UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RICARDO FAGUNDES CARVALHO

O sujeito-professor de Inglês e a discursivização do material didático na rede pública do
estado de São Paulo

Ribeirão Preto

2016

RICARDO FAGUNDES CARVALHO

O sujeito-professor de Inglês e a discursivização do material didático na rede pública do estado de São Paulo

Versão corrigida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini.

Ribeirão Preto

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudos e pesquisas, desde que citada a fonte.

Carvalho, Ricardo Fagundes

O professor de inglês e a discursivização do material didático na rede pública do estado de São Paulo. Ribeirão Preto, 2016.

172 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Material didático. 2. Ensino de língua inglesa. 3. Análise de discurso.

CARVALHO, R. F. **O sujeito-professor de Inglês e a discursivização do material didático na rede pública do estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP para a obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Profissionais e acadêmicos:

À minha estimada e atenciosa orientadora, Profa. Dra. Filomena Elaine Assolini, por todo incentivo inicial, acolhimento e direcionamento ao longo deste trabalho, e por sua interlocução cuidadosa, valiosa e firme.

À Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi, pelas sugestões valiosas no exame de qualificação, pelo acolhimento e inspiração em momentos importantes de meu percurso acadêmico entre línguas, e pelo respeito e carinho que sempre permearam nossos encontros.

À Profa. Dra. Maria Betânea Platzer, pelas valiosas e fundamentais sugestões no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Luciana Colucci, pela possibilidade e gentileza de compartilhar e contribuir com sua experiência na língua inglesa na formação da banca de defesa desta dissertação.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE), que sempre contribuem para que as mais diversas reflexões sejam possíveis na construção de minha identidade como pesquisador. Em especial, àqueles que acompanharam com maior proximidade e interlocução o nascimento deste texto: Renata Bolson, Emerson Bedin, Carol Moreno, Merielen Cunha, Enio Soares, Érica Mancuso Schaden, Rafael Cardoso, Camila Carrari, entre muitos outros.

Aos meus colegas de trabalho e à coordenação nas instituições em que atuo profissionalmente, pelos ensinamentos e trocas diárias, pelo apoio e todo o aprendizado.

A meus colegas de escola, companheiros na caminhada da formação escolar.

A todos os meus professores e alunos, responsáveis pela constituição de minha identidade docente, de forma tão singular e significativa.

Familiares e amigos:

À Cláudia Yazlle, minha amada esposa, companheira, colega, amiga parceira...

Aos meus filhos Miguel e André, à minha sogra e sogro, pelo apoio, carinho, e paciência para a concretização deste texto.

À minha mãe que, em seu instinto maternal, insistiu em minha descoberta da língua inglesa.

Ao meu pai, com todo seu carinho e presença, forneceu-me parâmetros entre trabalho e emprego.

Aos meus irmãos e irmãs, que me constituem, apoiam, criticam e rebatem as críticas dentro do universo da Educação e do verdadeiro amor fraternal. Em especial à minha irmã Marlene, por sua presença e apoio já desde as tardes adolescentes com Carpenters e Beatles até este texto.

Aos meus cunhados e cunhadas, que tanto enriqueceram nossa família.

À minha madrinha e meu padrinho, avós e avôs, tias e tios, e primas e primos, que tanto alimentaram meu universo infantil de sonhos e aprendizado.

A todos os amigos que contribuem, de diferentes maneiras, para que eu continue caminhando. Agradeço muito.

RESUMO

CARVALHO, R. F. **O sujeito-professor de Inglês e a discursivização do material didático na rede pública do estado de São Paulo**. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

Acredita-se que a apropriação de uma língua estrangeira pelo sujeito através do ensino pode ser medida pela aquisição de determinado grau de proficiência na língua-alvo, por meio de materiais e abordagens que possibilitem um ensino/aprendizagem bem-sucedido. Entendemos por bem-sucedido aquele procedimento que coloca o aprendiz em posição de intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2013, 2010), ou seja, aquele sujeito que ultrapassa a suposta literalidade dos sentidos, desprendendo-se da relação termo a termo. Isto posto, este trabalho objetiva: 1) analisar a forma como os recursos disponíveis no material didático oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do programa São Paulo Faz Escola são discursivizados pelo sujeito-professor de inglês em escolas públicas do Estado de São Paulo; 2) descrever e analisar recortes desse material didático relacionando-os à fala dos sujeitos-professores. O *corpus* desta análise foi constituído por entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro professores da rede pública do estado paulista, assim como por recortes do material didático referido, buscando estabelecer relações entre o discurso dos sujeitos-professores e esse material. A Análise de Discurso de matriz francesa (pêcheuxiana) e as ciências da educação formam nosso arcabouço teórico-metodológico, por possibilitarem relações críticas com a linguagem de maneira ampla, e com o ensino de língua inglesa e o material didático, de forma particular. Os resultados das análises discursivas indicam que: 1) alguns sujeitos (se) silenciam ao falarem sobre o material didático; acreditam que (se) silenciando, esquivando-se, deixariam de significar tal material; 2) alguns sujeitos questionam o material didático, mas, apesar de tal inquietação, ocupam a posição de sujeitos enunciadore de dizeres e práticas preestabelecidas que não lhes fazem sentido; 3) a experiência dos sujeitos-professores, na sala de aula, não corresponde as suas formações imaginárias a respeito do aluno, da escola, nem do material didático; 4) assujeitados ideologicamente, não (se) percebem como profissionais capazes de ocupar a posição de intérpretes-historicizados, condição basilar para que tenham voz e se constituam como autores de seu próprio dizer.

Palavras-chave: Material didático. Ensino de língua inglesa. Análise de discurso.

ABSTRACT

CARVALHO, R. F. **The subject-teacher of English in public schools, and the discourse about the teaching material in the State of São Paulo.** 2016. 172f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

It is believed that foreign language acquisition can be assessed by the acquisition of a certain level of proficiency in the target language by means of usage of any material and approaches, allowing successful teaching/learning process. By well-succeeded, we understand the procedure in which the learner puts him/herself in a position of interpreter-historicized, defined by Assolini (2013, 2010) as the subject who goes beyond literality, free from term-to-term, or word-to-meaning relationships. This work aims at: 1) analyzing the ways through which the subject-teacher of English as a foreign language in public schools in the State of São Paulo puts the teaching material into discourse; 2) describing and analyzing sections of that material, offered by State Government, referred to in the interviews with subject-teachers. This study is based on the perspective of French Discourse Analysis, adopting the views of the philosopher Michel Pêcheux and the Social-Historical Theory of Literacy Acquisition. We understand that those theories allow critical relationships with language in a broad way, and more specifically, with English Language Teaching and its materials. The corpus of this analysis consists of selected excerpts from semistructured interviews with four state public school teachers, as well as sections of material offered by the State government, seeking correlations between the subject-teachers' discourse and the teaching material. Our results lead to some observations: 1) some subjects resort to silence, attempting to avoid comments about the teaching material; 2) others, although incredulous about the offered material, assume the position of broadcasters of meaningless practices from that material; 3) teachers' experience in the classroom do not correspond to their representation of the subject-learner, school or teaching material; 4) ideologically subjected, teachers do not see themselves as professionals capable of assuming position of interpreter-historicized, a basic condition to be aware of their own voice, authorship and subjectivity.

Key-words: Teaching material. English language teaching. Discourse analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso de matriz francesa
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DPE	Discurso Pedagógico Escolar
EF	<i>Education First</i>
EPI	<i>English Proficiency Index</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP/MEC	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LD	Livro Didático
MD	Material Didático
ONU	Organização das Nações Unidas
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação

PPA	Plano Plurianual
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SPFE	São Paulo Faz Escola
SDR	Sequências Discursivas de Referência
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplos de polarização de formações discursivas a partir da origem.....	50
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de professores habilitados para ensino de Inglês na Diretoria de Ensino...87

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1 INTRODUÇÃO	24
2 A ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA: FUNDAMENTOS, CONCEITOS E PRINCÍPIOS.....	31
3 A LÍNGUA INGLESA E SUA ASCENSÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	45
4 LIVRO OU MATERIAL: UMA QUESTÃO DIDÁTICA?	61
4.1 O livro didático de língua inglesa no Brasil: percurso histórico e descrição	62
4.2 O livro didático e o professor	67
4.3 Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, Ministério da Educação, Governo Federal	72
4.4 São Paulo faz Escola – SPFE, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	77
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS: CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.....	87
5.1 Dispositivo metodológico: procedimentos analíticos na perspectiva discursiva.....	90
6 ANÁLISES DISCURSIVAS: DISCURSIVISAÇÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO	93
6.1 Caracterização dos sujeitos-professores entrevistados	93
6.2 Aspectos metodológicos das análises discursivas	94
6.3 Organização dos recortes por blocos temáticos.....	95
6.3.1 <i>Bloco discursivo 1 – concepções de língua e repercussões no ensino</i>	96
6.3.2 <i>Bloco discursivo 2: recortes de documentos oficiais, MD/SPFE, e SDRs que trazem o tema e problemática do sujeito-professor em relação ao próprio MD/SPFE</i>	112
6.3.3 <i>Bloco discursivo 3: “O sujeito professor, o MD e o aluno”</i>	139
7 CONSIDERAÇÕES E DIRECIONAMENTOS	144
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	164
ANEXOS	167

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A investigação a qual nos propomos neste trabalho é fruto de reflexões e experiências em nossa construção como sujeito-professor, vislumbrando o papel de Mestre em Educação.

À guisa de uma contextualização histórica pessoal, considero importante mencionar que o aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE) não fazia parte de minhas aspirações adolescentes, mas das determinações familiares. Assim como o destino como professor não fazia parte de meu imaginário ou das expectativas de minha família, provavelmente devido a um histórico de dificuldades de adaptação ao ambiente escolar. Os possíveis motivos seriam talvez amplos demais para o foco deste trabalho, mas meu custoso desencontro com o sistema escolar pode ser ilustrado por uma trajetória escolar difícil, porém, frequente entre os alunos da então escola primária, hoje Ensino Fundamental.

Nesta dissertação, portanto, levamos em consideração a trajetória do fracasso escolar à satisfação profissional do próprio mestrando como ponto de partida para a compreensão dos processos de apropriação pelo sujeito-professor de um de seus instrumentos de trabalho, o Livro Didático, ou o Material Didático como um todo. Nossas definições de ‘delimitações’ do que chamamos Material Didático serão esclarecidas em seções posteriores.

Repetência, mudanças de escola, da pública para a particular/privada, inseguranças, apelidos. Foram dois os apelidos mais marcantes entre o ensino fundamental e médio: “Chorão”, por não segurar o choro em momentos de estresse; e, subsequentemente, “Privada”, por, de certa forma, ter aprendido a segurar não apenas o choro como também ‘toda a bosta do mundo’, como definiu um colega, certa vez. A reação a esses apelidos modificou-se de retraída-vitimizada para retraída-agressiva. A questão é que de uma sensibilidade aguda, senso de humor e espontaneidade, tive que recorrer a recursos de defesa dentro de uma armadura de amargura que custou muito – e ainda custa – a ser removida.

O custo desse recurso torna-se evidente na história com extremos entre picos de insegurança e autoconfiança, ambos pouco definidos, sempre me causando desconfiança sobre a percepção de minhas formações imaginárias, meus referenciais e aspectos da realidade, na procura de um meio-termo que oferecesse algum equilíbrio. A abertura desses sentimentos e percepções faz-se aqui necessária para que possamos melhor compreender e dar subsídios ao que pode levar alguém, uma criança, a essa bifurcação entre desenvolver um sentimento de angústia que a force a mecanismos patológicos e sintomas limitantes, como

insegurança excessiva, por um longo tempo, ou desenvolver formas de simbolizar as formas de angústia de maneira a ‘ressignificar’ a própria posição em relação a tais angústias.

Durante o processo de escrita desta introdução, um amigo da época de escola ligou-me, depois de décadas, para pedir conselhos sobre aprendizagem de Inglês, pois tinha perdido seu emprego há alguns meses e enxergava sua ignorância do Inglês como um obstáculo que começava a lhe causar sérios problemas. Já havíamos nos encontrado algumas vezes, mas não falávamos muito de nosso desempenho escolar na época que estudamos juntos, no Colegial (atual Ensino Médio). Sentimos certa estranheza, pois ele sabia que eu nunca havia aceitado o apelido de “Privada”, ou “Priva”, como acabou se abreviando ao longo do tempo. Ficou claro após essa ligação e conversa de aconselhamento que minha posição de sujeito-aprendiz ainda sofria desconfortável deslocamento, apesar da, ou devido à insegurança ser pivô em minha história.

O fato é que aprendi a usar minha história como instrumento de aproximação aos alunos. Especialmente aqueles nos quais identificava um sentimento familiar de desconforto, misto de admiração invejosa e mágoa rancorosa em relação à Língua Inglesa. Aquela era a língua falada e cantada pelos meus ídolos de televisão e das músicas contagiantes escutadas por meus irmãos mais velhos. Como outras crianças da minha idade, eu imitava aqueles sons. Mas a admiração transformava-se em frustração quando, na escola, não encontrava lógica ou ordem entre aquelas palavras e nenhuma correspondência ou regularidade entre a escrita, os sons e a pronúncia. Esse desconforto era multiplicado por dois quando, além da desconfiança de que seria impossível aprender essa língua, ainda tínhamos que nos preocupar com as avaliações, de algo tão alheio, mas ensinado como tendo uma gramática mais fácil que a do Português. Esse dizer coloca(va) o aluno em uma posição de baixa autoestima, inaptidão. Havia algum conforto em perceber que a maioria também parecia não se encaixar no perfil de ‘bom aluno’ de Inglês. Todos nós procurávamos preencher as lacunas de exercícios com as mesmas palavras e letras que algum dos reconhecidos ‘bons alunos’ nos afiançavam. O problema é que eu me sentia deslocado, tentando buscar uma identidade de aluno, mas não me sentia seguro em quase nenhuma disciplina, e nem me identificava regularmente com aqueles que assumiam a o sujeito-aluno rebelde desafiador, a famigerada ‘turma do fundão’.

Desde o início julgava perceber com clareza três grandes grupos em sala de aula: os ‘bons alunos’, a ‘turma do fundão’ e os ‘invisíveis’. Os primeiros sentados à frente, em sintonia, talvez aparente, com professores, sempre com notas altas, garantindo tranquilidade acadêmica e *status*, às custas, muitas vezes, de inveja de diversas formas, pressão da escola e dos próprios colegas. Em segundo lugar, ou no outro extremo, sentados ao fundo das salas de

aula, estava a ‘turma do fundão’. Estereótipo também reconhecível não apenas por quem trabalha com educação, mas por todos que passaram pelo sistema educacional. Como colocam Viera e Maciel (2009), ‘fundão’ era (ou ainda o é) a materialização de um estigma criado pelo próprio sistema educacional/escolar, porém, entendido por seus agentes como algo alheio, ou fonte externa de problemas. Se partirmos do princípio da Análise de Discurso francesa, linha teórica que embasa esta dissertação, existe aí a inscrição do sujeito, por uma combinação heterogênea de motivações, em uma atitude de contestação do sistema educacional como um todo.

Tal contestação era (ainda o é) geralmente direcionada ao representante desse sistema mais próximo ao aluno. Ou seja, o(a) professor(a). Sabemos que a crítica ao sistema, quando consciente e elaborada, tem força para questionar e, eventualmente, ameaçar a estabilidade desse sistema. Quando inconsciente, não simbolizada, essa contestação, frequentemente, transforma-se em indisciplina e/ou afronta à autoridade, ou a quem a representa, tornando-se passível de repressão. Caso o controle e repressão sejam fortes o suficiente, essa revolta, ou indisciplina pode retornar como violência. Nesse caso contra outros alunos, ou contra as instalações ou equipamentos escolares, pelo o que sua arquitetura simboliza e desperta nos alunos. Como coloca Medrado (1998, p. 82), “as estratégias de controle da depredação urbana brasileira são tão violentas quanto as ações que pretendam combater; a inadequação do prédio escolar aumenta a probabilidade de ocorrência do fenômeno”.

Em terceiro lugar, encontra-se o grupo em que este autor predominantemente se encontrava, pois não conseguia espaço, reconhecimento, afinidade suficiente com os rebeldes do ‘fundão’, e por impossibilidade de me aceitar e de ser aceito entre os ‘bons alunos’. Esse grupo de alunos considerados ‘fracos’ e sem reconhecimento nem dos colegas ou dos professores, não tinham presença suficiente nem para receberem um nome. Denominavam-se ‘os invisíveis’, ‘os coitados’, ‘os bostas’, como testemunhado por este autor. Há inclusive poucas publicações que se refiram a esse tipo de aluno em seu funcionamento como grupo, pois uma das características desse perfil é justamente a dificuldade em se ajustar socialmente.

Esse limbo na procura de reconhecimento e autoconfiança acabava por legitimar esse sentimento de inadequação. Eram sentimentos que mais tarde eu poderia identificar como procura por uma forma-sujeito, tentando preservar a memória de suas apropriações discursivas e reflexões sobre as formações ideológicas nas/às quais se assujeitava. Não podia imaginar me adequando a aprender, a usar aquela língua ‘de gramática mais simples que o português’, como eu frequentemente ouvia. Essa frustração evoluía para um sentimento de pavor ao Inglês, traduzido em horas de tentativas improdutivas de pretenso estudo e

exercícios de completar, aparentemente simples em suas repetições, mas que não poderiam garantir-me nota suficiente para passar de ano. Esses exercícios eram como um tronco difícil de flutuação instável a caminho de uma cachoeira medonha. Sensação que ainda resgato, na tentativa de identificação com alunos, assim como com professores, principalmente sujeitos-professores que, gentilmente, participaram dessa dissertação.

Devo à minha família, mais particularmente à minha mãe, o encaminhamento um tanto quanto contra nossa vontade – minha e de minha irmã – a uma pequena escola que pertencia a uma amiga de minha mãe. A filha da dona da escola era poucos anos mais velha do que nós, seus alunos, em seus quase 20 anos de idade. Porém, a adolescência é uma fase de grandes mudanças na posição-sujeito. Da forma como estabeleci esse mito particular de como eu teria feito uma transição entre um adolescente em conflito entre o rancor e admiração de colonizado em relação à Língua Inglesa, para falante dessa língua, terá provavelmente tantas versões quanto o número de vezes que eu tentar falar sobre aquele momento.

