Justifica-se, assim, a pertinência do presente capítulo que abordou um dos focos da tese: o questionamento do progresso positivista e a busca de alternativas de análise.

Tendo delimitado o quadro teórico em que nos situamos (Cap. I), os pressupostos positivistas (Cap. II), as relações de poder-saber que atravessam o

progresso (Cap. III) e as alternativas de desconstrução do progresso (Cap. IV), fechamos, com o presente capítulo, a primeira parte da tese.

A seguir, passaremos à parte II, onde se encontram os resultados da análise, tendo como delimitação teórica o exposto nesta primeira parte.

PARTE II

O D.P.E. E AS POLÍTICAS DE PODER-SABER

CAPÍTULO I

A RESPEITO DO "CORPUS" E DE SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo consiste em descrever o recorte discursivo²⁴ a ser analisado neste trabalho e as condições de produção do discurso.

Tomamos como parâmetro a explicitação do conteúdo do "corpus" (entrevistas, depoimentos e textos), remetendo-os aos capítulos de análise, foco do item 1.1.

O item 1.2 versará a respeito das condições de produção. Retomando, em parte, a justificativa para a escolha do "corpus", conforme apresentada na Introdução desta tese, consideramos que, embora a investigação das P.C. implantadas na década de 80 pareça, à primeira vista, algo do passado, sua presença na memória discursiva continua e continuará a produzir efeitos de sentido que nos interpelam como sujeitos historicamente constituídos. Assim sendo, os ecos das vozes das memórias discursivas podem nos fazer refletir sobre as construções dos sentidos no momento atual.

Ao tomar o discurso como memória, o seguinte postulado da A.D. faz-se pertinente: o discurso deve ser abordado como o *entrecruzamento de três caminhos (o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação no interior da A.D.)* (Pêcheux,1997:18-19). Uma análise desse tipo tentará compreender o funcionamento da língua na sua historicidade, foco do item 1.2.

1.1 O "CORPUS"

Lembramos que o "corpus" desta pesquisa é constituído dos documentos P.C. e P.P., além de depoimentos escritos e orais. Considerando-se o fato de estarmos analisando textos publicados no intervalo de 1988 a

²⁴ Encontramos em Orlandi (1984) a definição para recorte discursivo de que faremos uso aqui. Trata-se de *um fragmento da situação discursiva* (op.,cit.:14), escolhido para a análise em função dos objetivos da pesquisa e das condições de produção do discurso.

1994 e entrevistas e depoimentos realizados nas décadas de 80 e 90, todas sobre o mesmo tema, deve-se ressaltar que se trata de um "corpus" que recobre diacronicamente o estabelecimento das P.C. de L.E. no Estado de São Paulo.

Conforme explicitamos na introdução desta tese, optamos por analisar as P.C. instituídas na década de 80 pelo fato de se tratarem das publicações vigentes, em 1995, quando demos início à pesquisa que originou esta tese. Entretanto, em 1998, já no término de nossa pesquisa, surgem os P.C.N., atualmente em vigor. Por essa razão, embora a nossa análise se concentre nas P.C. da década de 80, não ignoramos o documento atual e o levamos em conta todas as vezes em que puder contribuir para explicitar melhor certos aspectos da análise.

Os depoimentos orais consistem em entrevistas realizadas com um membro da equipe da CENP, um professor universitário, um monitor de inglês e vinte e um professores de inglês da rede pública. Além dos depoimentos orais, contaremos, também, com depoimentos escritos. Fazem parte dos depoimentos escritos os documentos da época da implantação, arquivados na Delegacia de Ensino de Campinas. Os textos a serem analisados se referem às seguintes publicações: *Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna- Inglês 1º grau* (edições de 1988 e 1992 SP/CENP) e *2º grau* (1989, SP/CENP), quatro textos de *A Prática Pedagógica*, material subsidiário à proposta. Como "corpus" complementar, conforme explicitado acima, recorreremos aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (3º e 4º ciclos do Ensino fundamental - Língua Estrangeira). A análise das entrevistas com o monitor, membro da Cenp e com um professor universitário constitui o foco do item 1.3 (neste capítulo). As entrevistas com professores da rede pública, assim como os depoimentos escritos dos professores, serão analisados no cap. V.

Do texto das *Propostas Curriculares* de 1º grau constam 3 partes: 1) as cartas de apresentação do secretário e da equipe da CENP referente ao ano da publicação a serem analisadas nos cap. II e III; 2) o Capítulo 1 - Documento intitulado "O ensino de L.E. Moderna em questão - Inglês" (foco de análise do Cap. IV) que apresenta definições de Educação voltadas para a linguagem e

mais especificamente para a língua estrangeira, delineando os aspectos psicológico, afetivo e escolar na formação do indivíduo que devem ser levados em consideração nesta nova proposta de trabalho e 3) o Capítulo 2 intitulado "Proposta Curricular de L.E.M. - inglês - 1º grau" (analisado no Cap. IV) que introduz a nova abordagem de ensino, a Comunicativa, especificando as funções e exemplificando a Proposta Curricular com os possíveis conteúdos e sugerindo o desenvolvimento do conteúdo para as quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Consta, ainda, desta parte um apêndice com sugestões de exercícios.

O documento *As Propostas Curriculares* de 2º grau apresenta-se em três partes principais: 1) Capítulo I - Documento "O ensino de L.E.M. em questão - Inglês" (a ser analisado no Cap. IV), apresentando o mesmo teor descrito acima para o 1º grau; 2) Capítulo II "Proposta Curricular de L.E.M. Inglês - 2º grau" que especifica os objetivos específicos referentes ao ensino de L.E. no 2º grau voltados para a compreensão e produção oral e escrita e o ensino da gramática, foco de análise do capítulo IV e 3) uma coletânea de exercícios, também analisados no Cap. IV.

As publicações denominadas *A Prática Pedagógica*, em geral, constam de uma carta da CENP aos professores e de um prefácio (analisados no Cap. III), seguidos de artigos teóricos e/ou sugestão de atividades (analisados no cap. IV). O vol. 1 (1993, 1º grau) apresenta o seguinte artigo: "O Ensino de Inglês em Situações Desfavoráveis de Aprendizagem" e três partes práticas: a) "Atividades Comunicativas com Ênfase na Construção do Conhecimento", b) "Atividades Humanísticas com Ênfase na Produção Oral" e c) "Atividades Humanísticas com Ênfase na Produção Escrita". O vol.1 (1993, 2º grau) inclui o texto "Atividades Comunicativas de Compreensão Escrita". O vol. 2 (1994, 1º grau) apresenta um texto que teoriza sobre "A Abordagem Ncional-Funcional e A Abordagem Comunicativa". O vol. 2 (1994, 2º grau) apresenta o artigo "Uma Proposta de Trabalho: Gramática Textual".

Os quatro volumes especificados acima consistem em publicações subsidiárias às P.C. que visam a desenvolver certos aspectos, ora teóricos, ora

práticos, voltados para o conteúdo das P.C.; tais publicações não substituem, apenas aprofundam alguns itens de acordo com as tendências dos anos 90. As P.P. antecedem os atuais P.C.N. que especificaremos a seguir.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) - Língua Estrangeira - apresentam-se em 4 partes: 1) carta da Secretaria da Educação (a ser analisada no capítulo III); 2) "Objetivos Gerais do Ensino Fundamental", texto que desenvolve as principais dimensões sociais sobre as quais se fundamentam as áreas do ensino fundamental; 3) "Língua Estrangeira no Ensino Fundamental" caracterizando o objeto de ensino, o papel da L.E. na construção da cidadania, a relação do processo de ensinar/aprender L.Es com os temas transversais, os conteúdos propostos e o processo avaliativo e 4) "L.E. no 3º e 4º ciclos do ensino Fundamental", levantando os objetivos específicos em relação à L.E., os conteúdos, as orientações didáticas e as sugestões de tarefas voltadas à compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral.

1.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Entendemos condições de produção no sentido proposto por Pêcheux (1969) englobando o contexto sócio-histórico-ideológico, os interlocutores e as imagens pressupostas, bem como o lugar que os interlocutores ocupam na sociedade enquanto espaço de representação social.

Empreenderemos a análise das condições de produção a partir de dois recortes: um mais geral, da esfera política, e outro mais específico ao objeto central desta tese buscando as imagens que permeiam a memória discursiva dos elaboradores, entrevistados por nós. Ambos os recortes provêm de diferentes regiões do interdiscurso.

1.2.1 MOMENTO HISTÓRICO-SOCIAL

Na ordem da esfera política, a análise das condições de produção do "corpus" remete-nos ao momento histórico-social referente às décadas de 70 e 80 em São Paulo, no Brasil e no mundo.

Com relação ao Brasil, assistimos, no final da década de 70 e início de 80, a um processo de abertura política, com a queda da ditadura militar, o que vai levar a uma proliferação dos partidos políticos, com o surgimento do partido de esquerda-socialista, o P.T. (Partido dos Trabalhadores). Ao mesmo tempo, tão logo os civis passam a assumir o poder, estabelecem-se pactos para silenciar os crimes da ditadura. A crise na educação como decorrência das desigualdades sociais e da má distribuição da renda, instalada na ditadura, não se alterará durante os governos ditos da Nova República, apesar do processo de democratização do ensino promovido pelo Ministro Jarbas Passarinho (gestão de outubro de 69 a março de 74). Acatando a democratização preconizada por Jarbas Passarinho, os governos estaduais instauram um processo de proliferação de escolas, visando a atingir toda a população. Ocorre, na verdade, um ganho em nível de quantidade, com conseqüente perda de qualidade. Erguem-se prédios, mas se esquece da formação do profissional e não se investe na estrutura didática. Pode-se afirmar que tal quadro na Educação se estende até os nossos dias.

Por outro lado, em termos mundiais, ocorre um progressivo domínio científico-tecnológico e mesmo cultural da parte dos países industrializados, principalmente dos Estados Unidos, ao lado de uma conseqüente perda do poderio da União Soviética. Passa a imperar o Capitalismo em detrimento do Socialismo. Tal domínio levaria ao processo de globalização, dominante na década de 90 e final de milênio. Do avanço e dominação científico-tecnológica que se implantou nessas últimas décadas resultou uma conseqüente dominação cultural e lingüística. É nesse quadro mundial que devemos entender o papel da língua inglesa no Brasil e no mundo.

No quadro político do estado de São Paulo, ocorreu em 82 a eleição do governador Franco Montoro (gestão de março de 83 a março de 87) pelo PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), o antigo MDB (Movimento Democrático Brasileiro), único partido de oposição durante a

ditadura, precedido por Paulo Maluf (gestão de março de 79 a maio de 82) e o vice-governador José Maria Marin (gestão de maio de 82 a março de 83). É com expectativa de melhoria que os trabalhadores em Educação aguardavam a gestão do novo governador, haja vista o seu comprometimento com a esquerda. Transcrevemos, a seguir, um trecho de um folheto de divulgação das ações na área educacional, intitulado "Caminhando para o Fim do Quadro Negro":

S1 AS LIÇÕES DO GOVERNO MONTORO:

A obrigação de qualquer governo é fazer muito mais além das obras. É essencial recuperar a qualidade dos serviços prestados à população, especialmente a de mais baixa renda.

Ser autoritário é fácil. Difícil é fazer justiça, atender reivindicações, organizar, governar em um clima de liberdade e respeito à cidadania.

O Governo Montoro, através da Secretaria da Educação, vem redemocratizando a Escola Pública. Vem incentivando de maneira decisiva a participação de todos nas suas ações e, ao mesmo tempo, estimulando no interior da Rede o debate dos grandes temas nacionais, como a Constituinte.

A Secretaria da Educação vem apoiando concretamente a campanha dos estudantes para a conquista dos grêmios livres, reconhecendo as entidades estudantis através da cessão de um prédio para sede da UEE, UBES, UMES, UNE, UPES, à rua Vergueiro, 2485, Capital.

Tudo isso é próprio de um país democrático.

O Governo Montoro vem ensejando a participação de todos no esforço coletivo da construção da Nova República.

Professores e alunos não podem e não devem esperar do lado de fora. São Paulo precisa de todos.

(Folheto de divulgação das ações do Governo Montoro junto à Educação em 1985)

Do transcrito acima, pode-se notar o clima político e os grandes temas do período que se chamou "A Nova República": a construção da democracia (que se opunha ao período anterior reconhecido como ditadura), os debates sobre a Constituinte e o reconhecimento das entidades estudantis, derrubadas durante o regime militar. Pode-se observar que a argumentatividade do trecho se constrói em dois eixos básicos: governo democrático "versus" governo não-

democrático. No eixo da democracia, impera a qualidade dos serviços, a justiça, a liberdade, o respeito e a participação de todos, alvo do Governo Montoro. No eixo da não-democracia (ditadura, neste caso), enuncia-se a execução de obras e o autoritarismo. Se recordarmos o governo anterior, de Paulo Maluf e seu vice José Maria Marin, saberemos muito bem a quem este folheto faz referência ao enunciar que *a obrigação de qualquer governo é fazer muito mais além de obras e que ser autoritário é fácil*. É de domínio público em nosso país, até os dias de hoje, que as gestões de Paulo Maluf se edificaram em construções de obras e em autoritarismo. Assim, o governo Montoro surge com o objetivo de se opor ao anterior e *fazer justiça*. Por outro lado, na sucessão de Montoro, Quércia aparece como o candidato que iria dar continuidade aos planos de seu predecessor. O impacto do governo Quércia (de março de 87 a março de 91) na Educação é fato conhecido por todos, o que afetará, de algum modo, a má receptividade das P.C. por parte dos educadores, conforme análise realizada no último capítulo desta tese.

É nesse contexto político que surgem as P.C. de L.E.M. - Inglês, como decorrência da abertura política e da busca de democratização, também na esfera educacional.

A seguir, passaremos a desenvolver a análise das condições de produção mais restritas ao surgimento das P.C., a partir do segundo recorte que consiste nos relatórios e entrevistas de alguns sujeitos implicados em sua elaboração e divulgação.

1.2.2 AS PROPOSTAS CURRICULARES E SUA GÊNESE: EM BUSCA DO PROGRESSO

Neste item, daremos continuidade ao levantamento das condições de produção, limitando-nos à análise das entrevistas. Pretendemos avaliar as seguintes imagens: de quem fala (CENP, professor universitário, monitor); para quem (os professores) e quais as imagens de mudança (as expectativas de melhoria e de democratização do ensino, isto é, as imagens que permeiam as P.C., a partir do momento histórico-social). Em suma, objetiva-se apresentar as

imagens que subjazem à noção de progresso, presente, subrepticiamente, no depoimento dos sujeitos implicados em sua elaboração.

Conforme enunciamos acima, a difusão do ensino de inglês como L.E. faz parte de um contexto maior de dominação científico-tecnológica e também cultural da parte dos países desenvolvidos para com os sub-desenvolvidos. Assim, nas décadas de 70 e 80, no que se refere ao estado de São Paulo, a língua inglesa encontra-se em expansão nos currículos escolares, apoiada pela legislação, substituindo, aos poucos, o francês, a outra língua estrangeira contemplada pelos currículos oficiais. É nesse contexto de difusão que surgem as P.C., trazendo as novas tendências de abordagem de ensino de línguas, como um fator de progresso. Entretanto, nesse mesmo contexto de expansão do inglês, ocorre um fato aparentemente contraditório que é a mudança de língua inglesa de disciplina para atividade. Isso se deve à publicação da Resolução SE nº 1/85 de 07/01/85 que passa a estabelecer a L.E.M. (no caso, o inglês era a língua mais difundida, naquele momento) como uma disciplina não-promocional, não necessitando, a partir de então, de notas para a aprovação, mas apenas de 75% de frequência.

A primeira versão definitiva do texto das Propostas Curriculares data de 1988. No período anterior a este, anterior também à publicação da Resolução SE nº 1/85, a Secretaria da Educação já encaminhava trechos do que viria a ser a Proposta Curricular, para discussão entre os professores. Uma das primeiras reuniões para a discussão das P.C. promovida pela Delegacia de Ensino de Campinas, data de 1985, alguns meses antes da publicação da Resolução SE 1/85 e apresenta uma carta com o seguinte teor:

S2 Colegas,

Esperamos que com esta proposta de roteiro possamos iniciar, hoje, um trabalho que há muito esperávamos: dois dias juntos para refletirmos sobre nossa profissão, nossas ansiedades, trocarmos experiências, tendo como objetivo comum a melhoria do ensino público. (Documento redigido pelos Monitores de ensino de Campinas em reunião em 1985)

Como se pode observar nesse segmento, essas reuniões vieram ao encontro das expectativas dos monitores, organizadores e professores. Com a Resolução SE nº 1/85, porém, os ânimos se abalam diante da decisão da Secretaria da Educação de rebaixar a disciplina língua inglesa para atividade. Isso vem conflitar com as expectativas de democratização e melhoria educacional criadas pela implantação das novas medidas do governo Montoro, dentre as quais se encontra a elaboração das P.C. e é nesse contexto de dúvida e insegurança (para não dizer de revolta) para os professores de L.E. que surgem as P.C., conforme atesta uma das entrevistadas (E1) que trabalhou, nesse período, como monitora de inglês junto à D.E. de Campinas:

S3 E1²⁵: (...) *vê/ nós fizemos a primeira reunião em janeiro de 85/ eu acho/ em fevereiro/ ou então durante mesmo a reunião/ nós/ um pouquinho antes da segunda reunião surgiu aquela resolução que transformava o inglês de disciplina em atividade (...) ENTÃO os professores/, ao mesmo tempo que tinham começaa... / ah que bom vamos fazer isso/ vai ser bom/ receberam esse **choque**/ mas como que acontece isso/ nós não tínhamos sido prevenidos pela CENP/ nada/ nós fomos colhidos de surpresa/ **isso provocou muita re/ um pouco de resistência**(...) é com relação a repensar/ tentar mudar/ pôxa/ se eles estão nos tirando/ alguns **se sentiram muito atingidos**/ principalmente os professores assim mais/ não sei se eu posso dizer rígidos/ mais/ mais assim que levavam a coisa muito no meio ponto/ reprova/ num reprova/ e agora / eles **estavam sem a arma?**/ disciplina assim mais imposta/ entendeu?/ (...) teve gente que foi para a assistência pedagógica/ que deixou de lado (ininteligível) e alguns também se/ desleixaram também um pouco com o trabalho/ falaram/ ah...*

Os outros já que tentavam colocar um pouco assim do gosto da aprendizagem pelo gosto não se sentiram tanto/ quer dizer não sentiram tão desarmados/ e tem gente que falou/ ah! eu nem falo pros alunos se tem nota/ se não tem nota/ continuo dando a minha aula/ teve gente que superou/ (fala da monitora de inglês, grifos nossos)

²⁵ Utilizaremos neste capítulo as abreviações E1 = Entrevistado I (Monitor de Inglês da época da implantação das P.C.), E2 = Entrevistado 2 (Representante da CENP) e E3 = Entrevistado 3 (Professor Universitário).

O trecho acima aponta para os conflitos do momento e mostra a fala do sujeito-monitor como uma *arena de luta* (Bakhtin, 1992:46). Atente-se para as seguintes metáforas de guerra que subjazem aos vocábulos: *resistência, choque*; aos sintagmas: *sentiram atingidos, estavam sem a arma e não se sentiram tão desarmados* e, por último, para a tentativa de abrandamento de intensidade provocada pela mudança de *muita re* (talvez, relutância ou revolta) para *um pouco de*, de acordo com o trecho - *isso provocou muita re/ um pouco de resistência* - conforme apontado nos grifos. Nessa arena, defrontam-se duas vozes: uma, contrária à mudança da L.E.M.- inglês a atividade e outra, para a qual essa situação parece ser irrelevante ou até favorável, já que, livre de questões burocráticas, como avaliação ou nota, ficaria mais fácil a centralização dos objetivos no aluno. Essa segunda postura parece se adequar às idéias da Abordagem Comunicativa segundo a qual o aluno tem um papel de agente de seu processo de aprendizagem e o professor, de facilitador e mediador.

A Abordagem Comunicativa pretende acabar ou, pelo menos, diminuir as relações de autoritarismo que dominam o ensino tradicional dentro do qual a avaliação e a nota desempenham um papel importante, verdadeira "arma", nos termos do sujeito-monitor, conforme atesta a seqüência S3. Nesse contexto, a publicação da resolução, na mesma época da implantação das P.C. e pelo mesmo governador (Franco Montoro), engendraria a coexistência de sentidos opostos e contraditórios na relação entre os elementos responsáveis pela elaboração das P.C. e os professores a quem eram dirigidas. No imaginário discursivo, resta uma pergunta: "o que pensar de um governo que ao mesmo tempo em que implanta uma nova P.C. para o inglês, altera aquela disciplina para atividade"? Algumas respostas a essa pergunta serão trazidas à tona no último capítulo, onde levantaremos as emergências de resistência dos professores.

Com relação ao imaginário da gênese das P.C., sabe-se que em 1983, reuniu-se um grupo da CENP, representando a S.E., e um grupo de professores universitários, representantes das línguas inglesa e francesa para discutir o início das P.C., como é possível constatar no seguinte depoimento:

S4 E2: *As P.C. de LEM começaram a ser discutidas em 1983, em uma mesa redonda (...) foram convidadas pessoas ligadas ao francês e ao inglês e nessa mesa redonda decidiu-se que se precisava dar uma mudada na questão das P.C. (...) essa idéia surgiu do próprio governo/ quando o Montoro entrou/ ele tinha a proposta de se discutir mais essa questão (...)*
(Fala do representante da CENP)

Podemos observar, pelo segmento acima, a imagem de como se iniciou a mudança: alguns representantes de diferentes instâncias sociais se reúnem (a CENP, representando o poder de decisão do governo e os professores universitários, representando o poder delegado ao saber institucionalizado): é da união do "saber-poder" (Foucault, 1984) que nasce o embrião das P.C. A tais representantes é atribuído o "poder-saber" de institucionalizar o discurso da mudança: estabelecem-se as necessidades, os objetivos, os limites dentro dos quais se encaminharão as discussões; enfim, os parâmetros do discurso da mudança das P.C. são estabelecidos por um grupo cujo "poder-saber" é socialmente reconhecido, aceito e institucionalizado.

Conforme assinalamos em nossa hipótese, constrói-se um discurso da mudança, de busca de plenitude que tem sua origem, pressupostamente, em um fazer coeso e harmônico entre as instâncias política e científica.

Portanto, quando se decidiu mudar, os sujeitos responsáveis traziam o imaginário dessa mudança, de modo que não seria aceito qualquer tipo de alteração. O objetivo era promover melhorias na esfera educacional que surtissessem um efeito positivo na esfera político-social. Observemos os seguintes segmentos retirados de entrevistas:

S5 E2: *(...) nessa mesa redonda decidiu-se que precisava mudar as P.C./ as antigas porque estavam ligadas mais a um método ultrapassado (...) começar a pensar realmente em uma reformulação dessas P.C./ tendo em vista como é que se ensina uma língua/ qual a melhor maneira de se ensinar uma língua/ questionava-se o "como" (...)*
(Fala do representante da CENP)

S6 E3: (...) então o que a gente estava tentando lá/ era fazer com que a P.C. mostrasse assim mais o aspecto/ vamos dizer/ essa parte de tomar **o ensino mais relevante** e mais imediatamente **relacionado com os interesses dos alunos**/ com as coisas nas quais eles estavam envolvidos/ quer dizer justamente relacionar com o mundo à volta deles/ essa preocupação de inserir o ensino da língua/ o aprendizado da língua para o aluno no mundo em que ele vive (...) (Fala de um professor universitário, grifos nossos)

Observe-se como os interlocutores, ao se referirem à mudança, trazem os sentidos dessa mudança - imagem do novo calcada no velho - como em *a melhor maneira de se ensinar* (o novo) que se opõe às *antigas* e a *um método ultrapassado* (o velho). Ambos os sujeitos, E2 e E3, manifestam a mesma preocupação em estabelecer "como" ensinar a língua, embora se trate de sujeitos diferentes - um representante da CENP e outro professor universitário. Toma-se como referente o ideal de completude e constrói-se o discurso da busca de completude a partir das dicotomias: *método ultrapassado*, por um lado, e *a melhor maneira de se ensinar, o ensino mais relevante*, por outro. Portanto, a imagem que se tinha de uma nova P.C. era calcada em um ideário de progresso e de busca de uma metodologia ideal.

Havia necessidade, nesse contexto, de se buscar respaldo científico para essa mudança. O que a comunidade científica oferecia de melhor? Na L.A. (Linguística Aplicada), ciência, dentre outras, que lida com questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, a abordagem comunicativa era (e é) o paradigma vigente. Assim, no ideário do progresso no âmbito do ensino-aprendizagem de L.E., o ensino comunicativo ocupa o 1º lugar no "ranking". Ao se idealizar uma nova P.C., como não poderia deixar de ser, recorreu-se aos parâmetros comunicativos, considerados novos e modernos, em detrimento das outras abordagens, velhas e ultrapassadas. Notamos essa imagem de progresso, no que se refere às P.C., associada ao ensino comunicativo, no seguinte segmento:

S7 E2: (...) *nós estávamos justamente fazendo uma nova P.C./ não ligada à **antiga**/ ao "grammar translation method"/ tentando dar uma linha pelo menos mais **comunicativa** (...)*
(Representante da CENP, grifos nossos)

Observamos que a imagem do novo (o comunicativo) se constrói a partir da dicotomização com o *grammar translation method*, entendido como ultrapassado, conforme aponta o vocábulo *antigo*. O mecanismo discursivo a que se recorre acima para se criar o sentido de positividade referente ao Comunicativo é a negação do passado, *uma nova proposta curricular, não ligada à antiga, ao grammar translation method*. Assim, o sentido de positividade da nova metodologia é criado pela negação da anterior e exaltação da nova, a comunicativa, pois, ao se elaborar uma proposta *pelo menos mais comunicativa*, postulam-se graus de distanciamento com a antiga, o que quer dizer que a antiga não serve mais: é preciso que seja, pelo menos, na aparência, "comunicativizada".