A questão é que houve de fato, uma rendição que veio a se tornar, analogamente, um alívio aos moldes do que teria acontecido com o povo Celta, ao se renderem a seus dominadores e invasores, os Anglo-saxões, oferecendo-se como escravos em troca de subsistência (detalhes históricos a serem descritos em seções posteriores). Houve de fato um alívio, na condição de perceber após a primeira e curta uma hora e trinta minutos de troca de informações pessoais, que aqueles sons temidos e admirados, antes incompreensíveis, começavam a tomar significado.

A partir de então, abriu-se uma passagem de curiosidade, expressão e simbolização de angústias há muito represadas, principalmente através da música. Importante observar que minha repulsa ao discurso escolar permitiu-me desvincular meu aprendizado e aquisição do Inglês do currículo, ou sequências de aprendizagem por complexidade. A partir de então, a Língua Inglesa era sentida por mim como uma parceira que me ajudaria e expressar sentimentos de forma mais reservada e protegida, assim como também se tornou aquela que me daria suporte de autoestima, em forma de moeda de troca entre e com os colegas que lutavam para sobreviver no sistema escolar, garantindo pontos em provas. Em minha confiança começava a ser possível, inclusive, controlar meu ritmo e forma de aprendizado, chegando a mudar várias vezes de escola de Inglês, sempre entrando intencional – e secretamente – em níveis mais básicos, que me permitiriam aprender e praticar, sem me preocupar com o desempenho acadêmico por notas.

A mudança em meu desempenho e – hoje percebo – em minha posição de sujeito do desejo, afiançou mais um investimento de meus pais em minha educação. No início do

Colegial (Ensino Médio), estava decidido a aprender mais uma língua. Francês e Alemão colocaram-se como alternativas, pois uma de minhas irmãs mais velhas adorava a professora e dona da escola de Francês que frequentava. Na primeira e única aula, como um adolescente cercado por uma dúzia de senhoras elegantes, alunas de uma senhora também muito elegante, senti-me deslocado. Minha segunda opção, a princípio pelos sons, a quantidade de consoantes e o tamanho imponente das palavras, era o Alemão. Já havia uma certa admiração e curiosidade, porém, com certo medo de não ser capaz, como diz o folclore geral entre aqueles que escutam nossos planos: “Estudar Alemão? Credo...”. Mas os sons consonantais já haviam me conquistado no Inglês.

Resolvi encarar as palavras enormes como um bônus. Na primeira aula, uma dúzia de adolescentes como eu, porém de escolas diferentes, um deles era um garoto americano, Jim, estudante em intercâmbio no Brasil, comunicando-se precariamente em português. Por si só, isso já tornaria a aula interessante, devido à deriva de sentidos entre línguas praticamente institucionalizada que se formava. Mas outro aspecto determinante foi também a professora, chamada Carola. Novamente, poucos anos mais velha do que nós, seus alunos, era estudante de pedagogia recém-chegada da Alemanha. Seu carisma compensava sua inexperiência. Tinha tão pouco conhecimento de português quanto o garoto americano, Jim, o que fazia de todos os alunos seus auxiliares, divertindo-se muito. Apesar, ou talvez devido a isso, conseguia manter um clima de constante curiosidade de todos por essa triangulação entre Português, Inglês e Alemão. Naqueles momentos, aumentava minha certeza de que aquela língua seria impossível. Porém, surpreendi-me novamente como sujeito de meu desejo. Ao longo de três anos apropriei-me da língua Alemã, com fome de fluência, a ponto de me dizer e me inscrever como sujeito entre línguas, definido por Coracini (2005, p. 11) como

[...] um sujeito entre-línguas-culturas, lugar onde se mesclam e se confundem umas e outras, onde se apagam ou se embaraçam os limites, os contornos e as dicotomias arraigadas na cultura ocidental da qual somos todos herdeiros e na qual somos prisioneiros. Assim, o tradutor se constitui do e no desejo do Outro, transitando no espaço ilusório, construído entre a “sua” língua (também denominada língua materna) e a língua do outro (chamada de segunda língua ou língua estrangeira).

A turma do curso de Alemão havia diminuído, mas eu via um mundo muito maior, porém, agora ao meu alcance, com muros caindo. Mais do que o conhecimento e aproximação de outra língua estrangeira, essa experiência chamou minha atenção para aspectos sobre

minhas formas de apropriação do saber, assim como o que viria a nomear mais tarde como o saber sobre minha posição de sujeito-aprendiz como um todo.

Naquele momento, a iniciação ao teatro também teve papel importante em meus posicionamentos de sujeito. O grupo de teatro da escola soava-me como uma estratégia: a melhor defesa é o ataque. O medo da exposição seria combatido através da exposição. Minha relativamente curta experiência nos palcos foi também decisiva no enfrentamento e descoberta constante do papel e atuação que eu procurava exercer na vida.

Ao final do Colegial (Ensino Médio), chegávamos todos os alunos ao momento de dizer a que viemos. Não me sentia pronto. Tinha claro que minha vida acadêmica seria na área de Ciências Humanas, preferencialmente com línguas que, apesar de amar, talvez ‘não dessem muito futuro’, como era (ainda o é) comum se escutar. Cedendo a inseguranças, optei pelo curso de Psicologia, que considerava um curso que ofereceria maior amplitude de escolhas profissionais. Mas sentia menor convicção, comparada à que percebia em outros alunos e colegas. O vestibular, sistema de exames para a entrada em universidades, vinha há alguns anos promovendo algumas mudanças em suas provas, distanciando-se pouco a pouco do tipo de avaliação para o qual éramos todos – bem ou mal – treinados, com infinitas avaliações somativas padronizadas, questões de múltiplas escolhas. Percebia já que o fato de expressar minhas ideias em outras línguas me garantia uma vantagem na prova dissertativa, que compensaria minha insegurança em disciplinas ligadas às Ciências Exatas. Consegui.

No início do curso de Psicologia nesta faculdade, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP), o fantasma da insegurança renovou-se em mim, ao enfrentar disciplinas que desencadeavam imaginários e me colocavam em formações discursivas e posições de sujeito-mal-aluno, disciplinas como Estatística e similares. Dois efeitos surgiram daquelas inseguranças reeditadas: primeiramente, aproximaram-me novamente daquela identificação com o aluno atropelado por aspectos imaginários e medo da castração, o que me aproximava de meus próprios alunos que mostravam mais dificuldade, assumindo aos poucos, maior segurança na identidade de professor de Língua Estrangeira, uma vez que já começara a lecionar. E em segundo lugar, ao alongar meu curso, devido a algumas reprovações, pude investir mais tempo em disciplinas e atividades que me aproximavam de questões como linguagem, ideologia e me redescobria como sujeito de meu desejo.

Novamente veio o teatro, a atuação sobre o palco do TRUSP (Grupo de Teatro da USP – Ribeirão Preto), auxiliou-me a perceber que a exposição ao mundo equipava-me com capacidade de estranhamento e auto-percepção, nem sempre agradável, porém, extremamente

rica. Várias experiências em estágios, como um projeto de alfabetização de adultos no Hospital Psiquiátrico Santa Tereza, nesta cidade, assim como seminários em Psicanálise, colocaram-me em contato com esse universo intermediário entre o ensino de Língua Estrangeira e o trabalho com Psicologia. Decidi investir inteiramente em minha carreira de professor, pelo fato de eu já estar trabalhando com certa estabilidade e, principalmente, mais confiante em minhas habilidades com Língua Estrangeira e seu ensino, com o suporte teórico e emocional construído durante o curso de Psicologia. É importante lembrar que esse suporte favoreceu o amadurecimento necessário para que eu chegasse a esta dissertação de Mestrado.

Tornando nossa história uma ferramenta de trabalho tão importante quanto o conhecimento da Língua Inglesa, decidi recorrer à experiência pessoal não apenas na história de vida como aluno, mas também como professor em diversos ambientes de ensino e salas de aula, usando nossa identificação com essas situações de insegurança como ferramenta de aproximação e quebra de barreira afetiva em relação ao ensino da LE, devido à própria trajetória pelo sistema educacional até me tornar professor.

Poderíamos assim dizer que o presente texto começou a ser gestado como forma de resistência, a partir da simbolização desse percurso como sujeito na aprendizagem de Inglês como LE. Percurso esse inicialmente doloroso e contra minha vontade, mas que me levou a várias instituições e professores, assim como ao uso de diversos tipos de materiais e formas de ensino/aprendizagem.

É importante observar que com o tempo e experiência no magistério, eu poderia concluir que o aluno, dentro do sistema educacional vigente, possui duas preocupações, caso valorize a escola como local de aprendizagem, capacitação e reflexão: uma seria apreender, lidar com os conteúdos, e a segunda seria fazer-se academicamente reconhecido através das notas. Tomo como itens separados, pois o sistema educacional somado à formação deficitária do profissional professor, tem tendido a avaliar e atribuir notas aos alunos através de avaliações predominantemente somativas, a partir de memorização descontextualizada de informações, provas padronizadas, apesar de todo questionamento feito sobre avaliação nas últimas décadas.

A trajetória de aluno a professor, passando por diferentes institutos de línguas possibilitou a mim o reconhecimento de diferentes formas de percepção do sujeito, tanto do sujeito-professor, como do sujeito-aprendiz. Mesmo que partindo de uma perspectiva individual, sempre me fascinou a descoberta de novas formas de traduzir os sentimentos que surgiam, e que eu sentia, a princípio, como desencontro linguístico. Porém, o que se iniciava como um desencontro linguístico entre sujeitos e línguas/culturas, despertou minha

curiosidade sobre a forma como alguns professores assumem novas personagens, desenvolvem habilidades, conscientemente ou não, para interpelar e implicar o sujeito-aprendiz em seu desejo.

Permanece sem tradução em palavras esse contraste entre encontros e desencontros linguístico-culturais, esse evento que fez com que o silêncio fundante daqueles desencontros fosse simbolizado e contingenciado em sentimentos e pensamentos com nova roupagem de letras e sons dissonantes carregados de consoantes. A Língua Inglesa permanece como aquele ente admirado e abominado, um campo minado de intersecção entre mim, como sujeito-aprendiz, e novas formas de me dizer, assim como entre mim sujeito-professor e meus alunos, sujeitos-aprendizes, com infinitas formas de me olharem através desse campo minado.

Esta parece uma metáfora injusta, ao explicar aos alunos como eu enxergo o aprendizado. Geralmente comparo o aprendizado de uma LE ao aprendizado de natação, no qual é preciso mergulhar, encharcar-se, mudar as referências de equilíbrio e propriocepção – aceitar a mudança na própria aparência e na forma que emite e percebe os sons. Tudo isso e algo mais, com o perigo concreto de se afogar.

No presente texto optamos pela analogia do campo minado porque realmente corremos o risco de nos traírmos pela linguagem, por acharmos que sabemos onde pisamos. Porém, o limite entre o campo minado e a área segura nunca é claro como água e terra firme, e muito menos confiável, se levarmos em conta a opacidade da língua e a vastidão do inconsciente. A travessia a nado, flutuando acima desse campo minado, requer do sujeito-aprendiz, em nossa humilde compreensão, libertar-se das amarras da ligação significante-significado. Não chega a ser uma decisão, mas uma abertura pela qual o sujeito-aprendiz pode se descobrir ‘dizendo-se’ de outras formas, caso ocorra uma combinação entre sujeito, linguagem e real que o permita. O que nos alimenta, ainda hoje, é esse jogo no qual nos vemos nos aprendizes, redescobrimos novas formas de nos dizermos. Redescobrimos novos palcos.

Portanto, também como uma forma de resgate de história de sofrimento no aprendizado da LE – e de minha difícil história educacional como um todo – envolvo-nos na investigação das formas utilizadas por professores na tentativa de implicá-los a se expressarem como sujeitos, em uma LE no universo da educação regular.

Partimos aqui do princípio de que há – ou deveria haver – a mesma atitude em relação ao novo, à descoberta de que se pode flutuar ao introduzir sujeitos-aprendizes numa língua, pois o concreto da língua, a estrutura, as relações significante-significado são muito mais fluidas do que pretensamente julgamos captar. A percepção de que o controle da aula, do

chamado ‘ensino’ da LE não está nas braçadas e pernadas vigorosas, mas na forma de controlar a respiração, para aproveitar a corrente certa e flutuar está em aprimorar a escuta e as formas mínimas de intervenção para favorecer o sujeito-aprendiz em seu deslocamento para significar e simbolizar seus sentimentos e significados, a partir de outras formas, outros sons, outros significantes. Dessa forma, minha jornada desde aprendiz a professor, e o contato com colegas de profissão nos levaram a uma inquietação e ao desejo de olhar mais atentamente a relação ensino/aprendizagem de Inglês como LE.

O gatilho de motivação para a produção deste texto veio, portanto, da percepção de minha trajetória de mudanças como sujeito em diferentes posições, e meu sofrimento e desconforto no início dessa trajetória, que contrasta violentamente com minha descoberta prazerosa na posição de sujeito-professor.

Esse contraste foi potencializado ao ingressar no quadro de professores da rede municipal de ensino de minha cidade, como professor contratado. A experiência de ensino na rede pública, mesmo que municipal, forneceu e fornece imensa carga de experiência, tingida pelo contraste entre universos abissalmente diferentes entre ambientes e expectativas de ensino, assim como com as demandas acadêmicas desta produção. Acreditamos que essa experiência profissional, de certa forma compartilhada com os sujeitos-professores entrevistados, determinou e enriqueceu as análises aqui presentes.

Se neste momento é possível descrever, com certo distanciamento, esse processo, com o objetivo de compartilhar experiências com os colegas educadores, é graças a dois fatores, apoiados em minha história de vida: primeiramente, à minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE), dentro do departamento de Educação da FFCLRP-USP, credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O grupo é liderado pela Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini, nossa orientadora, e tomamos por base a Análise de Discurso do filósofo francês Michel Pêcheux, ao realizarmos estudos e pesquisas nas seguintes áreas: letramento, alfabetização, leitura, interpretação, autoria, formação de professores e Psicanálise.

O GEPALLE é formado por alunos de graduação, pós-graduação, professores e pesquisadores, os encontros ocorrem semanalmente na FFCLRP-USP. O segundo fator que me apoia na escrita desta dissertação são os próprios construtos teóricos e percepções fornecidas pelo estudo da Análise de Discurso de linha francesa, doravante AD. Por meio dos pressupostos teóricos da AD, nesta dissertação estudamos a discursivização do material

didático de Inglês como LE por sujeitos-professores da rede estadual de ensino público no Estado de São Paulo, mais precisamente em Ribeirão Preto/SP.

Nosso texto segue por uma introdução seguida da descrição dos fundamentos, conceitos e princípios da Análise de Discurso de matriz francesa, de forma a estabelecer parâmetros para uma leitura em congruência com nossas premissas. A seguir, fazemos uma breve descrição da história da Língua Inglesa e sua ascensão, relacionando aspectos históricos que consideramos relevantes na sua construção e compreensão, bem como em seu ensino. Na sequência, discorremos sobre o material didático de forma geral, seu histórico, e sua relação com o professor. Detalhamos a partir desse ponto, aspectos relativos ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, do Ministério da Educação, Governo Federal, e do São Paulo Faz Escola – SPFE, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Antes das análises propriamente ditas, abordamos os aspectos metodológicos constituição do *corpus* de análise, assim como o dispositivo metodológico e os procedimentos analíticos na perspectiva discursiva, aqui adotados. Após esses elementos de contextualização, iniciamos as análises discursivas, a partir de seus aspectos metodológicos e da caracterização dos sujeitos-professores. Organizamos os recortes por blocos temáticos, a serem explicitados no início da referida seção. Encerramos, então, nosso texto, com o que chamamos de considerações e direcionamentos.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é motivado por uma reflexão sobre a educação escolar que possa oferecer ferramentas para que o sujeito-professor se torne capaz de assumir a responsabilidade pelo seu próprio dizer, ou seja, torne-se um sujeito-intérprete-historicizado, como coloca Assolini (2013, 2015).

A fala ‘não se aprende inglês na escola’, demasiadamente recorrente no Discurso Pedagógico Escolar (DPE), faz parte de uma formação discursiva – conceito a ser elucidado adiante – que nos leva a uma bifurcação ética: ajustar nossa expectativa, adotando esse mesmo discurso, ou apontar as brechas nesse discurso, trabalhando para que essa expectativa encontre formas mais realistas de concretização? Em outras palavras: devemos escolher entre ensinar Inglês que sirva apenas como instrumental, aumentando o engodo, e fortalecendo a formação discursiva de que se aprenderia essa LE em escolas regulares, mesmo que apenas focada em ‘uma habilidade’ (BRASIL, 1998), ou empoderar alunos, professores, gestores e universidade para que possamos questionar a formação ideológica e a estrutura e infraestrutura educacional no Brasil, em prol não apenas do ensino de Inglês como LE, mas em termos de tratar o aluno como sujeito de seu saber.

O ensino de Inglês, como Língua Estrangeira Moderna (LEM), faz parte do currículo do Ensino Fundamental, como área de conhecimento secundária, como descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1997, p. 24):

A primeira observação a ser feita é que **o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno**, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, **sem caráter de promoção ou reprovação**. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. **Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno.** (grifos nossos).

E no Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 28):

Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino expedir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do Ensino Fundamental e do Médio, de acordo com a legislação vigente. A

LDB, porém, inclui expressamente o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna como componente necessário da parte diversificada, sem determinar qual deva ser, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações. A língua espanhola, no entanto, por força de lei específica (Lei nº11.161/2005) passou a ser obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Devemos salientar a clareza com a qual é rebaixada a importância do ensino da LE na formação escolar básica. O *status* que o ensino da língua estrangeira ocupa, atualmente, reflete a tendência histórica de políticas educacionais neoliberais, de abandonar a educação que não seja inteiramente utilitarista, em detrimento de lutas pelo poder político, para favorecimento de uma minoria. Em alguns casos não é oferecido espaço no currículo brasileiro que favoreça o surgimento de um aluno sujeito de seu saber, implicado em compreender seu espaço nos meios de produção material e de sentidos.

A ordem global que direciona essas políticas tem por base o poder econômico ao invés do político. Esse direcionamento desloca a discussão sobre relações de poder para questões técnicas de gerenciamento eficaz de recursos humanos e financeiros. Isso seria interessante e desejável, caso houvesse maior representatividade de outras formações ideológicas na discussão sobre o que se considera ‘gerenciamento eficaz’. O discurso neoliberal é adotado por organismos internacionais de enorme influência – como Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), e a Organização Mundial do Comércio (OMC) – para defender a globalização econômica financeira e comercial, de acordo com formações ideológicas que valorizam menor participação do Estado na economia.

As atuais formas de relação do Estado com a economia têm início na Inglaterra – não por acaso o berço da LE que é foco desta dissertação – dentro das políticas de recuperação da economia pós-guerra (II Guerra Mundial, 1939 – 1945). Inicialmente, foi criado um novo modelo de Estado, o denominado Estado do Bem-Estar Social ou Assistencialista. Definia-se por garantir renda mínima, alimentação, saúde, habitação e educação a todo cidadão, como direito político.

De acordo com Paula (1998), os outros países da Europa aderiram paulatinamente a essa forma de Estado. Os governos começaram a abrir empresas estatais para intervir diretamente na economia, desenvolvimento e infraestrutura de seus países, sobretudo em áreas nas quais a iniciativa privada não investia, mas que cada Estado, representado por seus governos, considerava de interesse para a nação. O Estado assumia também a tarefa de cuidar

dos setores ‘menos privilegiados’, oferecendo serviços de assistência e de proteção. Por isso foi chamado também de Estado Previdenciário, pois buscava ‘prover’, ou seja, providenciar aquilo que estava em falta, oferecendo o que as pessoas necessitavam mais. Isso acabou elevando significativamente os gastos públicos (PAULA, 1998).

Porém, a crise econômica que se instaurou na década de 1970 atingiu o mundo globalizado, muito mais interdependente econômica e financeiramente. A consequência imediata foi a redução dos gastos nas áreas sociais (particularmente na saúde e educação), além da diminuição de postos no mercado de trabalho. É nesse contexto que surge a ‘onda neoliberal’ defendendo a ideia do Estado-mínimo. A lógica do pensamento neoliberal é reduzir os gastos públicos, ou seja, diminuir a participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais. Isso ajudaria a combater o déficit fiscal do Estado, possibilitaria a redução de impostos e a consequente elevação dos índices de investimento privado. Assim, a economia voltaria a crescer, novos empregos seriam gerados, a renda do trabalhador seria elevada e, dessa forma, os serviços públicos de assistência social passariam a ser desnecessários.

Porém, a liberdade concedida à iniciativa privada, de gerenciar os serviços sociais abre caminho à privatização desses serviços, acarretando em redução de custos – anteriormente considerados gastos públicos – canalizando as relações entre duas instâncias: mercado e indivíduo. Essa lógica é, na verdade, uma reedição das formas de exploração que já vinham se fortalecendo desde o período das colonizações, seguidas pela revolução industrial. Períodos históricos de grande violência geralmente são entendidos como elos de cadeias reativas à miséria causadas por essas formas de exploração. Credita-se ao marxismo a compreensão dos usos e efeitos que o homem faz e sofre em relação à matéria – prima ou trabalhada – em relação à sua história como civilização. Um dos efeitos dessa forma de lidar com a matéria, com a produção, é a luta de classes. Tal compreensão oferece meios que levam a sociedade como um todo a disputar regras em um jogo político-econômico, frequentemente tendendo à polarização. A política educacional é um dos frutos dessa disputa de regras, ou, no caso, leis.

As principais leis, regulamentações e instâncias que regem as políticas educacionais em nosso país são:

Constituição Federal (BRASIL, 1988): os artigos 205 a 214 definem os princípios nos quais deve se basear o ensino em nosso país e, a partir dos quais, as políticas educacionais devem ser elaboradas em todos os níveis: federal, estadual e municipal.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996): fruto da conciliação, da busca de um consenso sobre um projeto nacional de educação, situa a escola

no centro das ações pedagógicas, administrativas e financeiras. Estabelece, em diretrizes, os fins, os princípios, os rumos, os objetivos, os direitos etc. da educação. Diz respeito à base organizacional e ao funcionamento da educação, assim como trata dos meios utilizados para alcançar tais fins.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997): como o próprio nome diz, oferecem parâmetros, referenciais de qualidade para a educação básica. Sua elaboração visa garantir coerência dos investimentos no sistema educacional, oferecendo uma proposta curricular flexível a ser implementada de acordo com realidades regionais e locais.

Plano Nacional de Educação (PNE 2001 – 2010): é previsto no Artigo 87 da LDBEN, com diretrizes e metas para dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas, (ONU). O PNE é um instrumento global de orientação das políticas educacionais no Brasil.

Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF): destina recursos para o financiamento do Ensino Fundamental “com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério”.

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou Prova Brasil: Foi implementado em 1995, com a função de medir a qualidade da educação no Brasil, produzindo uma base de dados sobre o aprendizado, gestão, e relações sociais e pedagógicas de cada comunidade escolar. É considerada uma ferramenta útil para decisões pedagógicas e de gestão de políticas educacionais em nível federal, estadual e municipal. Sua aplicação fica a cargo do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

Plano Plurianual (PPA, 2012 – 2015): conjunto de programas governamentais que visa concretizar projetos do governo, em diversas áreas sociais. Dentre os vários projetos desenvolvidos, ressaltamos o Programa Nacional do Livro Didático – descrito adiante, nesta dissertação – através do qual os alunos das escolas que participam do programa recebem os livros, distribuídos através das escolas.

Em relação às leis, regulamentações e instâncias que regem as políticas educacionais no Estado de São Paulo, concordamos com Sanfelice (2010, p. 151, grifos do autor) que afirma serem

[...] manifestamente polêmicas e reveladores de intencionalidades não explícitas no discurso dos seus formuladores. Destacam quatro pontos: a) adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar; b) utilização de material instrucional padronizado e consequente uniformização dos conteúdos e procedimentos em todas as escolas da rede e padronização do trabalho docente; c) uso dos resultados da avaliação de aprendizagem

escolar dos alunos como critério para concessão de bônus salarial aos trabalhadores docentes e gestores da escola; d) a adoção de escala numérica para expressar o resultado do aproveitamento escolar dos alunos.

Como demonstramos acima, a tumultuada história das políticas educacionais em nosso país é parte de um processo histórico cujas implicações contribuem para que, ainda hoje, o ensino como um todo seja o terreno de amplas divergências filosóficas e metodológicas. Kuhlmann Jr. (1998) oferece enorme contribuição para a compreensão da história da educação no Brasil. Essa contextualização nos auxilia na busca de um entendimento do ensino de LEMs, apesar da escassez de dados, como informado nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 23-24): “SÍNTESE DA SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL - Esta síntese não representa a situação total, pela dificuldade de se obter dados representativos da situação nacional como um todo.”.

De maneira sucinta, podemos apontar a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930, e a reforma educacional que se seguiu, em 1931, ocorrendo a primeira grande revolução no ensino de LE, como descrito por Vilson J. Leffa (1999). Porém, em termos de ensino de LE, sempre houve grande inconstância de políticas públicas, como um efeito da também frágil política educacional brasileira como um todo. As reformas educacionais, entre 1931 e 1971, ocorreram por forças predominantemente alheias a aspectos educacionais, de forma geral sempre diminuindo a projeção e importância do ensino de LEMs como um todo, como colocam Leffa (1999) e Paiva (2003).

Movimentos antagônicos interessantes ocorreram a partir da segunda metade do século XX, quando, mesmo com o aumento vertiginoso de relações internacionais, como a corrida espacial e guerra fria, o desenvolvimento e democratização de tecnologias de telecomunicação, a televisão e a indústria da música (PAIVA, 2003) não impediram que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 retirasse a obrigatoriedade do ensino de LEM no Ensino Médio. Interessante notar que, apesar – ou devido a – essa retirada de obrigatoriedade, ocorre um crescimento exponencial do número de cursos particulares de idiomas, reforçados pelo discurso recorrente, referido acima, de que ‘não se aprende inglês em escolas regulares’, como cita Paiva (2003). É forçoso notarmos que se reconhece na sociedade a importância do ensino de LEM, e da língua inglesa em particular, devido a aspectos geopolíticos.

Rauber (2012, p. 90) sinaliza que, apesar de atrasada, a inserção de Inglês como LE em exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mostram novos vetores nas políticas educacionais de ensino de LE.

Neste ponto, faz-se pertinente questionar qual a posição do sujeito-professor dentro do quadro do ensino de Língua Estrangeira, particularmente a língua inglesa, no mapa educacional atual do Brasil, assim como sua posição de sujeito como falante dessa língua em relação ao mundo, que, teoricamente, deveria apresentar-se aos alunos como horizonte. Mais do que a construção de conceitos baseados em conhecimento prévio e deduções por experiências, como se pode depreender aconteça no aprendizado das demais áreas de conhecimento, realizadas a partir da língua materna, a aquisição de uma outra língua passa necessariamente por implicar o sujeito em sua própria forma de expressar-se, de se colocar nesse ‘mundo estrangeiro’. Colocamos incisivamente, junto a Coracini (2014, p. 21), a seguinte questão:

Como falar de língua materna (da mãe, do aconchego, do gozo que é castrado pelo pai simbólico, pela lei, pela (auto)censura), em oposição à língua estrangeira, língua-cultura do estranhamento, do estranho, do diferente, tão difícil de ser compreendido, de ser aceito, de ser vivido? Se a língua dita estrangeira é a língua do desejo, tal como a língua dita materna, ela é gozo, é fal(t)ante, ela é falo e, como tal, ela constitui a subjetividade de todo aquele que se vê capturado, apre(e)ndido, preso por ela e nela.

Existe algo que certamente implica e interpela o sujeito-professor, fazendo-o procurar, de variadas formas, implicar também seus alunos. Esse caminho invariavelmente cobra do sujeito-professor um posicionamento perante as línguas materna e estrangeira, perante o aluno, sujeito-aprendiz, diante do ambiente escolar, e, no caso dessa dissertação, perante o material didático que lhe é oferecido e/ou imposto como instrumento de trabalho.

Dessa forma, coube-nos dar voz aos sujeitos-professores participantes deste trabalho, delimitando-nos, porém, aos aspectos relativos à forma como discursivizam, falam sobre o material didático ou são capturados pelo discurso presente no material didático. Em que medida o assujeitamento ou não-assujeitamento é feito de forma consciente, e como isso interfere em suas práticas de ensino? Como julgam esses sujeitos-professores estarem ou não atingindo e interpelando, causando desejo em seus alunos, como sujeitos-aprendizes?

Para auxiliar-nos nessa investigação, contamos com a fundamentação teórico-metodológica da Análise de Discurso de matriz francesa, a partir, principalmente, das ideias do filósofo francês Michel Pêcheux e seguidores, sobretudo com as contribuições das noções de sujeito, formação ideológica e formação discursiva. O recurso à teoria da AD, ao lado das contribuições das ciências da educação, fornece, portanto, as bases sobre as quais as investigações tomarão corpo neste trabalho.

Tomaremos a AD como referencial teórico para compreender as relações dos sujeitos com a linguagem, constitutivamente atravessados pelo inconsciente e pela ideologia. Essas duas determinações definem, de forma geral, a forma como se dão as relações entre os sujeitos e a linguagem, possibilitando-nos superar a noção de que essas relações se apresentem como naturais. A AD propõe que a linguagem, os sentidos e também os sujeitos sejam compreendidos a partir de uma posição que questiona a aparente transparência com que eles são apresentados, levando em consideração a sua historicidade. O jogo de aparente transparência assume caráter vertiginoso ao levarmos em conta que os sujeitos em questão falam de aspectos que podem se encontrar entre-línguas. Que efeito causam as representações de linguagem, língua materna e a estrangeira, nos sujeitos em questão neste estudo e em seus alunos, sujeitos-aprendizes?

A negociação de nossas compreensões e sentidos a respeito do aprender e se expressar em uma língua-outra, estrangeira, localiza-nos em um campo para além do ideológico, mas dentro do sociológico, referente a relações e discursos entre-culturas. Como nos mostra Coracini (2014b, p. 12),

Esse pensamento permite pensar que adquirir uma língua estrangeira significa adentrar em outra língua-cultura, em discursividades outras que modificam a subjetividade daquele que nela imerge, sem, contudo, abandonar a sua língua-cultura primeira que sempre estará ali como vozes que servem de parâmetro para a compreensão e apreensão do diferente.

Assim sendo, procuramos com este trabalho nos enveredar nesse labirinto formado pelas identificações e dizeres na língua materna, a respeito do dizer em uma Língua Estrangeira, com a qual muitos professores expressam sua subjetividade. Ater-nos-emos – nesse labirinto – às pistas e obstáculos formados pelo material didático, e nos guiaremos pelo fio do discurso que vem desse novelo dos sujeitos e sua (nossa) historicidade.

2 A ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA: FUNDAMENTOS, CONCEITOS E PRINCÍPIOS

Esta dissertação de mestrado toma por referência principal a teoria da Análise de Discurso francesa (AD), a qual tem como seu maior expoente o filósofo francês Michel Pêcheux (1938-1983). A densidade dessa perspectiva discursiva requer que dediquemos espaço para exposição de alguns desses conceitos e fundamentos, a fim de dar referência e embasamento ao nosso trabalho. Para tanto, partiremos de uma explanação histórica, a fim de compreendermos as condições contextuais do surgimento da AD.

Seu surgimento na França, na segunda metade do século XX, tem por contexto uma grande efervescência intelectual, marcada pela hegemonia de ideias estruturalistas nos estudos da linguística e nos demais campos das ciências humanas. O pensamento estruturalista teve – e tem – grande influência na então nova forma de pensar esses campos, marcando forte presença nos fundamentos de vários estudiosos da época desde o início do século XX.

A noção de ‘estrutura’ seria difundida pelo suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) a partir de suas formulações sobre o ‘sistema’ linguístico, ao elaborar novas compreensões para o estudo da linguagem. Esta nova compreensão de linguagem o tornou reconhecido como fundador do estruturalismo. Gregolin (2006, p. 23) salienta que “ao fundar a Linguística como disciplina autônoma, ela vai, por seu rigor e seu grau de formalização, oferecer às outras ciências humanas o seu método e o seu programa”. Esse rigor adotado por Saussure, juntamente com os fundamentos do estruturalismo na linguística, encontra solo fértil na tendência cientificista do século XIX, exercendo, assim, grande influência nas demais áreas das ciências humanas. O estruturalismo enquanto movimento, porém, não possui um núcleo homogêneo, nem contornos bem definidos, mas abarca várias abordagens que fazem de sua definição aprofundada uma missão bastante complexa. Assim sendo, nos limitaremos adiante a descrever aspectos do estruturalismo determinantes para o surgimento da AD.

Os formuladores da AD, como coloca Gregolin (2006), inserem-se numa tendência pós-estruturalista, procurando a compreensão das estruturas em seu aspecto histórico ou “[...] trata-se, na perspectiva de Foucault e Pêcheux, de historicizar as estruturas” (GREGOLIN, 2006, p. 25). É importante observar que a concepção de história abordada por esses pensadores e seus seguidores não se relaciona com a concepção de história compreendida

cronologicamente. Existe forte influência de linhas filosóficas que consideram a descontinuidade e transformações como constituintes do movimento histórico.

Podemos depreender daí a contribuição do estruturalismo para o surgimento da AD. Fortes debates ocorridos, principalmente na França, na segunda metade do século XX, levaram a reflexões em torno da linguística, possibilitada pela perspectiva estruturalista, já influenciada pela psicanálise e materialismo histórico. Como descreve Gregolin (2006, p. 32).

Ocorreu, nesse período que vai de 1960 a 1975, uma reestruturação global da rede de afinidades disciplinares em torno da Linguística. Essa reestruturação foi obra do estruturalismo, que marcou o fim da hegemonia filosófica da fenomenologia e do existencialismo, possibilitando o aparecimento da antropologia estrutural, a renovação da epistemologia e da história das ciências, a psicanálise anti-psicologista, novas formas de experimentação na escrita literária, a retomada da teoria marxista. Quando as três teorias se encontram (psicanalítica, marxista, linguística/antropológica) criou-se um efeito subversivo, que trazia a promessa de uma revolução cultural.

A partir desse ponto, pode-se dizer que existe um constructo teórico formulado nessa triangulação, cujo principal fundador, o francês Michel Pêcheux, metaforizou como “tríplice aliança”.

Podemos detalhar essa triangulação ao conceber a AD como surgindo nos entremeios (ORLANDI, 2012) do materialismo histórico, permeada pelas ideias de Louis Althusser sobre a importância do papel da ideologia na constituição do sujeito e de todo e qualquer sentido. Essa triangulação é fundada também na materialidade do discurso, estruturada e abordada pela linguística. Não menos importante nessa triangulação é a noção de que não determinamos nossa consciência e nosso dizer ou nosso fazer, mas somos determinados pelo nosso inconsciente, como preconiza a psicanálise.

A imagem de triangulação, assim como a de entremeios, cunhada por Orlandi (2012), não implica no entendimento de como se relacionam essas três áreas mais ou menos distintas de conhecimento. Evocamos aqui uma imagem de interdependência das substâncias que formam um amálgama ou uma mesa de três pernas. A AD, necessariamente, é constituída por esses três universos do conhecimento, em constante entrecruzamento dinâmico.

Essa dinamicidade implica, de fato, em compreensões, longe de serem estanques ou transparentes. Os sentidos estão em permanente negociação e reformulação. Outros expoentes filosóficos, contemporâneos de Pêcheux, como Foucault e Bakhtin, diferenciaram-se ao desenvolverem suas ideias sobre a AD, cuja característica mais singular talvez seja não haver uma busca por sistemas ou respostas, mas pela compreensão sobre como um objeto simbólico

produz sentidos em determinadas condições de produção. Isso implica um grande potencial para subverter a ordem, como aponta Pêcheux (2008, p. 45): “o efeito subversivo da trilogia Marx-Freud-Saussure foi um desafio intelectual engajando a promessa de uma revolução cultural, que coloca em causa as evidências da ordem humana como estritamente biossocial”. A AD toma por foco de sua análise aspectos que não necessariamente encontram-se no campo do óbvio. Dessa forma, optamos por essa linha teórica com potencial de amplitude de análises e possibilidades de alternativas a compreensões ricas do fazer do sujeito-professor que mais se aproxima da visão que buscamos neste trabalho.