Uma outra imagem que permeia as condições de produção das P.C. é que foi um trabalho democrático, em equipe, entre as instâncias representadas pelo governo, pela CENP, e pelos professores universitários implicados na implantação. Constatamos isso nos seguintes segmentos:

S8 E1: (...) *houve assim essa chamada de professores para a gente então tentar repensar no nosso trabalho/ e a CENP ia mandando algum subsídio/ e a gente ia lendo/ discutindo/ ia levando as versões/ nós mandávamos os relatórios/ eles recebiam os relatórios de todas as delegacias do estado todo/ críticas/ né/ e aí/ eles reformularam algumas coisas/ eles melhoraram essa parte prática/ com sugestões/ que nós pedimos para melhorar (...)*
(fala da monitora)

S9 E2: (...) *então os representantes vinham aqui/ levavam para a delegacia a discussão/ discutiam lá com seus pares e aí era marcado um outro encontro onde eles vinham trazer as mudanças/ o que eles achavam viável/ e isso foi muito rico/ foi muito rica essa ida e vinda de representantes (...)* e isso aqui aconteceu em uma época em que ao invés de se fazer alguma coisa em gabinete e mandar pra rede de

cima pra baixo se começou a fazer um tipo de trabalho um pouco diferente com todas as dificuldades/ é claro (...)
(fala do representante da CENP)

O que se observa é que, no imaginário dos sujeitos, o processo de discussão das P.C. foi um processo democrático (de acordo com a imagem que se tinha do governo Montoro e do momento político nacional, pós-ditadura): houve um espaço criado pelo governo (1ª imagem para se ter democracia: liberdade) e uma integração entre os participantes: a CENP, os pesquisadores e os professores (2ª imagem: participação igualitária). Assim, no imaginário discursivo, as P.C. se construíram a partir de um processo de integração livre e igualitária entre os membros interessados. Depreende-se, ainda, do segmento 4 transcrito mais acima, a imagem de igualdade a partir da metáfora de *mesa redonda*, várias vezes utilizada, pelo sujeito E2. Entendemos, portanto, *mesa redonda* aqui, como uma metáfora que tenta transmitir a imagem de que as discussões relativas à implantação das P.C. foram isentas de conflitos e de relações de poder.

O texto, porém, se trai e a materialidade lingüística deixa resvalar as emergências de poder. Nesse sentido, contrastemos a imagem de liberdade e de escolha dos participantes, apresentada nos segmentos S8 e S9, com o seguinte segmento:

S10 E2: *(...) precisava ter um documento oficial/ foi aí que nós [CENP] aproveitamos as falas de [cita nomes de professores universitários] e/ a partir da fala de algumas palestras dessas professoras/ nós fomos amadurecendo um pouco e construindo alguns parâmetros/ construindo uma filosofia da mudança (...)*
(fala do representante da CENP)

S10 traz à baila o verdadeiro sentido da mudança, traindo o ideal de liberdade e de democracia (de mesa redonda, por exemplo). Houve, na verdade, um documento inicial, construído dentro de certos parâmetros, a partir do qual se deu toda a discussão posterior. Nesse sentido, o texto final

das P.C. não foi fruto da discussão e reflexão igualitária entre os membros interessados, como se tinha a ilusão. As discussões e as mudanças se deram a partir de um documento inicial, idealizado por um grupo com autoridade reconhecida e a *filosofia da mudança* foi construída a partir da ideologia que estava contida nesse documento.

Contrariamente ao desejo de liberdade e igualdade, algumas vezes emergem e deixam resvalar as verdadeiras condições de produção do discurso das P.C., o que vem reiterar nossa visão de discurso enquanto relação constitutiva (e tensa) entre duas materialidades: a lingüística e a sócio-histórica, ou seja, as condições de produção.

1.3 CONCLUSÃO

Este capítulo objetivou trazer informações sobre o "corpus" e suas condições de produção. Na primeira parte, procedemos à descrição do "corpus", remetendo-o aos capítulos de análise. A segunda parte foi dedicada à análise das condições de produção. Assim, para concluir o capítulo, retomaremos a maneira pela qual a noção de progresso atravessa o texto das P.C., a partir da análise empreendida.

Num primeiro momento, as P.C. constituem, a nosso ver, a materialização de um desejo de mudança, desejo esse que perpassa o momento sócio-histórico de derrubada da ditadura e de estabelecimento do regime democrático. A educação não poderia ficar do lado de fora desse processo de transformação política, o que, na verdade, estabelecerá as condições de produção para a implantação das P.C. em nível estadual.

Num segundo momento, a partir das entrevistas, observamos que, na concepção das três instâncias analisadas - CENP, professor universitário e monitor - as imagens que permeiam a origem são as mesmas: de igualdade, democracia, liberdade, modernização, em suma, de progresso. Portanto, ao se idealizar uma origem igualitária, em que todos os membros tenham o mesmo papel, apaga-se o processo histórico de constituição do discurso das P.C.: em nível mundial, de domínio dos países falantes de inglês e, em nível nacional,

de derrubada da ditadura e de abertura política, mas também de silenciamento das atrocidades do período militar e, por último, em nível de pesquisas lingüísticas e metodológicas, de divulgação da Abordagem Comunicativa.

Considerando-se, porém, que o discurso resulta do atravessamento de outros discursos e que a idéia de transparência e unidade é uma ilusão, verificamos que há momentos em que o discurso se trai, trazendo à tona conflitos ou, mais especificamente neste caso, emergências do poder das instâncias responsáveis pelo documento inicial (professores universitários e CENP).

Dando continuidade à análise das emergências do ideário de progresso que perpassam as P.C. e das relações de poder-saber, em parte, mascaradas por um discurso democrático e igualitário que, por sua vez, é sustentado pelo momento político nacional, passaremos a analisar, no próximo capítulo, a organização macro-discursiva, que, além de ser o resultado da obediência a convenções sociais, constitui-se, também, em uma estratégia persuasiva de legitimação de verdades.

CAPÍTULO II

A ORGANIZAÇÃO MACRO-DISCURSIVA

Este capítulo se propõe a levantar os recursos macro-estruturais responsáveis pelos efeitos de sentido do ideário de progresso. Postulamos que a organização textual se baseia na imagem de um interlocutor ideal que visa a ser recrutado, nos termos de Gee:

(...) fazer sentido é sempre um fazer social e político. Endereçar sentido é sempre uma tentativa de recrutar ouvintes e leitores apropriados; e ouvintes e leitores, dentro de seus próprios contextos políticos e sociais, recrutar significados de falantes e leitores de modos diversos e de alto valor. (Gee, 1996: 121, tradução nossa)

Se considerarmos as palavras de Gee, poderemos compreender os sentidos engendrados pelo D.P.C. como frutos de imagens que se fazem os interlocutores num determinado momento sócio-histórico-político. Dentre os recursos utilizados para criar sentidos, apontamos a organização de texto que não pode ser entendida nunca como neutra.

Na busca de critérios para a análise da organização textual, postularemos a existência de um **texto envoltório** e um **texto envolvido**²⁶.

2.1 TEXTO ENVOLTÓRIO

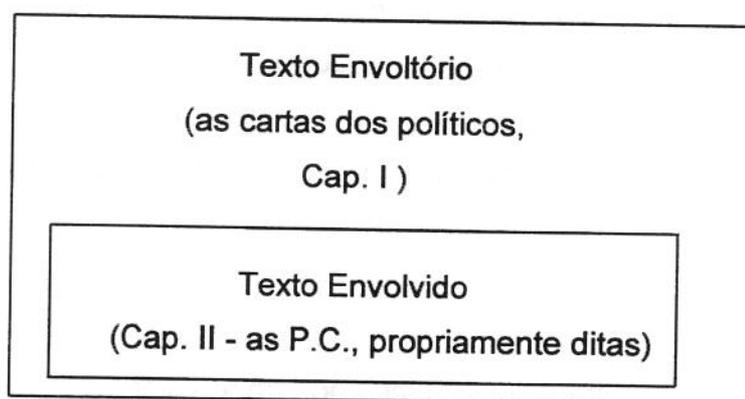
O termo envoltório tem ao mesmo tempo valor de "invólucro", no sentido de abarcar outro texto, envolvendo-o como que através de uma película invisível, e valor de sedução, envolvimento do enunciatário.

No que se refere às P.C., conforme descrição do "corpus" (cf. cap. anterior), verificamos que todas as publicações seguem a mesma organização macro-discursiva: iniciam-se com cartas dos políticos seguidas do cap. I, Documento "O Ensino de L.E.M. em questão - Inglês" e do cap. II, as

²⁶ Baseamos esta classificação, em parte, em Coracini (1991) que utiliza a divisão entre texto envolvente e texto envolvido ao analisar o Discurso Científico.

Propostas Curriculares propriamente ditas. Postulamos que tanto as cartas quanto o capítulo I podem ser consideradas como uma estrutura organizacional de envolvimento do leitor. Estabelece-se um texto envoltório, no sentido de seduzir o leitor, para, posteriormente, apresentar as P.C. propriamente ditas, que chamaremos de texto envolvido. O texto envoltório (as cartas e o cap.I) opera no sentido de começar argumentando a favor do conteúdo a ser desenvolvido a seguir. As cartas trazem argumentos da ordem do político e o cap.I, argumentos que visam a estabelecer o valor de verdade subjacente à nova postura de ensino de língua. Postulamos que a organização macro-discursiva colabora para criar a ilusão de "verdade" e "progresso", argumentando e provocando a necessidade das transformações e mudanças a serem sugeridas pelo texto envolvido (cap. II das P.C.).

Poderíamos visualizar, através do seguinte esquema, a organização macro-discursiva que estamos postulando para o texto das P.C. de 1º e 2º graus:



Se pensarmos no texto da *Prática Pedagógica* (P.P.), observamos que, em linhas gerais, esta também segue o mesmo esquema organizacional. A P.P. se divide em duas grandes partes: a primeira parte constitui-se das cartas dos políticos, CENP ou prefácio e a segunda parte é formada pelo desenvolvimento teórico e/ou sugestões de atividades. Consideramos, para a P.P., como texto envoltório a primeira parte (as cartas e cap. I) e como texto envolvido, a segunda parte (cap. II). É preciso, no entanto, considerar que a

divisão feita não é rígida; uma parte está imbricada na outra de modo que uma não faz sentido sem a outra. Desse modo, essa divisão consiste, apenas, em uma sistematização de análise.

O texto envoltório (que estamos considerando, preferencialmente, como as cartas e o Cap. I) estabelece um consenso geral do ponto de vista argumentativo: que as P.C. são um progresso em relação às anteriores (cf. o próximo capítulo).

As bases argumentativas do texto envoltório, situadas na esfera do político-social, objetivam persuadir o leitor da existência de interesses comuns que visam à melhoria do nível de vida, da educação do povo, neste caso. Tal efeito de persuasão se "realiza" ou se vê reforçado graças ao texto envolvido que funciona como argumento daquele. Ilustramos a seguir com o segmento:

S11 *A educação deve propiciar o domínio de competências que permitam a plena participação do indivíduo, enquanto cidadão, nas múltiplas atividades exigidas pela vida moderna.*(carta do secretário Fernando Morais, P.C. 1º g., 1992, 5ª edição)

A retórica do "moderno" é o mote do discurso dos políticos - secretários da educação e coordenadores da CENP -, em suas cartas introdutórias, no sentido de que a educação deve se adequar às necessidades do grupo social e ao mercado de trabalho, por exemplo, de modo a conduzir o indivíduo a participar integralmente na sociedade tida como "moderna". A imagem da modernização, que se encontra fundada em pressupostos positivistas,²⁷ visa a argumentar a favor da possibilidade de progresso social que estaria associado ao conteúdo do texto envolvido. A dinâmica argumentativa se opera a partir de imagens dicotomizadas, na qual o progresso, entendido como tecnologia, se materializa como *as múltiplas atividades exigidas pela vida moderna* (cf. seqüência 11) que se instaura no pólo positivo. Os segmentos extraídos de

²⁷ Segundo Lyotard, a Era Moderna vê na Educação a possibilidade de progresso social que teria como tarefa libertar "toda a humanidade da ignorância, pobreza, atraso, despotismo (...) graças à educação, em particular, também produzir-se-iam cidadãos iluminados, mestres de seu próprio destino" (Lyotard, 1992:97).

cartas dos políticos vêm ilustrar esse jogo (implícito, no segmento 12 e explícito, no segmento 13) de dicotomias:

S12 *Tais medidas apontam para a construção de uma escola pública de melhor qualidade.* (P.C., 1º grau, 1988, carta do secretário da Educação)

S13 *A escola pública deve se afastar do **modelo atual** (...) Instrumento insubstituível para a preparação de uma cidadania, a escola terá que ser **dinâmica e moderna** (...)* (P.C., 1º grau, 1992, carta do secretário da Educação)

Nas seqüências 12 e 13, o *modelo atual*, isto é, anterior à publicação das P.C. deve ser substituído, pois, no silenciamento da comparação, ele é não-dinâmico e não-moderno e de não-qualidade em oposição a um modelo que se pretende dinâmico, moderno e de qualidade, fundado na ilusão de que esse modelo vem preencher a falta do modelo atual. E, ao buscar o progresso baseado nas dicotomias (cf. *melhor "versus" pior* para a seqüência 12, *atual "versus" não-atual, dinâmico "versus" não-dinâmico, moderno "versus" não-moderno*, para a seqüência 13), em que, hierarquicamente, é conferido ao primeiro eixo o valor positivo, reafirma-se, cada vez mais, a falta, pois esquece-se de que, ao buscar o preenchimento dessa falta, constrói-se outra falta semelhante, já que o ideal de completude não passa de uma ilusão, mas trata-se de uma ilusão positiva, porque é ela que provoca o movimento de produção do poder-saber.

A seguir, apresentamos um outro exemplo, fundamentado na mesma imagem de "falta". O trecho que segue é extraído de *A Prática Pedagógica*, publicação feita em 1993 subsidiária às P.C. Depois de 5 anos da primeira publicação (1988) do texto das P.C., as mesmas imagens emergem nos argumentos a favor de mudanças, como por exemplo, a idéia de "dinamicidade" associada à mudança. Observemos:

S14 *Professor, você está recebendo este material subsidiário cujo objetivo é contribuir com sugestões de atividades que*

*promovam maior interação em sala de aula tomando, assim, o seu trabalho **mais dinâmico**. (...)*

Neste trabalho, você vai encontrar:

*-um texto: **O ensino de inglês em condições desfavoráveis de aprendizagem**, com sugestões de tarefas para a conscientização da existência da língua estrangeira.*

(Prefácio à edição P.P. 1º grau, 1993) (grifos nossos)

O título a que se refere S14 *O ensino de inglês em condições desfavoráveis de aprendizagem* faz pressupor a existência de um ensino de inglês em condições favoráveis que é tomado como parâmetro, opondo-se, assim, dois tipos de escola, a pública à particular, sendo esta última, na verdade, tomada como modelo. As P.C. não viriam "igualar" os dois tipos de ensino; viriam reforçar as diferenças, já que, em condições desfavoráveis, só seria possível "aplicar" teorias, o que continuaria, na verdade, cavando o fosso entre os dois tipos de escola. Aceita-se, então, como normal a existência de um ensino em condições desfavoráveis, sem discutir as razões e a possibilidade de transformar essas condições em favoráveis. Busca-se, então, uma metodologia alternativa para tal situação, isto é, criam-se receitas para a continuidade de um ensino em condições desfavoráveis sem buscar ultrapassá-lo. Em termos de progresso, só as técnicas é que mudam.

Cumprе ressaltar que a língua inglesa nas escolas estaduais, conforme explicamos acima, transformou-se em uma disciplina não-promocional, com a publicação da resolução nº 1/85. Assim, o papel atribuído ao inglês nas escolas públicas é secundário e de desvalorização, tendo em vista o rebaixamento a atividade, falta de equipamentos e materiais didáticos, carga horária insuficiente, grande número de alunos por classe, inadequada formação de profissionais, em sua maioria provenientes de escolas superiores particulares, cujo interesse é o econômico (cf. Amarante, 1997). Opondo-se a uma realidade que reflete o descaso com relação ao inglês nas escolas públicas, opera-se, na esfera das escolas particulares, reservada à população mais favorecida financeiramente, uma valorização da língua inglesa frente às exigências do mundo globalizado, o que vai possibilitar, a essa parcela da população, competir no contexto globalizado. Dessa forma, passa a ser

veiculado o "discurso da falta" relativo ao ensino de língua inglesa reservado às escolas públicas e esse discurso calcado em um ideal (o ensino do inglês direcionado à população de alta renda), torna-se inquestionável, conforme é possível verificar pelo título de um dos textos da P.P.: *O ensino de inglês em condições desfavoráveis de aprendizagem*.

Naturaliza-se, portanto, a existência do ensino em condições desfavoráveis e, com base em um ideal de completude, distante do atual, constrói-se o discurso de um texto envoltório, politicamente correto, que visa a englobar e argumentar a favor do conteúdo do texto envolvido (as propostas, no caso das P.C., e os artigos e textos, no caso da P.P.). A imagem da falta é também contemplada pelos P.C.N., nos seguintes termos:

S15 *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 ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes.*
(P.C.N., 1998:5)

Observamos, na seqüência 15, a reiteração da imagem da falta (cf. análise da seqüência 14), falta essa dada como pressuposta (cf. na seqüência 15 no uso de *carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático*) e que vai justificar o foco na leitura em detrimento das outras habilidades, o que corrobora para naturalizar a existência de, pelo menos, dois tipos de ensino de inglês: um, da falta, incorporado pela escola pública e um da completude, associado às escolas dirigidas às classes de maior poder aquisitivo.

Observa-se, neste caso, que tanto o documento das P.C. quanto dos P.C.N. partem de ilusões que veiculam, por um lado, a falta, e, por outro, o

desejo de completude. Ambas as imagens da falta e do desejo de completude se materializam através de dicotomias.

Até o momento, trouxemos à baila exemplos extraídos das cartas introdutórias (das P.C., P.P. e P.C.N.). Resta-nos discutir os resultados da análise do Cap. I dando continuidade à ilustração da construção argumentativa do texto envoltório.

No que se refere ao Capítulo I das P.C., este objetiva divulgar as recentes pesquisas em Educação voltadas ao ensino de línguas estrangeiras, fazendo, principalmente, uma ponte entre as conceituações de teor social e aquelas de teor lingüístico-metodológico. A argumentação se opera, também, preferencialmente, pela dicotomização em que ao antigo é associada a imagem de falta e ao moderno, a imagem de completude ou ideal e, portanto, de progresso. Ilustramos a seguir com dois trechos:

S16 *Em suma, estudar uma língua não é simplesmente adquirir e adestrar automatismos estanques, mas sim, uma experiência de comunicação que educa o indivíduo para a vida em sociedade.*
(P.C., 1992:13)

S17 *Pelos métodos anteriores, centrados no ensino, o professor e a universidade ou escola tomam as decisões mais importantes, sendo que o professor é o controlador paternalista da classe, enquanto que os alunos são adestrados para realizar tarefas. A seleção dos conteúdos é quase sempre determinada por pontos gramaticais e não pelo que é adequado, necessário ou interessante. A metodologia mais moderna propõe que, sejam quais forem os métodos utilizados, estes terão que ter origem na análise das necessidades reais dos alunos a fim de se conseguir resultados mais satisfatórios. Dentro desta perspectiva, o professor terá a maleabilidade de usar o que for melhor para cada classe e para cada situação em sala de aula.* (P.C., 1992:17)

A seqüência 16 veicula a concepção do que vem a ser *estudar uma língua* através da relação entre *adquirir e adestrar automatismos estanques* e *experiência de comunicação*. O período que, na aparência, se estrutura em dois segmentos - uma negação seguida de uma afirmação - expressa, na

verdade, duas idéias que coabitam em um mesmo espaço discursivo: ao se veicular **não é simplesmente** (simplesmente, no sentido de "somente", em nossa interpretação), o discurso afirma, por um lado, essa idéia como "verdadeira" e abre uma fenda (uma falta) no enunciado que precisa ser preenchida. Se, até então, *estudar uma língua consistia em adquirir e adestrar automatismos estanques* (que vou designar como A), a partir de agora *não é simplesmente A*, mas *sim* (e também) *uma experiência de comunicação* (que vou designar como B). Os conectivos, **não é simplesmente e mas sim** operam no sentido de relacionar A e B (estudar é ao mesmo tempo *adquirir e adestrar automatismos estanques e uma experiência de comunicação*), num processo cumulativo, em busca do ideal de completude. Nesse caso, B se apresenta como ênfase, argumento em favor de A. Apontamos a seqüência 16 como exemplo daquilo que denominaremos "falsa dicotomia", na qual ocorrem dois pólos que, em uma estrutura aparente, se contrapõem, mas, em uma análise mais profunda, se complementam.

Por outro lado, a seqüência 17 enuncia um discurso dicotômico explícito no que se refere à metodologia (*métodos anteriores X metodologia mais moderna*) de ensino de L.E., que se equilibra entre o *não adequado/adequação, não necessário/necessidade real, não interessante/interessante (com resultados satisfatórios)* no que se refere ao conteúdo. A imagem de professor se estabelece em dois polos: *professor controlador* (para o método anterior) X *professor maleável* (para a metodologia mais moderna).

As seqüências 16 e 17 vêm ilustrar, através da materialidade lingüística, algumas bases do jogo argumentativo que constitui o texto envoltório: visualizam-se duas equipes (métodos anteriores X métodos mais modernos e suas concepções a respeito de língua) que se confrontam. Ao negar, porém, sistematicamente a metodologia ou as concepções anteriores, o discurso deixa emergir indícios de que, na verdade, ambas se somam, se completam, constituindo-se em dois lados da mesma moeda. Trata-se, em nossa interpretação, de um construto, uma estratégia argumentativa.

O ideário de “progresso”, associado à língua estrangeira é, muitas vezes, explícito, como em:

S18 *Com o estudo de uma língua estrangeira moderna, o aluno: (...) tem acesso à mais moderna informação científica, tecnológica e cultural e, conseqüentemente, torna-se capaz de contribuir de maneira ativa para o progresso do seu país e do seu povo.* (P.C. 1º g., 1992:15) (grifos nossos)

Observe-se como essa afirmação coloca a língua materna do aluno em posição subalterna. Ao afirmar que o estudo de uma língua estrangeira implica em “progresso”, implicitamente se supõe que a língua materna sozinha não dá conta de levar a esse progresso; a língua estrangeira trabalha como um referencial silencioso de conhecimento e completude. O sentido de progresso, muito amplo neste exemplo, encontra-se atrelado aos níveis científico, tecnológico e cultural. Ao se aceitar a língua estrangeira na posição de subordinante, aceita-se, implicitamente, o papel de subordinado para a língua materna (cf. Pennycook, 1994: 32). Tal imagem vem comprovar, mais uma vez, a nossa hipótese de que o discurso das P.C. apóia-se em um ideal de progresso e que, na busca desse progresso, existe uma tendência a ler a história das P.C. e da L.E. em termos de falta, ausência ou incompletude.

Nesses termos, o advento da nova metodologia viria a preencher a falta que se estabelece como conseqüência do imaginário dicotômico calcado na ilusão do progresso.

O Cap. I das P.C. visa, em nosso entender, a levantar um tipo de reflexão de âmbito social e político, pois traz a voz do “progresso” enquanto melhoria da educação voltada ao interesse do povo, visando à adesão, ao apoio e à ação por parte do interlocutor, antecipando, assim, o conteúdo das P.C. propriamente ditas (cf. Cap. II) e estabelecendo uma relação entre o social e o ensino de L.E.

Com base no exposto acima, postulamos que o texto envoltório assume a função de antecipar o texto envolvido fornecendo-lhe as bases teóricas e de argumentar a seu favor.

2.2 TEXTO ENVOLVIDO

O texto envolvido, embora traga, também, vozes retórico-políticas, funciona como um divulgador das principais tendências científicas em L.E., propondo mudanças pedagógicas tanto no nível teórico quanto no prático. Assim, o texto envolvido funciona, na verdade, como um grande argumento que envolve o leitor, na medida em que dá as cartas finais para convencê-lo. O texto envolvido inscreve-se no envoltório, aprofundando as premissas introduzidas por ele, ao mesmo tempo em que lhe fornece e dele recebe argumentos.

A estrutura do texto envolvido oscila entre a argumentação/descrição e a argumentação/prescrição, apresentando 2 partes bem visíveis: a) o conteúdo teórico (1ª parte do Cap. II), argumentativo/descritivo e b) as sugestões de atividades (2ª parte do cap. II), principalmente argumentativo/prescritivo. O Cap. II opera no sentido de propor e descrever uma nova metodologia de trabalho com a L.E. inglês (parte teórica) e de prescrever alguns modelos, a partir de sugestões de atividades (parte prática).

O texto envolvido faz uso de estratégias retórico-argumentativas do discurso científico (como, por exemplo, a incidência de referências bibliográficas) no que se refere à intenção de convencer o leitor do valor de verdade e rigor científico da Abordagem Comunicativa, mas, diferentemente do discurso científico, que pressupõe um ouvinte conhecedor da matéria, o discurso das P.C. tenta facilitar o conteúdo, aproximando-o da prescrição. Nesse sentido, o discurso do texto envolvido aproxima-se do discurso dos Manuais Científicos, conforme postula Kuhn:

Grande parte da imagem que os cientistas e leigos têm da atividade científica criadora provém de uma fonte autoritária (...) (...) os manuais começam truncando a compreensão do cientista a respeito da história de sua própria disciplina e em seguida fornecem um substituto para aquilo que eliminaram. (Kuhn, 1992: 174-175)

A imagem que os professores (semi-leigos, em nosso caso) passam a ter das novas metodologias de ensino a partir das P.C. (uma fonte autoritária) é, de algum modo, truncada, pois elas, a partir de um discurso submetido a condições de produção diferentes das do Discurso Científico Primário, oferece as novas tendências de ensino de línguas, prontas, acabadas e como verdades universalizadas e a-temporais, eliminando as possibilidades de contra-argumentação. Dentre os recursos utilizados pelo discurso das P.C. que lhe conferem um teor de autoridade, citamos a asserção e a prescrição pelos quais se tenta apagar as possibilidades de resistências²⁸. A seguir, citamos um exemplo:

S18 *Adotar um programa funcional significa elaborar um curso com base nos usos ou funções da língua. (P.C., 1º grau, 1992:28)*

Chamamos a atenção para o fato de as P.C. estarem propondo uma abordagem de ensino baseada nas funções da língua, considerada, naquele momento, como o que havia de mais moderno em ensino-aprendizagem de L.E. Assim, como Kuhn atesta com relação aos Manuais Científicos, as P.C. não oferecem a história das funções da linguagem ou as relações entre os estudos lingüísticos e as aplicações de ensino, mas, na verdade, apresentam os ensinamentos de um "programa funcional" como uma verdade universal (utilizando-se, para tanto, de asserções), restando ao leitor apenas aceitar como progresso o conteúdo do texto envolvido.