Outra razão pertinente à adoção de construtos teóricos da AD, no desenvolvimento deste trabalho, é justamente o fato de o objeto de nosso estudo ser uma análise do ensino de Inglês como segunda língua, por meio de análises da discursivização do Material Didático (MD), proposto ao professor de LE e alunos da rede pública do Estado de São Paulo. Por se tratar de um trabalho no campo de estudos linguísticos, vislumbramos o favorecimento, especificamente, de um paralelismo entre a triangulação professor-LE-material didático, e a triangulação proposta pela AD sujeito-discurso-ideologia. Assinalamos que essa é uma das possibilidades de se proceder nessa análise, como se assumíssemos o sujeito-professor fazendo-se, de alguma forma, presente no/através do discurso interpelado também pelo estrangeirismo, e pretensamente encaixotado na ideologia constitutiva do material didático. Propomo-nos aqui descrever e analisar como o professor discursiviza e fala da LE, bem como a sua postura em relação ao MD. Levaremos em consideração a bagagem de discursos sobre o ensino daquela LE, assim como a forma como são ou não são transmitidos aspectos culturais obrigatoriamente atrelados ao ensino de uma LE, especialmente.

A fim de concluir esse breve recorte histórico, evocamos Orlandi (1994, p. 53):

A Análise de Discurso, por seu lado, ao levar em conta tanto a ordem própria da linguagem como o sujeito e a situação, não vai simplesmente juntar o que está necessariamente separado nessas diferentes ordens de conhecimento. Ao contrário, ela vai trabalhar essa separação necessária, isto é, ela vai estabelecer sua prática na relação de contradição entre esses diferentes saberes. Desse modo, ela não é apenas aplicação da Linguística sobre as Ciências Sociais ou vice-versa. A Análise de Discurso produz realmente outra forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso. Este, por sua vez, se apresenta como o lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia.

Podemos, assim, descrever a AD como uma forma de entender o mundo que leva a uma prática de interpretação do discurso. O analista do discurso faz uso de constante reflexão

a respeito da produção simbólica dentro de determinada historicidade ideológica que marca todos os sujeitos envolvidos no discurso em foco.

Discorreremos, a partir de agora, sobre os conceitos mais pertinentes ao foco desta dissertação. Uma vez que nosso trabalho procura analisar a forma com que o professor de língua estrangeira discursiviza o livro didático, exploraremos os seguintes conceitos, relacionando-os: sujeito, formação ideológica, formação discursiva, interdiscurso, memória discursiva e “intérprete-historicizado”.

Em sua estruturação fundante da linguística, Saussure elabora dicotomias, tal como *langue/parole*, ou seja, língua/fala (SAUSSURE, 2006). A combinação desses conceitos é de inestimável valor a elaborações futuras a respeito da materialidade linguística. Porém, em sua busca por uma estrutura determinista da forma de funcionamento da fala, Saussure desconsiderou os efeitos que o sujeito do desejo acaba por causar em sua fala. Ou seja, a linguística tradicional não possui uma teoria do sujeito, mas considera o conceito de sujeito apenas uma posição estrutural na frase. Posição essa que confrontaremos ao expormos a teoria a qual nos filiamos, e ao pontuar nas análises de recortes do nosso *corpus* de pesquisa.

Adotamos o conceito de sujeito do desejo, conforme preconizado pela psicanálise. Em acordo com Assis (2007), o desejo instaura-se a partir do momento que o bebê sente o contraste entre saciedade e o primeiro encontro com a falta. Haveria um momento em que a saciedade não mais é completa da mesma forma, pois já está criada uma expectativa relacionada à correspondência de saciedade, balizada em sua experiência primordial. Porém, pelo fato de o bebê já ter vivenciado com a intensidade da primeira vez, a expectativa não se cumpre jamais. Surge daí a tentativa de apreender o real. O sujeito fica condenado a falar, na busca por obturar a fenda que desgarrá seu ser. Para inscrever a ordem simbólica em si, o sujeito deve caminhar para a descoberta de que a falta é algo que não se pode preencher, colocando aquilo que designa a falta na sua dimensão simbólica (ASSIS, 2007).

A AD, porém, situa o conceito que adotaremos sobre sujeito. Segundo Orlandi, sujeito é compreendido como ser social construído a partir de uma identificação mediante uma interpelação, um discurso, ou seja, um efeito de sentido entre outros sujeitos, que se dá ideologicamente pela sua inscrição numa dada formação discursiva (ORLANDI, 1988). A pesquisadora elucida esse conceito também de outra forma, quando afirma que

[...] o sujeito da linguagem não é um sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente e, além disso, a apropriação da linguagem é um ato social, isto é, não é o indivíduo enquanto tal que se apropria da linguagem uma vez que há uma forma social dessa apropriação. (ORLANDI, 1996, p. 188)

Por sua filiação à Psicanálise, a AD considera o sujeito como determinado pelo inconsciente. Essa compreensão do conceito de sujeito afeta a compreensão sobre a materialidade linguística, pois o inconsciente deixa sinais na superfície linguística. Como diz Authier-Revuz (1990, p. 78), “sob as palavras, outras palavras são ditas”. A bagagem, ou o peso do inconsciente na expressão do sujeito como compreendido pela AD apenas faz sentido se entendido em sua historicidade e posição ideológica dentro do materialismo histórico. Compreensão essa elaborada por Pêcheux e seguidores no desenvolvimento da AD. Como coloca Pêcheux (1995, p. 153, grifos nossos),

O caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente, é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um efeito de evidências “**subjetivas**”, devendo entender-se este último adjetivo como “**que afetam o sujeito**”, mas “**nas quais se constitui o sujeito**”.

Ou seja, há duas formas de se compreender o adjetivo “subjetivas” para essas evidências na materialidade linguística: que interferem ou que constituem o sujeito. Essas formas de expressão do sujeito são invariavelmente constituídas e afetadas por suas posições ideológicas, que levam ao que Pêcheux (1995) nomeou de esquecimentos número 1 e número 2. Segundo Orlandi (2012b, p. 144, grifos da autora),

Do primeiro esquecimento se origina a ilusão do sujeito ser fonte de seu discurso (“o que eu digo tem o sentido que *eu quero*”, onipotência do sujeito), e do segundo se origina a ilusão da realidade do pensamento (o que eu disse *só* pode significar *x*”, onipotência do sentido). No primeiro se inscreve a “eficácia do assujeitamento” (ou ilusão da autonomia do sujeito), no segundo, a “estabilidade referencial” (ou ilusão da transparência dos sentidos).

Dessa forma, depreendemos que o esquecimento número 1 é relativo à ideologia e ao inconsciente, mais diretamente ligado à ideia de EU. O esquecimento número 2, por outro lado, é relativo à materialidade linguística e à ilusão dessa estabilidade referencial.

Também, de acordo com Orlandi (1999, 2012), o sujeito é compreendido como ser social, construído a partir de uma identificação mediante uma interpelação, um discurso, ou seja, um efeito de sentido entre outros sujeitos, que se dá ideologicamente pela sua inscrição numa dada formação discursiva (ORLANDI, 1999). Novamente, como bem sintetiza Orlandi (2012a, p. 36-37),

[...] resta-nos lembrar que a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que me permite dizer que o sujeito é lugar de significação historicamente constituído.

Toda definição de sujeito na AD está sempre em constante questionamento, pela própria natureza e forma de trabalho às quais se propõem aqueles que são capturados pela formação discursiva em que a própria AD se encontra. Mas é importante destacar, como mencionado anteriormente, que talvez uma das principais contribuições da AD seja a compreensão de sujeito distinta da noção cientificista do século XIX, baseada no cartesianismo e positivismo. A AD fornece instrumentos para que possamos questionar ideais tradicionais de sujeito indivisível, racional e autocentrado, também difundidos entre educadores, com referência a este trabalho. Segundo Lagazzi (1998, p. 25),

O sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas a relação que estabelece com essa formação dominante e com outras formações discursivas que aí se entrecruzam, a relação que ele estabelece entre as várias formações discursivas, é própria da história de cada sujeito e não preexiste a esse sujeito. Cada história produz um discurso diferente. Trata-se, assim, de uma constituição mútua: o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas ao mesmo tempo constitui uma relação própria com essa formação discursiva, relação essa permeada pela história desse sujeito.

Há, portanto, uma contradição no interior desse sujeito: não sendo nem totalmente livre, nem totalmente submetido, o espaço de sua constituição é tenso (ORLANDI et al., 1988), pois, ao mesmo tempo em que é interpelado pela ideologia, ele ocupa, na formação discursiva que o determina, com sua história particular, um lugar especificamente seu: “[...] cada sujeito é assujeitado no universal como singular ‘insubstituível’.” (PÊCHEUX, 1990, p. 156). A identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina constitui o que Pêcheux (1997) chama forma-sujeito. A forma-sujeito é, portanto, o sujeito que passa pela interpelação ideológica, ou, em outros termos, o sujeito afetado pela ideologia.

Dessa maneira, reiteramos a afirmação anterior de que nada é dado a priori: não apenas o sujeito, mas também o sentido, uma vez que as palavras só adquirem sentido dentro de uma formação discursiva. Concebe-se, assim, o sentido como algo que é produzido historicamente pelo uso, e o discurso como o efeito de sentido entre interlocutores posicionados em diferentes perspectivas. Pêcheux (1990, p. 75) coloca isso da seguinte forma:

Se uma palavra, expressão, proposição podem receber sentidos diferentes [...] conforme refiram a tal ou tal formação discursiva, é porque [...] elas não têm um sentido que lhes seria ‘próprio’, enquanto ligado à sua literalidade, mas seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que entretêm com outras palavras, expressões, proposições da formação discursiva.

É fundamental assinalar, também, que, no enfoque discursivo,

Os sentidos não nascem *ab nihilo*: são criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos. (ORLANDI, 1988, p. 103)

Sendo assim, no que diz respeito à cristalização de processos de significação, podemos afirmar que ela se faz historicamente: o produto dessa sedimentação, dessa institucionalização pode ser verificado por meio da observação na/da história da língua, pois, como afirma Pêcheux (1990, p. 30), “[...] o dizer tem a sua história”.

Assim, é possível afirmar que é dessa sedimentação e institucionalização do sentido que decorre a legitimidade. O sentido que fora historicamente oficializado fixa-se, então, como “o” sentido – literal, central e único.

É importante colocar que, para Pêcheux (1990), os sentidos se constroem na linguagem, que é, por sua vez, caracterizada em seu funcionamento pelo movimento constante de diversas formações discursivas. O autor mostra também que os sentidos, assim como os sujeitos da linguagem, constroem-se na fronteira das formações discursivas e, portanto, estão sempre em estado de possível transferência. Se considerarmos, como propõe o autor, que o sentido constrói-se a partir da posição do sujeito em uma dada formação discursiva, e essa posição não é fixa nem caracterizada pela unicidade, mas, sim, pela confluência de várias formações discursivas, podemos compreender o porquê de o sentido não poder ser apenas um e previamente fixado. Ele sempre pode ser outro. Lembremo-nos de Rimbaud (1873), citado por Orlandi (1988, p. 16), “[...] todo texto pode significar tudo”. E é dessa possibilidade, desse movimento, dessa dinamicidade, desse poder, que Pêcheux (1990, p. 21) nos fala, enfaticamente: “[...] não há literalidade, transparência de sentido, muito menos a univocidade ‘x’ – sentido ‘x’”. É por isso que a AD não privilegia a hipótese de um sentido único, prefixado, mais importante hierarquicamente.

Dando prosseguimento à discussão sobre o sentido e sujeito, abordaremos as questões relativas à ideologia e à interpelação ideológica. Para tanto, é interessante apresentarmos um

pressuposto básico para aqueles que se dedicam aos estudos da AD, e de fundamental importância para podermos compreender essas noções aqui apresentadas: “não há língua sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.” (ORLANDI, 2010, p. 17).

Para explicitarmos constructos de formação ideológica e formação discursiva, faz-se necessária uma breve explicação de como o conceito de ideologia insere-se na AD. Como já mencionado, o conceito de ideologia assumido por Pêcheux (1995), na AD, tem origem na leitura que Althusser faz de Marx, quando avança no sentido de trazer a reflexão do foco do materialismo histórico como luta de classes para uma compreensão do funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Althusser (1985) proporciona, assim, um grande avanço na compreensão de que os mecanismos de dominação das classes dominantes passam não apenas pelo controle dos meios de produção, mas mais intensamente pelo controle dos meios de produção de sentidos. Tal controle é exercido por meio da ideologia. O conceito de ideologia passa a assumir, na perspectiva discursiva, o que Orlandi (2012a, p. 31) define como “função da relação necessária entre linguagem e mundo”. Essa fala reforça o que disse o próprio Pêcheux (1995, p. 160, grifos do autor):

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Dessa forma, podemos concluir que, como dizem os seguidores de Althusser, ‘a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos’. Podemos dizer que é por meio da ideologia que o sujeito é tocado e toca o mundo, usando sempre a linguagem como instrumento.

A partir dessa compreensão, podemos atribuir à AD uma linha de pensamento que nos permite questionar as formas de produção de sentidos dentro do discurso.

Apesar de não ser reconhecido como um filósofo filiado à AD francesa, Foucault (1997) traz contribuições determinantes para os estudos nela desenvolvidos. Ele assinala a possibilidade de as cadeias de inferência serem interpretadas como sistemas de dispersão. Haveria, em algum conjunto de enunciados, um sistema de dispersão semelhante entre objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas temáticas que poderiam ser entendidos como caracterizados por uma formação discursiva.

Orlandi (2007), em sua leitura de Pêcheux (1983), define formações discursivas como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2007, p. 43). Courtine (2009) (re)significa o conceito de formações discursivas trazido de Foucault (1997) por Pêcheux (2008, p. 56). Sob o enfoque da AD, a noção de formações discursivas é compreendida como um conceito que atribui flexibilidade nas interpretações de heterogêneo e contraditório. Isso torna as fronteiras entre as diferentes formações discursivas fluidas e instáveis.

Como colocam Assolini e Lastória (2013, p. 15), uma formação discursiva é heterogênea a ela mesma, contendo oposição de saberes, contradições e desestabilizações. Como matriz de constituição do sentido “[...] está em constante movimento e ininterrupta (trans)formação, (re)produzindo-se por meio do interdiscurso”. Podemos depreender daí que a formação discursiva é o que circunscreve o sujeito em seu dizer. Essa circunscrição acontece por força e suporte da formação ideológica.

O conceito de formação ideológica, por sua vez, pode ser compreendido como “[...] um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 1975, p. 166).

Com o amadurecimento da AD, surgem formas mais precisas de descrever esses conceitos como, por exemplo, coloca Orlandi (2007, p. 20-21):

As formações discursivas são diferentes regiões do dizer que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores.

Fundamentando-se em sua releitura da obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Althusser (1974), Pêcheux (1990) parte da tese segundo a qual a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Esta interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tenha consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor da própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social.

A compreensão sobre a constituição do sujeito deve ser buscada, portanto, no bojo da ideologia, pois o “não-sujeito” é interpelado, constituído, pela ideologia. Segundo Althusser

(1974, p. 28), “não há ideologia senão pelo sujeito e para sujeitos”. Mostrando como essas colocações ocorrem no terreno da linguagem no ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, Pêcheux (1990, p. 146) diz “[...] que os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondem”.

Sendo assim, podemos dizer que a interpelação ideológica permite a identificação do sujeito, e ela tem um efeito, por assim dizer, retroativo, na medida em que faz com que todo sujeito seja “sempre-já-sujeito”. Isto é, “o sujeito é desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito” (PÊCHEUX, 1990, p. 146). É isso que permite a resposta absurda e natural “sou eu”, à pergunta “quem está aí?”, mostrando que sou o único que pode dizer “eu” falando de mim mesmo. Em função disso, nunca poderemos questionar a evidência do eu, porque estaríamos questionando nossa própria existência.

O apagamento da interpelação é necessário para o sujeito sentir-se como origem do dizer. É o esquecimento número um (PÊCHEUX, 1990). Adiante, retomaremos esse conceito crucial para a AD – a ilusão discursiva do sujeito.

Diante disso, é importante salientar que a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com os outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeito) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade. É nela também que o sentido adquire sua unidade, pois uma palavra recebe seu sentido na relação com as outras da mesma formação discursiva e o sujeito falante aí se reconhece. Estabelecemos com isso, uma ponte com o conceito de interdiscurso.

De acordo com Malidier (2003), o interdiscurso não é nem a decifração banal e simplista dos discursos que existiram antes, nem a ideia comum a todos os discursos. Segundo a linguista, “o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função das relações de dominação, subordinação, contradição” (MALDIDIER, 2003, p. 50).

No discurso, as relações entre esses lugares objetivamente definíveis acham-se representadas por uma série de formações imaginárias, conceito segundo o qual os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso. Assim sendo, o falante, de certa forma, antecipa o que o ouvinte vai pensar dele (falante), do objeto do discurso (referente) etc. Esses mecanismos fazem parte do sentido e determinam uma relação de forças, pois regulam a possibilidade de respostas e dirigem as antecipações.

A noção de memória discursiva é de particular interesse em nosso trabalho. Introduzida na AD por Courtine (1999), é diferenciada da memorização psicológica, pois se refere à produção discursiva que acontece em determinada conjuntura e coloca em movimento formulações enunciadas anteriormente. Como coloca esse autor, a complexidade do funcionamento da memória torna sua apropriação uma ilusão, pois a memória “acontece” no

[...] espaço vertical, estratificado e desnivelado dos discursos [...]; séries de formulações marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre si em formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraseando-se, opondo-se entre si, transformando-se...). É nesse espaço interdiscursivo, que se poderia denominar, segundo M. Foucault, domínio de memória, que se constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciator na formação dos enunciados “pré-construídos”, de que sua enunciação apropria-se. (COURTINE, 1999, p. 18)

Cazarin (1998, p. 68), também, reportando-se a Courtine, coloca que “o acontecimento ‘prende-se’ a um tempo infinito, superior à sua própria duração, ligando-se, livremente ou não, a uma rede de acontecimentos, isto é, de realidades subjacentes impossíveis de desprenderem-se umas das outras”. Como também lembra a pesquisadora, Courtine faz-se valer de Foucault e Pêcheux ao apresentar a noção de memória discursiva como relativa à memória histórica do enunciado, inerente às práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos, capaz de dar origem a novos atos.