No intuito de convencer o leitor da verdade e do progresso que enuncia, o texto envolvido, também, apresenta-se prescritivo ao propor quadros de conteúdo gramatical ou funcional ou desenvolver objetivos por série ou, ainda, através da discussão e sugestão de atividades para as quatro habilidades, conforme exemplificamos a seguir:

S20 *Podemos também, como no processo de leitura, proceder a atividades de "scanning". O professor lê o texto em voz alta e:*

²⁸ Embora camufladas por um discurso autoritário, as resistências emergem conforme demonstraremos no último capítulo desta tese.

- a) pede que o aluno localize uma informação específica no texto; o aluno anotar a informação no mesmo texto ou em folha de resposta,
- b) dá uma lista de funções já conhecidas do aluno e ele identifica quais delas existem no texto,
- c) pergunta se no texto que os alunos irão ouvir existe a função de "oferecer", por exemplo,
- d) faz perguntas às quais o aluno deverá simplesmente responder "sim" ou "não",
- e) pede que o aluno desenhe algo que está sendo descrito no texto. (P.C., 1º grau, 1992: 47)

Observe-se como o texto envolvido traz as etapas de leitura prontas como resultado de uma metodologia de ensino de LE vigente. Se, por um lado, o discurso é modalizado, (cf. *podemos, também, (...) proceder*), as etapas de leitura são apresentadas, diríamos, em forma de "script", envolvendo todos os passos que não só o professor deve seguir, mas também o aluno (cf. *dá uma lista de funções já conhecidas do aluno e ele identifica quais delas existem no texto*). Assim, o texto prescreve a cena de sala de aula, prevendo e controlando não só os estímulos como também as respostas.

2.3 CONCLUSÃO

Retomando o já dito, este capítulo procurou investigar os recursos macro-estruturais responsáveis pelos efeitos de sentido relativos ao ideário de progresso que transitam no discurso das P.C. Concluímos que, embora não seja possível delimitar com precisão a estrutura organizacional das P.C., tomamos como base a existência de dois textos: o envoltório e o envolvido. O texto envoltório caracteriza-se por tentar conquistar a atenção do interlocutor, através de valores socialmente compartilhados (apresentados como dois pólos que se confrontam), para conseguir posterior adesão ao conteúdo das P.C., o texto envolvido. Por sua vez, o texto envolvido articula-se de modo a apresentar as principais vertentes de ensino de L.E., através de um discurso assertivo e prescritivo, o que constitui, desse modo, o mais forte argumento de convencimento.

Assim, a estrutura macro-discursiva é responsável, também, pela organização argumentativa das P.C., atribuindo-lhe um caráter de progresso, primeiro pelo envolvimento em ideais políticos - relações de poder - e, segundo, pelas evidências e pelo teor de verdade - relações de saber. Deve-se ressaltar que é na imbricação dessas relações poder-saber que se operam os mecanismos discursivos das P.C.

A seguir, analisaremos as manifestações de progresso a partir das relações de poder que subjazem às cartas introdutórias.

CAPÍTULO III

AS RELAÇÕES DE PODER NAS CARTAS DOS POLÍTICOS

O presente capítulo tem como objetivo procurar reconhecer o D.P.E. como um discurso que se constitui no seu exterior apresentando evidências de um jogo de poder-saber que se fixa como um *dispositivo social de dominação* (Foucault, 1984: 248) cujo principal argumento consiste na busca do progresso social.

Buscará, também, examinar como é que se operam os mecanismos de controle de "poder" (ideologia) que habitam o D.P.E., a partir do pressuposto de que todo e qualquer discurso é construído pela sua exterioridade (outros discursos) com a qual se articula a fim de produzir os efeitos de sentido que serão por nós levantados a partir de enunciados-chave.

Com base nas formulações acima, estaremos focalizando a análise das cartas dos políticos (secretários da educação e representantes da CENP) da época das publicações (e das re-edições) das P.C. de 1º e 2º graus e das P.P. (4 volumes). Traremos, também, algumas evidências baseadas na análise dos atuais P.C.N.

Antes de passarmos para os resultados de análise, estaremos discorrendo a respeito da interdiscursividade (estudada também no Capítulo I, parte I) e da noção de enunciado em Foucault (1995).

3.1 A INTERDISCURSIVIDADE E OS ENUNCIADOS

Entendemos interdiscursividade enquanto formulação do discurso em dois eixos: o das Formações Ideológicas e o das Formações Discursivas (cf. definições no Cap. I). Assim, devemos atentar para o fato de o discurso trazer em seu bojo as vozes do outro, embora de um modo camuflado, ao construir a sua argumentação que, por sua vez, se opera a partir de um jogo ilusório: o sujeito-locutor acredita criar um sentido de modo a constituir uma estratégia

para a sua persuasão, enquanto que, na verdade, ele (o sujeito-locutor) é interpelado-assujeitado pelo outro que o constitui como sujeito, através do que se poderia chamar de "além" discursivo (ou interdiscurso - entendido como a relação do discurso com sua exterioridade) ou ainda como efeito da heterogeneidade constitutiva.

Nesse sentido, a teorização de Authier-Revuz (1982, 1990) a respeito da heterogeneidade constitutiva vem elucidar a questão. Baseada em Bakhtin e Lacan, a autora concebe que *constitutivamente no sujeito e no seu dizer está o outro* (Authier-Revuz, 1990:28), o que equivale a dizer que todo discurso é moldado, é constituído pelo seu exterior, pelo interdiscurso (pelo efeito da heterogeneidade constitutiva).

Se considerarmos as P.C. como uma prática discursiva, constitutivamente heterogênea, isto é, que se articula com o interdiscurso, construindo os sentidos a partir das posições dos sujeitos, devemos deixar clara a impossibilidade de estabelecimento de limites rígidos entre os vários gêneros discursivos. O discurso das P.C. se constitui no seu interdiscurso (citamos aqui o discurso político e o discurso educacional enquanto ensino de L.E.), todos perpassados pela mesma ideologia do progresso que se condensa em determinadas imagens, como a da construção (cf. análise a seguir neste capítulo). A noção de interdiscurso e de heterogeneidade constitutiva do sujeito é relevante na medida em que estaremos considerando que todo discurso é constituído pelo exterior, nos seguintes termos:

O interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e lingüisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciator. (Orlandi, 1992:89)

Assim, toda a produção de sentidos, articulada em uma prática discursiva, depende daquilo que é dizível em diferentes formações discursivas que são acessíveis aos interlocutores.

No caso das P.C., podemos prenunciar a formação dos sentidos, a partir de várias *regiões de confronto* (Orlandi, 1994:11) que se encontram em permanentes mudanças. A existência de movimentos de sentidos vem reiterar o pressuposto da ocorrência de vários discursos imbricados no discurso das P.C. O discurso do ideário do progresso manifestado pelas cartas introdutórias dos políticos revelam interesses de manutenção do poder. O discurso se articula a partir da busca da persuasão por parte do sujeito-locutor (secretários da Educação e representantes da Cenp) para com o sujeito-interlocutor (os professores) no sentido de propagar a existência de interesses comuns que visam à melhoria do nível de vida.

Embora postulamos que a argumentação do D.P.E. (assim como a de outros discursos) busca no imaginário os valores socialmente compartilhados pelo locutor e interlocutor para construir o seu discurso, ela se opera no sentido de revelar o "dito" e, como consequência, omitir o "não-dito", o que faz com que o estatuto do silêncio abra uma fenda no discurso por onde resvalarão os sentidos engendrados. Em nosso entender, o sujeito-locutor pode desejar ter uma intenção, mas não tem controle sobre o que diz nem sobre os efeitos de sentido de seu dizer, já que ele é mais dito do que diz.

Como todo discurso, o D.P.E. é constituído pelo discurso do outro, ou seja, a sua argumentatividade reside em trazer a voz do outro (e de outros discursos), a partir das imagens sociais entre sujeitos. O progresso, enquanto "bem social" consistiria em uma das imagens compartilhadas por ambos: o sujeito-locutor (político) tem ou pretende passar de si uma imagem "progressista"; o sujeito-interlocutor espera do locutor uma imagem progressista, compatível com aquela que possui de si próprio, que o leve a "conscientemente" engajar-se no discurso em questão. Prenunciamos que pelo menos dois atos encontram-se no cerne da argumentação do D.P.E.: o ato 1, de "envolvimento através de valores compartilhados (o progresso, por exemplo)" que leva ao ato 2, de "engajamento na esfera político-educacional".

As imagens de progresso, por sua vez, fixam-se em certos enunciados básicos responsáveis pelo congelamento de sentido.

Entendemos enunciado no sentido de "função enunciativa", conforme postulado por Foucault, isto é, trata-se da materialidade que *aparece como um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização (...) o enunciado circula, serve, se esquiva, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses ...*(Foucault, 1995:121). ◦

Assim, a tarefa de descrição de enunciados não é a de isolar e caracterizar um segmento, mas de *definir as condições nas quais se realizou a função* (op.cit.:125) que será sempre demarcável segundo coordenadas espaço-temporais, prescrevendo uma posição definida a um sujeito.

Com base no que se postulou acima, embora o enunciado não seja oculto - mas nem por isso visível -, ele só poderá ser analisado com base em suas próprias condições de produção, como acontecimento (no real da história), não como mera estrutura lingüística. Tal concepção vai ao encontro de Pêcheux (1997) para quem

[a] descrição de um enunciado ou de uma seqüência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa seqüência (op. cit.:55).

Esse discurso-outro encontra sua presença na memória histórica e no espaço social impondo-nos uma investigação discursiva com base no acontecimento enunciativo, procurando compreender o seu funcionamento a partir da historicidade que o constitui, como fragmento histórico - unidade e descontinuidade na própria história.

Dentro dessa perspectiva, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva a que pertencem, entendida esta como embricamento interdiscursivo.

Com base na conceituação de enunciado imbricado na formação discursiva que, por sua vez, se manifesta no interdiscurso, analisaremos, a seguir, as cartas introdutórias dos políticos, a partir da mobilização de alguns

enunciados-chave que giram em torno do "ideário de progresso", cartas essas consideradas por nós no capítulo anterior como parte do texto envoltório.

3.2 ESTRUTURA ARGUMENTATIVA DAS CARTAS INTRODUTÓRIAS

Partindo-se do pressuposto de que o discurso é constituído a partir de certos sentidos que veiculam valores socialmente aceitos (no caso voltados para o ideário do progresso) e compartilhados pelos interlocutores, traremos à tona alguns enunciados-base como resultado da análise das cartas introdutórias.

São os seguintes os principais enunciados-chave veiculados pelas cartas: E1: As P.C. resultam de um processo de construção; E2: A escola deve agir como um ser humano; E3: As três entidades - escola, Secretaria da Educação e Cenp - trabalham em harmonia e E4: As P.C. constituem um documento democrático.

E1: As P.C são o resultado de um processo de construção

Um dos sentidos veiculados é o da construção, cujas imagens concretas, visualizadas no espaço e metaforizadas no tempo, facilitam o acesso ao sujeito-interlocutor. Esquematizamos do seguinte modo: X (o sujeito-locutor) atinge Y (o sujeito-interlocutor) a partir da imagem N (a construção).

Vejamos alguns exemplos ilustrativos:

S21 *Aos Professores,*

As propostas curriculares que estão sendo entregues, neste momento, às equipes da rede estadual de ensino são produto de um longo processo de construção que foi se forjando, em sucessivas versões, através da colaboração decisiva de inúmeros educadores.

Debatendo, discordando e encaminhando sugestões, professores especialistas, das mais diferentes regiões do Estado de São Paulo, em diferentes momentos, forneceram às equipes técnicas da Coordenadoria de Estudos e Normas

Pedagógicas - CENP - os subsídios necessários à modificação e aprimoramento deste conjunto de documentos norteadores do trabalho docente.

(...)

Trata-se, portanto, de uma proposta coletivamente construída, mas não acabada.

(...)

Não se trata, portanto, de uma tarefa encerrada. Pelo contrário, ela apenas se inicia. Agora, inicia-se uma nova etapa de trabalho: a da divulgação...

(...) Longo caminho que, acredito, estão empenhados em percorrer todos os educadores...

(carta do Secretário da Educação Chopin Tavares de Lima - P.C. 1º g., 1988)

A metáfora de construção se apresenta como um processo (*As P.C. são produto de um longo processo*) que se desenvolve em um tempo impreciso (*em diferentes momentos*) e num espaço vago (*diferentes regiões do Estado de São Paulo, longo caminho*): não se sabe ao certo quando nem onde.

A idéia de processo se realiza lingüisticamente através do apagamento de um sujeito único e do aparecimento de um sujeito coletivizado: as P.C. são produto de um processo de construção coletiva (*trata-se, portanto de uma proposta coletivamente construída...*). O uso do verbo de ação-processo "forjar" (*um longo processo de construção que foi se forjando...*) imputa ao discurso um sentido de "um trabalho lento de amoldamento com vistas à perfeição".

A idéia de perfeição, em direção a um ideal, também se manifesta através da imagem de tempo "ad æternum" (*não acabada, tarefa não encerrada*) e espaço "ad infinitum" (*longo caminho a percorrer*). Em ambos os casos, enfatiza-se a idéia de esforço, trabalho e mérito.

O uso de dicotomias vem reforçar ainda mais a idéia de perfeição já que o sentido de busca de um ideal também se opera em dois pólos: negativamente, pelo uso de *proposta não acabada* e *tarefa não encerrada*, e, positivamente, pelo uso do verbo de aspecto incoativo "iniciar" que indica ação-processo como em *ela (tarefa) apenas se inicia* e *inicia-se uma nova*

etapa. "Iniciar" marca o momento no tempo em que se iniciam as P.C., podendo ser entendidas como um objeto ativo ou passivo: são as P.C. que iniciam algo (as mudanças) e, ao mesmo tempo (em nossa interpretação), são as P.C. que se iniciam no momento de escritura dessa carta.

O verbo de aspecto durativo *percorrer* frisa uma duração espaço-temporal do estado de coisa expresso por ele; é a construção das P.C. que é vista a partir desta perspectiva: as P.C. são construção, visualizadas espaço-temporalmente enquanto caminho a ser percorrido (P.C. = construção = percorrer caminho). Citamos, a seguir, os trechos que são responsáveis por esse efeito de sentido e suas relações: *as P.C. (...) são produto de um longo processo de construção; não acabada e não encerrada e longo caminho a percorrer*.

Observa-se um discurso altamente argumentativo norteado pela idéia de "progresso", concebido através da figura de "construção inacabada e em colaboração". Emerge a seguinte imagem de progresso: como se cada membro pudesse colocar um tijolinho e essa construção nunca tivesse fim, pois visaria à perfeição. É a idéia de "progresso" como meio para alcançar um ideal de completude.

Faz parte dessa figura de construção uma etapa que compreende a divulgação e capacitação dos educadores. O caráter ideológico se revela, mostrando a imagem que as Propostas trazem dos educadores e do governo: o educador (professor), por um lado, não está capacitado; é preciso treiná-lo; o governo, por outro, tem o papel de implantar e implementar idéias progressistas que, ilusoriamente, parecem compartilhadas, justificando, assim, o seu "poder". Exemplo:

S22 *Agora inicia-se uma nova etapa de trabalho: a da divulgação das Propostas e capacitação dos educadores, dentro de uma política educacional da S. E., com vistas à **requalificação** da escola pública de Primeiro Grau.*(id. *ibid.*)

Um dos pilares da construção do edifício é o resgate da qualidade da escola pública (*requalificação*). É notável, no exemplo acima, o sentido de

"busca de uma qualidade perdida", cujo argumento consiste não em negar totalmente a falta de qualidade para a educação (o que seria politicamente incorreto), mas em dar conta, a partir do prefixo *-re*, anexo à *qualificação*, ao mesmo tempo, de dois sentidos: o de que é preciso mudar - construir alguns pilares do edifício - e o de que, embora a qualidade não esteja a contento, nem tudo foi sempre tão ruim. O que ocorreu foi que, em algum momento, houve perdas, não havendo necessidade, portanto, de se iniciar uma nova construção: os pilares permanecem em pé, apesar de alguns abalos. É necessário, no entanto, reforçar a sustentação e dar continuidade ao processo de construção que havia sido abandonado.

Depreende-se do que foi exposto que a imagem de construção permite visualizar as P.C. como resultantes de um processo, ou seja, como um "edifício em construção", através de várias etapas localizadas no tempo e no espaço que teriam como meta o ensino ideal (*requalificação*). Nesse sentido, embora se vislumbre a necessidade de mudanças, não se nega totalmente a etapa anterior.

O progresso, conforme concebido pela figura da construção, encontra-se calcado em um fazer linear, cumulativo, em direção a um ideal de completude. Esse conceito de completude só é entendido em contraposição a um conceito de incompletude do velho. Ao reverenciar o novo, o discurso deixa um rastro de inadequação e falha com relação ao velho. O significado positivo atribuído às P.C. é construído com a voz do negativo, da falta, atribuída à metodologia anterior e nesse jogo discursivo acaba ocorrendo a imbricação entre esses dois conceitos: o novo se inscreve na esfera do velho e um depende do outro para significar.

E2: A escola deve agir como um ser humano

Enquanto a imagem da construção contempla o processo de transformação (que estou postulando como busca do progresso) advindo com as P.C., a imagem de ser humano atinge a escola (o ensino). Tal imagem é responsável por um efeito de sentido de dinamismo (resultado positivo) da

escola e/ou do ensino. A imagem de ser humano vai dar conta de descrever o resultado final, ou seja, a escola ideal (personificada) nesse processo de construção.

Defender a escola e o ensino como seres com vida própria consiste em uma imagem de redução da complexidade social (cf. Eggs, 1988), e, portanto, de fácil acesso ao interlocutor, conforme excerto abaixo:

S23 *O Governo do Estado de São Paulo começa a cumprir o compromisso assumido com a população: a recuperação da Escola Pública (...) ao contrário, em organismo vivo e atuante na vida da sociedade. A escola pública deve se afastar do modelo atual, em que figura como célula de um imenso organismo uniforme da organização burocrática do sistema de ensino. Ela deve se transformar, deverá ser uma escola capaz de reformular-se e adaptar-se, com vistas à concretização de seus objetivos.* (carta do Secretário da Educação Fernando Moraes - P.C., 1º g. 1992)

Como foi colocado anteriormente, consideramos a imagem de escola como "ser humano" (*ser vivo*, no texto) como redutora de complexidades sociais, pelo fato de apelar para as características humanas e de conferir ações humanas como em *reformular-se* e *adaptar-se*. Nesse sentido, a relação escola-interlocutor é permeada por valores e necessidades compartilhadas por ambas as posições-sujeito, já que, neste exemplo, a escola passa a ocupar uma posição de sujeito, tratando-se, no caso, da concepção de um sujeito intencional, capaz de (se) transformar e agir, compelido por uma vontade consciente.

No segmento acima, a figura "ser humano" é representada pela dicotomia cujos pólos se manifestam por "célula" X "organismo vivo", sendo este último entendido como o pólo positivo, fruto de um processo de transformação ou construção (cf. exposto no item anterior). Podemos observar, na materialidade lingüística, a manifestação da idéia de ser humano pelo lugar de sujeito que "a escola" ocupa nas orações *A escola pública deve se afastar... Ela deve se transformar... Deverá ser uma escola capaz de reformular-se e adaptar-se....* Na verdade, a posição de sujeito oracional

ocupado pela "escola" nas orações acima esconde um outro sujeito-agente (os sujeitos implicados na realização dessa tarefa). Observe-se o uso em todas as orações do modalizador deôntico²⁹ "deve" aplicado à escola (*a escola deve se transformar...*), o que implica que: "alguém deve transformar (reformular) a escola".

Nesse caso, o recurso argumentativo da figura de ser humano tem como efeito de sentido apagar os sujeitos e o momento sócio-histórico no qual a escola está inserida, aproximando-a de uma imagem ideal: a-histórica, a-política e a-temporal. A idéia de escola como "ser humano" dá a ilusão de possibilidade de se atingir uma escola ideal; pois a escola ideal, conforme concebida nesse trecho, possui características humanas, isto é, é capaz de estabelecer e concretizar os seus próprios objetivos.

Como decorrência, o efeito de sentido veiculado pelo enunciado é de que a escola é um ser humano adulto (que tem autonomia de suas ações), resultante de um processo de transformação. Em termos de *relações e efeitos de poder* (Foucault, 1984:7) pode-se afirmar que o discurso das P.C. manifestado pelas cartas introdutórias dos políticos (que se servem de sua autoridade reconhecida, imputando ao discurso como um todo esse efeito) faz com que X (o governo) leve Y (a população) a crer em N (escola ideal, concebida como "ser humano"). Uma escola com características de "ser humano" seria autônoma e, portanto, capaz de atuar em seu processo de transformação.

E3: A S.E., Cenp e escola devem trabalhar em harmonia

Assim como a escola é concebida como um ser humano, o mesmo se pode dizer dos demais órgãos do governo: a Secretaria da Educação e a CENP que são definidos a partir da imagem idealizada de "seres que trabalham em harmonia", conforme exemplificamos a seguir:

²⁹ Os modelos tradicionais classificam as modalidades em três tipos básicos: as aléticas (afirmativas), as epistêmicas (probabilidades) e as deônticas (obrigações e permissões), classificação esta que estamos adotando.

S24 *Aos Professores,*

*O Programa de reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, **desencadeado pela Secretaria de Estado da Educação**, a partir de outubro de 1991, começa a cumprir o compromisso assumido ...*

*Nessa perspectiva, a **Secretaria de Estado da Educação incentiva a escola a desenvolver** suas próprias iniciativas e **identificar** suas necessidades, reafirmando como principal objetivo o de criar condições para que a escola promova uma adequada autonomia de ação ...*

*Nesse sentido é que a **CENP tem desenvolvido um projeto** de divulgação do conhecimento e, conseqüentemente, de apoio à atualização da prática docente.*

(carta da Coordenadora da Cenp Eny Marisa Maia, P.C. 1ºg., 1992) (grifos nossos)

A argumentação, neste trecho, visa a persuadir o sujeito-interlocutor da existência de interesses comuns que residem na concepção dos sujeitos das ações, a Secretaria da Educação (SE), a CENP e a Escola (ES) trabalhando em harmonia. Nesse sentido, ficam bem evidentes os papéis sociais atribuídos a cada um dos três órgãos: a SE desencadeia um programa de recuperação da escola e a incentiva a desenvolvê-lo; a CENP, por sua vez, divulga e apóia um projeto de atualização da prática docente e a ES é efetivamente a responsável pela prática docente, "desenvolvendo iniciativas", "identificando necessidades", "reafirmando objetivos" e "promovendo ações".

Lingüisticamente, a imagem de ação que tem início a partir dessa publicação é caracterizada por verbos que denotam algo ou ação que se inicia, como em: *começar, instituir, aplicar, criar, identificar, promover e desencadear*.

Os três órgãos (SE, CENP e ES) são apresentados através da figura da "personificação", funcionando como sujeito-agente da oração, e, portanto, realizando tarefas próprias dos seres humanos, como por exemplo em:

S25 *...o Estado começa a cumprir..*

...o Estado recupera...

...a SE incentiva...

...a SE identifica necessidades...

...a SE desencadeia...

...a Escola promove...

...o Projeto Educacional Escola Padrão redesenha o perfil da escola...como um organismo vivo, atuante-núcleo... (id,ibid.)

Ainda com relação à materialidade lingüística ocorre uma predominância de verbos e substantivos deverbais que indicam ação caracterizados pelo prefixo re-, conforme: *reformatar, recuperar, redesenhar e reafirmar*, para os verbos, e *reação e reforma*, para os substantivos. Se, por um lado, é dada ênfase ao processo de transformação, por outro, o prefixo -re apresenta, em sua acepção, um movimento que traz a voz do momento anterior. Depreende-se, portanto, o progresso como um fazer acumulativo (cf. Popper, 1972) em direção a um ideal de completude.

Retomando esta parte da análise, a argumentatividade se constrói, portanto, graças à imagem de harmonia entre os três órgãos, isto é, cada qual cumprindo o seu papel e um complementando o outro, e pela noção de "progresso" e evolução caracterizada por verbos e substantivos que expressam início de ação, por um lado, e por verbos e substantivos formados pelo prefixo *re* que indicam "mudança de estado" e conseqüente "progresso". Ocorre como que uma cumplicidade entre os órgãos governamentais no sentido de diluir as relações de poder. O efeito de sentido de "harmonia entre os órgãos", veículo de um valor socialmente aceito, visa a atingir o sujeito-enunciatário e fazê-lo engajar-se com os ideais do sujeito-enunciador, ambos constituídos na mesma formação ideológica.