No tocante ao nosso trabalho, cumpre dizer que a materialidade da memória discursiva está ligada a diferentes formações discursivas relacionadas a diferentes formações ideológicas. Conceitos os quais, em seu conjunto, oferecem um mapa para possíveis interpretações sobre o discurso feito pelos sujeitos-professores entrevistados sobre o ensino de Inglês como língua estrangeira na rede de escolas públicas do Estado de São Paulo, e o uso que dizem fazer do material didático para tal tarefa.

O conceito com o qual encerraremos esta seção de fundamentação teórica é o de intérprete-historicizado proposto por Assolini (2013, 2015). Consideramos esse conceito abrangente e ao mesmo tempo especificamente adequado ao nosso objeto de estudo. Em termos da compreensão do *modus faciendi* e *modus operandi* do professor que se encontre entre línguas, esse termo atraiu nossa atenção pela associação com outro sentido desse significante, o de tradutor-intérprete. Percebemos, no presente momento, que não há uma relação direta entre esses diferentes sentidos, mas desde a primeira escuta, como sujeito-pesquisador, sempre houve uma cadeia significativa de forte influência, devido à minha experiência como sujeito entre línguas e sujeito-professor de LE. Essa associação deu-se no

sentido em que, enquanto o tradutor-intérprete apropria-se do sentido em uma língua para produzi-lo novamente em outra língua – não simplesmente reproduzi-lo –, o intérprete-historicizado apropria-se de um sentido, também contingente à sua memória discursiva e o (re)significa, imprimindo sua marca subjetiva.

Atrevemo-nos a um exemplo que ilustra melhor essa deriva de sentidos como a entendemos: Um palestrante nativo da língua inglesa, buscando surpreender sua audiência, descreve alguém como S.O.B. (*Son of a bitch*), um termo agressivo em inglês, bastante dissonante às condições de produção em que se encontrava. O tradutor-intérprete, simplesmente transmite o que ele considera ser o sentido evocado pelo palestrante, como F.D.P. (Filho da puta). Porém, esse palestrante planejava surpreender a plateia, deslocando o sentido agressivo que estaria por trás das iniciais S.O.B. para *Sweet Old Buddy*, que pode ser entendida como uma expressão de carinho. Assim como a plateia, e (poucos segundos) antes dela, o tradutor se vê obrigado a apropriar-se do deslocamento de sentido entre um termo agressivo, e interpretar esse ato de autoria e releitura de sentidos dentro do discurso lúdico do sujeito falante da língua estrangeira. Após essa apreensão do jogo de sentidos imposto pelo palestrante, o tradutor-intérprete apenas pode tornar o discurso do palestrante estrangeiro viável na língua alvo, o português, se também realizar uma releitura que leve em conta toda memória discursiva e o interdiscurso, porém agora na língua alvo. O sujeito-tradutor-intérprete, consciente de sua posição-sujeito, lançando mão da criatividade autoral que essa posição e suas implicações permitem produz a cadeia S.O.B. ~ *Sweet old buddy* / / F.D.P. ~ Flor de pessoa. A liberdade em relação aos termos e aos sentidos instituídos possibilitaram ao sujeito-tradutor-intérprete agir como intérprete-historicizado, imprimindo sua marca subjetiva ao texto proposto pelo palestrante, libertando-se da relação termo-a-termo sem, porém, abalar significativamente sua unidade de sentido e seu teor lúdico.

Pela história da elaboração do conceito de intérprete-historicizado, é possível reconhecer uma força de simbolização importante no caminho da construção da autoria e do sujeito-autor. Schaden (2016, p. 118) resgata esse percurso em sua dissertação de mestrado, ao descrever como Assolini, a partir dos preceitos da AD elaborada por Michel Pêcheux, analisa a prática de leituras parafrásticas como “leitura que reproduz sentidos edificadas”.

Credita-se a Assolini (2004) a descrição de formas diferentes de se apropriar do texto, passando pelas descrições das posições de sujeito como escrevente a intérprete, e de sujeito intérprete-historicizado a sujeito autor de seu dizer, em interação com o texto lido. Essas posições diferenciam-se entre si no que tange ao *continuum* entre o sujeito como escrevente, que se encontra assujeitado, acoplado à literalidade do sentido em suas práticas parafrásticas

de leitura e escrita, e o sujeito como autor, que se percebe livre para exercer sua criatividade explorando universos de seu letramento. Essa criatividade toma corpo somente porque o sujeito pôde, como intérprete-historicizado, relacionar-se com sua memória discursiva, porque criou seu acesso ao interdiscurso, possibilitando-o descolar-se do referencial unívoco e dicotômico termo-a-termo entre palavra e sentido, como propõe Assolini. (2010)

O conceito de intérprete-historicizado, assim como o descolamento que esse possibilita das relações termo-a-termo, palavra sentido, ganha novos contornos ao relacionarmos ao universo entre línguas do ensino de LE. Acreditamos que esta constelação de conceitos possa dar suporte a análises que favoreçam reflexões a respeito de como professores possam se colocar na posição, inscrevendo-se como sujeitos entre línguas que vislumbrem a possibilidade de compartilhar essa ponte entre culturas com seus alunos.

Como coloca Assolini (2014), o conjunto da obra de Pêcheux não oferece sínteses acabadas, mas uma variedade de questões. Questões emergentes de uma reflexão a partir do diálogo com outras disciplinas. A AD leva o sujeito também a questionar suas dissonâncias internas, as quais, diante dos problemas que vão se colocando, reclamam reformulações. Isso faz com que a AD tenha um percurso em que é possível observar uma contínua evolução teórica (ASSOLINI, 2011).

Os sujeitos-professores inscrevem-se na formação discursiva do Discurso Pedagógico Escolar (DPE), e ali produzem sentidos a respeito do material didático, remetendo-se a formação ideológica neoliberal em que o sistema educacional tem seu substrato, como elucidado na Introdução desta dissertação. A memória discursiva seria esse emaranhado de saberes conceituais sobre o ensino e aprendizagem de LE, muitas vezes contraditórios, enquanto o interdiscurso seria a forma como esses conceitos se chocam ou reforçam outros conceitos para o sujeito, ao longo de sua historicidade.

A inscrição dos professores em relação ao livro e/ou material didático é explicada por Pêcheux:

Desde a Idade Média a divisão começou no meio dos clérigos, entre *alguns* deles, autorizados a ler, falar, e escrever em seus nomes (logo, portadores de uma leitura e de uma obra própria) e o *conjunto de todos os outros*, cujos gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação, indexação, codificação etc.) constituem também uma *leitura*, mas uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega: o grande número de escrevões, copistas e “contínuos”, particulares e públicos, constituiu-se, através da era clássica até nossos dias sobre essa renúncia a toda pretensão de “originalidade”, sobre esse apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao

serviço de uma Igreja, de uma rei, de um Estado, ou de uma empresa.
(PÊCHEUX, 2010, p. 51-52, grifos do autor)

A título de encerramento desta seção, sobre os fundamentos teóricos que embasam este trabalho, cumpre enfatizar que não temos a pretensão de esgotar os conceitos da AD e que outros poderão vir a ser mobilizados quando das análises.

3 A LÍNGUA INGLESA E SUA ASCENSÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Durante nossa experiência como aluno e docente, descrita e narrada em seção anterior, vários aspectos nos levam a associar a própria língua inglesa a uma personagem, em alguns aspectos, nesta seção. Essa analogia encontra respaldo no título de duas das obras referenciadas nesse capítulo, “A aventura do inglês – A Biografia de uma Língua¹” por Melvyn Bragg, (2003), e “Uma biografia da língua Inglesa²”, por Millward e Mary Hayes (1996). Faremos aqui uso parcial dessa analogia, em contraponto a premissas da AD. Atentaremos a elementos de materialidade linguística associados à história, que nos permitam reconhecer aspectos de constituição da subjetividade da língua inglesa.

Nossa intenção é descrever como poderia ter-se dado o nascimento e evolução dessa língua, levando em consideração a bibliografia e referências históricas, contrapostas aos aspectos que aqui comparamos com o que chamaremos de subjetividade presente na língua, assim como os efeitos dessa história no sujeito-professor, especialmente em nosso *corpus* de análise. Teceremos algumas elaborações na compreensão da evolução da materialidade da língua como elemento agregador desse povo, ao longo de sua história. Ao longo dessa seção, discutiremos alguns efeitos da história da língua no ensino e aprendizado do inglês, como instrumento de acesso e ascensão cultural e social daqueles que a almejam como segunda língua.

Consideramos que cada língua traz, em sua materialidade linguística, traços que revelam valores e aspectos subjetivos sobre seu povo. As formas de comunicação usadas entre as pessoas em determinado local desenvolvem-se e se modificam, de geração em geração.

Encontramos respaldo nas ideias do filósofo japonês Watsuji Tetsuro (1961), para questionar se não haveria algum reflexo linguístico sinalizando diferenças entre estruturas de línguas entre povos. Por exemplo, povos adaptados a locais com estações do ano diferentes e bem definidas entre si acabaram por desenvolver formas específicas de lidar com sua vida e rotina de trabalho, desenvolvendo e usando sua língua de forma diretamente relacionada às contingências a que estão sujeitos. Aspectos verbais para expressão temporal nessa língua se desenvolveriam diferentemente daqueles de povos com outros imperativos, que não das condições climáticas sazonais, por exemplo.

¹ The Adventure of English – The biography of a language

² A Biography of the English Language

Estas condições refletidas linguisticamente influenciariam, mais ou menos diretamente, a forma como cada grupo de pessoas ou determinado povo, identificado entre si, lida com outros povos mais amistosamente, beligerante ou como povo submetido à servidão e violência de conquistadores. As línguas sempre refletem de forma rica e complexa os aspectos da vida humana, desde a sua rotina e aspectos mais práticos e imediatos, até aspectos mais abstratos e poéticos.

Seria desnecessário dizer que a compreensão dos pressupostos de formação ideológica, formação discursiva e constituição do sujeito a partir da AD, colocam todos esses elementos numa perspectiva, de certa forma, em outro nível de complexidade. Isso torna fundamental observar que todo o discurso é produzido a partir de determinações sócio-históricas determinadas. Da mesma forma, é fundamental observar os registros, a forma como foram registradas, assim como, as condições e posição que ocupavam os produtores de tais registros.

A partir dessas premissas, iniciaremos nossa narrativa sobre a língua inglesa nos apoiando em levantamentos históricos e informações organizadas por Graddol e colaboradores (2003), Bragg (2013), Caswell, (2015), Baugh e Cable (2005), e Millward e Hayes (1996).

Indícios arqueológicos e estudos comparativos entre línguas indicam que, como todas as suas irmãs, a língua Inglesa surgiu do tronco linguístico indo-europeu. Há registros arqueológicos das comunidades ou tribos falantes de línguas com raízes indo-europeias na região da atual Inglaterra e Escócia desde 900 a.C. (KOCH, 2009). A língua que era falada na região sul da Inglaterra dos dias atuais, conhecida como Celta, tinha na verdade pouca semelhança com a língua inglesa moderna. Falantes de uma língua que, em uma analogia comparamos à infância da língua inglesa, sofreram até o início da era Cristã com a expansão e domínio do Império Romano. De acordo com os registros históricos citados, o Imperador Romano Claudius invade, no ano 43 da era cristã, a ilha que viria a se tornar a Inglaterra séculos adiante. Os Romanos impõem a influência da língua latina, deixando marcas presentes até os tempos atuais, como, por exemplo, a palavra *street*, originada do Latim *strata*, que deu também à palavra *straight* (retidão, direcionamento em linha reta), assim como a palavra estrada, em Português.

O declínio do império Romano e a expansão dos povos Anglo-Saxões por meio de invasões, por volta do ano 449 d. C., foram registradas em crônicas da época como extremamente violentas. Aqueles que sobreviveram espalhados pela ilha, e desarticulados

como um povo identificavam-se talvez apenas pela língua que ainda compartilhavam. Aos poucos, eram forçados a se adaptar à cultura e língua dos invasores, como forma de sobrevivência.

Estes invasores, povos germânicos do norte da Europa e península da Dinamarca, chamados Anglos, Saxões e Jutos trazem a influência Germânica, que se torna a maior influência na língua, determinando inclusive como aqueles povos e língua passam a ser denominados, “anglo-saxões”. Grande parte da estrutura sintática, forma de conjugação verbal e fonética da língua inglesa é de origem anglo-saxã. Isso torna importante observar e identificar as diferenças entre os moldes silábicos entre Português e Inglês, como colocam Freitas e Neiva (2006). A constatação dessa diferença pode ser entendida como um grande obstáculo na aprendizagem do Inglês como LE para falantes nativos do Português.

Os registros e crônicas da época dão conta de que houve também significativa expansão da igreja católica e seu aparato característico da baixa idade média. No ano de 597 d. C. o Papa Gregório envia missionários às ilhas, marcando uma segunda fase da influência latina na Língua Inglesa, com a introdução e uso da língua escrita e leitura de escrituras.

Alguns mosteiros tornaram-se centros de armazenamento de escrituras e riquezas acumuladas pelos líderes representantes da igreja católica. Exemplo de tais registros, assim como da violência imposta aos moradores nativos é o cenário descrito por fontes como Gildas, um clérigo do século VI d. C. sobre a violência contra os Celtas naqueles dias:

[Eles] foram assassinados em grande número; outros, forçados pela fome entregaram-se como escravos de seus inimigos, correndo o risco de serem executados instantaneamente, o que de fato seria o maior favor que lhes poderia ser oferecido. [...] Outros permaneceram em suas terras, arriscando suas vidas [...]. (Gildas' On the Ruin and Conquest of Britain, 25, p. 18, tradução nossa)³

Introduzimos aqui um dado importante que tomaremos como materialidade linguística, pois nos dá indícios da posição social ocupada naquela época pelos sobreviventes da cultura, e falantes da língua Celta. De acordo com Bragg (2006), o nome atual do país ao sudoeste da ilha britânica é País de Gales. Em Inglês, *Wales*. O nome *Wales*, assim como a palavra que denomina a nacionalidade de seus cidadãos, *Welsh*, tem sua origem milenar, na palavra *Walha*, utilizado pelos invasores anglo-saxões para denominar “estrangeiro” ou “escravo”. O

³ "[They] were murdered in great numbers; others, constrained by famine, came and yielded themselves to be slaves for ever to their foes, running the risk of being instantly slain, which truly was the greatest favour that could be offered to them. [...] Others remained still in their country, committing the safeguard of their lives." (Gildas' On the Ruin and Conquest of Britain, 25, p. 18)

peso dessas palavras é um forte indício da relação entre dominadores e dominados. Fato esse que pode ser observado recorrentemente em toda história da humanidade, em todas as relações de dominação.

A expansão da igreja católica da baixa idade média e a ocupação anglo-saxã, deixaram suas marcas ao longo desses séculos, como já mencionado, a ponto de ter, na verdade, tornando-se o nome e a língua dessa cultura, conhecida como inglesa. Ainda assim, vestígios da língua Celta persistiram em nomes de cidades, e algumas outras palavras, resistindo às invasões subsequentes. A referência mais importante de registro desse período é atribuída ao poema épico *Beowulf*, de autoria desconhecida. Escrito em algum momento do século IX, esse poema é reverenciado como uma narrativa rica na descrição de ações. Sua riqueza linguística é certamente um dos fatores a que se deve o reconhecimento do inglês antigo como um momento importante do desenvolvimento da identidade de língua inglesa (BJORK; NILES, 1997).

Após aproximadamente três séculos de ocupação anglo-saxã, entre 450 a 800 d.C., outros povos, também de origem nórdica que haviam ocupado o norte da região que seria hoje a França, os Normandos, intensificaram suas campanhas de expansão em direção às ilhas até então ocupadas por aqueles que começavam a se constituir como povo, falantes de uma língua hoje classificada como Inglês Antigo. A invasão e ocupação do Reino da Inglaterra é historicamente marcada no século XI por um exército normando, bretão e francês liderada pelo duque Guilherme II da Normandia, que seria mais tarde conhecido como Guilherme, o Conquistador (*William, the Conqueror*). Os Normandos já haviam também se constituído como um povo e língua relativamente característicos, que viria mais tarde a se constituir como povo Francês. A língua inglesa até então seria considerada a segunda em importância. Essa invasão torna a língua francesa a mais valorizada, seguida do Latim. O Inglês seguiria como língua preterida e desvalorizada. A rivalidade em diversos graus também observada na história das relações entre praticamente todos os povos, tem nesse episódio um exemplo bastante concreto. As guerras e dominações entre ingleses e franceses a partir de 1066 fazem parte da constituição da subjetividade desses dois povos, desde o início de cada um, que persiste até os dias atuais. Esse episódio nos remete a alguns aspectos linguístico-culturais dessa rivalidade, que perdura hodiernamente em diferentes formas. Desde ludicamente, na forma de piadas étnicas entre os dois povos, até certa rivalidade que acaba por refletir na política mundial.

A dominação ocorreu de forma que a língua dos dominadores, a então língua francesa, com maior influência latina em sua estrutura e vocabulário, distanciava-se muito das características da língua anglo-saxônica, desvalorizada pelos dominadores, mas em franca consolidação. Seguindo nossa analogia do início dessa descrição histórica, seria como se a criança mais forte impusesse, pelo uso da violência, sua própria lei à criança mais insegura, mas que por sua vez não se sujeitaria a perder sua estrutura e identidade. A imposição dessa lei se faz concreta ao se observar todo o jargão jurídico de origem franco-latina dentro da língua inglesa, com cognatos que nos remeteriam inclusive ao Português ou Espanhol, pela proximidade com o Latim e o direito romano. Seguem alguns exemplos, a título de ilustração:

Jury (Juri / Jurado); *Judge* (Juiz); *Evidence* (Evidência, prova); *Justice* (Justiça); *Court* (*Corte*, em espanhol) *etc.*

Como mencionado anteriormente, a língua latina exercia sua influência também por via dos textos sagrados, impostos nesse período pela Igreja católica. Estas duas formas de imposição do Latim assumem importância se for considerado que havia naquela época forte polarização entre a língua usada pela Igreja e nobreza, o Francês e Latim, e o Inglês antigo, a língua utilizada por camadas populares, servos, camponeses, a população em geral.

A história da materialidade linguística oferece aqui, ricos indícios dessa polarização e desvalorização daquela língua falada pela grande maioria dessa população. A família de exemplos mais ilustrativos refere-se a palavras que seriam sinônimos próximos nos dias de hoje, como os nomes de animais. Ao serem referidos como força motriz em fazendas, por exemplo, tem seus nomes na origem anglo-saxônica. E ao serem referidos como alimento em mesas de jantar da nobreza, portanto longe das estrebarias, tem sua origem no Latim presente no Francês, perceptível também pela semelhança com o termo em Português contemporâneo. Da mesma maneira, outras formas e termos entre o Francês e o Inglês seguem associados a essa polarização de formações discursivas até os dias atuais, como ilustrado no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Exemplos de polarização de formações discursivas a partir da origem

<u>Nome de origem</u> <u>Anglo-saxã</u>	<u>Nome de origem</u> <u>Franco-latina</u>	<u>Tradução para o</u> <u>Português</u>
<i>Cow</i>	<i>Beef</i>	Bife / Vaca / carne
<i>Pig / Swine</i>	<i>Pork</i>	Porco / Suíno
<i>Harm</i>	<i>Damage</i>	Dano, ofensa, prejuízo
<i>Hearty welcome</i>	<i>Cordial reception</i>	Recepção calorosa

Fonte: <<http://ed.ted.com/lessons/how-did-english-evolve-kate-gardoqui>>. (Adaptado)

De acordo com Graddol e colaboradores (2003), Bragg (2013), Caswell, (2015), Baugh e Cable (2005), e Millward e Heyes (1996), estima-se que dezenas de milhares de palavras do Inglês contemporâneo são herança dessa dominação francesa linguisticamente polarizada.

Diferentemente de outras dominações ao longo da história, não chegou a haver uma mescla profunda a ponto de essas duas culturas originarem uma terceira, como poderíamos argumentar em relação aos celtas e anglo-saxões, que originaram os ingleses. A polarização linguística é apenas uma das facetas de fortes polarizações entre dois povos já significativamente diferentes entre si, constituindo suas identidades. Isso levou a um dos confrontos mais conhecidos na história ocidental pela sua duração, a Guerra dos Cem Anos, que, segundo registros oficiais (SEWARD, 1999) durou de fato 116 anos. Trazendo novamente a analogia da biografia da língua como uma história de constituição de subjetividade, poderíamos dizer que aquele conflito deixou como principal herança o embrião de um sentimento de nacionalismo a se firmar ao longo dos séculos seguintes.

Um dos registros mais importantes não apenas para o povo inglês, mas que viria a se tornar uma herança a todos os povos é a *Carta Magna*, de 1215. Em Latim, “Grande Carta”, cujo nome completo é *Magna Charta Libertatum, seu Concordiam inter regem Johannem at barones pro concessione libertatum ecclesiae et regni angliae* (Grande Carta das liberdades, ou concórdia entre o rei João e os barões para a outorga das liberdades da Igreja e do Rei inglês), é um documento que limitou o poder dos monarcas da Inglaterra, especialmente do

Rei João, que o assinou, impedindo assim, o exercício do poder absoluto. Esta Carta resultou de desentendimentos entre João, o Papa Inocêncio III e os barões ingleses acerca das prerrogativas do soberano, depois de severas derrotas e perdas de terras no território francês. Devido a essas derrotas, Rei João sofre grande pressão daqueles que o haviam apoiado financeiramente na tentativa de recuperar terras na Normandia ao norte do território francês. Segundo os termos da Magna Carta, João deveria renunciar a certos direitos e respeitar determinados procedimentos legais, bem como reconhecer que a vontade do rei estaria sujeita à lei. Considera-se a Magna Carta o primeiro capítulo de um longo processo histórico que levaria ao surgimento do constitucionalismo. É interessante observar que seu apelido, Rei João-sem-terra (*King John Lackland*), já lhe havia sido atribuído pelo fato de não ter recebido terras de seu pai, Henrique II (*King Henry II*), e não pelo fato de ter perdido terras na disputa com a França.

Nossa analogia entre a constituição do sujeito e a constituição subjetiva da língua inglesa encontra aqui um marco importante. Em geral, impérios se formaram a partir de classes dominantes, em que a língua era sempre um dos instrumentos mais importantes de legitimação, transmitindo em sua regularidade os valores das classes dominantes por meio da força que o texto escrito as afiançavam. Não era admissível questionar a regularidade organizada nas declinações do Latim e Alemão. A relativa regularidade entre a fonética e suas representações gráficas tradicionalmente fortaleciam, e ainda fortalecem uma formação discursiva da língua correta, ou língua culta. Porém, as circunstâncias da guerra acabaram por enfraquecer a nobreza e fortalecer uma classe da população que começava a conquistar projeção econômica, mas sem acesso à educação e aos textos elitizados, Latim e Grego. Paulatinamente, ao final da Guerra dos Cem Anos, a língua francesa deixa de ser considerada a língua do poder dentro da Inglaterra, a qual começa a se estabelecer como nação mais homogênea. Debates permanecem até os dias atuais de quem teria sido vitorioso. Porém, como coloca John Algeo (2010), seria difícil decidir qual dos dois países havia sofrido mais com as mortes, prejuízo e miséria no pós-guerra. Uma das vitoriosas nessa guerra foi, na verdade, a língua inglesa. Esta começava a se projetar e se afirmar como uma língua forte, apesar de suas irregularidades e grandes variações de usos.

Diferentemente dos textos-base latinos do Imperador Júlio César, e da Bíblia em alto-Alemão (*Hochdeutsch*) de Martin Luther, o “Inglês Padrão permanece como um ideal, uma forma imaginária de Inglês, geralmente retórico, mas nunca claramente identificado. Assim, a

padronização não pode ser entendida como simples fato linguístico, mas um processo contínuo de luta ideológica”⁴. (GRADDOL, 2007, p. 84, tradução nossa).

Outra variável que desafiou o estabelecimento da língua inglesa como idealizada pela elite local que se formava na época, foram os efeitos da Peste Negra ou Peste Bubônica. Entre aproximadamente 1348 e 1351 essa epidemia leva à morte entre um terço e metade da população europeia. Devido à escassez de mão de obra, camponeses ganham poder, aumentando a importância da língua Inglesa, tida como “língua dos ignorantes”, *language of the unlearned* (MILLWARD; HEYES, 1996).

Situações extremas, ao atingirem populações inteiras, deixam marcas historicamente indelévels nessa população, claramente observáveis nos efeitos de sentido a partir da língua. A mortandade em massa causada pela Peste Negra, assim como sinais de desgaste do poder da Igreja católica, que se impunha pelo medo religioso através de uma língua inatingível como o Latim, pode ter aberto espaço para as versões vernáculas da Bíblia, nas línguas faladas por todos aqueles sem acesso às línguas do poder, o Latim e o Grego.

Movimentos insurgentes concomitantes acabaram por favorecer também o surgimento de centros de estudo e ensino, onde se concentravam os textos que eram produzidos na época, assim como aqueles que por eles se interessaram. Nasce, dessa forma, as primeiras universidades na ilha britânica, sendo Oxford a primeira, sem registro exato de data, porém, entre 1249 e 1264. Tal conjuntura pode ter favorecido o surgimento de uma tradução vernácula em inglês do velho e novo testamento, organizada por um clérigo de Oxford, John Wycliff, em 1384.

Assim como universidades e clero, nascia também a literatura inglesa. Geoffrey Chaucer é citado como o pai da língua inglesa (PURVES, 1876). Pode-se dizer que Chaucer sintetiza em sua obra grande parte da produção da baixa Idade Média e início do renascimento na Europa e Grã-Bretanha a que hoje temos acesso. Sua principal obra, *Canterbury Tales*, (1483), ou “Os Contos de Cantuária”, cristaliza os três principais seguimentos sociais de sua época: a aristocracia, o clero e os camponeses. Em texto formado por uma coleção de histórias – duas delas em prosa, e outras 22 em verso – torna viva a época que, nesta dissertação, buscamos relatar. Entre as principais heranças deixadas por Chaucer, podemos dizer que sua obra *Canterbury Tales* vai além de um relato histórico, pois inaugura dentro da arte literária o caldo socioeconômico cultural em que se encontrava a Inglaterra em formação naquele

⁴ Standard English remains something of an ideal, an imaginary form of English that is often rhetorically appealed to but never clearly identified. Standardisation is thus not simply a linguistic fact but an ongoing process and an ideological struggle. p84

momento, vindo a influenciar toda a Língua Inglesa, de Shakespeare, passando por Edgar A. Poe, até J. K. Rowling. (LIMA, 2010).

O sentimento nacionalista, assim como a influência e contato com outros povos, levou a grandes mudanças na língua falada no Reino da Inglaterra. Graddol, Bragg e Jeffcoat (2013) oferecem indícios de que a língua inglesa começa a diferenciar-se do Inglês como registrado nos séculos anteriores, quando em domínio predominantemente anglo-saxão. A língua inglesa começa a ser legitimada e legalizada como língua oficial, o que possibilita vias legais de padronização da ortografia e gramática. O domínio normando, bretão e francês, assim como a influência da Igreja católica deixaram heranças categorizadas como características do Inglês médio, entre 1564 – 1616.

Ícone da língua inglesa, *Sir* William Shakespeare pode ser creditado como um dos principais colaboradores para com a riqueza de sua língua. O que podemos considerar mais uma particularidade da língua inglesa, o fato de Shakespeare, não por ser um lexicógrafo ou tradutor de textos sagrados, mas um poeta e autor de peças de teatro. A extensão e variedade das formas linguísticas e discurso empregado em suas peças, assim como sua qualidade estética, obteve enorme alcance em todas as camadas da população. A Europa começava a respirar os ares da renascença, a valorização das artes clássicas, inclusive do teatro. Poderíamos argumentar que apenas a arte teria o poder de implicar sujeitos em seu desejo, de forma a constituir-se como voz e letra singulares de um povo, passando por valores e sentimentos universais. E no caso de Shakespeare, houve uma amarração e oficialização na forma de expressão de um povo, uma nacionalidade ou, como pontuamos anteriormente, a constituição da subjetividade de um povo. Sinalizamos aqui, novamente, o papel da arte dramática como catalisadora e potencializadora de expressões de sujeito, favorecendo e possibilitando a indivíduos e ao povo, a construção de uma identidade tingida com muitas nuances de distanciamento, estranhamento, percepção de si e do outro.

A amarração bem-sucedida protagonizada em parte por esse bardo foi possível, também, devido à forte atuação da Rainha Elizabeth I e seu incentivo ao estabelecimento da língua como instrumento de desenvolvimento e expansão de seu reino. A própria Rainha Elizabeth I tinha plena consciência do potencial da língua. Registros apontam que ela era fluente em seis línguas e chegou a escrever poesia, bem como traduzir textos do Latim e Francês para o Inglês. Durante os 45 anos de seu reinado, floresceram não apenas as obras de Shakespeare, mas também de outros escritores; firmando a Inglaterra como potência mundial na legendaria derrota da poderosa Armada Espanhola, em táticas de defesa.

A derrota da poderosa Armada Espanhola em 1588 é reconhecida como fato histórico que enuncia mudanças paradigmáticas importantes, as quais assumiram importância mitológica na história do povo inglês. Táticas de defesa e contra-ataque, assim como exploração de pontos fracos da força naval espanhola, que contava com grande superioridade militar, bélica e em contingente; preparados para uma invasão em terra, mas pouco ágeis para escapar dos ataques a distância de barcos ingleses menores e mais rápidos. O povo inglês começava a adquirir identidade e fortalecer-se suficientemente a ponto de enxergar sua própria força na pretensão cega do inimigo convencido de sua superioridade. Poder-se-ia dizer que a natureza de uma língua e cultura começava a fazer frente a uma cultura dominante, trazendo aos poucos mais uma mudança no ciclo de cenários de hegemonias.

Válida de nota é a observação do peso e influência do gênero feminino na história da Inglaterra, em vários episódios, ao longo desta dissertação. O fato de Elizabeth I, conhecida como a rainha virgem, por ter permanecido sem herdeiros, sem ligar-se em matrimônio a nenhum dos pretendentes ao trono inglês, ter sido de importância capital às conquistas por ela realizadas, é exemplo. A ela podem ser atribuídas, entre outros feitos, a princípio improváveis, a própria derrota da Armada Espanhola, citada anteriormente; o início do movimento de expansão do Império Britânico, e o fortalecimento da identidade e língua do povo inglês, por meio de seu apoio às artes e à independência religiosa dentro da Inglaterra, que permaneceram como um traço cultural até o período contemporâneo.

Produções modernas das peças de Shakespeare com reprodução fiel, inclusive na linguagem, chamada de Pronúncia Original (*Original Pronunciation*) por David Crystal (2005), sinalizam a surpresa sobre o sucesso de apresentações de peças do autor, não apenas com figurinos e marcação original, mas também com pronúncia original, em Inglês Médio, produzidas, porém, a partir de 2011. O grande sucesso dessa empreitada é atribuído à descoberta de detalhes riquíssimos sobre a evolução e desenvolvimento da língua, que podem lançar novas compreensões a respeito das formas de produção de determinados discursos que até então eram bloqueados pela impressão de eruditismo, ou distanciamento da língua usada longe das artes e do palco. As variações no uso de vogais no Inglês Médio por meio da pena e gênio criativo de Shakespeare formavam rimas e jogos polissêmicos até então desapercibidos por dramaturgos e estudiosos até 2011. Era um dos imperativos do texto e produções teatrais na Londres do século XVII que cativassem a atenção, respeito e curiosidade de um público extremamente eclético. As peças eram abertas e frequentadas por todas as classes sociais, inclusive a nobreza. Os registros sobre o reinado da Rainha Elizabeth I descrevem a

valorização que as artes cênicas passaram a ter nesse período renascentista, como citado anteriormente.

Devido talvez à pressão de criar histórias que fossem suficientemente interessantes, não apenas para agradar a nobreza, mas garantir que o público em geral não arremessasse objetos e/ou dejetos em sinal de reprova, atribui-se a Shakespeare a criação de diálogos vibrantes, com neologismos e validação de expressões já provavelmente cunhadas e usadas, porém circunscritas até aquele momento à linguagem coloquial, pouco valorizada pela aristocracia, mas conhecida de todos. Da mesma forma, os temas dos textos atribuídos a Shakespeare, em sua riqueza artística e abordagem universais, ultrapassam fronteiras muito além das da língua e ampliando as formas de discurso, do dizer-se sujeito pertencente a uma cultura. Seus textos são traduzidos para outros idiomas e alcançam outras culturas, levando consigo interpretações, assim como possibilitando outras formas de simbolização da condição humana.

Vale ressaltar que o ensino de Inglês como LE no Brasil sempre valorizou a formação ideológica e discursiva, aristocrática e elitista da língua, atribuindo a flexibilidade e alta mutabilidade característica do Inglês como algo marginal. Esse preciosismo destoa com a percepção de um Inglês global (CRYSTAL, s.d.), que muitas vezes tem uma velocidade de variabilidades negligenciada por todos aqueles envolvidos com o ensino de Inglês no Brasil. Essas formações ideológicas bloqueiam, necessariamente, uma apreensão mais crítica da polissemia e dinamicidade dessa língua.

A efervescência daquela época foi aproveitada pelo sucessor da Rainha Elizabeth I, Rei Jaime (*King James*, nome traduzido também como Tiago). *King James* era Rei da Escócia, mas sucedeu a Elizabeth I, estendendo o alcance de seu reinado até à Inglaterra, pois Elizabeth I não havia deixado herdeiros. O Rei Jaime deixou sua marca ao patrocinar a versão da Bíblia em Inglês mais reconhecida, e de maior evidência histórica, praticamente contemporânea ao movimento renascentista, e ao florescer da língua e identidade cultural do povo inglês. Mas a publicação dessa Bíblia foi pavimentada por uma história mais longa de insubordinação de uma língua em franco processo de afirmação de uma identidade própria, sinalizando mais uma vez a força e identidade de um povo, cultura e língua que sobreviveu e resistiu a seguidas formas de dominação e quase extinção (BRAGG, 2006). Poderíamos mais uma vez argumentar que os efeitos de dominação por vezes violenta atualmente atribuída aos países de língua inglesa, podem ser entendidos como reflexos constitutivos de uma subjetividade a partir de suas raízes históricas, com também extrema violência.

Antes da tradução mais famosa das escrituras sagradas para o inglês, houve algumas tentativas reprimidas com violência marcante e exemplar, forjando as formas de resistência da expressão popular por meio de sua língua. Consideramos que uma breve narrativa dos caminhos do texto sagrado na língua inglesa tem importante valor ilustrativo na descrição das resistências vencidas por essa língua, porém, agora não em registro oral, mas escrito.

O clérigo John Wycliff, na Universidade de Oxford, citado anteriormente, liderou em 1380, um movimento de tradução e popularização do texto sagrado. Tal movimento foi de grande importância, não apenas na Inglaterra, como em outras regiões da Europa. Tal efeito pôde ser comprovado pela decisão tomada pela Igreja católica. Mesmo 44 anos após sua morte, o 206º Papa, Martinho V, apoiado pelo Concílio de Constança, ordenou que os restos mortais do religioso e tradutor John Wycliff fossem exumados e queimados, juntamente com alguns exemplares manuscritos encontrados de suas Bíblias traduzidas, como relata Jeffcoat (2013). Ainda assim, a Bíblia traduzida para o Inglês de Wycliff é reconhecida como o texto-base para a Bíblia do Rei James, a ser produzida quase trezentos anos mais tarde, em 1611.