Assim, a imagem de "harmonia de ações" expressa um discurso que autoriza certos sujeitos (escola, SE e CENP) a falarem, transferindo as ações e efeitos de poder para as instituições sociais, concebidas enquanto posições-sujeito. Mas, na verdade, o que ocorre é que tais mudanças de práticas não acabam com as relações de poder, deslocam-nas apenas, pois elas se reconfigurarão de outro modo, em outro lugar. É o que nos assinala Usher & Edwards (1994:91):

Estas reconfigurações e mudanças não podem simplesmente ser consideradas mais humanas ou democráticas, ou serem exemplos de "progresso". É neste sentido, portanto, que Foucault

nos convida a reverter a retórica do progresso. Tudo é político e não há discurso que não implique em poder. (tradução nossa)

As palavras de Usher & Edwards permitem-nos confirmar o enunciado "A SE, CENP e escola devem trabalhar em harmonia" como uma manobra discursiva que visaria a camuflar as emergências de poder subjacentes ao D.P.C.

E4: As P.C. constituem um documento democrático

Todas as imagens levantadas até agora (de construção, de ser humano e de harmonia) constituem imagens que levam o sujeito-interlocutor a entender as P.C., P.P. e P.C.N. como um documento de bem-comum, de melhoria e de "progresso", tentando anular qualquer efeito de sentido que aponte para a existência de um poder imposto por instância superior. Apresentamos a seguir alguns exemplos:

S26 a)

*Esta publicação da série A Prática Pedagógica dá prosseguimento a uma iniciativa da CENP de abordar o cotidiano da sala de **aula através de sugestões de atividades** que implementem o currículo nas diversas áreas do conhecimento.*

(...)

*O material, ao contrário, tem por objetivo contribuir para a reflexão do professor, para a comparação com a sua prática, enfim, para a sua **atualização na busca de metodologias cada vez mais adequadas** à realidade de seu trabalho docente. (carta da Cordenadora da Cenp Eny Marisa Maia, P.P. 1º g., 1993) (grifos nossos),*

b)

*Este material está relacionado à proposta curricular de 1º grau e **procura atender aos pedidos dos professores, fornecendo atividades diversificadas, com embasamento teórico.** (Prefácio P.P. 1º g., 1993) (grifos nossos)*

O segmento 26a traz a idéia de que esta série consiste apenas de *sugestões* (tentativa de anulação do poder), *atendendo aos pedidos dos professores* (transferência de responsabilidade) e que se encontra baseada em *metodologias mais adequadas* (idéia de modernidade).

A imagem de "liberdade de escolha" imputa um efeito de sentido de "progresso" ao discurso: o progresso seria entendido no pólo da "liberdade" que se oporia dicotomicamente à "imposição pelo poder", no polo oposto.

Entretanto, a materialidade lingüística deixa resvalar momentos de emergência desse "poder" camuflado:

S27 *São documentos de apoio à prática docente e como tal só se tornam realidade à medida que são incorporados, de fato, ao trabalho pedagógico.* (carta da Coordenadora da CENP Eny Marisa Maia, P.P. 1º g.: 1993) (grifo nosso)

Assim, para que haja mudanças, não basta que a CENP publique e "sugira" as atividades; é preciso que os professores "cumpram", *de fato*, a sua parte. Apontamos S27 como exemplo de "relações e efeitos de poder" (cf. Foucault, 1984), em que um elemento (a CENP, neste caso) exerce "poder" sobre o outro (os professores).

Outro recurso de camuflagem do "poder" é a transferência de responsabilidades do resultado para o professor, pois, se o professor não utilizar esse material, dele será a responsabilidade do resultado, o que acarretará efeitos negativos. É o que se observa no seguinte exemplo:

S28 *Você está recebendo este material subsidiário cujo objetivo é contribuir com sugestões de atividades que promovam maior interação em sala de aula tomando, assim, o seu trabalho mais dinâmico.* (Prefácio P.P., 1º g.: 1993)

O segmento 28 parece implicar que, se o professor não utilizar o material em divulgação, o seu trabalho não será tão dinâmico e tão interativo, o que, no final das contas, soa como uma "ameaça" camuflada. A transferência da responsabilidade não ocorre apenas no que diz respeito aos resultados,

mas também, à elaboração do material. É o que se pode evidenciar através do segmento 26b, transcrito acima.

A análise empreendida até o momento, leva-nos a postular que, ao mesmo tempo em que as P.C. e P.P. se apresentam como democráticas - afinal, atendem às necessidades dos professores - elas funcionam como "instrumento de poder", não apenas por sua autoridade reconhecida, mas também por evidências na própria materialidade lingüística.

Nesse sentido, podemos depreender que um dos recursos persuasivos do discurso das P.C. e P.P. recai sobre a imagem da anulação do poder, isto é, o discurso constrói a verdade de acordo com os seus interesses, seja através da imagem das P.C. como um documento de bem-comum, seja através da transferência de responsabilidades aos professores.

Com relação à carta introdutória dos P.C.N, podemos apontar as mesmas imagens de bem comum e de busca de relações mais democráticas para a Educação, como é possível conferir no seguinte trecho:

S29 Senhor(a) Professor(a)

Tenho a satisfação de encaminhar a Vossa Senhoria os textos da versão preliminar dos P.C.N. para o ensino fundamental da 5ª a 8ª séries, elaborados por um grupo de professores e especialistas, com o objetivo de oferecer aos professores um referencial para o desenvolvimento das novas políticas educacionais e a melhoria da qualidade do ensino fundamental.

(carta da Secretária da Educação Fundamental para a versão preliminar dos P.C.N. dirigida aos professores, datada aos 27 de novembro de 1997, P.C.N. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental de L.E.)

Se contrastarmos o teor desta carta com as cartas das P.C., publicadas com 10 anos de antecedência, verificaremos que as imagens permanecem inalteradas: busca do novo que significa "melhoria da qualidade do ensino" e estabelecimento dos objetivos por um grupo a quem é delegado o poder.

Após uma década da publicação das P.C. (1988), com a edição intermediária das P.P. (1993 e 1994), material subsidiário analisado por nós, observa-se que os problemas relativos ao ensino de L.E. veiculados por esses

três documentos oficiais (P.C., P.P. e P.C.N.) permanecem os mesmos e diríamos ainda que até as tentativas de solução mantêm-se inalteradas. Estamos nos referindo especificamente às implicações de poder que perpassam os textos analisados que, por sua vez, se encontram fundamentados na perspectiva da "Modernidade" cujo objetivo é a emancipação do indivíduo (cf. Usher & Edwards, 1994:24), através da distribuição do poder. Evidenciamos com o seguinte segmento dos P.C.N. (1997: 2):

S30 *Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.*

O projeto Modernista em que se insere a Educação visa a identificar as desigualdades a fim de intervir, provocando a inclusão daqueles que foram previamente marginalizados ou excluídos. Nesse sentido, sustenta-se a crença de que a operação de "delegar poder" e "dar voz" (*empowerment and voice*, cf. Popkewitz, 1998:4) possibilitaria promover os excluídos, atuando no processo de distribuição do poder e conseqüente progresso educacional e social.

É o que se pode detectar do segmento 30, que se articula em dois eixos: um negativo, no qual o *caráter assimétrico da interação em sala de aula* implicaria em *dificuldades específicas para o conhecimento* (retórica da exclusão) e outro positivo (fruto de uma intervenção) que se opera pelo compartilhamento de poder e de voz (retórica da inclusão - *empowerment and voice*) criando condições de o aluno passar a sujeito do discurso e da aprendizagem.

Dois outros pontos podem ser levantados no segmento 30: o primeiro refere-se à concepção de poder e o segundo à de sujeito. "Poder", no segmento S30 (cf. *o professor aprende a compartilhar seu poder*), é tratado como um objeto que pode ser possuído e, portanto, distribuído, semelhante ao poder-soberano dos reis (cf. Foucault, 1980:55). Contudo, a soberania

moderna se aplica através de instituições (escola, CENP) e de posições-sujeito (cf. Pêcheux, 1969,1995:85), como a de professor em sala de aula, neste segmento. Nesse sentido, mudam-se os mecanismos, mas as relações e efeitos de poder permanecem inalterados, pois, ao partilhar o seu poder com o aluno, o poder não deixa de existir, apenas se modificam sua estrutura e o seu funcionamento: de centralizado no professor, o poder passa a disseminado, incidindo não só no professor, mas também no aluno que terá, como consequência, mais responsabilidade por sua aprendizagem. O olhar do poder que antes era unifocal passa a ser bifocal e, portanto, muito mais eficiente. Tal efeito de sentido vai ao encontro do *Panopticon* de Bentham, explicitado por Foucault em *Vigiar e Punir*, nos seguintes termos:

Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas de que longinquamente derivam.

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (...)

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. (Foucault, 1991: 176-177)

A figura do panóptico e suas implicações de deslocamento nos mecanismos de poder possibilitam lançar um olhar crítico sobre os discursos mais recentes em Educação, costumeiramente vistos como mais simétricos e menos autoritários e como responsáveis por uma maior distribuição do poder, no sentido de atingir os excluídos, emancipando-os e libertando-os. Assim, na perspectiva genealógica de Foucault, esses discursos estariam apenas

deslocando os mecanismos de distribuição de poder, sem apagá-los ou diminuí-los, pois fazem parte da mesma estrutura racional que subjaz ao Modernismo em Educação. Portanto, os princípios de *empowerment and voice* como parte da tradição progressista (Usher & Edwards 1994:31) e latentes no discurso dos P.C.N. consistiriam, em nossa análise, em manobras discursivas de camuflagem de poder. Trata-se de manobras, muitas vezes inconscientes do sujeito-enunciador que, pelo fato de ser mais dito do que diz, fazem parte da trama do próprio discurso.

O segundo ponto a ser levantado do segmento 30 refere-se justamente à noção de sujeito subjacente: é positivista, capaz de controlar e monitorar a *construção do conhecimento*, tanto do ponto de vista da posição do professor quanto da posição do aluno. Na perspectiva teórica pós-moderna que estamos adotando, esse sujeito consistiria, na verdade, em uma ilusão (a primeira ilusão postulada por Pêcheux), ilusão essa necessária para a veiculação do discurso. Nesses termos, os pressupostos pós-modernos nos incitam a desconstruir esse sujeito-agente e nos fazem ver uma outra faceta desse sujeito que, a partir de sua incisão na história, passaria a ser encarado como um sujeito-contingente.

Da análise dos trechos da carta introdutória dos P.C.N. pode-se deduzir a ocorrência de repetição de alguns "efeitos de sentido" calcados em enunciados-chave como o de se constituir em um documento democrático e, portanto, de progresso.

A circulação de enunciados sinonímicos em vários documentos (P.C., P.P. e P.C.N.) evidencia a proveniência das práticas discursivas em questão a partir das mesmas formações ideológicas, caracterizando o discurso como uma intersecção entre o acontecimento (o momento da enunciação) e a memória do dizível (o espaço do interdiscurso).

3.3 CONCLUSÃO

Este capítulo teve como objetivo levantar as relações de poder-saber que subjazem ao discurso das P.C., a partir da análise das cartas introdutórias, assinadas pelos políticos.

Primeiramente, detivemo-nos nas definições de interdiscursividade e de enunciado, conceitos utilizados na análise.

Em seguida, apresentamos resultados da análise, sintetizados em quatro enunciados-chave que assinalam os mecanismos de poder-saber que giram em torno do ideário de progresso. Os enunciados-chave: "As P.C. resultam de um processo de construção"; "A escola deve agir como um ser humano"; "As três entidades - escola, Secretaria da Educação e Cenp - trabalham em harmonia" e "As P.C. constituem um documento democrático", aqui levantados, mostraram que a argumentação do discurso se constrói a partir de imagens de liberdade e de democracia que, se, por um lado, se encontram coerentes com o momento histórico-social (cf. cap. I da análise), o que faz com que as P.C. sejam entendidas como um documento de bem comum e de progresso, tentando camuflar as emergências de poder, por outro, a partir da materialidade lingüística, evidenciam-se os deslizos, os não-ditos, ou seja, as emergências de poder camuflado.

Há de se concluir, a partir da análise das cartas e prefácios, que o discurso das P.C., P.P. e P.C.N. insere-se no Movimento Modernista que, no contexto educacional, tem como objetivo criar estratégias para a inclusão dos excluídos, estratégias essas de distribuição do poder, o que implicaria, em última instância, na anulação desse poder e no desejo de uma sociedade igualitária.

Não compartilhamos, porém, dessa perspectiva por compreendermos as relações de poder como que inerentes a toda e qualquer formação discursiva. Com base nos pressupostos pós-modernos dentro dos quais esta tese se insere, buscou-se, neste capítulo, não apenas especular sobre as relações de poder-saber como também apontá-las como constitutivas do discurso analisado. Não negamos a ocorrência de mudanças nessas relações, mas entendemos que o que ocorre são, na verdade, alterações nos mecanismos de controle que passam a ser ressignificados de outro modo,

como por exemplo, a responsabilidade delegada ao professor tanto na elaboração das P.C., quanto no resultado do trabalho efetivo em sala de aula.

Uma vez que a Ideologia Modernista atravessa a Educação como um todo, evocando valores positivistas de manutenção das relações de poder-saber, embora, muitas vezes revestidas por uma nova roupagem, passaremos, no próximo capítulo, a analisar o texto das P.C., denominado por nós como envolvente (cf. Cap. II, análise), procurando levantar as emergências de progresso enquanto busca da verdade, no âmbito do ensino-aprendizagem de L.E.

CAPÍTULO IV

OS REGIMES DE VERDADE

Constitui objetivo do presente capítulo levantar, no "corpus", os efeitos de sentido, a partir da análise da materialidade lingüística, que constituem o D.P.E., veículo de um discurso calcado no ideário de progresso visando à busca da verdade, no caso em questão, através da fé na modernidade, na racionalidade e na ciência.

Do ponto de vista da busca da verdade, as P.C., as P.P. e os P.C.N. se caracterizam como documentos que visam a difundir e explicitar a Abordagem Comunicativa entre os professores da rede pública do estado de São Paulo. Para tanto, fazem uso preferencialmente de dicotomias (cf. veremos adiante na análise), contrastando a metodologia anterior com a nova abordagem, de modo a caracterizar positivamente a nova e negativamente a velha.

Nesse sentido, para compreendermos os resultados da análise empreendida, passaremos, em um primeiro momento, a caracterizar o período (final da década de 70, 80 e início de 90) em termos de postura teórica no que se refere ao ensino-aprendizagem de L.E., tentando trazer à tona as bases filosóficas das metodologias estruturalistas e da Abordagem Comunicativa, vigentes no período em questão.

Em uma segunda etapa, passaremos à análise, a partir de enunciados-chave (cf. especificado no capítulo anterior) veiculadores dos principais efeitos de sentido que subjazem ao discurso das P.C.

4.1 AS CONVULSÕES METODOLÓGICAS

A elaboração das Propostas Curriculares, em uma determinada abordagem (a comunicativa) e em detrimento de outras, justifica-se pelo momento histórico-social das pesquisas e estudos em andamento na Lingüística Aplicada.

Nesse sentido, há necessidade de resgatarmos, ainda que rapidamente, as transformações pelas quais passou o ensino de línguas nos últimos anos.

Clark (1987) levanta os sistemas filosóficos e sócio-políticos refletidos nas várias abordagens de ensino de língua estrangeira: o Humanismo Clássico, o Reconstrucionismo e o Progressismo. O primeiro estaria relacionado com as características básicas de promoção das capacidades intelectuais (métodos com ênfase na transmissão cultural); o segundo implicaria em mudança social através da educação planejada (métodos com ênfase no behaviorismo) e o terceiro, o Progressismo, caracterizar-se-ia pela visão do indivíduo como um todo (métodos com ênfase no desenvolvimento individual, como o Comunicativo). Segundo esse mesmo autor, o professor ocuparia diferentes papéis nos diferentes sistemas: o de instrutor, no Humanismo Clássico, o de modelo de falante nativo, no Reconstrucionismo, e o de facilitador, no Progressismo.

A partir desses três sistemas filosóficos e sócio-políticos, levantaremos, a seguir, os principais modelos de ensino enfatizando as metodologias de base behaviorista anteriores à Abordagem Comunicativa³⁰. Dentre os mais conhecidos, encontram-se os seguintes: a) Método Tradicional (Gramática-Tradução); b) Método Direto; c) Método Áudio-Oral; d) Método Áudio-Visual e e) Abordagem Comunicativa.³¹

O Modelo Tradicional, que se aproxima das características do Humanismo Clássico, centrado na transmissão cultural, tem raízes na Europa com o ensino das línguas mortas (o grego e o latim), consideradas importantes para o desenvolvimento do pensamento e da literatura. A aula é ministrada em língua materna e tem como ênfase a gramática com o objetivo de facilitar a tradução de textos. A língua é concebida como um conjunto de regras e de exceções observáveis em frases ou textos e suscetíveis de serem encontradas

³⁰ Coracini (1998:155) observa que, a título de sistematização, a literatura costuma caracterizar a Abordagem Comunicativa como que sucedendo as metodologias estruturalistas. Lembra a autora, porém, que tanto uma quanto outra coabitam na prática da sala de aula e nos materiais utilizados. Essa visão encontra respaldo, na literatura, em alguns autores (como Brown, 1980) que definem abordagem como um conjunto de princípios que deve se pautar pelo ecletismo metodológico, fruto da adequação às individualidades dos aprendizes. A existência de ecletismo metodológico será abordado por nós na análise que se segue, neste capítulo.

na língua de partida. Chamamos a atenção para o fato de esse modelo ainda apresentar fortes vestígios, em nossos dias, no ensino de línguas.

Em contraposição a essa maneira de ensinar, surgiu o Método Direto que, com sua base progressista, priorizava o desenvolvimento individual. Iniciou-se na Alemanha e na França no final do século XIX e começo do século XX e consistia em uma abordagem "natural", fundada na observação da aquisição da Língua Materna (LM) pela criança. A aquisição da LE se dava pelo método indutivo e a língua era vista como um fenômeno oral e escrito de comunicação.

Seguem-se ao Método Direto, os métodos Áudio-Oral e Áudio-Visual que, fundamentados na psicologia do comportamento (behaviorismo), têm como pressupostos filosóficos o Reacionismo. O Método Áudio-Oral surge nos Estados Unidos, por ocasião da 2ª Guerra Mundial, pela necessidade de formar rapidamente pessoas que falem outras línguas além do inglês. A língua é concebida como um conjunto de hábitos e, através de automatismos lingüísticos, procura-se desenvolver as habilidades de falar e ouvir que devem servir de base para o desenvolvimento das demais.

Com a mesma ênfase na língua oral, surge o Método Áudio-Visual como uma reação à rápida expansão do inglês, após a segunda guerra mundial. Vendo a sua língua ameaçada, o governo da França encomenda uma pesquisa sobre o francês fundamental que serve de base para o novo método, o áudio-visual, priorizando o uso da língua de todos os dias. Chamamos a atenção para o fato de ambos os métodos (o áudio-oral e o áudio-visual) banirem o uso da língua materna, em sala de aula, conforme explicita Coracini (1998:154):

O efeito negativo da língua materna se fazia sentir na interferência de suas estruturas numa língua com estruturas diferentes, tanto do ponto de vista lingüístico quanto do ponto de vista cultural (que, nessa ocasião, se reduzia aos hábitos genéricos e, por vezes, estereotipados, de um povo), já que aprender uma língua se reduzia a memorizar estruturas em

³¹ O resumo dos métodos que se seguem foram baseados, em parte, em Clark (1987) e Germain (1993).

situação de comunicação (na mercearia, na rua, ao telefone, etc), de maneira semelhante à aprendizagem da língua materna.

Assim, essas metodologias visavam, por um lado, a apagar o uso da língua materna, postulando a sua possível interferência no processo e, por outro, enfatizavam o ensino-aprendizagem da língua alvo, através de diálogos fabricados e calcados em uma escrita oralizada que, por sua vez, eram, pressupostamente, memorizados e assimilados.

Do mesmo modo que a L.M., o erro era considerado como outro entrave para o processo de ensino-aprendizagem, o qual deveria ser previsto e evitado pelo professor.

Nesse sentido, coerentes com a ideologia behaviorista da época, os métodos tomavam o aluno como "tabula rasa" ao ensinar outra língua, desconsiderando toda a história do sujeito-aprendiz. O estudo da língua partia do zero e era trabalhado progressivamente tanto o léxico quanto a gramática, de modo a prever e controlar todo o processo.

Num movimento contrário às características acima descritas, surge, na década de 70, na Europa, a Abordagem Comunicativa que será por nós abordada mais detalhadamente no próximo item pelo fato de ser a abordagem de ensino de línguas veiculada pelas P.C., objeto de nossa pesquisa.

Do levantamento das metodologias (Tradicional, Direta, Áudio-Oral e Áudio-Visual), podemos observar que cada uma surge como reação à(s) anterior(es), sempre condicionada(s) ao momento sócio-histórico. Assim, por exemplo, o Método Direto aparece com o intuito de se contrapor aos existentes, propondo, neste caso, uma visão natural da língua, em oposição ao artificialismo do Método Tradicional (gramática e tradução) vigente na época. Da mesma forma, o método Áudio-Oral surge como elemento para acelerar a aprendizagem de uma determinada língua (a língua inglesa) durante a guerra, enquanto que o método Áudio-Visual emerge, na França, pela necessidade de impor a língua francesa que perdia terreno para o inglês.

Pode-se, portanto, depreender que o surgimento de uma determinada metodologia, que geralmente visa a reagir contra outra(s) existente(s), deve

ser entendido dentro de seu contexto social, pois, ao contrapor-se ao que existe, traz em sua constituição a voz daquele ao qual se opõe. Nesse sentido, entendemos que nada é tão novo e original como imaginamos. Dentro da visão discursiva à qual nos filiamos, isso se explica pela dupla ilusão: ilusão de que o sujeito é origem do significado e de que este, por sua vez, é literal. No que se refere ao nosso objeto de análise, o sujeito, cartesiano (centrado e racional), tem a ilusão de criar um novo método de ensino, diferente e totalmente inovador em relação aos demais, esquecendo-se de que são, na verdade, as condições históricas os elementos detonadores (por exemplo, a guerra que desencadeou o surgimento do Método Áudio-Oral, cf. visto acima). Com relação à segunda ilusão, os vários métodos abordados pretendem inculcar no aluno o aprendizado da língua, desconsiderando toda a sua história como se o significado fosse criado no momento do ensino-aprendizagem e o aluno o assimilasse integralmente, sem passar pelo filtro da interpretação.

A problematização das condições histórico-sociais em que surgem os vários métodos de ensino de línguas estrangeiras nos leva a melhor entender os pressupostos que deram origem ao Comunicativo - foco do próximo item - que irá influenciar, sobremaneira, a elaboração das P.C.

4.2. O ENSINO COMUNICATIVO E SUAS FACETAS

O Movimento Comunicativo aparece na década de 70, na Europa, com o objetivo de suprir as novas necessidades sociais emergentes: ensinar língua aos adultos imigrantes que surgem com a abertura do Mercado Comum Europeu. O Conselho da Europa, por razões políticas, encomendou uma pesquisa de que resultaram as obras *The Threshold Level English* (1975) e *Un Niveau Seuil* (1976), dirigidas ao ensino de inglês e francês, respectivamente, como línguas estrangeiras no contexto europeu.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de L.E., o Comunicativo surgiu como uma reação ao audiolingualismo (métodos áudio-oral e áudio-visual) e à visão estruturalista de língua, na Europa, berço dos estudos semânticos e sociolingüísticos. Enquanto o audiolingualismo se concentrava

no código, o comunicativo passou a enfatizar os aspectos semânticos, através das noções e funções. Baseados nos estudos sobre os atos de fala realizados por Austin e Searle, os lingüistas aplicados levantaram verdadeiras taxonomias funcionais que seriam utilizadas para a elaboração de material didático: para cada ato de fala especificou-se uma lista de enunciados possíveis.

Ocorreram mudanças, ainda que teoricamente, nas concepções de língua, de ensino e nos papéis de professor e aluno, conforme discorreremos a seguir.

A concepção de língua no comunicativo é de um instrumento de comunicação ou de interação social, tendo como objetivo desenvolver no aluno a competência comunicativa. Segundo Moirand (1982:20), a competência comunicativa resulta da combinação de 4 componentes:

- 1) Lingüístico: conhecimento e apropriação – capacidade de utilização - dos modelos fonéticos, lexicais, gramaticais e textuais do sistema da língua;
- 2) Discursivo: conhecimento e apropriação dos diferentes tipos de discurso e de sua organização em função dos parâmetros da situação de comunicação na qual eles são produzidos e interpretados;
- 3) Referencial: conhecimento dos domínios de experiência e dos objetos do mundo e suas relações;
- 4) Sociocultural: conhecimento e apropriação das regras sociais e normas de interação entre os indivíduos e as instituições, o conhecimento da história cultural e das relações entre os objetos sociais.

No entender de Canale e Swain (1980), os aspectos lingüísticos constituiriam a competência gramatical que seria um dos componentes da competência mais global: a competência comunicativa que, por sua vez, englobaria as 4 habilidades a serem desenvolvidas (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita), levando-se em conta o comportamento não verbal.

Com relação à concepção de aprendizagem, a partir da década de 60, os psicólogos ditos cognitivistas, com base na gramática gerativo-transformacional, começam a considerá-la como um processo mais criador, submissa a mecanismos internos. Nesse caso, aprender uma língua consistiria

em aprender a formar regras que permitissem produzir novos enunciados, o que faz com que se delegue ao pensamento um papel significativo na descoberta das regras de formação dos enunciados. A aprendizagem passa a ser entendida como um processo ativo que se dá no interior do indivíduo e que é, de algum modo, desenvolvida por esse indivíduo: a informação entra ("input" ou insumo) no cérebro onde sofre transformações ao nível da memória sensorial, sendo uma parte rejeitada e outra selecionada; esta última é, por sua vez, armazenada na memória de curto prazo. Aí ela é codificada, isto é, integrada à informação já conhecida e estocada na memória a longo prazo em vista de uma eventual reutilização ("output"). Desloca-se, assim, o foco do ensino para a aprendizagem, evitando-se, ainda que aparentemente, a antiga dicotomia ensino X aprendizagem que passa a ser encarada como um processo, um todo: o ensino-aprendizagem.