A partir de movimentos de insubordinação semelhantes, a Bíblia de Wycliff do ano 1380, serviu de modelo em 1526 a William Tyndale, um líder religioso e exímio poliglota. De acordo com Salzmann et al. (2008), Tyndale também entrou em contato diretamente com Martinho Lutero (*Martin Luther*) em 1525 na Alemanha, e aparentemente teve acesso ao mesmo texto original em Grego e Latim, organizado por Erasmus de Rotterdam (1516), por sua vez baseado nas escrituras em grego dos apóstolos evangelistas.

É possível estabelecer um paralelo sobre a importância da tradução dos textos sagrados para uma língua popular, uma vez que esses textos exerciam e exercem enorme influência em toda cultura judaico-cristã. A força dessa influência, assim como a língua em que está materializada formaram uma parceria que fortaleceu e corporificou enormemente estas línguas, fornecendo às línguas Inglesa e Alemã um referencial linguístico estrutural e lexical legitimado pelos leitores que passaram a atribuir-se um *status* de letrados, encontrando-se, ao menos a princípio, representados na letra, no símbolo gráfico. A partir dessa inscrição na língua grafada, passível de ser utilizada como registro, abrem-se as portas para outros horizontes proporcionados pelo renascentismo, como as ciências e as grandes navegações. Novos agentes do discurso passam a fazer parte desse jogo e disputas simbólicas.

Assim, a partir dos séculos XV, XVI e XVII, a língua Inglesa, com o desenvolvimento da escrita, adquiriu não apenas independência religiosa, mas uma forte identidade de oposição ao conhecimento e cânone da Igreja católica. Tal postura possibilitou conquistas políticas e

militares que pavimentaram caminho para o nascimento do Império Britânico. Essa independência e autonomia para questionamento de paradigmas, encorajada pela ética religiosa protestante acabaram por fortalecer instituições como Universidades de Oxford, oficializada em 1096, e Cambridge, fundada em 1209. Apesar de terem alguns séculos de existência, ou talvez por isso, essas universidades oferecem, durante o período renascentista, a partir do século XV, XVI e XVII, o ambiente necessário para centenas de descobertas científicas e avanços filosóficos revolucionários. O trabalho *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica* divulgado por Sir Isaac Newton foi publicado em Latim no ano de 1687, mas traduzido para o Inglês já em 1728, como *The Mathematical Principles of Natural Philosophy*, *Encyclopædia Britannica*, London. Um segundo trabalho de Isaac Newton, também de grande projeção, *Opticks*, já foi publicado originalmente em Inglês, em 1704, indicando forte interesse na divulgação científica, e fortalecendo com isso a língua inglesa como legítima também no campo do conhecimento científico.

A partir do final do século XVI, a Inglaterra trazia, em sua bagagem cultural e linguística, instrumentos importantes para se afirmar como uma potência mundial. Havia desenvolvido suas próprias convicções religiosas, mais favoráveis ao lucro e desenvolvimento econômico próprio, em oposição à potência centralizadora que representava a Igreja católica em Roma durante a idade média. Havia desenvolvido e se afirmado como uma língua que de fato simboliza a ascensão do Império Britânico, fortalecendo-se na literatura e domínio da linguagem científica, entre o Latim e novas traduções para o Inglês e permitiam a disseminação do conhecimento, especialmente em inglês, a exemplo de o que havia sido e feito o império Romano, em relação ao Latim. Em nossa analogia da língua inglesa como ente em conquista de uma subjetividade, poderíamos entender esse momento como uma “adolescência” ou maturidade limitada, com marcante reconhecimento da própria subjetividade e potencial para interpretar e causar efeitos de sentido. Associamos a isso o surgimento nos séculos XVII e XVIII de periódicos de notícias, o *The Weekly News*, (Notícias semanais) em 1622 e *The Daily Courant*, em 1702, aumentando o poder da imprensa em formar opinião pública e disseminar informação. Importante observar que essa primeira publicação diária de notícias na Inglaterra foi liderada por uma mulher, Elizabeth Mallet (1672–1706), assinalando outro episódio do papel da mulher no estilo inovador e desafiante presente nas língua e cultura do povo Britânico. Elizabeth Mallet que assinava como E.

Mallet, preservando-se da provável rejeição que sua publicação sofreria, devido a ser produzida por uma mulher⁵.

Por ocasião da expansão marítima a partir do fim do século XVI, o Reino da Inglaterra inicia um ciclo de conquistas, fortalecendo sua hegemonia. A língua inglesa começa a sinalizar aspectos de dominação semelhantes àqueles dos anglo-saxões, que séculos antes dominaram os celtas e outros povos, sem tomar conhecimento de características ou qualquer outro aspecto dos povos dominados.

De fato, a ascensão da língua inglesa literalmente ganha (ou toma) o mundo, a partir da expansão do Império Britânico, usando a língua inglesa tanto como veículo, como carga portadora de valores e cultura de forma impositiva, por vezes física e violentamente, como geralmente testemunhado na história mundial como um todo.

Ao narrar nossa interpretação do desenvolvimento desta língua, não podemos deixar de observar que a sua plasticidade já estava nos embates entre nobres e acadêmicos em sua luta inglória por uma pureza linguística idealizada, em uma língua em franca expansão. O período das grandes conquistas e o consequente contato intenso com outros povos trazia muito mais ciência, choques culturais e materialidade linguística do que podiam assimilar os pretensos guardiões de uma objetividade neutra nessa língua. Crescia em toda a Europa e regiões influenciadas pelo colonialismo, uma tendência classicista que, aproximadamente um século mais tarde, forneceria elementos e ambiente propício para o estruturalismo de Ferdinand de Saussure. Intensificou-se naquele período uma sequência de tentativas de domar as formas faladas e escritas, buscando regularidade fonética.

Várias línguas foram aceitas como padrão, línguas nacionais no século XX como resultado de uma política deliberada de planejamento linguístico: Por exemplo, Suaíli na Tanzânia e Tok Pisin na Papua-Nova Guiné. A padronização do Inglês, porém, foi um processo apenas parcialmente deliberado. Resultou da combinação de condições socioeconômicas, mas como veremos, foi ajudado pelas atividades de um grande número de pessoas. Também é importante notar que essa padronização no Inglês foi apenas parcialmente alcançada. (GRADDOL, 2007, s/p., tradução nossa)⁶

⁵ (Oxford Dictionary of National Biography). Disponível em: <http://www.oxforddnb.com/view/article/66880>

⁶ A number of languages have been turned into standard, national languages in the twentieth century as the result of deliberate policy and language planning: for example, Swahili in Tanzania and Tok Pisin in Papua New Guinea. Standardisation in English, however, was only partly a deliberate process. It resulted from a combination of social and economic conditions, though, as we will see, it was helped along by the activities of a large number of people. It is also important to note that standardisation in English has been only partly achieved. (Graddol, 2007, tradução nossa) Graddol, D. Leith, D. and Swann, J. (eds) (1996) English: History, Diversity and Change London, Routledge/Milton Keynes, The Open University.

Naquele momento, a ideologia dominante, a academia e a aristocracia procuravam aumentar seu prestígio, ditando normas de quais seriam padrões corretos, na procura de uma regularidade, clareza e simplicidade almejada pelo desenvolvimento científico da época, com o orgulho e pompa que um império em ascensão exigia. Filósofos e linguistas produziram dicionários que, com o tempo, apenas reforçavam a variedade e plasticidade da língua, a qual aparentemente, espalhou-se antes que pudesse ser propriamente regularizada, como idealizavam os lexicógrafos da época. Esses movimentos procuravam estabelecer padrões de uma elite cultural e são materializados por meio da publicação do dicionário *A Dictionary of the English Language*, por Samuel Johnson em 1755, e a elaboração do *Oxford dictionary*, de 1857 a 1928, assim como a Fundação do Museu Britânico, em 1753.

Façamos aqui uma relação importante com o tema desta dissertação. O aspecto estruturalista e elitista muitas vezes empregado pelos próprios professores de Inglês nas escolas do Brasil, aparece de forma clara nos recortes das entrevistas dos sujeitos-professores apresentados nesta dissertação. Muitas vezes somos confrontados com a sensação de que os professores refazem os caminhos de procura de uma regularidade que a língua inglesa não tem condições de oferecer. Isso se dá devido à inscrição desses sujeitos-professores em uma formação discursiva com tendência elitista e preconceituosa em relação a formas linguísticas alternativas, que no caso do Inglês globalizado moderno, proliferam incontrolavelmente.

Ao final do século XVIII, a Revolução Industrial é apontada como causa principal da queda nos níveis de escolaridade e aumento do analfabetismo, pelo fato de as crianças serem colocadas para trabalhar em fábricas, ao invés de frequentarem escolas, que haviam começado a proliferar na Inglaterra. A Inglaterra, como nação, acaba se tornando palco dos primeiros conflitos que preconizariam a idade moderna, em reação às consequências de industrialização e busca por mercados consumidores.

Ao afirmar que haveria ocorrido uma queda nos níveis de escolaridade, provocada pela Revolução Industrial, apoiamo-nos em Leach (1915, p. 331), que “[...] estima que ao início do reinado de Henrique VIII, a Inglaterra possuía provavelmente 400 escolas para uma população de 2,25 milhões de habitantes, ou uma proporção de uma escola para cada 5.625 pessoas.”⁷

Devido a questões de reserva de mercado, inicia-se um conflito em que a Inglaterra se vê derrotada. De 1775 a 1783, ocorre a Revolução Americana, que leva à independência dos Estados Unidos, e fundação da primeira nação independente de falantes da língua inglesa fora das Ilhas Britânicas.

⁷ Leach estimates that at the start of Henry's reign England probably had about 400 schools for a population of 2.25 million, or one school for every 5,625 people (Leach 1915:331).

A partir de então, o que seria uma derrota militar e territorial, passa a ser uma expansão cultural e ideológica sem precedentes. A língua e a cultura daqueles que voluntariamente ou por exílio se viram em terras além-mar.

A língua inglesa fortaleceu sua projeção impulsionada pelo colonialismo desde o final do século XVII até o início do século XIX, e o desenvolvimento do capitalismo e seus paradigmas, para praticamente todas as relações comerciais e políticas entre todas as nações, antigas e jovens, encurtando distâncias e impondo prioridades, com maior ou menor autoritarismo.

O próximo passo, a partir dessa lógica, foi a otimização de formas de difusão dessa língua e cultura, fazendo uso eficiente de novas tecnologias disponíveis. Tanto na recém-formada nação dos Estados Unidos, como na Inglaterra, o desenvolvimento tecnológico anda a passos largos, levando em 1922, à criação da BBC, *The British Broadcasting Company*, a maior fornecedora de notícias em Inglês no mundo, na Inglaterra e ao desenvolvimento da Internet, nos Estados Unidos, em 1983.

Esperamos, com essa narrativa, lançar alguma luz sobre a história e desenvolvimento dessa língua, a partir da perspectiva de quem faz uma tentativa de combinar aspectos históricos, aspectos estruturais – como consequências desses aspectos históricos – e fatores dessa língua e seus reflexos na língua Portuguesa, aos quais estão expostos professores e aprendizes do Inglês no Brasil, em especial aos sujeitos-professores entrevistados para a realização desta dissertação.

4 LIVRO OU MATERIAL: UMA QUESTÃO DIDÁTICA?

Visando a uma maior clareza desta dissertação, expomos aqui as nomeações e nomenclaturas que usaremos como referência neste texto devidamente justificadas. Assim sendo, para uma compreensão mais abrangente desse percurso, definimos o que será chamado aqui de Livro Didático e Material Didático, assim como uma contextualização histórica desses elementos, pois é por meio desta que desenvolveremos a seção seguinte.

Adotaremos a nomenclatura de Livro Didático (LD) ao nos referirmos às produções propostas pelo Plano Nacional do Livro Didático, o PNLD. Essa escolha justifica-se, uma vez que a própria identidade de mercado do PNLD se dá a partir do significante “Livro”, nome desse programa do Governo Federal.

Por conseguinte, adotaremos a nomenclatura Material Didático (MD) ao nos referirmos às produções propostas pelo Programa da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, identificado como São Paulo Faz Escola, SPFE. Essa escolha justifica-se, também, pelo fato de a Secretaria do Estado da Educação nomeá-lo genericamente como “Material” em sua divulgação em mídia eletrônica: “Professores e alunos contam com *material* focado na unificação do currículo escolar e na qualidade do ensino”⁸, e “Atenção Professores! Informamos que todo o *material* do Programa São Paulo Faz Escola e Documentos Curriculares estão disponíveis na Intranet Espaço do Servidor”⁹ (grifos nossos). Acreditamos ser dada essa terminologia genérica de “Material” devido à nomenclatura adotada para os três seguimentos específicos: “Caderno do Aluno”, “Caderno do professor” e “Caderno do Gestor”. Outras nomeações acabaram por se tornar populares entre os professores, como “Apostila” e “Livrinhos”, nomes utilizados inclusive pelos sujeitos-professores em nosso *corpus* de pesquisa.

Outro aspecto do recorte a que esta dissertação se atém, é relativo aos diferentes níveis de aprofundamento nas análises sobre o Livro Didático, do PNLD e o Material Didático, do SPFE. Esta dissertação parte de recortes discursivos de sujeitos-professores que atuam como professores de língua inglesa na rede estadual de escolas públicas de São Paulo. Durante as entrevistas, e por ocasião dos recortes do material para análises, pareceu-nos mais pertinente direcionar nosso foco ao material Didático do SPFE, por ser de fato o Material ao qual o

⁸ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em 20 de jun. 2016.

⁹ Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1208>>. Acesso em 20 de jun. 2016.

sujeito-professor é instruído a adotar como base e referencial de seu ensino, de acordo com a legislação do Estado. Por outro lado, o Livro Didático, fornecido pelo PNLD tem seu uso entendido como complementar ao Material Didático. A própria não obrigatoriedade de uso do Livro Didático valoriza o professor, colocando uma alternativa de uso, que o sujeito-professor contrasta, compara, e busca encontrar um instrumento que lhe sirva em seu ofício.

4.1 O livro didático de língua inglesa no Brasil: percurso histórico e descrição

A história do material didático voltado para o Inglês como Língua Estrangeira (LE) no Brasil, é indissolúvel da história do ensino de Inglês como LE, porém, com a particularidade de que a materialidade do Livro e/ou Material Didático (LD/MD) lhe dão um *status* mais concreto para análise. Para uma compreensão mais abrangente desse percurso, faz-se necessária uma contextualização histórica.

O ensino de LE no Brasil pode ser descrito como relativamente recente, com trajetória instável e ênfase influenciada pela historicamente frágil política educacional de nosso país, como descrito por Leffa (1999). Professor Vilson J. Leffa é Titular da Universidade Católica de Pelotas, doutor em Linguística aplicada pela Universidade do Texas, em 1984. Possui centenas de publicações sobre temas voltados para a educação como autonomia da aprendizagem, ensino da leitura, produção textual, o léxico na aprendizagem de línguas, interação na sala de aula, produção de materiais didáticos, política de línguas e formação de professores.

Como relata Leffa (1999), a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930 bem como a reforma que se seguiu em 1931, favoreceram a primeira grande revolução no ensino de LE. Como também resgatado pelo pesquisador (LEFFA, 1999, p. 8), tal reforma ocorreu “em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua”. Na reforma realizada em 1941, também descrita por Leffa (1999, p. 10), “a leitura [em LE] deveria iniciar-se por manuais ‘de preferência ilustrados’ dentro e fora da sala de aula, começando com ‘histórias fáceis’ e progredindo até a leitura de obras literárias completas”.

De acordo com Konstam (2013), por mais de meio século (1530-1580) navios comerciantes britânicos aportaram no Brasil. Em 1580 o trono português, por falta de herdeiros, passou à coroa espanhola. Formou-se, dessa maneira, a união Ibérica e com ela a Inglaterra – tradicional adversária da Espanha – tornou-se inimiga natural de Portugal. Entre os séculos XVII até o início do XVIII somente os corsários mais intrépidos ousaram desembarcar no continente para fustigar os portugueses. Foi nessa época que construíram sua fama os lendários Piratas Francis Drake (1540-1596), Walter Raleigh (1552-1618) e Edward Teach, conhecido como Barba Negra, *Blackbeard*. (1680-1718)

Consideramos um cruzamento interessante de significantes na malha do discurso que o famoso pirata Barba Negra inaugurou, hoje compreendido como estratégia de *marketing*. Conhecido como um dos piratas mais temíveis no Caribe atacou e saqueou aproximadamente 40 navios e vilarejos das colônias da França e Espanha ao longo de dois anos, entre 1617 a 1618. Apesar desse saldo, não há qualquer registro de morte ou tortura sob seu comando. Atribui-se a Edward Teach, o uso da bandeira negra com um crânio e ossos cruzados, sua imagem e seu próprio codinome, Barba Negra – *Blackbeard* – como parte de uma tática para evitar combates. Sua estratégia consistia em provocar a rendição das embarcações mercantes e vilarejos que atacavam por meio de símbolos interpretados como ameaça.

O que nos chama a atenção é o próprio nome dessa personagem histórica, que entre outras formas de escrever, encontra-se *Teach* (ensino, ensinar) que, na língua inglesa em formação, já era considerado alguém que deixa sua marca.

Após a revolução de 1930 no Brasil, surgia por parte do Governo Britânico, o interesse de estreitar as relações com a América Latina. Já haviam estabelecido em Buenos Aires em 1927 um Instituto Ibero-Americano da Grã-Bretanha, visando uma estrutura financeiramente independente, custeada pelo ensino de inglês para a população local. Após negociações, e por insistência do então embaixador Britânico *Sir William Seeds*, foi plantada a ideia de um instituto financiado, em parte pela Câmara de Comércio do Rio de Janeiro, além de um financiamento de 50 libras anuais para compra de livros por parte do governo Britânico. Como mencionava em sua carta à Câmara de Comércio, o mundo havia mudado: “se quisermos manter nossa posição no mundo, precisamos disputar com nossos adversários em seu próprio campo de propaganda. Um método que, no passado, instintivamente evitamos”. De acordo com observado por Dias (1999, p. 93), “era preciso mudar para que todas as coisas permanecessem como antes. E o foco da mudança parecia estar, na visão do embaixador britânico, na disseminação da cultura britânica no Brasil.”