Os papéis de professor e aluno também são, pressupostamente, afetados por essa nova postura. O professor deixa (ainda que teoricamente) de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, isto é, de mero transmissor de conhecimento, como era visto no estruturalismo, passa a mediador, facilitador do processo, assumindo, desse modo, uma postura mais complexa - de aprendiz e pesquisador. Do aluno espera-se, na Abordagem Comunicativa, que desempenhe o papel de sujeito e agente - ele aprende a aprender, através de uma nova língua. Em última instância, visa-se ao seu crescimento como ser humano. A relação professor-aluno é permeada pelo filtro afetivo que, de acordo com os pressupostos comunicativos, implica em vários fatores, dentre os quais ansiedade, motivação, capacidade de risco, que afetam o indivíduo bloqueando ou auxiliando a recepção de insumos; estes se definem, por sua vez, como experiências autênticas que atuam em sala de aula como geradoras de competência comunicativa (cf. Krashen, 1987).

No que se refere às atividades, priorizam-se as que têm uma intenção de comunicação: jogos, dramatizações, simulações e resoluções de problemas. O erro deixa de ser um problema ou alvo de punição para ser considerado como um estágio provisório de interlíngua, isto é, momento da aprendizagem em que ocorre sobreposição de duas línguas (a língua de

partida e a língua alvo). É o erro, então, que permite aos alunos testar continuamente as hipóteses que fazem sobre a língua e, assim, o erro passa a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Ao professor não cabe julgar, mas selecionar o material de acordo com as necessidades dos alunos e facilitar a aprendizagem que, em última instância, é de responsabilidade do aluno.

Para sintetizar os pressupostos da Abordagem Comunicativa, citaremos os três princípios postulados por Widdowson (1991:214): o apelo racional, o controle e a integração. A noção de apelo racional encontra-se associada à noção de autenticidade, possibilitando uma aprendizagem de L.E. comparável à da língua materna. O controle refere-se à gradação de insumos pelo professor que se deve ater aos aspectos comunicativos, não formais. Já o princípio de integração trata das quatro habilidades as quais devem ser trabalhadas em conjunto, tendo como perspectiva a competência comunicativa.

Com relação ao ensino comunicativo, a literatura menciona três fases: a 1ª é associada ao nocional-funcional e calcada em práticas áudio-linguais; a 2ª é marcada pelos atos de fala, com a incorporação de tendências sociolingüísticas e a 3ª corresponde a uma vertente mais crítica, em que se pretendeu promover as interações culturais.

Embora tenha surgido como reação aos métodos behavioristas, a Abordagem Comunicativa vai incorporando, aos poucos, certos aspectos que passam a ser considerados positivos, como o uso da gramática e as sistematizações, o que confere a essa abordagem um caráter de ecletismo metodológico. Tal ecletismo se explica pelo fato de a Abordagem Comunicativa manter inalterada a concepção de sujeito (positivista e racional), buscando, sempre, a coesão, a sintonia e a homogeneização e apagando, conseqüentemente, as emergências de heterogeneidade.

Se recordarmos os três tipos de sistemas filosóficos postulados por Clark (1987), podemos depreender que a Abordagem Comunicativa se relaciona com o Progressismo que tem como ênfase o progresso do sujeito,

supostamente in-diviso, capaz de controlar os próprios processos de aprendizagem em busca dos modelos idealizados.

Assim, a Abordagem Comunicativa coloca-se a serviço da Ideologia Modernista em educação (cf. Usher & Edwards, 1994) que vê no ensino-aprendizagem um processo ideal e idealizado de controlar o sujeito a partir do seguinte pressuposto: de que é possível, através do despertar da consciência do sujeito, transformar toda a sociedade.

Subjaz, nesses termos, à Abordagem Comunicativa uma tendência de não-problematização do sujeito e de seu dizer, pois, ao individualizar o sujeito, prevendo a diversidade³², o discurso continua trabalhando com modelos centrados no sujeito racional; aproximando-se, em termos, dos métodos anteriores (o áudio-oral e o áudio-visual), não questionando a heterogeneidade constitutiva do sujeito e advogando a favor da homogeneização, como forma de apagamento dos conflitos.

Tal pressuposto vai, portanto, ao encontro da orientação teórica positivista marcada pelo desejo de idealismo e de totalidade que estamos postulando na hipótese desta tese como parte do ideário do progresso.

Consideramos que o discurso da Abordagem Comunicativa objetivou a busca da verdade e do progresso, neste caso, com relação ao ensino de L.E. Mas, vale a pena reiterar que, assim como as demais metodologias, ela não surge desvinculada do contexto sócio-histórico. Surge como uma necessidade político-social (e entendemos aqui que isto implica em relações de poder, segundo Foucault): o ensino de língua aos adultos imigrantes. Hoje, poderíamos dizer que as várias facetas do comunicativo se desenvolveram com o objetivo principal de difusão do inglês como língua internacional (cf. Pennycook, 1994).

A seguir, caracterizaremos o período anterior à implantação das P.C., com relação às vertentes metodológicas, através da análise do documento *Subsídios para a implementação da P.C. de Língua Inglesa* (1980).

4.3 DE SUBSÍDIOS PARA PROPOSTAS CURRICULARES: EM PROL DE MUDANÇAS METODOLÓGICAS

Consideramos este item como fazendo parte das condições de produção do ponto de vista das vertentes metodológicas, já que a análise aqui proposta pretende perscrutar as primeiras emergências da postura comunicativa com incidências sobre a metodologia de ensino de L.E.

Focalizaremos, nesse sentido, o que estava sendo feito em relação ao ensino de L.E. (Inglês) nas escolas públicas paulistas no período imediatamente anterior ao da implantação das P.C.

Dentre os trabalhos que tentaram caracterizar esse período, citamos a dissertação *Aspecto Ideologizante do Ensino de L.E. no Brasil* (Monte Mór: 1992) que analisa o período de 80 a 88 no que se refere ao ensino de inglês nas escolas públicas. Embora a autora aborde o papel do ensino de L.E. nas escolas públicas, pelo ângulo educacional, isto é, no que se refere aos objetivos face às metas gerais estabelecidas na legislação, consideramos de significativa importância para o nosso estudo a reflexão empreendida pela autora em torno do conceito de língua veiculado pela escola pública nesse período: é estruturalista, pela sua análise, utilizando-se de métodos prontos e elaborados. Monte Mór está, na realidade, questionando a adoção da metodologia estruturalista, incompatível com os objetivos educacionais socializantes, para advogar a favor de uma abordagem comunicativa mais compatível com esses objetivos, segundo ela.

Na verdade, na década de 80, surge, nos meios educacionais do Brasil, um movimento que favorece o advento das concepções comunicativas para o ensino de L.E., mais adequadas ao discurso político-legislativo-educacional³² vigente que tem como objetivo o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo como um todo. Esse discurso de respeito ao indivíduo vai colaborar

³² Segundo Coracini (1997: 45-46), diversidade e heterogeneidade costumam ser confundidas entre si e entendidas nos discursos da L.A. e da sala de aula como *um conjunto de indivíduos ou características individuais que, por justamente serem singulares, carregam diferenças entre si.*

³³ Toda a política educacional vigente até os nossos dias fundamenta-se no Neoliberalismo. Citamos aqui Amarante (1998:54) que assevera que o Estado Neoliberal se funda na globalização do capitalismo, enfatizando a autonomia individual e salientando as obrigações públicas de todos os cidadãos.

para alterar também as metodologias de outras disciplinas da grade curricular, trazendo transformações que se justificam como um progresso em relação aos modelos anteriores, como A Matemática Ativa, A Ciência do Dia-a-Dia, A Geografia para a Vida, dentre outros.

Assim, as mudanças metodológicas para o ensino de L.E. fazem parte de um movimento maior de tentativa de adequação e de homogeneização de vários discursos vigentes, a partir de objetivos educacionais sociabilizantes e de respeito ao indivíduo, contidos na legislação em vigor.

Passemos a analisar o que era estabelecido antes das P.C. pela S.E. como modelo teórico. Anterior à implantação das Propostas Curriculares cuja primeira edição definitiva sairia em 1988, a CENP, em 1980, lança uma série de publicações chamadas *Subsídios para a implementação da Proposta Curricular de Língua Inglesa* sugerindo tipos de exercícios, técnicas e atividades voltadas para o desenvolvimento das várias habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Essas publicações estabelecem como prioridade o treino para a comunicação e os exercícios propostos são de preenchimento de lacunas e de repetições estruturais. Observa-se, assim, pela primeira vez, o uso do termo “comunicar” muito timidamente em um documento oficial de ensino de L.E., como é possível verificar no trecho inicial dos *Subsídios para a implementação da Proposta Curricular de Língua Inglesa para o 1º Grau*, vol. 2, 1982, que passamos a transcrever:

S31 *A nova concepção de ensino de línguas estrangeiras estabelece que o aluno deve aprender a utilizar a escrita como **meio efetivo e eficiente de se comunicar**. (id.ibid.: 3) (grifos nossos)*

Como o próprio nome identifica, trata-se de subsídios para a implementação das P.C., nos quais aparecem algumas concepções da Abordagem Comunicativa, já em vigor em nível internacional. São poucas, porém, as considerações teóricas, passando-se logo às questões práticas. No que se refere às atividades propostas, o enfoque continua na estrutura e no treino, como se pode notar em S32:

S32 ...para que o aluno de 1º grau chegue a redigir, ele deve ser **adequadamente treinado**. O professor iniciará este **treino partindo do simples para gradativamente chegar ao complexo**. (id. ibid.: 6) (grifos nossos)

Como podemos verificar, aparecem duas posturas bem delimitadas: se, por um lado, o texto dos *Subsídios* tenta introduzir alguns aspectos do ensino comunicativo de línguas, preparando o caminho para as P.C. (cf. na seqüência 31, *meio eficiente de se comunicar*), por outro, verificamos a tradição behaviorista (cf. seqüência 32, uso dos vocábulos *treino* e *treinado*) fortemente arraigada, o que vem ao encontro da tese de Monte Mór. A tentativa de mudança, por um lado, e a dificuldade de adequação aos pressupostos comunicativos, por outro, permeiam o discurso não só dos *Subsídios*, como também das próprias *Propostas Curriculares*, conforme levantaremos a seguir. Consideramos, dentro de uma visão discursivo-desconstrutivista, que aquilo que costumeiramente se entende como dificuldade de adequação a uma nova teoria consiste, na verdade, na própria constituição do discurso, já que postulamos que não se pode apagar a heterogeneidade constitutiva: ela emerge insidiosamente no discurso.

Passaremos, a seguir, a analisar as partes teórico-práticas das P.C., P.P. e P.C.N., a partir de enunciados-chave, responsáveis por imputar um efeito de sentido de busca de verdade e de progresso veiculado pela Abordagem Comunicativa que se configura, tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista prático, como "le dernier cri" em termos de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

4.4 OS ENUNCIADOS DE VERDADE

Este item buscará analisar, na materialidade lingüística do corpo das P.C., P.P. e P.C.N., as evidências que imputam ao discurso um efeito de sentido de *regime de verdade* (Foucault, 1979,1984:12), a partir de enunciados-chave. São os seguintes os enunciados levantados: E1- Os

métodos devem ser questionados, priorizando-se a noção de abordagem; E2- Língua é um instrumento de comunicação ou interação social; E3- A Abordagem Comunicativa deve focalizar as funções (atos de fala), não a estrutura gramatical; E4- O foco deve ser dado na aprendizagem enquanto processo e força libertadora; E5- O ensino-aprendizagem deve estar centrado no aluno; E6- O papel do professor é de mediador do saber, pautado por relações afetivas.

E1: Os métodos devem ser questionados, priorizando-se a noção de abordagem

O questionamento da noção de método, com a conseqüente adoção do conceito de abordagem que, por sua vez, compreenderia metodologias, encontra-se presente tanto nas P.C. quanto nos P.C.N. Embora as P.C. introduzam o questionamento dos métodos enquanto modelo, serão os P.C.N. que apresentarão mais evidências nesse sentido. A seguir, apresentaremos um segmento extraído das P.C. :

S33 *Esta nova proposta curricular, por outro lado, está totalmente centrada no aluno, nos seus interesses, em suas necessidades e em sua bagagem cultural. Partindo-se de tais pressupostos, o enfoque está na comunicação, na interação, em situações naturais muito próximas da realidade dos educandos. É preciso enfatizar que não se aponta para um método novo, mas para um novo tipo de abordagem metodológica, o assim chamado "Communicative Approach".*

Na realidade, é opinião corrente entre a maioria dos pedagogos modernos que as várias metodologias sugeridas para o ensino de línguas estrangeiras devem complementar e não excluir umas às outras.

(P.C., 1º grau, 1992: 25)

O segmento 33 opõe "Abordagem Metodológica" a "método", atrelando à primeira a possibilidade de incluir vários métodos que se complementariam.

Tal postura encontra-se apoiada em autores como Brown (1980),³⁴ que consideram que a abordagem deve se fundamentar no ecletismo metodológico.

Observam-se, em S33, indícios formais de um discurso que se apóia em evidências científicas, como, por exemplo, a denominação em inglês "Communicative Approach" para a nova abordagem e as vozes dos pedagogos modernos, conforme o trecho *é opinião corrente entre a maioria dos pedagogos modernos que (...)*. Tais evidências científicas consistem em mecanismos discursivos que objetivam fazer reconhecer o discurso das P.C. como um discurso veiculador de verdades, verdades essas (pressupostamente) comprovadas pelo discurso científico. Devemos atentar, entretanto, para o fato de o sujeito ser vago, genérico e impreciso, como é possível verificar nos seguintes sintagmas: *a maioria dos pedagogos modernos (quem?)*, *várias metodologias sugeridas (quais?)* e ainda *é opinião corrente*. Todos esses procedimentos criam um efeito de sentido que silencia o leitor; é a voz da autoridade; afinal, se *é opinião corrente*, pressupõe-se que o leitor bem informado deva estar a par. Essa postura encontra respaldo nos P.C.N., como é possível perceber no seguinte segmento:

S34 *Já no fim da década de 80 os métodos começam a ser questionados por serem vistos como excessivamente prescritivos, não levando em conta o contexto da aprendizagem, como se as condições para que esta pudesse acontecer fossem as mesmas em todas as partes do mundo. (...)*

A partir da década de 80 uma nova visão aparece. Prefere-se falar em abordagens em vez de métodos, já que aquelas situam-se em um nível mais conceptual, que permite maior flexibilidade nas suas realizações. (...)
(P.C.N. 1997: 44,45)

Há de se notar que o excerto acima, calcado em um ideal de completude, vê na passagem do paradigma metodológico para o paradigma de abordagens, um progresso. Pode-se evidenciar esse efeito de sentido através

³⁴ Conferir a postura de Brown em nota de rodapé nº 30, neste mesmo capítulo.

do processo de "adjetivação simples" *nova visão e maior flexibilidade* ou "adjetivação intensificada" na qual estaria embutida uma comparação para a abordagem que estaria em um *nível mais conceptual* (do que os métodos). O efeito de sentido de positividade associado à concepção de abordagem é também veiculado pelo sentido de negatividade imputado aos *métodos*. Assim, tem-se, por um lado, o adjetivo *prescritivo*, de cunho negativo, que é intensificado pelo advérbio de modo *excessivamente* e, por outro lado, a negação explícita como em *não levando em conta o contexto da aprendizagem*, seguida por orações com os verbos no subjuntivo, *pudesse* e *fossem*, dando conta de expressar as condições irrealis e incompatíveis para a operacionalização dos métodos.

Chamamos atenção, ainda, no segmento 34 para o sujeito vago que se manifesta pela voz passiva, *os métodos começam a ser questionados* (quem questiona?) e também para o sujeito "coisificado" *os métodos começam, uma nova visão aparece*, como se surgissem espontânea ou naturalmente.

Cabe salientar que o discurso deixa marcas que legitimam a adoção de abordagens em detrimento de metodologias, reconhecida como um valor de verdade. Tal postura insere-se no ideário de progresso que atravessa tanto o discurso das P.C. quanto dos P.C.N. A seguir, traremos o enunciado que especifica o conceito de língua que, por sua vez, encontra-se inserido no conceito de abordagem.

E2: Língua é instrumento de comunicação ou interação social

O item 1 do capítulo I (das P.C.), intitulado *Educação e função Social da Linguagem*, visa a introduzir conceitos gerais de educação, língua e competência comunicativa. Vejamos as definições referentes a língua e linguagem, no trecho que se segue:

S35 *A língua é essencial à natureza dos seres humanos. É um produto social, uma ferramenta que usamos para nos comunicar. A escolha de uma determinada língua ou de um*

determinado padrão lingüístico varia de acordo com funções sociais e intenções pessoais.

Descreve-se a língua geralmente como meio de comunicação, mas ao estudá-la, nós nos defrontamos constantemente com a questão do que é ser competente no ato de se comunicar. A competência em comunicação é definida como a "habilidade de usar a língua em situações concretas", ou seja, usar frases apropriadas para uma determinada situação, saber quando, com quem, onde e de que maneira falar. (...) (P.C, 1º g., 1992: 13)

Se contrastarmos a concepção de língua veiculada pelas P.C. e aquela veiculada pela Abordagem Comunicativa (cf. item 4.2), veremos que, tanto numa quanto noutra, *língua é igual a ferramenta para se comunicar*. Se, por sua vez, contrastarmos essa definição com a dos métodos anteriores à Abordagem Comunicativa (Método Áudio-Oral e Método Áudio-Visual) que concebia a língua como "instrumento de comunicação", conjunto de hábitos exteriores ao indivíduo, concluímos que a noção de língua contempla os mesmos pressupostos: a dicotomização entre sujeito X objeto e significado X significante. O que muda, ou melhor, o que dá conta do progresso na passagem das metodologias anteriores para a Abordagem Comunicativa é que esta identifica a língua como meio para se adquirir a competência comunicativa, contemplando o aluno como sujeito-agente e a aprendizagem, não mais como resultante de respostas a estímulos, conforme postulava a metodologia estruturalista. Nesse caso, veicula-se a concepção de sujeito enquanto *produtor de significações* (Almeida Filho, 1992: 38) e, portanto, cognoscente. Contudo, trata-se da mesma concepção de sujeito universal das metodologias anteriores construído pela psicologia do comportamento, conforme explicitaremos adiante, neste mesmo item.

No que se refere à seqüência 35, observa-se uma banalização na veiculação do conceito de língua e uma certa confusão entre linguagem, língua e variedade ou padrão lingüístico. Por exemplo, a primeira frase inicia com uma assertiva que relaciona língua à natureza do homem. Embora de maneira dúbia, subjaz à asserção *A língua é essencial à natureza dos seres humanos*, um conceito de língua que o atrela à noção de linguagem, entendida esta

como *a faculdade de constituir língua* (Saussure, 1963:18). Já a segunda frase (*É um produto social, uma ferramenta que usamos para nos comunicar*) veicula língua como um objeto exterior ao indivíduo, que é utilizada por este como um dispositivo de comunicação, aproximando-se de nosso enunciado-chave. Se entendermos *linguagem como a faculdade de constituir língua e língua como produto social*, nos termos de Saussure (op. cit.: 17 e 18), depreendemos que é a linguagem que faz parte da natureza do homem enquanto que a língua é social. Ora, se assim for, o texto está recorrendo a definições equivocadas. O mesmo pode-se dizer da terceira frase, onde se observa língua como alternativa para variedade ou padrão lingüístico (*A escolha de uma determinada língua ou de um determinado padrão lingüístico...*). A quarta frase traz, ainda, a relação de língua com a competência comunicativa, entendida esta como *"habilidade de usar a língua em situações sociais concretas", ou seja, usar frases apropriadas (...)*. As aspas no original são usadas para indicar uma citação. Embora competência comunicativa apareça como um elemento novo neste tipo de abordagem, trata-se de um conceito que vem reiterar, mais uma vez, o caráter instrumental de língua (*Descreve-se língua geralmente como meio de comunicação*), por um lado, e, por outro, observa-se outro equívoco na definição de língua, já que o texto declara que a habilidade de usar língua é igual à habilidade de usar frases. Nesse caso, língua é igual a conjunto de frases.

Do segmento acima depreende-se a coexistência de definições díspares e até conflitantes (língua como linguagem, língua como produto social, língua como variedade lingüística e língua como conjunto de frases). Língua passa, então, a não ter nenhuma definição. O que seria língua, afinal? Dessa forma, consideramos que ocorre uma banalização advinda da generalidade e mistura de definições que se realiza, na superfície lingüística, através de assertivas curtas, colocadas uma ao lado da outra, sem conectivos. As definições vão sendo adicionadas umas às outras, criando um texto linear que não traz maiores dificuldades para o leitor. A ocorrência de assertivas imputa às definições um caráter de verdade indiscutível. Em todas as frases ocorre um sistemático apagamento do sujeito-enunciador. Trata-se de vozes da

Abordagem Comunicativa que se infiltram no discurso das P.C., construindo um conhecimento tácito, que visa a convencer o leitor de seu teor de "verdade absoluta".

À medida em que o texto adapta o seu dizer ao interlocutor, neste caso, através da mistura de definições que se apresentam em termos de assertivas curtas, revela-se a imagem que o texto faz do leitor, o professor (semi-leigo), subestimando a sua capacidade. Ao leitor, só resta acatar as definições de língua (como um progresso em relação à anterior, implícito, neste caso), visto que, com base nela, serão construídos todos os demais conceitos que farão parte das P.C., inclusive a noção de atos de fala que focalizaremos a seguir.

E3: A Abordagem Comunicativa deve focalizar as funções (atos de fala), não a estrutura gramatical

Um dos pressupostos da Abordagem Comunicativa é a incorporação da noção de funções lingüísticas ao ensino de línguas que vem substituir as categorias gramaticais, pressupostamente abolidas. Ao se preparar um programa com base nas funções lingüísticas, fica subentendida a noção de progresso associada a essa passagem - de conteúdo gramatical para conteúdo funcional - que, em última instância, é entendida como mais um passo em direção ao ensino ideal.

O foco nas funções, em detrimento da gramática, é um ponto muito importante e, percebemos, também, de conflito, no texto das P.C. Vejamos alguns trechos, extraídos do item: *Funções: Sua importância no Ensino de Inglês de L.E.M.*

- S36** *D.A. Wilkins propôs uma abordagem que tem a comunicação como ponto de partida na aprendizagem (...) É importante ensinar o conteúdo semântico sem, contudo, abandonar o estudo da estrutura da língua.
A proposta de Wilkins dá prioridade à comunicação, centra-se no aluno, considera aquilo que o aluno quer expressar, as funções da língua, isto é, os atos de fala. (...)*

Widdowson, exemplificando, faz a seguinte observação: o modo imperativo indica uma ordem, um comando (...)

Essa competência não resulta do conhecimento da gramática apenas, pois a categoria gramatical nem sempre está ligada à função, ao que se quer expressar. (...)

Em termos de aprendizagem de língua estrangeira, percebe-se que o aluno tem que aprender, além das regras de gramática, regras de comunicação.

(P. C., 1º Grau, 1992:27)

S37 *Adotar um programa funcional significa elaborar um curso com base nos usos ou funções da língua. (...)*

É também importante que as estruturas gramaticais sejam estudadas através de exercícios e atividades que levem o aluno a incorporá-las ao seu conhecimento prévio da língua, de forma que ele possa voltar a usá-las no momento adequado. (id. ibid.: 28)

Os segmentos acima apontam para uma representação do destinatário a partir da imagem que faz dele o enunciador: de semi-leigo com relação ao assunto, excluindo-o, portanto, como um especialista na matéria. A exposição traz, contudo, nomes de especialistas (ou daqueles que poderiam ser considerados como tal), com ênfase particular naqueles que são considerados fundadores (Wilkins, Widdowson), sinalizando, ao leitor, a partir dessas vozes, a origem e o teor de verdade. Se, por um lado, o texto traz citações, aproximando-se formalmente do D.C. Primário, por outro, não há referência a obras, o que o torna menos rigoroso que este, revelando que conhece, de antemão, o leitor a quem se dirige: um semi-especialista que dispensa maiores precisões.

Nesse sentido, o teor de verdade é aceito pelos interlocutores, não só por evidências veiculadas por um discurso formal, mas pela autoridade reconhecida aos locutores (CENP, neste caso). A relação entre a verdade e o poder é simbiótica, no sentido de que a verdade, ou os efeitos de verdade, estão vinculados a sistemas de poder, um alimentando o outro. Trata-se dos *regimes de verdade* (Foucault, 1979/1984:12) produzidos no interior dos discursos, que não são em si mesmos nem verdadeiros nem falsos, mas que,

através de mecanismos discursivos passam a ser entendidos ora como verdades ora como mentiras. No caso do discurso da Abordagem Comunicativa que subjaz ao discurso das P.C., o sancionamento como verdade do uso de funções lingüísticas em oposição ao conteúdo gramatical vincula-se aos discursos da psicologia cognitivista que, se, por um lado, advoga a favor da aprendizagem como um processo criativo, por outro, baseia-se em estudos dos atos de fala realizados por Austin (1997).

Do ponto de vista dos conceitos veiculados pelos excertos 36 e 37, observa-se um forte conflito entre uma postura comunicativa, fundada nas funções da linguagem e uma gramaticalista, de cunho estruturalista. Por exemplo, o texto está sempre reiterando a importância do ensino de gramática quando se refere à competência comunicativa (e vice-versa), o que revela a constituição heterogênea (e conflitante) do discurso da Abordagem Comunicativa. Citamos, a seguir, alguns trechos nos quais as P.C. incorporam a gramática como uma voz: ***É importante ensinar o conteúdo semântico sem, contudo, abandonar o estudo da estrutura da língua (...); (...) essa competência não resulta do conhecimento da gramática apenas (...); (...) percebe-se que o aluno tem que aprender, além das regras de gramática, regras de comunicação (...); (...) É também importante que as estruturas gramaticais sejam estudadas através de exercícios e atividades (...).*** Finalmente, chamamos a atenção para o quadro exemplificativo da proposta, transcrito a seguir:

S38 Exemplificação da Proposta Curricular

O material apresentado a seguir foi organizado com o intuito de facilitar o trabalho do professor na implementação da proposta. São quadros com exemplos de funções trabalhadas segundo a abordagem comunicativa.

Quadro I

<i>Conteúdo Funcional</i>	<i>Conteúdo Gramatical</i>	<i>Possíveis Realizações</i>
<i>Apresentar pessoas - usar expressões adequadas de cumprimento - perguntar nome e responder</i>	<i>- substantivos comuns - nomes próprios - verbo TO BE (Presente simples) - verbo CAN (interroga-</i>	<i>Peter, this is Mr. Brown. How do you do? Hello, Mary! Good morning/ How are you? I'm fine/</i>

<p><i>Cumprimentar pessoas</i> - em momentos diferentes do dia <i>Expressar uma situação possível de ocorrer em situação real, no dia-a-dia do aluno</i> -pedir/dar número de telefone</p>	<p><i>tiva)</i> - HAVE GOT...? - SHALL...? - pronomes pessoais - palavras interrogativas - pronomes demonstrativos - formas de cumprimento - pronomes possessivos - verbos regulares - forma afirmativa - números cardinais</p>	<p><i>very weel/ just fine, thank you.</i> <i>I have a class now. Can I telephone you this afternoon?</i> <i>Yes, of course.</i> <i>I have got an appoint.</i> <i>Shall I telephone you later?</i> <i>Yes, sure.</i> <i>What is your telephone number?</i> <i>2503675.</i> <i>Nice to see you.</i> <i>Good bye.</i></p>
--	---	---

(id. ibid.:31/32)

Observamos, no quadro acima, que a voz do conteúdo gramatical tem o mesmo valor que a do conteúdo funcional, inclusive ambos são concebidos com a mesma nomenclatura - conteúdo -, isto é, aquilo que se coloca em um recipiente vazio. Contrariando, aparentemente, os pressupostos comunicativos, as P.C. incorporam a gramática como mais um conteúdo. Tal fato deve-se (conforme entrevista realizada com membro da CENP e professor universitário que participou na elaboração das Propostas) à necessidade de se ensinar gramática, como, aliás, expressaram os professores da época da implantação das P.C., já que, de acordo com o exposto no cap. I, o processo de implantação das P.C. resultou, também, da apreciação do documento pelos professores e monitores. Nesse sentido, a voz do professor se faz presente nas P.C. através da incorporação do conteúdo gramatical. Isto nos remete à formação do professor de línguas no Brasil, que sempre esteve fortemente arraigada aos moldes tradicionais e áudio-linguais, a partir dos quais estudar língua significa estudar estruturas lingüísticas.

Concluimos que existe um forte conflito entre privilegiar a gramática e privilegiar os atos de fala, conflito este que nos remete à memória culturalmente construída do que significa ensinar e aprender línguas em nossa civilização ocidental, banhada pelos pressupostos positivistas que tem seu

auge no ensino de línguas, com o advento do behaviorismo - a lei do estímulo-resposta - ao qual subjaz o lema da "ordem e progresso". Evidenciam-se, assim, vozes em conflito que não estariam em harmonia, pelo menos na aparência, com a teoria que se propõe, a comunicativa, trazendo à tona filiações com outras metodologias.

E4: O foco deve ser dado na aprendizagem enquanto processo e força libertadora

A concepção de aprendizagem, atrelada à psicologia cognitivista, edifica todo o pensamento da Abordagem Comunicativa, a partir do enfoque do ensino no aluno ou nas estratégias a serviço da aprendizagem. Esta é vista como uma construção que se opera na mente, cognitivamente apta para recebê-la. Nesse sentido, as P.C. asseguram que

S39 *A metodologia dos anos 80 tem demonstrado uma preocupação maior com aquele que aprende do que com aquele que ensina. O foco concentra-se agora mais na aprendizagem do que no ensino. (P.C., 1º grau, 1992: 17)*

O segmento 39 veicula uma configuração dicotômica que se opera na passagem do foco do ensino para a aprendizagem. Esta nova configuração do processo de aprendizagem revela o comprometimento ideológico com a Abordagem Comunicativa (e com as pesquisas emergentes em psicologia), que é vista como um progresso sempre que contrastada com as metodologias anteriores. Do ponto de vista da materialidade lingüística, essa positividade atrelada ao Comunicativo se manifesta pelo vocábulo *preocupação* que, modificado pelo superlativo *maior*, se refere ao sintagma *metodologia dos anos 80*, isto é, ao Comunicativo. Evidencia-se, assim, que as metodologias anteriores não privilegiavam com a mesma intensidade o aluno.

A preocupação com a aprendizagem é manifestada nos seguintes termos:

S40 *A aprendizagem deve ser personalizada e participativa. (id. ibid.:19)*

*Falamos não em ensino, mas em aprendizagem, tendo em vista que o enfoque do estudo centra-se agora **no que ensinar, para quem e por que** comunicar-se através da língua estrangeira. (id. ibid.: 21)*

Observa-se dos segmentos acima a preocupação do texto das P.C. em se adequar à postura comunicativa com relação à perspectiva de aprendizagem. O foco no aluno, amplamente abordado pelo texto das P.C., será apontado em nosso próximo item. Assim, diferentemente da visão behaviorista que concebia a mente do aluno como uma "tabula rasa" a ser moldada, a perspectiva cognitivista coloca o aluno como capaz de condicionar ou controlar o seu próprio aprendizado, elaborando hipóteses a respeito da língua. Os erros, antes considerados como entraves, passam agora a ser vistos como positivos, conforme o seguinte segmento:

S41 *(...) os erros podem exercer um papel positivo no processo global de aprendizagem. (id. ibid.: 20)*

A idéia de positividade atrelada à noção de erro evidenciaria que o aluno está elaborando e testando hipóteses e, portanto, atuando cognitivamente em seu processo de ensino-aprendizagem.

As considerações a respeito do conceito de aprendizagem que subjazem no discurso das P.C. permitem-nos concluir que a passagem da visão behaviorista para a cognitivista com o conseqüente deslocamento do foco do professor para o aluno e do ensino para a aprendizagem é tido como um progresso. A noção de sujeito, porém, conforme explicaremos em E5, permanecerá a mesma; trata-se do sujeito consciente e indiviso, o sujeito Modernista (cf. Lyotard, 1984) que permeia o discurso educacional, vigente até hoje no mundo ocidental.

No que se refere à noção de aprendizagem atrelada ao ensino de L.E., veiculada pelos P.C.N., ela se sustenta pelo discurso libertador do "Progressismo Crítico" (cf. Dean, 1994:3). Trata-se, também, do sujeito

Modernista, conforme explicitado no parágrafo anterior. A seguir, traremos um trecho tirado dos P.C.N.:

S42 *Cabe aqui recorrer ao conceito freiriano de educação como força libertadora, aplicando-o ao ensino de L.E. Uma ou mais LEs que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais. Poder participar da competição profissional e econômica em termos iguais, tanto interna quanto externamente, faz as pessoas aprenderem a escolher. (...)*
Essa é uma visão de ensino de LE como força libertadora de indivíduos e de países. (...)
Questões como poder e desigualdade são centrais no ensino-aprendizagem de línguas, particularmente no contexto de LEs. (...) (P.C.N., 1997: 20)

Fica clara, aqui, a inserção do discurso dos P.C.N. no discurso da educação como luta pela liberdade, defendida por Freire (1970) e seus seguidores Fairclough (1996) e Gee (1996) que, com base nos pressupostos do "Progressismo Crítico" (cf. Dean, 1994:3) oferecem uma alternativa de administração dos indivíduos e de distribuição do poder que levariam a uma sociedade mais justa e igualitária. Neste caso, a libertação estaria atrelada ao ensino-aprendizagem de L.E.

Do ponto de vista da materialidade lingüística, o progresso associado ao ensino de L.E. se manifesta pela positividade estabelecida pelos sintagmas nominais *força libertadora, desenvolvimento individual e nacional, competição profissional e econômica e termos iguais*, que trazem, ainda que implicitamente, os seus opostos (*dominação, subdesenvolvimento e não-competitividade*) ou explicitamente, como é o caso do vocábulo *desigualdade*. É interessante notar, aqui, o uso metafórico do termo "força" pertencente ao campo da física, associado a outro termo também metafórico "libertadora" do campo político dos sistemas punitivos. A associação desses dois campos metafóricos são fundamentais para criar efeitos de sentido que determinam o ensino-aprendizagem de L.E. como um instrumento de igualdade social e libertação, em suma, de progresso. A liberdade advinda do processo de

ensino-aprendizagem de L.E. deve, pressupostamente, incidir, no aluno, conforme focalizaremos no próximo enunciado-chave.

E5: O ensino deve estar centrado no aluno

Pode-se dizer que, na Abordagem Comunicativa, E5, que se encontra atrelado ao enunciado anterior, se desdobra em: a) a Abordagem Comunicativa deve desenvolver o indivíduo como pessoa e b) a Abordagem Comunicativa deve promover a responsabilidade do aprendiz. Busquemos como tais enunciados se realizam nas P.C.

Apresentamos, a seguir, um exemplo para a concepção de aluno:

S43 *Com este tipo de abordagem, o educando torna-se um elemento participante e consciente de sua posição como indivíduo no processo de ensino-aprendizagem. Ele sente que não é mero receptor de conteúdos veiculados pelo professor; ao contrário, ele é o agente de seu próprio aprendizado. (P.C., 1º g., 1992: 19)*

A definição acima parte do pressuposto de que a concepção de aluno veiculada pelas P.C. consiste em um progresso em relação à anterior pelo fato de considerar o educando como *elemento participante e consciente* (positivamente valorizado), como fruto de um processo de transformação que se opera com a implantação da Abordagem Comunicativa. Do ponto de vista da materialidade lingüística, o efeito de sentido de progresso se manifesta em S43, através da dicotomia *receptor versus agente* prevendo uma bipolarização anterior que se opera como um pré-construído³⁵, imputando ao discurso um sistema de categorizações pré-construídas a partir das quais se estabelecerão os efeitos de sentido, de positivities, relativos à Abordagem Comunicativa, implícitas e/ou explícitas nas P.C.

³⁵ Entendemos pré-construído como o traço, na materialidade lingüística, da memória do dizer. Segundo Pêcheux (1975:162) *o efeito do pré-construído é determinado materialmente na própria estrutura do interdiscurso.*

Assim, o método anterior (o estruturalismo) é tomado como hierarquicamente inferior, conforme expressa o sintagma *mero receptor de conteúdo* para o papel de aluno, em que ocorre, do ponto de vista da materialidade lingüística, uma minimalização semântica, através do adjetivo *mero*, remetendo o papel de aluno, enquanto *receptor de conteúdo*, aos níveis ínfimos dentro de uma escala de valor. Já a Abordagem Comunicativa é entendida num patamar superior, passando o aluno, ainda que teoricamente, a ser *agente de seu próprio aprendizado*.

Os mecanismos abordados corroboram para imputar ao discurso das P.C. (enquanto veículo da Abordagem Comunicativa) um valor de verdade inquestionável.

A concepção de aluno, explícita neste exemplo e implícita em todo o texto das P.C., remete-nos à questão do sujeito, pressupostamente consciente e dono de seus atos (*educando = elemento participante e consciente, agente de seu próprio aprendizado*). Se retomarmos a nossa hipótese, este é o "sujeito do progresso" (*participante, consciente*) que, através da "ação bem pensada", pode alcançar um "efeito positivo". Portanto, a argumentação também se opera a partir da imagem de um sujeito, concebido em uma realidade democrática, capaz de avaliar essa realidade e atuar conscientemente de modo a dominá-la. Subjaz a essa imagem o desejo de controle através de uma abordagem ideal: a Comunicativa. Em nossa interpretação, se, de *receptor* o aluno passa a *agente*, fica evidente a internalização do processo: ele passa a ter responsabilidade (talvez total) do processo de ensino-aprendizagem, necessitando de maior auto-controle e auto-disciplina. Nesse sentido, a disciplina de exterior passa a ser internalizada e é, portanto, muito mais sutil e invisível (cf. Foucault, 1991:167), à medida em que a Abordagem Comunicativa inscreve a responsabilidade do ensino-aprendizagem no próprio aluno. Trata-se, portanto, de uma mudança do mecanismo de controle, não de um afrouxamento ou diminuição. Mudam-se as estratégias que no Comunicativo se internalizam no aluno; o controle, porém, continua a existir, de modo muito mais eficiente, porque invisível.

Portanto, se, por um lado, o texto veicula a transformação do papel de aluno de receptor para o de agente como um dado positivo, por outro, deixa vestígios para outras interpretações possíveis. De nossa parte, entendemos, primeiramente, que o que ocorre, na verdade, é uma disseminação das responsabilidades na educação muito mais adequadas ao discurso Modernista que permeia a educação como um todo (cf. Usher & Edwards, 1994). Em segundo lugar, não compartilhamos dessa noção de sujeito-agente que subjaz à mudança de abordagem, pelo fato de olharmos a partir da perspectiva discursivo-desconstrutivista que vê o sujeito pluralizado, multifacetado, isto é, constituído por muitas vozes e incapaz de agir como origem e fim de seu processo de ensino-aprendizagem e monitorá-lo de forma sempre consciente.

Se de sujeito-receptor, na Metodologia Estruturalista, o aluno passa a sujeito-agente, na Abordagem Comunicativa, de certo modo, a noção de sujeito não sofre alterações, já que permanece o mesmo sujeito universal. O que ocorre é uma mudança na superficialidade desse sujeito, de psicologizante para sujeito-logocêntrico. Na Metodologia Estruturalista, o sujeito-aluno, psicologizante, apresenta-se vazio e manipulável, - "mero receptor" de uma ação empreendida pelo sujeito-professor, - enquanto que, na Abordagem Comunicativa, o aluno se configura como um sujeito logocêntrico, racional e controlador de sua aprendizagem. Entretanto, em ambos os casos, trata-se de um sujeito universal e, portanto, a-histórico e a-temporal. Ora, sabemos que não existe sujeito sem história, o que faz com que todo e qualquer processo de aprendizagem seja, também, histórico. Assim, ao promover a mudança "positiva" no papel de aluno, o texto das P.C. está, na verdade, adequando esse conceito aos discursos educacionais emergentes de respeito e promoção dos indivíduos, vinculados à Filosofia Positivista.

Concluimos que o conceito de "progresso" veiculado na passagem de aluno-receptor para aluno-agente consiste em uma ilusão, encoberta por uma malha que constitui a própria tessitura do texto, com base em dicotomias, a partir das quais é assegurado um valor hierarquicamente superior à Abordagem Comunicativa. No momento em que se puxa um fio dessa malha, ou seja, levantam-se as marcas, a partir das quais se opera a estrutura

racional do texto, pode-se perceber, ainda que parcialmente, a trama através da qual se constróem os significados.

Como não podemos nos referir a aluno sem falar de professor, já que se trata de duas posições correlacionadas na F.D. da sala de aula, abordaremos a posição de professor no próximo item.

E6: O papel do professor é de mediador do saber, pautado por relações afetivas

Além de o texto das P.C. dedicar uma página para descrever o papel do professor, encontramos, também, diluídas, ao longo do texto, várias passagens reiterando essa "nova postura". Ilustramos, a seguir, um trecho:

S44 *Fica claro que este novo tipo de abordagem vai exigir uma nova postura por parte do professor. Ele passará a ter funções diferentes que podem ser agrupadas em quatro princípios: mediador do saber, observador, organizador e avaliador. (id., ibid.:20/21)*

Fala-se em *novo tipo de abordagem, nova postura e funções diferentes* ao se definirem as funções do professor no segmento acima. Embora não se explicita o outro pólo, trata-se de uma realização dicotômica, pois, ao se veicular "novo" para "esta abordagem", diz-se "velho", "para a outra". E esta mudança, que vai trazer o novo implica em um esforço por parte do professor, esforço esse expresso lingüisticamente por *vai exigir*. O sentido que subjaz é de uma "transformação": *ele (o professor) passará a ter funções diferentes*, que só poderão ocorrer a partir de um esforço ou empenho por parte do sujeito-professor. Esta transformação caracterizaria a noção de progresso com relação ao papel do professor, que só poderá ocorrer com *este novo tipo de abordagem, uma nova postura e funções diferentes*.

Em suma, as novas funções do professor revelam uma faceta de autoridade diluída: se, antes, ele detinha o saber e o poder, pela autoridade que lhe era conferida, agora esse papel se dilui em quatro sub-papéis:

mediador, observador, organizador e avaliador. Se contrastarmos o papel do professor com o do aluno, em E5, podemos observar que as responsabilidades encontram-se divididas. O professor, porém, necessitará utilizar todo o seu potencial psicológico e emocional para desempenhar o seu novo papel. Afinal, ele será sempre o principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e sua função estará sempre revestida de uma autoridade institucionalmente reconhecida. Podemos conferir essa concepção de afetividade atrelada ao ensino comunicativo, no seguinte trecho das P.P:

S45 *Os termos usados para descrever este tipo de instrução (a comunicativa) são: educação "afetiva", "confluente", "psicológica", "emocional" ou "humanística". (P.P. 1993: 22)*

Embora não se encontre explícita, o trecho acima pressupõe uma dicotomização: se este tipo de instrução é afetivo, então, o anterior não era; apresentava-se, provavelmente, como autoritário. Assim, a meu ver, ao se postular que as relações devam se estabelecer no nível do psicológico ou afetivo, descarta-se a possibilidade de uma relação autoritária, entendida nos termos estruturalistas, neste caso. Contudo, postulamos que as relações de poder continuam a existir, já que o professor passa a exercer controle, em outro nível - no afetivo ou psicológico -, controle este muito mais sutil e, portanto, mais eficaz, pelo fato de a noção de autoridade ir além do controle pedagógico, instaurando-se nas emoções e reprimindo, de certo modo, a possibilidade de resistências, o que acabaria por construir "corpos dóceis".

Estamos apoiando nossa argumentação em *Vigiar e Punir* (Foucault, 1991), que assevera que:

O ponto de intervenção é o corpo, é o tempo, são os gestos e as atividades de todos os dias, a alma, também, mas na medida em que é sede de hábitos. (...)

*... o corpo, do qual se requer que seja **dócil** até em suas mínimas operações... (op. cit.: 141) (grifos nossos)*

Assim como Foucault mostra a mudança dos mecanismos coercitivos na passagem do sistema soberano para o sistema disciplinar (cf. parte I, cap. IV), o mesmo podemos postular com relação à passagem da noção de "autoridade" para a noção de "afetividade": em ambos os casos, o discurso da mudança (ou do progresso) encontra-se envolto em ideais de "humanização", de respeito ao ser humano. Mas, na verdade, o que ocorre é uma mudança nos mecanismos de assujeitamento: de exteriores passam a interiores, de visíveis passam a invisíveis (cf. Gore, 1994).

Ainda a respeito do papel do professor, o texto dirige-se diretamente ao sujeito-professor, exortando-o a respeito de seu novo papel, através de interpelações. Observemos os seguintes excertos:

S46 *Na verdade, espera-se que cada professor procure mudar algo dentro das possibilidades de sua classe e das condições de seus alunos. (P.C., 1º g.:21)*

...Dentro dessa ótica, o professor deverá ter sensibilidade para optar por esta ou aquela técnica,... (op. cit.:25)

O professor precisa conscientizar-se de que através das atividades de prática comunicativa estará colaborando muito para o desenvolvimento de atitudes (...) (op. cit.:26)

A veiculação de obrigações (*o professor deverá ...*, *espera-se que o professor ...* e *o professor precisa ...*), embora não diretas, mas modalizadas (modalizações pragmáticas, neste caso), delimita não só o efeito de sentido, como também, o tipo de interlocutor. No caso, trata-se de um sujeito-professor que terá que passar por transformações para poder desempenhar o seu papel; o que está sendo atenuado é a imposição vista como necessidade intrínseca ao papel (função) do professor. Assim, transfere-se a responsabilidade para o professor e, através de um jogo discursivo, constrói-se a ilusão de uma necessidade intrínseca ou natural (de mudanças da parte do professor).

Ao segmento 46 subjazem, em uma estrutura profunda, os seguintes enunciados: "eu (enunciador) digo que o professor deve ter sensibilidade"; "eu (enunciador) espero que o professor procure mudar" e "eu (enunciador) digo

que o professor precisa conscientizar-se". Assim, o texto das P.C., a partir da autoridade que lhe é conferida, veicula a idéia de que "o professor não tem sensibilidade para optar por esta ou aquela técnica", "nem tem consciência de que as atividades colaboram para o desenvolvimento de atitudes". Com base nessas premissas, o discurso passa a divulgar um modelo de professor (o professor comunicativo) que apresenta as "qualidades" acima.

Apesar da modalização, o texto se apresenta prescritivo. Nesse caso, a modalidade resulta em tentativa não somente de apagamento da ordem, como também do sujeito que dá a ordem. Assim, ao omitir o sujeito-enunciador (aquele que dá a ordem), o texto transforma o sujeito-enunciatário (o professor) em 3ª pessoa, o que constitui mais um recurso para camuflar o teor prescritivo do discurso, isto é, através do distanciamento entre sujeito-enunciador e sujeito-enunciatário.

Além de prescritivo, o texto se revela também proscritivo, no sentido de que pretende mostrar como o professor deve agir em aula de língua inglesa; afinal, a responsabilidade continua sendo do professor, pois, se ele não mudar, o ensino também não mudará.

Nesse sentido, o professor é chamado a se engajar em seu novo papel, através da afetividade (representada pelo termo *sensibilidade*) e *conscientização*, conforme S46. Revela-se, assim, a imagem de leitor que subjaz às P.C.: de alguém que deve se converter, conversão esta que significa avanço, progresso, fomentado pela leitura das P.C. Visa, portanto, a atingir um determinado leitor e persuadi-lo dos benefícios, e conseqüente progresso, trazido por uma nova abordagem, se ele concordar em observá-la, evidentemente.

4.5 CONCLUSÃO

Iniciamos este capítulo com um levantamento das diferentes metodologias de ensino de línguas, detendo-nos, mais especificamente, nas concepções veiculadas pela Abordagem Comunicativa, foco das P.C.

A análise priorizou, em um primeiro momento, no texto dos *Subsídios para a Implementação da Proposta Curricular de Língua Inglesa*, as primeiras emergências dos ideais comunicativos.

A seguir, com o objetivo de avaliar as manifestações das vozes da Abordagem Comunicativa perpassadas nas P.C, P.P. e nos P.C.N., tomamos como parâmetro seis enunciados-chave, tentando determinar a sua realização nos textos analisados.

Concluimos que a estrutura racional se caracteriza pela coexistência de sentidos opostos manifestados do seguinte modo: pela dicotomização entre metodologia e abordagem; pela confusão e mistura na conceituação de língua; por um forte conflito entre privilegiar o ensino das funções, ou o ensino da gramática ou contemplar os dois; pela definição de ensino-aprendizagem centrada no aluno, contrapondo duas visões, a behaviorista e a cognitivista, ambas, porém, centradas numa única concepção de sujeito, neste caso, o cognoscente, que opera no sentido de inserir o ensino de L.E. como uma força libertadora e, por último, pelo estabelecimento conflituoso do papel do professor, cuja autoridade se vê camuflada por relações de ordem emocional. Todos os pontos levantados constituem fatores determinantes que revelam os elementos inconscientes que se cruzam na figuração discursiva das P.C. e, em parte dos P.C.N. Assim, diríamos que a análise do interdiscurso que subjaz às P.C. revelou uma *relação necessária com o equívoco* (Orlandi, 1996: 12), através da imbricação de muitas vozes, sinalizando a coexistência de sentidos contraditórios próprios das ideologias que se confrontam.

Contudo, as contradições se apresentam, na superfície lingüística, camufladas por uma malha fechada de que se constitui o texto.

Ao levantar alguns significados-chave do interdiscurso da Abordagem Comunicativa e buscar a sua realização no texto das P.C. e, em parte, nos P.C.N., procuramos entender o processo de articulação e de camuflagem da linguagem, ou *as regras de jogo* como em *uma operação* que passa pela *lâmina de uma faca rubra* (Derrida, 1972:334).

Como todo discurso institucionalizado (cf. Foucault, 1971), os documentos P.C., P.P. e P.C.N., considerados pela lente do interdiscurso da

Abordagem Comunicativa, apresenta certas regularidades. A nossa análise constatou que a linguagem se articula a partir da imagem prévia de um leitor (semi-leigo), o professor, subestimando a sua capacidade. Estabelece-se uma linguagem de exortação com relação à transformação do papel de professor e de aluno que são interpelados a estabelecer entre eles uma nova relação: de afetividade.

Diríamos que o efeito de sentido que impera é o da "sedução" ou "chamamento": o leitor é levado a crer, através do estabelecimento de um jogo dicotômico com a metodologia anterior, que é vista como ultrapassada e autoritária, que os fatos e as idéias contidas no corpo das P.C. e que pertencem em parte à Abordagem Comunicativa se apresentam como verdadeiros *regimes de verdade* (Foucault, 1979/1984:12), sendo, neste caso, a única reação possível à sua adoção, já que essa é também a única porta para o "progresso" do ensino de L.E.

Contudo, em nosso entender, apesar de predominarem vozes que carregam os regimes de verdade nas P.C. e nos P.C.N., existem vestígios de outras vozes, vozes de contra-poder que atravessam as vozes dominantes, muitas vezes opondo-se a essas, mas também, por outro lado, sustentando-as.

A seguir, estaremos nos detendo na análise das vozes dos contra-poderes imbricadas nos depoimentos dos professores, tanto com relação ao processo de implantação das P.C, quanto com relação à sua adoção em sala de aula.

CAPÍTULO V

AS EMERGÊNCIAS DE RESISTÊNCIA

Na tentativa de levantar as emergências de resistência, a análise a ser focalizada neste capítulo incidirá sobre a entrevista realizada com a monitora de inglês da D.E. de Campinas (cf. cap. descrição do "corpus"), excertos de reuniões realizadas pela Delegacia de Ensino junto aos professores da época da implantação das propostas e as entrevistas realizadas com os professores (no ano de 1997) e que estavam, naquele momento, exercendo a profissão.

Nos capítulos que precederam, analisamos o D.P.E. levantando as características (argumentativas) que o constituem enquanto veículo *de regimes de verdades* (Foucault, 1979/1984:12), atravessados por relações de poder-saber, a partir de imagens socialmente construídas sobre as quais se edificam os efeitos de sentido. Defendemos que a argumentação se baseia em ideais positivistas e concebe a mudança oriunda da elaboração e divulgação dos documentos analisados como um progresso em relação às igualdades sociais e em relação às abordagens de ensino de língua. Esse ideal de progresso baseia-se em um referente silencioso de completude, tendo em vista um desejo de unicidade, objetividade e homogeneização de sentidos.

A partir das representações imaginárias constitutivas do D.P.E., percebe-se a estabilização de alguns sentidos e silenciamento de outros. Essa aparência de unicidade, objetividade e homogeneização de sentidos, construída pelo D.P.E. consiste, na verdade, como postula Pêcheux (1982), em ilusões necessárias para a circulação do discurso. Entretanto, vez ou outra, fazem-se ouvir vozes resistentes que emergem no discurso, manifestando a heterogeneidade constitutiva.

Nesse sentido, pretendemos levantar, nesta parte, algumas vozes de resistência, conforme definido por de Certeau (1988) a partir da proposição de uma resignificação para o conceito de "resistência", que se articula como aquela que:

*... traz de volta o diabólico à superfície e narra a aproximação perturbadora do que fora exilado. (...)
... marca na língua o retorno do eliminado. (...) Reconhece aquela parte do conhecimento a respeito do qual o conhecimento não fala.*³⁶ (op. cit.: 197)

Para de Certeau, a linguagem teria duas propriedades: a de carregar um poder de resistência, pois não há poder sem resistência interna, e a de deixar emergir, ou seja, trazer de volta "aquilo que fora exilado ou eliminado", pois, para o autor,

(...) atrás do cenário teatral desta nova ortodoxia está escondida (desde os primeiros tempos) a atividade silenciosa, transgressiva, irônica ou poética dos leitores que se mantém na privacidade e sem o conhecimento dos "mestres". (de Certeau, 1988:172)

Assim, o autor visualiza algum tipo de transgressão interpretativa na prática do dia-a-dia, na privacidade; longe dos mestres, há uma revolta, muitas vezes silenciosa, pois não é possível controlar totalmente o sentido.

A seguir, discorreremos sobre as resistências que se inscrevem no discurso das P.C.

5.1. AS VOZES DO SILÊNCIO

Para iniciar, lembramos de uma imagem que atravessa as P.C., segundo a nossa interpretação: a de "arena de luta" (cf. cap. I, da análise). Conforme enunciamos anteriormente, o processo de implantação das P.C. circunscreveu-se em uma esfera de conflitos que foram gerados por acontecimentos que pareciam contraditórios. Como o professor poderia entender e assumir o seu papel em um contexto no qual ocorriam dois movimentos inversos? Ao mesmo tempo em que era aberto um espaço ao professor de L.E., para participar no processo de elaboração das P.C., a disciplina (L.E.) perdia o seu "status", sendo rebaixada a atividade. Se, por um lado, o governo parecia reconhecer um espaço de significação para o

professor, em que ele era parte ativa na elaboração das Propostas, por outro lado, ele é silenciado, através da mudança da disciplina inglês para atividade. Portanto, é nessa "arena de luta" (de conflito entre duas tendências com relação ao inglês como disciplina curricular) que se estabelece o espaço de significação das P.C.

Partindo do pressuposto de que a construção dos sentidos das P.C. (assim como em todo discurso) é histórica e que ela se opera nos movimentos contraditórios cujas vozes as atravessam, tomaremos como parâmetro para a análise duas vozes constitutivas: a do poder e a do contra-poder. O poder se manifesta pelo entrecruzamento discursivo que se evidencia nas falas do secretário do governo, da CENP, dos professores universitários e dos monitores da D.E., enquanto que o contra-poder se encontra mais particularmente evidenciado pelas falas do professor que, justamente por ser silenciado, passa a ressignificar noutro lugar. Entendemos, contudo, seguindo nosso referencial teórico, que todas as vozes são atravessadas por outras, de modo a apontar para uma delimitação impossível. Analisaremos, portanto, essa voz do professor, sem nos esquecermos das incontáveis vozes que a constituem, já que tanto a voz do poder, quanto a do contra-poder não são homogêneas nem totalmente bilaterais; os poderes e contra-poderes são, na verdade, disseminados, e agem na microfísica, para citarmos Foucault (1984, cap. IX).

Contudo, em nossa tentativa de sistematização das emergências de resistência, faz-se necessária a imobilização (irreal e temporária) de forças de poder, isto é, o congelamento das vozes em duas: o poder e o contra-poder. Neste capítulo, analisaremos os contra-poderes, já que se privilegiou a análise das vozes detentoras do poder nos capítulos anteriores (cf. cap. III e IV).

Dividiremos as vozes resistentes em dois tipos: as silenciosas ou oficiais (manifestadas pelo discurso oficial) e as silenciadas ou implícitas (manifestadas pelos discursos paralelos).

5.1.1 As Silenciosas

³⁶ Trata-se de nossa tradução da versão inglesa.

O processo de elaboração e divulgação das P.C. pressupunha, da parte dos órgãos oficiais, uma avaliação do documento das P.C. pelos professores que era devolvida à CENP pelas delegacias. O seguinte trecho, tirado de entrevista com um dos divulgadores das P.C. atesta que:

E1 S47 ... *houve assim essa chamada de professores pra gente então tentar repensar no nosso trabalho, e a CENP ia mandando algum subsídio e a gente ia lendo, discutindo, ia levando as versões, nós mandávamos os relatórios de todas as delegacias do estado todo/ críticas, né, e aí, eles reformularam algumas coisas, eles melhoraram essa parte prática com sugestões, que nós pedimos para melhorar, né/ e depois enriqueceram mais...* (entrevista com Monitora de Inglês da D.E. de Campinas)

Observa-se pelo trecho acima que as críticas dos professores ao conteúdo das P.C. foram inscritas no discurso oficial de sua implantação através da intermediação dos monitores que serviam como uma ponte entre CENP e professores (*nós [os monitores] mandávamos os relatórios de todas as delegacias do estado todo (...) eles [a CENP] reformularam algumas coisas, eles [a CENP] melhoraram essa parte prática com sugestões, que nós [monitores e professores] pedimos ...*). A heterogeneidade se manifesta neste trecho pela alternância pronominal, *nós* (ora só os monitores, ora os monitores e os professores) e *eles* (a CENP) trabalhando em conjunto, os primeiros sugerindo e o segundo acatando e incorporando as sugestões. Trata-se, assim, de um fazer em conjunto, de acordo com o sentido veiculado por esse trecho. Em nossa interpretação, postulamos, porém, que se opera um recurso de tentativa de controle não só da ação (do governo), mas também da reação (do professor). À medida em que se inscrevem as vozes dissidentes no corpo do discurso, apagam-se, ou, pelo menos, tenta-se apagar as heterogeneidades, criando-se um discurso único, silencioso e homogêneo, conforme o desejo de todo discurso oficial.

Nos anos que precederam à publicação definitiva das P.C., professores da região de Campinas se reuniram e como resultado dessas reuniões, eram

encaminhadas, por escrito, avaliações e críticas em grupo para a Cenp, no que se referia ao teor das P.C. Dentre as críticas que aparecem nos documentos dessas reuniões realizadas nas Delegacias de Ensino em 1986, com relação às P.C., citamos as seguintes:

S48 *Realidade distante da nossa. (grupo 2)*

S49 *A educação é um direito de todos, mas o Estado tem que dar oportunidade para que todos os cidadãos a tenham. O que sentimos na realidade é que isso não acontece. As condições na Educação vêm prontas e impostas. Não há trabalho de baixo para cima e sim de cima para baixo. (grupo 1)*

S50 *Toda luta dos professores de inglês, objetivando a revogação da Resolução S.E. 1/85, que transformou a LE em atividade e levou várias escolas a retirarem o inglês das 5^{as} e 6^{as} séries, baseou-se, em grande parte, nas mesmas justificativas apresentadas neste trabalho, que mostram, de maneira clara e insofismável, o porquê do ensino de LEM na escola pública e a sua importância para o desenvolvimento global do educando. Assim, causa-nos estranheza que as autoridades da S.E. que aprovam a publicação e distribuição deste documento aos professores de LE da rede estadual, adotem medidas que, como a citada resolução, e mais recentemente, a colocação de 40 a 45 alunos em cada sala de aula, contrariam tudo aquilo com o que concordaram tacitamente. (grupo 6)*

S51 *Seria necessário exigir do governo um maior respeito pelo ensino da LEM no 1º e 2º graus, uma maior valorização dos profissionais que ensinam esta disciplina. De nada adiantará um trabalho exaustivo e consciente por parte dos professores na reformulação de objetivos, conteúdos e métodos, etc. num Estado (ou país) em que não se valorizam os objetivos que levam os alunos a abrir seus horizontes de vida. Deixamos uma pergunta para reflexão. Vocês poderiam imaginar uma escola de 1º e 2º graus, que não ensinasse nenhuma outra língua que não fosse a materna? Concordamos plenamente com os autores: A LE na escola é peça complementar à educação formal; não pode ser retirada em tempo algum. (grupo 7)*

S52 *Para democratizar a educação não basta apenas construir prédios escolares, ou falar sobre as relações autoritárias entre professor e aluno e demais pontos de confronto humano na*

hierarquia educacional. Outras condições são também necessárias para que isso aconteça: equipar as escolas com o material indispensável para o trabalho docente (laboratórios, bibliotecas, etc.); oferecer ao educador condições dignas de trabalho, proporcionar a todos igualmente, a oportunidade de acesso e permanência na escola, garantir a qualquer aluno o direito de adquirir e produzir conhecimento.(esse trecho foi tirado de um documento de avaliação da monitoria como porta-voz dos professores datado de 03 de setembro de 1986)

Em todos os segmentos acima, observam-se reações adversas, da parte dos educadores, com relação à tentativa de controle da realidade (*realidade distante da nossa*), à tentativa de controle da grade curricular (*resolução SE 1/85*), às imposições de condições de trabalho (*as condições em educação vêm prontas e impostas*), à falta de respeito do governo com relação à LEM (*seria necessário exigir do governo um maior respeito pelo ensino da LEM no 1º e 2º graus, uma maior valorização dos profissionais...*) e à falta de condições físicas da escola (*equipar a escola com material indispensável*).

Nesses segmentos, confrontam-se dois discursos que se manifestam dicotomicamente através das oposições lingüísticas "realidade" *versus* "não-realidade" (desejo). Esses dois pólos se materializam a partir das seguintes atribuições, ora delegadas ao representante do poder (realidade), ora aos representantes do contra-poder (desejo):

realidade

(poder, governo)

. trabalho de cima para baixo

.L.E. atividade

.desvalorização da educação,
professores e L.E.

não-realidade ou desejo

(contra-poder, professores)

. trabalho de baixo para cima

. revogação de L.E. atividade
e reintegração da L.E. no currículo
obrigatório

. maior valorização

.democracia = construir prédios . democracia = equipar escolas, oferecer condições dignas, oportunidades

Chamamos a atenção para o fato de que, embora os segmentos 48 a 52 tenham sido tirados de documentos que visavam a avaliar as P.C., as vozes dissidentes se inscrevem em um âmbito mais geral das relações de saber-poder na esfera educacional, nas condições concretas de trabalho, na grade curricular, entre outros. Tal fato se explica pela história de formação dos professores que se inicia muito antes da graduação seja pela experiência que têm enquanto alunos e depois enquanto professores, seja pelas informações amplamente divulgadas na mídia sobre a desvalorização da educação e do professor, como consequência. O efeito de sentido que se tem desses trechos é que, para os professores, as P.C. representam um discurso autoritário da parte do governo e não condiz com a realidade, isto é, apagam as condições sócio-históricas nas quais a Educação se encontra inscrita.

Por exemplo, S49 veicula que *as condições em educação vêm prontas e impostas* e que *não há trabalho de baixo para cima e sim de cima para baixo*; S50 veicula que *há uma luta dos professores* e que *há 40 a 45 alunos em sala de aula*; S51 transmite que *o estado não valoriza os alunos* e S53 refere-se ao fato de *o educador não possuir condições dignas*. Tais imagens abrem uma fissura no discurso por onde as verdadeiras condições sócio-históricas da Educação passam a significar. O sentido silenciado deixa uma semente e vai brotar em outro lugar no discurso.

Os segmentos (S48 a S52) são parte de textos provenientes de reuniões realizadas em 1986 pela D.E. de Campinas e foram redigidos quer por professores, quer pela monitoria, enquanto porta-voz dos professores, e encaminhados à CENP. Tais segmentos de análise servem como amostra do tipo de discussão que era encaminhado à CENP. O resultado desses encontros era, portanto, oficializado em documentos que eram enviados para a reavaliação do projeto das P.C. até sua publicação definitiva em 1988.

Muitas das críticas acima transcritas se referem não só às P.C., mas ao papel do governo e, principalmente, à questão da Resolução SE 1/85 que

diminuíam o número de aulas de inglês e transformava em atividade o ensino de LE no 1º grau, conforme exposto no cap. I da análise. Observa-se, portanto, que muitas vezes se cruzam, vozes que estavam caladas e que vêm à tona, aproveitando a oportunidade que lhes é dada. Nos segmentos acima, verificam-se reivindicações, as mais variadas possíveis, dos educadores: laboratórios, bibliotecas, o número de alunos em sala de aula, a questão do autoritarismo pela imposição das decisões e a problemática do inglês enquanto atividade. Tais constatações vêm reiterar a heterogeneidade que permeia o discurso das P.C., heterogeneidade essa apagada no texto final.

Ainda como forma de resistência formal e oficial, citamos o surgimento da APLIESP, conforme atestam os seguintes trechos tirados de duas entrevistas:

E1 S53 ... o governo fez essa lei que prejudicou/ então eles tinham alguma resistência/ mais isso frutificou também na questão da APLIESP³⁷ que surgiu né?/ a APLIESP surgiu em defesa, os professores foram se filiando e existe até hoje né?/ aí na defesa do professor... (entrevista com monitora)

E2 S54 ... os professores mandavam abaixo-assinado etc., a APLIESP também mandou/ essa foi a situação/ nisso inclusive a APLIESP nasceu ... (entrevista com representante da CENP)

Do ponto de vista da materialidade lingüística, as seqüências acima revelam o contra-poder através dos termos bélicos (metáfora conceitual de guerra, cf. Lakoff & Johnson, 1980) "resistência" e "defesa", principalmente. Na verdade, o discurso opera a partir de dois pólos: a ação do poder instituído (governo que faz a lei que prejudica) e a reação do contra-poder (resistência que frutifica e faz surgir a APLIESP em defesa, conforme segmento 53). Enquanto a ação "fazer" é designada sintaticamente por um sujeito-agente, mas genérico (o governo faz) que desencadeia um processo, a reação é

³⁷ APLIESP (Associação dos Professores de Língua Inglesa do estado de São Paulo)

indicada por um sujeito-paciente³⁸ (a APLIESP surge) como resultado desse processo desencadeado pela ação-fazer. O efeito de sentido que subjaz aos segmentos 53 e 54 é que o surgimento da APLIESP consistiu em um instrumento de luta que veiculava as vozes resistentes. Entendemos, porém, que, embora a APLIESP tenha sido (e ainda seja) porta-voz de contra-discursos, o reconhecimento da entidade como um Aparelho Ideológico (cf. Althusser, 1989:85) e sua conseqüente incorporação pelos discursos oficiais, imputa-lhe, além do sentido de oposição, o sentido de sustentação desse próprio discurso.

Como podemos observar, muitas vozes constituem o discurso das P.C.: algumas - as escritas pelos professores em reuniões da época da implantação, por exemplo, foram silenciosamente incorporadas ao discurso oficial. Outras vozes, como a da APLIESP, também se oficializaram e se institucionalizaram para cumprir o seu papel de discurso em defesa do professor de ensino de LE.

5.1.2. As Silenciadas

Ainda no que se refere à questão de resistência dos professores, citaremos alguns exemplos tirados de entrevistas realizadas com professores de LE no ano de 1997, na cidade de Campinas. Entrevistamos ao todo 21 professores, entre efetivos e ACTs de 1º e 2º graus das escolas públicas, sendo alguns também professores de escolas particulares ou escolas de língua ou ainda outros que exerciam os mais variados tipos de ocupações, além de serem professores: professores particulares, vendedores, dirigentes de lanchonete, trabalhadores de outro emprego público durante o dia, dirigentes de escolinhas infantis e um funcionário da estação ferroviária. Algumas das entrevistas foram gravadas e outras, escritas. Os professores mostraram não ter muito tempo a perder e pediam para ir direto ao assunto. Assim, a alternativa foi perguntar se eles conheciam as P.C e solicitar que, em caso afirmativo, trouxessem à baila algumas impressões. Todos foram

³⁸ Baseamo-nos na classificação adotada no *Dicionário Gramatical de Verbos* (Borba, 1990:1273) para o verbo surgir.

unânicos em responder que conheciam; as impressões foram variadas, porém, muito diretas e sintéticas, conforme atestam os segmentos que se seguem:

S55 ... é um documento político e como todo documento político não afetou ou afeta diretamente a educação e o ensino de LE.

S56 Já usei algumas atividades sugeridas em sala de aula, mas achei que não condiz com a realidade do aluno.

S57 Tento seguir as P.C. para elaborar o meu planejamento, mas a realidade é outra.

S58 Uso o livro didático em sala de aula.

S59 Estudei (a P.C.) na faculdade em Prática de Ensino, mas quando fui dar aula, vi que a realidade era outra.

S60 Acho que o Comunicativo é uma abordagem moderna, mas que só dá para ser aplicada com poucos alunos e interessados em aprender, não com fome e outros problemas domésticos como os nossos.

S61 A P.C. não privilegia a gramática, mas o que posso fazer se o que aprendi foi sempre gramática?

S62 Trabalho há 21 anos e a cada ano vejo que o ensino (e a população) perde em qualidade. A P.C. tentou suprir um pouco essa perda de qualidade, mas existem muitas forças contrárias.

Gostaria de comentar que alguns professores deixaram as perguntas em branco e um outro escreveu:

S63 CENSURADO (em letras maiúsculas)

De um modo geral, os professores expressaram a sua opinião, já que não lhes foi pedido para se identificarem. As entrevistas serviram como uma espécie de desabafo (a irrupção de vozes silenciadas), como confissão (no sentido de Foucault, 1993) das "fraquezas" perante o sistema, de acordo com: "o fato deste documento ser apenas político", "as tentativas frustradas de

aplicação das atividades em sala de aula", "a autoridade do material didático", "a formação gramaticalista do professor", "a perda de qualidade do ensino" e "a fome". De um modo geral, parece haver um consenso entre os professores, desde o período anterior à publicação do documento, de que a realidade (ou talvez a prática) é diferente do que se propõe (em teoria), o que os leva a interpretar as P.C. como um documento de teor político (e política é "papel furado") ou de veiculação da Abordagem Comunicativa. Por outro lado, parece que as P.C. atingiram o seu objetivo, pois todos foram unânimes em dizer que conheciam as P.C. e muitos relacionaram suas impressões ao Movimento Comunicativo. Assim, fica claro que, para os professores, de um modo geral, existe uma relação íntima entre as P.C. e o Movimento Comunicativo.

Do ponto de vista da materialidade lingüística, o fato de as P.C. não se coadunarem com a realidade revela-se pela incidência de orações adversativas ((S56)... *mas achei que não condiz* ; (S59)... *mas quando fui dar aula*; (S60)... *mas que só dá para ser aplicada...*; (S61)... *mas o que posso fazer ...*; (S62)... *mas existem muitas forças...*) e pela negação explícita ((S55)... *não afeta diretamente a educação...*) ou ainda pelo silenciamento ((S58) *uso livro didático em sala de aula* e (S63) *CENSURADO*). Observa-se que o documento silenciou a voz do professor, *aquele que realmente conhece a realidade*, como é possível perceber pelos depoimentos acima.

Entretanto, se, por um lado, o professor veicula a existência de mecanismos discursivos de silenciamento para a sua voz, por outro, esse mesmo mecanismo irrompe em seu discurso ao considerar, em consenso geral, o apagamento das P.C. enquanto matéria significativa, em sala de aula. O que acabamos de afirmar pode ser conferido nos excertos 53 (*não afeta diretamente a educação*), 54 (*não condiz com a realidade*), 55 e 57 (*a realidade é outra*), 56 (*uso livro didático*), e 59 (*não privilegia a gramática*) que a voz das P.C. é apagada na sala de aula pela incompatibilidade com as condições locais.

O sentido de inadequação se manifesta, principalmente, pela negação explícita (*não afeta, não condiz, não privilegia*) e implícita, como em *a realidade é outra* e *uso livro didático*, pois os dizeres acima, na verdade,

negam os não-ditos. Trata-se, em nosso entender da denegação, uma negação que pressupõe uma voz que afirma ou que, pelo menos, faz emergir o desejo da afirmação, neste caso, de que as P.C. podem se adequar a outra realidade. O mesmo pode-se dizer dos segmentos 58 e 60. O segmento 60 condiciona a aplicabilidade das P.C. a certas condições (*poucos alunos*), não a apagando totalmente, mas restringindo-a. O segmento 58, embora não se relacione com a sala de aula, também admite um distanciamento das P.C. em relação à situação educacional (*a P.C. tentou suprir essa perda, mas existem muitas forças contrárias*).

Consideramos que, embora as opiniões dos professores possam parecer lacônicas em uma primeira leitura e mostrar a falta de conhecimento com relação às P.C. e à Abordagem Comunicativa, elas revelam, em sua laconicidade, uma resistência, silenciada ao longo dos anos, à tentativa de controle unívoco do discurso. Ao apontar em suas respostas a distância entre as P.C. e a realidade, o professor está questionando o apagamento de sua voz na construção dessa mesma realidade. Mas, a outra realidade, a verdadeira, emerge: a desmotivação de aluno e professor, a formação gramaticalista do professor, o papel autoritário do Livro Didático e outras forças não identificadas ou subentendidas, como a má-distribuição de renda, a pobreza, o desemprego, a fome, a violência, etc. Todos esses problemas são silenciados, é verdade, mas eles emergem quando o professor diz: “a realidade é outra”.

5.2. CONCLUSÃO

Tomamos emprestadas as palavras veiculadas por de Certeau quando diz que, assim como os elementos discursivos constroem as nossas crenças e nossas sociedades, esses mesmos elementos carregam o poder de “subversão”. Ou ainda para citar Foucault (1984), do mesmo modo em que os poderes são disseminados, assim também opera o contra-poder: *as nossas pequenas revoltas diárias* (Rajchman, 1987:81).

Todas as falas citadas dos professores revelam imagens da existência de um discurso autoritário e distante da realidade que perpassa não só o

discurso das propostas, como também a educação como um todo, onde os papéis (de professor e aluno, por exemplo) são tácitos e mantidos através do silenciamento. Mas, o vazio do silêncio (silencioso e silenciado) guarda em si o grito abafado da significação, da luta pelo sentido e construção da "realidade".

Concluimos que, embora exista, por um lado, um movimento de silenciamento das vozes dos professores, por outro, ocorrem emergências de resistências por parte dos professores em forma de apagamento das vozes das P.C. enquanto matéria significativa em sala de aula. Trata-se daquilo que Grigoletto (1998:122) designa como *resistência dos sentidos* com relação ao Discurso Político Britânico sobre a Índia.

De outra maneira, algumas vozes, como a da APLIESP que surge, em um primeiro momento, como contra-poder, acabam sendo incorporadas pelo discurso oficial, operando em dois pólos que se conflitam e se completam: opondo-se e, ao mesmo tempo, sustentando os discursos oficiais. Nesse sentido, postulamos que os efeitos de silenciamento e resistência se articulam em movimentos contraditórios refletindo a heterogeneidade constitutiva do discurso em questão.

Terminemos com as palavras do próprio de Certeau:

.. é sempre bom recordarmos que não devemos tomar as pessoas por tolas. (de Certeau, 1988: 176)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta tese, torna-se imperativo retomarmos a hipótese, os objetivos e traçarmos o percurso trilhado para sugerirmos alguns encaminhamentos que emergem a partir da análise aqui empreendida.

Procuramos abordar, nesta tese, como ocorrem as relações de poder-saber responsáveis pela prescrição e proscrição do D.P.E. inerente ao ideário de progresso. Numa tentativa de compreender o funcionamento desse discurso, optamos por analisar os seguintes documentos curriculares de L.E.: Discurso das *Propostas Curriculares* (D.P.C.) de L.E.M. - Inglês, a *Prática Pedagógica* (P.P.) e sempre que pertinente trouxemos algumas evidências extraídas dos P.C.N.

A pesquisa empreendida partiu da hipótese de que, com base em um ideal de completude, o discurso dos documentos político-educacionais analisados se caracterizariam como um discurso calcado no "Ideário do Progresso" que tem sua origem na Filosofia Positivista que, por sua vez, pressupõe o progresso enquanto busca da verdade e do bem social.

A partir dessa hipótese, buscamos rastrear na materialidade lingüística as estratégias discursivas que caracterizam o ideário de progresso e que propiciam a manutenção das relações de poder-saber estabelecidas na ideologia educacional.

Procuramos focar o D.P.E. a partir de uma perspectiva discursivo-desconstrutivista que toma o discurso como acontecimento, visando a proceder a uma análise das tensões entre o lingüístico e o momento histórico-social, posicionando o sujeito como que interpelado e perpassado pela ideologia, ou seja, pelas relações de poder-saber.

Cumpramos ressaltar que ancoramos a nossa análise na noção de relações de poder-saber, disseminadas ao nível do cotidiano e responsáveis por um conjunto complexo de atitudes que determinam os sentidos possíveis das formações discursivas, prescindindo, assim, da noção marxista de ideologia macro-estrutural.

Imbuídos pelo espírito pós-moderno, procedemos à análise no intuito de deslocar os sentidos estabilizados de legitimação das relações que permeiam o D.P.E. e de buscar compreender o funcionamento de um discurso que poderíamos denominar de "progresso" pelo fato de ser veiculado pelo desejo de preenchimento permanente da falta e, por isso, estabelecer uma tensão conflituosa entre falta e completude que viria a sustentar uma interpretação da memória discursiva em termos de eterna incompletude.

Ancorada pelas condições de produção que apontam para um cenário de transformações político-sociais de derrubada da ditadura e conseqüente instalação de um governo democrático, a análise concluiu pela existência de um discurso que se constrói no eixo *ausência* versus *presença* de progresso, apresentando como meta um lugar sempre-já institucionalizado e idealizado de completude.

O jogo dicotômico entre a falta e o preenchimento da falta, visto como um caminhar em direção à completude, constituiu-se em um efeito de sentido que permeou a análise do interdiscurso das P.C., P.P. e P.C.N., estabelecendo uma relação conflituosa entre os sujeitos implicados no D.P.E. no que tange aos efeitos de poder-saber. Os sentidos que se inscrevem no discurso, de participação igualitária, liberdade, modernidade e progresso são atravessados por sentidos opostos, de emergência de poder e autoridade representados pelos professores universitários e pela CENP.

Em nosso entender, a análise empreendida nesta pesquisa, aponta para a coexistência de discursos contraditórios. Do ponto de vista das relações de poder, diríamos que, se é possível detectar um discurso oficial e um discurso paralelo, não descartamos a ocorrência de um entrelaçamento dos dois e deles com outros. Do ponto de vista dos regimes de verdade, a análise do discurso dos documentos político-educacionais sinaliza para a convergência de uma única abordagem de ensino, a Abordagem Comunicativa.

Concluimos que as imagens de liberdade e de democracia que permeiam o D.P.E. se sustentam pelo momento histórico-social e refletem a ideologia do Modernismo de busca de alternativas para a inclusão dos

excluídos que atravessa o sistema educacional. Embora se trate de um movimento de distribuição do poder, as P.C., P.P. e P.C.N. operam no sentido de manutenção do poder: mudam-se os mecanismos, porém as relações permanecem inalteradas.

É nesse sentido que apontamos evidências de que, embora o discurso se configure como veiculador de idéias progressistas, modernas e menos autoritárias, no que tange ao ensino de L.E., a análise aponta para a existência de mecanismos transmutados que verdadeiramente camuflam as relações autoritárias e ocultam princípios, conceitos e noções solidamente enraizados no imaginário social.

Transpondo essa asserção para a nossa análise, verificamos que o ocultamento de relações autoritárias acerca do D.P.E. se manifesta através das noções veiculadas de sujeito, linguagem, ensino-aprendizagem e relações de afetividade, dentre outras. O sujeito da Abordagem Comunicativa, que é o mesmo do ideário do progresso, se configura como logocêntrico, racional e centrado, o que vai afetar, por sua vez, o conceito de ensino-aprendizagem que se endereça a esses sujeitos vistos como agentes, conscientes de seu próprio aprendizado. Se, por um lado, este sujeito se diferencia do sujeito psicologizante, concebido como reação a um estímulo dado pelo professor, enquanto modelo de falante da Metodologia Estruturalista, por outro, trata-se ainda de um sujeito universal, a-histórico e a-temporal - o sujeito cartesiano que tem o controle da razão. Em ambos os casos, não se postula a emergência de um sujeito pluralizado, multifacetado e movido pelo inconsciente e, nesse sentido, perpassado por mensagens pós-modernas (cf. Parker, 1997:142), conforme estamos postulando, nesta tese.

Como decorrência, ainda, da noção de sujeito enquanto agente de seu aprendizado, postula-se o papel de professor a partir de relações afetivas que viriam a diminuir imaginariamente a sua autoridade. Se, na aparência, a autoridade se legitima como que minimizada pela afetividade, em nosso entender, constitui-se, na verdade, em um mecanismo muito mais sutil de controle: garante-se a interiorização do dispositivo disciplinar que penetra insidiosamente nos sujeitos cuja disposição interna os leva a desejar o que os

outros desejam, a acreditar no que se quer que acreditem, a agir como se quer que façam, na crença de que o fazem "livremente". Daí o efeito mais importante que é o mesmo do Panoptico: *induzir (...) a um estado consciente e permanente de visibilidade* que assegura o funcionamento automático do poder pois *o essencial é que ele* (o aluno, em nosso caso) *se saiba vigiado* (Foucault, 1991:177-178). Assim, se, na Metodologia Estruturalista, a autoridade era visível, demarcada e emanava declaradamente do professor, na Abordagem Comunicativa, ela não se minimiza ou desaparece, como se deseja, mas se manifesta através de outros funcionamentos, de modo camuflado e insidioso.

No que se refere ao papel de língua, esta é vista como instrumento, ferramenta de comunicação. Neste caso também, não se altera a concepção de língua que continua a se manter fora do sujeito, como um sistema de signos portadores de significados, desvinculada do momento histórico-social.

Uma vez que o aluno é transmutado em agente, o professor em mediador, ambos pautados por uma política de afeto, em um cenário em que se considera a língua como veículo de comunicação, propicia-se uma interpretação de que a nova abordagem, a Comunicativa, neste caso, é um progresso. Ocorre, assim, que a ocultação e a transmutação de mecanismos de controle passam a constituir estratégias que legitimam os documentos curriculares como porta-vozes do progresso educacional.

Como decorrência desse efeito de progresso, passa a imperar o da persuasão e sedução: persuade-se o leitor, o professor, no caso, a acatar a Abordagem Comunicativa como veículo de verdade.

Partindo-se, no entanto, do pressuposto de que toda voz de poder traz em sua constituição os movimentos de contra-poder, pudemos verificar que as formas de significação de resistência se dão através do silenciamento, pois aquilo que é silenciado no discurso oficial escapa e faz germinar novas significações em outro lugar. Mesmo domesticadas, *as palavras resistem* (Orlandi, 1990:122), deixando rastros e disseminando significações.

Concluimos pela existência de dois tipos de vozes resistentes: as silenciosas e as silenciadas. Caracterizamos como silenciosas aquelas vozes

que foram incorporadas pelo discurso oficial e desapareceram ou foram institucionalizadas. As silenciadas consistem naquelas vozes sem espaço oficial para se manifestar, veiculadas, assim, nos discursos paralelos ou extra-oficiais. Tanto as vozes silenciosas quanto as silenciadas revelaram a existência de um poder autoritário e desconhecedor da "verdadeira realidade". Assim, a tentativa de controle unívoco do discurso dá-se, também, pelo apagamento sistemático da voz do professor na construção desse discurso, restando o vazio do silêncio. Mas, a significação, antes exilada, brota na superfície e *na privacidade e, longe do conhecimento dos mestres*, ocorre uma *interpretação subversiva* (de Certeau, 1988:172).

Com relação ao discurso da falta, gostaríamos, finalmente, de ressaltar dois pontos que emergem da análise. O primeiro diz respeito ao sentido da "falta" que subjaz aos documentos curriculares: levando-se em consideração as evidências da análise, a falta, neste caso, é concebida como promessa de eterno preenchimento, como busca de completude - é um discurso de positivities.

O segundo ponto se refere ao sentido de falta que emana das vozes dos professores com relação aos documentos curriculares e sua adequação à realidade de escola pública. Ao se defrontar com esses documentos e confrontá-los com as condições educacionais reais, o professor se vê desafiado a adotar uma abordagem muitas vezes incompatível com a situação de sala de aula, já que ela consiste no lugar mais propício para a observação da emergência de conflitos que desestabilizam o discurso autorizado. Ademais, a sala de aula, momento e local em que ocorrem as interações educacionais, constitui e se constitui (por) um jogo discursivo (cf. Coracini, 1995) em que se apagam as vozes dos documentos curriculares para deixar emergir significações que brotam da história de vida dos professores e dos alunos e das condições sócio-culturais.

O discurso que se instaura pelas vozes dos professores é o discurso da falta mas, diferentemente daquele discurso propagado pelos documentos curriculares marcados pela eterna busca de suplemento (o progresso), no caso dos professores, o discurso se fundamenta às avessas, pelo constante

confronto com a dura realidade de sala de aula em escola pública. Nesse espaço, pois, os documentos curriculares são silenciados pelo discurso da falta manifestado como eterno adiamento de preenchimento, como eterna incompletude: trata-se de um discurso de negatividades.

Concluimos, portanto, que, a partir de uma imagem pré-construída de progresso, o discurso que atinge a escola pública passa a se constituir como um discurso da falta ou da incompletude, criando efeitos de sentidos que transitam ora no pólo da positividade, ora no pólo da negatividade.

Esses sentidos encontram-se embasados na meta tão cristalizada da Educação: a promessa da Modernidade em tornar as pessoas mais responsáveis, envolvidas e conscientes de suas condições sociais (cf. Freire, 1970 e Giroux, 1992). Concebidos dentro dos padrões modernistas e inseridos no contexto educacional, os documentos curriculares abordados, constituem-se como um *veículo de difusão das grandes narrativas* (Usher & Edwards, 1994:2). E nesse rol podemos incluir a Abordagem Comunicativa que, com seus pressupostos de Progressismo (cf. Clark, 1987), parece se adequar ao projeto modernista.

Insistimos que os documentos político-educacionais, entendidos como norteadores das práticas educacionais, não se referem somente à instância lingüístico-pedagógica, mas consistem em práticas políticas que veiculam ideologias de assujeitamento de indivíduos. Nos documentos aqui analisados, constatamos que ocorre uma tentativa de internalização e invisibilidade (cf. Foucault, 1991) dos mecanismos de controle, entendidos como mais humanitários, o que, no imaginário do D.P.E., se configura como um progresso.

Do exposto decorre, a nosso ver, a necessidade de repensarmos as categorias impostas pelo Discurso Educacional. Os papéis tácitos (de professor e aluno) veiculados pelo Discurso Educacional deveriam ser refletidos à luz de seu contexto sócio-histórico. O mesmo diríamos com relação às mudanças curriculares: há necessidade de se questionar o que elas estariam realmente promovendo. No caso de nosso "corpus", mesmo com relação aos documentos mais recentes, como os P.C.N., pode-se

constatar que eles têm raízes na Filosofia Positivista, veiculando a noção de sujeito logocêntrico, unívoco, in-diviso e consciente. Nesse sentido, as bases filosóficas das P.C., P.P. e P.C.N. são as mesmas e, diríamos que permanecem inalteradas também com relação aos documentos anteriores. Assim como todas as mudanças e transformações, imbuídas do espírito logocêntrico, esses documentos se vêem revestidos, na superfície, por uma roupagem que promove o novo, o diferente, sempre entendido como progresso. Da perspectiva adotada por nós, o progresso intencional, concebido nos termos logocêntricos, não passaria de uma ilusão, já que o sujeito afetado pela ideologia é flagrado por sua incapacidade de "conscientemente" agir e promover as mudanças que deseja e por sua incapacidade de controlar inteiramente os efeitos de sentido de seu dizer e agir.

Tanto o Discurso Político Educacional quanto o discurso de sala de aula e outros relativos à educação deveriam estar imbuídos pelo princípio de que as verdades são construídas, que constituem "símbolos" ou "crenças", entendidas como contingências e nunca atos de sujeitos-agente conscientes. O ensino, da perspectiva da pós-modernidade, não passa de *atos de dissonância e de recusas em aceitar a naturalização das relações de poder* (McLaren, 1995:21).

Se, conforme foi evidenciado pela análise, a Educação de fato não mudou com os vários documentos curriculares, resta-nos uma derradeira questão: como encarar as mudanças e abrir um espaço de significação para as transformações no Discurso Educacional?

Conforme exposto na parte I, capítulo IV, citamos a genealogia como uma possibilidade de estarmos encarando as transformações sociais nas quais incluímos a educação. A genealogia busca evidenciar como ocorrem as transformações, sem buscar sua origem ou causa, postulando que as mudanças nunca estão atreladas a um sujeito-agente definido pela consciência, mas emergem de regimes de verdade, construídos num dado contexto histórico-social. Não se trata de "jogar tudo fora" e de abandonar o conceito de "progresso" (o que seria impossível, por ele estar arraigado à

cultura ocidental e à constituição do sujeito), mas de saber que a história não tem fim ou um projeto idealizado "a priori". A transformação histórico-social se dá a partir de "pequenas e intermináveis rupturas", como quer a perspectiva genealógica.

Esperamos, assim, que esta tese possa contribuir para provocar uma pequena fenda no discurso que domina a educação e para fomentar um movimento de descontinuidade e fragmentação na crença segundo a qual o mundo *pode ser mudado simplesmente por projetos racionais, pesquisas "desinteressadas" e uma "grande idéia" (...)* (Usher & Edwards, 1994: 135); pois, ainda segundo Usher & Edwards (op.cit.:224), *no movimento da pós-modernidade, tanto a resistência quanto a transgressão, muito mais do que a emancipação, significam possibilidades de desafios para as formas de poder.* A educação, tal como concebe a pós-modernidade, está fortemente imbuída de um caráter de interminabilidade, pois, contrariamente ao desejo de completude, postula a possibilidade de transformações, desta vez, isentas de um ideal. Não se trata, portanto, de "cruzar os braços" e negar toda e qualquer transformação; muito pelo contrário, de abrir um campo de investigação sem fim e sem um fim.

Terminemos, pois, cômicos do caráter de interminabilidade que nos envolve a todos e a tudo ...

SUMMARY

The object of study of this dissertation is the Political Educational Discourse (P.E.D.), focusing upon the curricula documents of foreign language teaching (English) produced in São Paulo state since the 80's.

Our hypothesis is that the P.E.D. is crossed by the "ideals of progress" and, in this sense, it is shown as the vehicle of social changes and the search for the truth which is evidenced through the imbrication of power and knowledge.

The theoretical and methodological framework of this research consists in the convergence between the French Discourse Analysis and the Deconstruction. Within this framework and taking into account the conditions of production, we proceeded to analyse the linguistic materiality of the discourse.

Through our analysis we concluded that the discursive functioning points to the existence of a dicotomical game that is constructed around the axis *absence versus presence* (of progress), crossed by the ideal of completeness. This discourse is sustained by the Positivist Ideology that permeates the relations of power-knowledge in Education.

Also, we concluded that, in spite of trying to transmit pedagogical and social changings and transformations, focusing on the inclusion of the excluded ones, this discourse, actually, operates in a sense of maintaining the relations of power and knowledge, only promoting the changing of mechanisms.

But, on the other hand, based upon the argument that every voice of power brings the echo of counter-power, we, finally, verified the existence of forms of resistance which were shaped by the voices of the teachers.

The conclusions satisfy our proposal of desestablishment of the Positivist concept of progress and they sustain a post-modern point-of-view that sees the transformations as small points of rupture.

plied Linguistics. 2. English Language - Study and Teaching. 3. Discourse Analysis. 4. Curriculum. 5. Post-Modernism.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M.H.V. *Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. "A Abordagem Comunicativa do Ensino de Línguas: Promessa ou renovação na década de 80?" *Revista de Educação* (7). São Paulo: Aposp, 1992.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. 4a edição. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1977.
- AMARANTE, M. de F. S. *Ideologia Neoliberal no Discurso da Avaliação: a Excelência e o Averso da Excelência*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours". *DRLAV* (26), 1982:91-151.
- _____ "Heterogeneidades Enunciativas". *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (19). Campinas: Editora da Unicamp, 1990: 25-42.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BROWN, D. *Principles of Language Learning and Teaching*. N.J., USA: Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1980.

CANALE, N. & SWAIN, M. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* (1), 1980.

CARMAGNANI, A.M.G. *A Argumentação e o Discurso Jornalístico - a questão da Heterogeneidade em jornais Ingleses e Brasileiros*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 1996.

CHAKRABARTY, D. "Provincializing Europe: Postcoloniality and the Critique of History". *Cultural Studies* (6) , 1992:337-357.

CLARK, J. L. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

COMTE, A. *Cours de Philosophie Positive*. 6ª ed. (idêntica à 1ª ed.). Paris: Schleicher Frères, 1934.

_____ "Opuscules sur la philosophie sociale". (Apêndice ao 4º v. de) *Système de politique positive*, 1822.

CORACINI, M. J. R. F *Um Fazer Persuasivo: o Discurso Subjetivo da Ciência*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1991.

_____ *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura - Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.

_____ "A escamoteação da Heterogeneidade nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de Aula" *Letras* (14), 1997:39-63.

_____ "Língua Estrangeira e língua Materna: uma questão de sujeito e identidade". IN: *Letras & Letras* 1 (14) Jan/jul 1998: 153-169.

COURTINE, J.J. & MARANDIN, J.M. "Quel objet pour l'analyse du discours?"
Materialites Discursives. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981: 21-33.

COUZENS, HOY, D. "Foucault: Modern and Postmodern". IN: J. Arac (ed.) *After Foucault: Humanistic Knowledge, Postmodern Challenges*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1988.

De CERTEAU, M. *The Practice of Everyday life*. California: University of California Press, 1988 (1984).

DEAN, M. *Critical and Effective Histories (Foucault's methods and historical sociology)*. London and New York: Routledge, 1994.

DERRIDA, J. *La Dissémination*. Paris: Éditions du Seul, 1972.

_____ *Gramatologia*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1973.

_____ *Of Grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1976.

_____ *Positions*. London: Atholone, 1981.

_____ *Deconstruction in Context (Literature and Philosophy)*. (Ed. By Mark C. Taylor) Chicago: University of Chicago Press, 1986.

DREYFUS, H. & RABINOW, P. *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago University Press: 1983.

DONÁ ILA, C.V. *Quem propõe as tarefas de casa?* Dissertação de Mestrado. Maringá: UEM, 1999.

EGGS, E. "Le Gouvernement, c'est l'entraîneur..." *Cahiers de Linguistique Sociale* (12). SUDLA: Univ. de Roven, 1988.

FAJARDO, A. E. N. *Aula de Língua Estrangeira e Escrita: Representações do Ensino para adolescentes*. Campinas: Unicamp, 1998.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc., 1996.

FEYERABEND, P. *Contra o Método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed. S.A., 1977.

_____ "Consolando o especialista". In: LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. (orgs.) *A Crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1979.

FOUCAULT, M. *The Order of Things: an archeology of human sciences*. New York: Vintage, 1973.

_____ *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. Brighton: Harvester Press, 1980.

_____ *Microfísica do Poder* (org. e trad. de Roberto Machado). 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____ *Vigiar e Punir* (trad. Lígia M. P. Vassallo). Petrópolis: Vozes, 1991.

_____ *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (trad. de Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque). 11ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

_____ *Arqueologia do Saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____ *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press, 1970.

GEE, J. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor and Francis Publishers, 1996.

GERMAIN, C. *Evolution de l'Enseignement des Langues: 5000 ans d'Histoire*. Paris: Clé International, 1993.

GILEAD, A. *The Platonic Odyssey*. Atlanta: Rodopi, 1994.

GIROUX, H. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1992 (1987).

GORE, J. "Foucault e Educação: Fascinantes Desafios". IN: SILVA, T. (org.) *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRIGOLLETO, M. *A Resistência das Palavras: um estudo do Discurso Político Britânico sobre a Índia*. Campinas: Unicamp, 1998.

HAROCHE, C. HENRY, P. & PÊCHEUX, M. "La Sémantique et la Coupure Saussurienne: Langue, Langage, Discours". *Langages* (24) 1971: 93-106.

HAROCHE, C. *Fazer Dizer, Querer Dizer* (trad. Eni Pulcinelli Orlandi) São Paulo: Hucitec, 1992.

JONES, D. "The Genealogy of the Urban Schoolteacher". IN: BALL, S. (ed.) *Foucault and Education*. London: N.Y. Routledge, 1990: 57-77.

- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1987.
- KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. (trad.) São Paulo: ed. Perspectiva, 1992.
- _____ *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. (org.) *A Crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento*. Ed. Cultrix: São Paulo, 1979.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we Live by*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1980.
- LOVIE, L. "Postmodernism and Subjectivity". IN: KVALE, S. (ed.) *Psychology and PostModernism*, London: Sage Publications, 1992.
- LYOTARD, J. F. "The Post Modern Condition". IN: ALEXANDER, J. C. & SEIDMAN, S. (Eds.) *Culture and Society: Contemporary Debates*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1984.
- _____ *The Post-Modern Explained to Children: Correspondence*. London: Turnaround, 1992: 82-84.
- MAINGUENEAU D. *Genèses du discours*. Bruxelas, Bélgica: Pierre Mardaga Editeur, 1984.
- MARTINS, L. C. P. *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, 1998.

- MARX, K. & ENGELS, F. *The German Ideology*. (ed. By C. J. Arthur) New York: International Publishers, 1983.
- MARX, K. *Selected Writings* (ed. By D. McLellan). Oxford: Oxford University Press, 1977.
- MATÊNCIO, M.L.M. *Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1999.
- McLAREN, P. *Critical Pedagogy and Predatory culture*. London: Routledge, 1995.
- MOIRAND, S. *Enseigner à Communiquer en Langue Étrangère*. Paris: Hachette, 1982.
- MOITA LOPES, L.P. *Discourse Analysis and Syllabus Design*. Tese de doutoramento: Londres, 1986.
- MONTE MÓR, W. *Aspecto ideologizante do ensino de LE no Brasil*. PUC-SP. Dissertação, 1991.
- MOURA DE PAULA, M.M.S. da C. *A Interferência da formação do professor em aulas de leitura de L.E*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1996.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm "Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-moral e Para além do Bem e Mal". *Os Pensadores-Obras Incompletas*. (Seleção de textos de Gérard Lebrun, trad. e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho, posfácio de Antonio Cândido). 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- ORLANDI, E. P. & GUIMARÃES, E. "Unidade e Dispersão: uma Questão do texto e do sujeito". IN: *Cadernos PUC*, 31. Campinas, 1988: 17-36.

ORLANDI, E. P. "Segmentar ou Recortar". *Série Estudos* (10), 1984.

_____ *Terra à vista*. São Paulo/ Campinas: Cortez/ Ed. da Unicamp, 1990.

_____ *As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____ *Gestos de Leitura*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.(cap. 4,12)

_____ *Interpretação: Autoria, discurso e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PARKER, S. *Reflexive Teaching in the Postmodern world*. Buckingham: Open University Press, 1997.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. "A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas". IN: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. *Language, Semantics and Ideology*. London: Macmillan, 1982.

_____ *O Discurso - Estrutura ou Acontecimento*. (trad. Eni ORLANDI). Campinas: Ed. Pontes, 1997.

_____ *Automatique Discourse Analysis*. (ed. By Tony Hak and Niels Helsloot). Amsterdam: Editions Rodopi B.V., 1995.

- PEREIRA, F.G. *Uma visão Discursiva dos trabalhos em grupos cooperativos em aulas de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1999.
- POPKEWITZ, T.S. *A Political Sociology of Educational Reform*. New York; Teachers College Press, 1991.
- _____ *A Changing Terrain of Knowledge and Power: A Social Epistemology of Educational Research*. (mimiog.), 1992.
- _____ "The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions". IN: *J.C. Curriculum Studies*. Vol. 29, no 2, 1997, 131-164.
- _____ *Struggling for the Soul (The politics of Schooling and the Construction of the Teacher)*. New York: Columbia University Press, 1998.
- POPPER, K. *A Lógica da Pesquisa Científica* (Trad. Por Heonidas Hegenber e O. S. da Mota). São Paulo: Cultrix, 1972.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language* Longman: New York, 1994.
- PIGNATELLI, F. "Que Posso Fazer? Foucault e a questão da Liberdade e da Agência Docente". IN: SILVA, T. T. (org.) *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RAJCHMAN J. *Foucault: A Liberdade da Filosofia*. Jorge Zahar Ed. Rio de Janeiro, 1987.
- RIBEIRO Jr, João *O que é Positivismo*. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos., 1983.

- ROUANET, S. P. et all. *O Homem e o Discurso*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro: 1971.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1963.
- SCARAMUCCI, M. *O papel do léxico na compreensão em leitura em L.E.: foco no produto e no processo*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1995.
- STEEDMAN, C. "The Mother made Conscious: the Historical Development of primary School Pedagogy". *History Workshop Journal*, 1978.
- SOUZA, D.M. de *A questão ideológica e o ensino de leitura de inglês: uma proposta de reflexão pedagógica em livros didáticos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP, 1993.
- TEIXEIRA, M. "O Sujeito é o Outro? Uma Reflexão sobre o Apelo de Pêcheux à Psicanálise". *Letras de Hoje* (32), nº 1. Porto Alegre, 1997: 61-88.
- THOMPSON, J. A. K. *The Ethics of Aristotle*. London: George Allen & Unwin Ltd, 1953.
- USHER, R. & EDWARDS, R. *Postmodernism and Education*. New York: Routledge, 1994.
- UYENO, E. Y. *Jogos Imaginários: uma Análise Discursiva de Cursos de Atualização do Professor de L.E.* Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1995.
- WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas: Pontes: 1991.

WILLIAMS, R. *Keywords (A vocabulary of Culture and Society)*. New York: Oxford University Press, 1983.

TEXTOS ANALISADOS

Subsídios para a implementação da Proposta Curricular de Língua Inglesa para o 1º grau. Vol. 2, 1982.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês- 1º Grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992. 73 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês- 2º Grau*. São Paulo, SE/CENP, 1989. 55 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Língua Estrangeira Moderna: Inglês- 1º Grau*. São Paulo: SE/CENP, 1993.v. 1 (*A Prática Pedagógica*).

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas Subsídios para a Implementação da Proposta Curricular de Língua Inglesa para o 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1981.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas Subsídios para a Implementação da Proposta Curricular de Língua Inglesa para o 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1982 v. 2.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental) L.E. (Versão Preliminar para Discussão Nacional). Brasília: (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO) Outubro, 1997.