Ao Brasil, por parte da Câmara de Comércio, representada por Ralph Olsburgh, um imigrante inglês¹⁰, foi possível levar em frente os planos de criação de um instituto de fomento cultural e ensino da língua inglesa financiado em cem mil réis. O orçamento deste instituto foi estimado pelos organizadores na época em dois mil e quinhentos réis mensais.¹¹ O restante do montante para o orçamento viria de contribuições de sócios fundadores que apoiassem o estreitamento das relações comerciais entre o Brasil e a Grã-Bretanha. (DIAS, 1999)

É possível constatar uma postura mercantilista que assume atitudes e para conquista de novos espaços. Podemos citar a existência de um paralelo importante entre três fatos históricos. Primeiramente, o apoio da coroa no reinado de Elizabeth I àqueles, denominados pelos espanhóis como piratas, na conquista determinante de terras ao redor do mundo e, principalmente nas colônias que passariam do domínio espanhol ao domínio inglês nos séculos XVII e XVIII; em segundo lugar, alguns séculos mais tarde, a busca da parceria com o governo Brasileiro, no Rio de Janeiro, em busca de bases para uma reconquista de mercados, os quais começavam a perder espaço para uma eminente expansão norte-americana no início do século XX; em terceiro lugar, algumas décadas mais tarde, o tom unívoco, eufemisticamente autoritário do MD/SPFE, trazendo formações ideológicas a respeito da importância do aprendizado do inglês, como uma língua universal dos negócios nos séculos XX e XXI. Poderíamos nos aprofundar aqui em uma digressão a respeito da simbologia presente no Material Didático em geral e, em nosso caso, o Material Didático para ensino de Inglês como língua estrangeira, de que o MD/SPFE, assim como as ações dos legendários piratas, promete, amedronta e ameaça, causando a rendição do sujeito a suas conformações. E o agente dessa dominação seria, nada menos que, o sujeito-professor – *teacher* – aos moldes de Edward Teach, ou *Blackbeard*, provocando a rendição e o assujeitamento do aluno através de ameaças.

Apesar de considerada como tendência fascista, devido à forma como foi estruturada e imposta, a reforma de 1941 seria reconhecida como a “época de ouro” no ensino de LE no Brasil, mesmo atendendo a uma camada muito

¹⁰“Brasil, Cartões de Imigração, Ralph Olsburgh 1900-1965,” database with images, FamilySearch (<https://familysearch.org/ark:/61903/1:1:V13W-XSY> : 1 December 2015), Ralph Olsburgh in entry for John Mark Olsburgh, Immigration; citing 1942, Arquivo Nacional, Rio de Janeiro (National Archives, Rio de Janeiro).

¹¹ A moeda nacional se desvalorizava rapidamente. O valor da libra esterlina, então a moeda mais usada no mundo, passou de 40 mil-réis, em 1929, para quase 60 mil-réis, em 1934. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI20415-15227-1,00-DO+CAFE+A+INDUSTRIALIZACAO.html>>. Acesso em 20 de mai. 2016.

restrita da população. Mais adiante, porém, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961 e 1971, reduzem a quantidade de anos na escola brasileira. Consequentemente, houve redução da carga de ensino de LE, apesar do início de movimentos internacionalizantes mais fortes, como a Guerra Fria e a corrida espacial. Esse paradoxo é apontado também por Paiva (2003, p. 2), ao afirmar que a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, retirava a obrigatoriedade do ensino de LE do ensino médio, [...] deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos.

Ainda assim, salienta Paiva (2003, p. 2), o prestígio da língua inglesa aumenta, aumentando também a frequência da “opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares”.

Novamente Paiva (2003, p. 2) descreve com clareza os rumos do ensino de Inglês, como LE, a partir da década de 1960:

Se, por um lado, a pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, por outro lado, o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem.

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou através de professores particulares, mas os menos privilegiados continuaram à margem desse conhecimento.

Tal encadeamento de fatos justifica e contextualiza este trabalho pela procura de referenciais que possibilitem elementos para melhor posicionamento tanto do professor como do aluno como sujeitos historicizados, perante as formas e meios para aprendizagem propostas em livros didáticos.

A LDBEN de 1996 já é um resultado de algumas pressões sociais que começam a fazer efeito em termos de produção de leis, como aponta Paiva (2003, p. 5-6).

O Art. 26, § 5º dispõe que

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Quanto ao ensino médio, o Art. 36, inciso III, estabelece que será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, s/p.)

Tais demonstrações de desenvolvimento no sentido da legalidade na educação, raramente têm sido baseadas em legitimidade. Há iniciativas, porém, ainda em disputa de espaço por uma aplicação da lei à altura da promessa. O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) para o ensino fundamental, publicado pelo MEC em 1998, minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral”, como sinaliza Paiva (2003, p. 6).

Nesse ponto, faz-se importante atentar para os efeitos que tais abordagens podem causar, principalmente no aluno e em sua predisposição para o aprendizado. Assim como Santos-Jorge e Tenuta (2011, p. 126) abordam, pode ocorrer uma atitude de autoexclusão do aprendizado de Inglês, induzida por experiências negativas na escola. Como colocam as autoras, “a defesa de um livro didático de qualidade para alunos de escolas públicas, a partir dos critérios propostos pelo [edital do PNLD], é uma tentativa de evitar a perpetuação dessa autoexclusão”.

Em sua discussão sobre o processo de produção e seleção dos livros para o PNLD, as autoras ressaltam que a discussão sobre a qualidade do ensino de língua inglesa ganha evidência, pois o material didático passa a ter critérios mais exigentes. Concordamos com as autoras ao afirmarem que a universalização da oferta de distribuição de livros didáticos de Inglês em escolas públicas não soluciona o problema da má qualidade de ensino, mas “o conjunto das oportunidades suscitadas por esse fato pode gerar ambiente para reivindicações de adoção de medidas que resultem em melhorias em outras esferas de aprendizagem” (SANTOS-JORGE e TENUTA, 2011, p. 128).

Outro aspecto que fortalece o debate e amplia o espaço para discussões sobre a qualidade do ensino de Inglês como LE, são os exames de âmbito nacional. Embora tardia e de qualidade questionável, como aponta Rauber (2012, p. 90), a inserção da seção que avalia o conhecimento de língua inglesa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ocorrida em 2010, provavelmente provocou novos efeitos no rumo da educação no tocante ao ensino de Inglês como LE. Em relação a testes padronizados, é notável a grande oferta para aferição da proficiência em língua inglesa em nível mundial, que poderiam servir a esses fins no futuro,

se existir real intenção em aferir os níveis de proficiência em Inglês dos alunos em escolas brasileiras.

4.2 O livro didático e o professor

Como coloca Saviani (2003, p. 13), “a educação é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto da humanidade”. Pode-se dizer que, nos povos que utiliza(ra)m a escrita como pivô de sua transmissão cultural, a escrita é tão intrínseca à história da educação, que os registros escritos são considerados como resíduos materializados do discurso e da transmissão de sua cultura e tradições. Nesses povos, é a escrita o principal veículo do legado discursivo de geração a geração.

A partir disso, argumentamos sobre o letramento muitas vezes ceder lugar a um “letrismo” ou uma idolatria dogmática, uma valorização excessiva do material escrito, simultaneamente a uma negligência das formações ideológicas e discursivas ali presentes tornam-se comuns. Isso pode se tornar mais claro em estudos sobre o material didático sobre LE.

Como sinalizam Almeida Filho e Consolo (1990, p. 27), “os livros didáticos nacionais, na sua grande maioria, são marcados por uma abordagem estruturalista (ALMEIDA FILHO; CONSOLO, 1990), cujos pressupostos norteiam a apresentação e a prática da LE em toda a extensão do material”.

Em termos de ensino de LE, Almeida Filho e Consolo (1990, p. 27) apontam também que “o livro de texto adotado [...] na escola pública (e também na escola particular, embora em menor escala) tem hoje o papel de fonte da maior parte da informação sistemática sobre a língua-alvo à qual o aluno terá acesso” (ALMEIDA FILHO; CONSOLO, 1990, p. 37). Esses mesmos autores, também sinalizam o aspecto de “confiabilidade”, ou então, de “dependência” metodológica por parte de professores de LE na utilização dos LDs, o que nos permite concluir que conteúdo e técnicas quase sempre propostos na aula de LE, via LD, caracterizam a língua como um sistema formal de regras gramaticais. Por aprendizagem, entende-se um processo de explicitação, prática e mecanização dessas regras gramaticais. Nesse aspecto, diz Coracini:

Num mundo regido pela economia como o nosso, tal metodologia [aprendizagem de línguas estrangeiras] precisa ser comercializada, seja via papel ou tela do computador. Apoiando-se no argumento de que é preciso facilitar o trabalho do professor, assoberbado de trabalho, mal pago, com pouco tempo para preparar suas aulas, editoras ou sites vendem o produto, muitas vezes encomendado a certos autores, comumente também professores dessa(s) língua(s). Ocultam, assim, uns e outros, a verdadeira razão pela qual aderem professores e escolas ao uso desse material: a formação lacunar do professor, que, frequentemente, não se sente ou não é considerado (bem) preparado para a tarefa de ensinar. (CORACINI, 2014, p. 8)

Como bem coloca a autora, há silenciamento a respeito da precariedade da formação do professor de língua estrangeira em nosso país.

Nesse ponto do trabalho é crucial observar que, até o ano de 2015, não havia sido realizada nenhuma espécie de levantamento a respeito do perfil e formação do professor de Inglês como LE, em nível nacional, dentro do Brasil. É preciso dizer, entretanto, que há estudos científicos que problematizam e se debruçam sobre as questões pertinentes à formação de professores de LE e ao material didático de LE. Dentre os pesquisadores podemos destacar Coracini (2004, 2007, 2014), Celada (2009, 2010, 2015) e Grigoletto (2003, 2012).

Essa compreensão deveria, a nosso ver, nortear as políticas nacionais de elaboração e produção de material didático para o ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Partimos do seguinte questionamento: como seria possível preparar qualquer material que servisse de auxílio ou base para o ensino de uma LE em nível nacional, se não se sabe quais são os níveis de conhecimento e proficiência na nação? Existem estudos regionais que corroboram a percepção de que a formação do professor de Inglês como LEM, especialmente na rede pública, é precária, tal como aponta o estudo de Daniel et al. (2009, p. 78), cujas palavras abaixo destacamos:

Formados, em sua maioria, nas décadas de 70 e 80, com baixa inserção em cursos de especialização na área, demonstrando ainda escassa participação em seminários, jornadas, congressos e eventos em geral na área de ensino e aprendizagem de línguas, as oportunidades de reflexão, para os professores investigados, parecem ser limitadas e os mesmos têm a tarefa solitária de construir sua prática baseada em sua formação inicial.

Não foram encontrados, entretanto, durante a elaboração desta dissertação, trabalhos produzidos na academia que retratassem o nível de proficiência dos alunos em nível nacional.

Portanto, utilizamos as bases de dados disponíveis no momento, produzidos por organizações internacionais, para fins de análise mais abrangente.

Um desses levantamentos foi realizado por uma organização especializada em intercâmbios, a EF (*Education First*), estabelecida na Suécia, que realiza, desde 2011, um levantamento sobre o nível de proficiência em Inglês ao redor do mundo. Os dados da edição de 2014 foram compilados a partir de exames de Inglês feitos em 2013 por 750 mil alunos maiores de 19 anos nos 63 países. Não nos foi fornecida informação de quantos sujeitos responderam à pesquisa por país, mas o número mínimo por país para inserção nos dados é de 400 respondentes. De acordo com a EF, o Brasil é classificado como “proficiência baixa”, ocupando a 38ª posição entre os 63 países participantes, e a 5ª posição entre 14 países participantes na América Latina. Não foram fornecidos, por aquela instituição, detalhes a respeito da metodologia aplicada para a obtenção de dados que determinassem essa categorização.

Interessante notar que, historicamente, essa empresa é marcada pela luta contra a exclusão. Foi fundada por um jovem sueco que sofria de dislexia, e apenas conseguiu aprender Inglês ao passar uma temporada na Inglaterra. Bertil Hult se convenceu de que o ensino tradicional em sala de aula não era sempre o mais eficiente. Em 1965, ele decidiu começar uma pequena empresa que unia o aprendizado de um idioma com viagens ao exterior (EF EPI). Inserido em uma formação discursiva mais voltada a preocupações legítimas de inserção do sujeito na sociedade, acabou por ser englobado por formações ideológicas voltadas à alienação do sujeito em nome da competição por competências e habilidades úteis ao mercado, descritas a seguir.

Faz-se necessária uma análise, mesmo que sucinta, do material promocional disponível na página de divulgação na internet. Em um vídeo de animação de pouco mais de 1 minuto, uma mensagem é narrada em voz masculina com um Inglês de entonação suave e confiante, com legendas em português claro, bem produzidas, com uma trilha sonora que acompanha o tom amigável. Uma lista de índices é apresentada, sinalizando a importância dos índices, como o primeiro exemplo citado, o da bolsa de valores, as melhores cidades para se viver ou índices de felicidade.

A partir daí o vídeo informa a existência do índice EPI, *English Proficiency Index*, ou Índice de Proficiência em Inglês, produzido pela empresa EF, *Education First*, a partir de questionários aplicados a adultos em 63 países. Já a partir dos exemplos, é possível detectar uma formação discursiva assumidamente produtivista, fortemente orientada ao mercado. São

exibidas, também, animações de gráficos, porém, sem os números, em que se diz haver correlação entre maior proficiência em Inglês e rendimentos mais altos, assim como qualidade de vida e inovação.

Faz-se clara, a partir da maneira como essa empresa se apresenta em sua página na internet, a formação ideológica mercantilista na qual está inserida. É de interesse claro dessa empresa, despertar a urgência naqueles a quem conseguirem atingir, para a importância de aprender Inglês. Essa urgência é tacitamente narrada, ao dizer que aqueles estudos mostram alta correlação entre maior proficiência em Inglês com “maior renda, maior qualidade de vida, maior facilidade de fazer negócios e mais inovação”. Não se trata diretamente de possibilitar ao sujeito novas formas de acesso ao seu desejo e seu interdito ou qualquer espécie de questionamento, a partir dessa formação ideológica.

A descrição desse trabalho de pesquisa e levantamento de informações se faz pertinente, uma vez que, dialoga, em sua formação ideológica, com as formações ideológicas dos materiais didáticos para o ensino de Inglês como língua estrangeira de forma geral e, também, no Brasil.

Outra organização que, recentemente, produziu um relatório detalhado sobre o ensino e proficiência da língua inglesa no Brasil foi o Conselho Britânico (*British Council*). De acordo com a descrição em seu sítio oficial na internet, o Conselho Britânico é uma organização internacional britânica, sem fins lucrativos, para a educação e relações culturais. Desenvolvem projetos educacionais e culturais em várias áreas desde 1934, e atualmente estão presentes em mais de 100 países. No Brasil, o Conselho Britânico atua desde 1945. O objetivo da instituição, como publicado, é “fortalecer os laços entre o Reino Unido e os países onde [estão] presentes pela construção de relacionamentos *mutuamente* benéficos nas áreas de artes, educação, esportes e língua inglesa” (CONSELHO BRITÂNICO, 2015, p. 11, grifo nosso).

É importante deixar claro que, apesar das diferenças entre o Conselho Britânico e a empresa privada sueca *Education First*, podemos marcá-los aqui por suas semelhanças. Existe grande interesse por parte de tais organizações internacionais em obter descrições, mais precisas quanto possível, dos níveis de proficiência da língua inglesa no Brasil. As dimensões populacionais brasileiras oferecem enorme potencial de mercado, cruzando diversas áreas de interesse. Pela capilaridade da atuação dessas instituições ao redor do mundo, é possível vislumbrar que existem múltiplas formas de interesses que permeiam as formações discursivas dessas instituições, devido às formações ideológicas que as sustentam.

Nesse momento, cabe explicitar o produto de um extenso estudo realizado pelo Conselho Britânico sobre o perfil dos professores de Inglês de escolas públicas, no Brasil. De acordo com os dados publicados pelo Conselho Britânico (2015, p. 15),

[...] a maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa. Segundo os dados, apenas 39% têm formação em língua inglesa, sendo que grande parte dos docentes são formados em letras - língua portuguesa, ou pedagogia. Um em cada cinco professores de inglês tem formação superior fora da área de línguas. [...] A formação não específica em língua inglesa pode ser um dos fatores que explicam a dificuldade que alguns professores têm com a própria disciplina que lecionam, já que 69% dos professores afirmam ter alguma dificuldade ou limitação com a língua. A falta de oportunidades para conversar em inglês foi a opção mais citada, seguida da dificuldade com a língua falada.

A partir desse levantamento, poder-se-ia presumir que, devido à insegurança do professor, o livro/material didático acaba por assumir um papel reparador, investido pelo mercado da função de compensar a fraca formação do professor.

Porém, no momento histórico em que vivemos, não podemos deixar de observar que, por mais criteriosos que sejamos em uma análise de materiais didáticos, especialmente “livros”, estaremos sempre em atraso em relação ao que, de fato, apoia o aprendizado do aluno, de forma mais ou menos controlada. A produção e difusão do conhecimento na contemporaneidade atropelam, de forma agressiva, os paradigmas unidirecionais de produção do conhecimento e políticas educacionais com as quais estamos acostumados. Faz-se necessário, um deslocamento do foco dessa análise de material como produto básico do “ensino”, para a análise de como os sujeitos professor e aluno (re)simbolizam o universo ao seu redor, na interpretação e produção de conhecimento.

Por outro lado, ousamos dizer que, em suas incertezas e desatualização inerentes e constituintes, o LD/MD oferece ao sujeito-professor caminhos que o levam para longe de sua zona de conforto/construção, da reprodução de enunciados e respostas presentes no MD. Poder-se-ia vislumbrar daí uma possibilidade de surgimento de autoria, da forma como traz Pacífico (2013, p. 224):

Os ecos das vozes autorizadas a atribuir/distribuir sentidos produzem, ilusoriamente, uma voz social homogênea, controlam os sentidos que o sujeito pode produzir ou não. O processo de silenciamento está presente na escola, por meio dos “mediadores” (livros didáticos, professores, autores consagrados).

Dessa forma, concordamos com Pacífico (2013), ao afirmarmos que o discurso e o fluxo de produção de sentidos entre sujeitos-alunos e sujeitos-professores em sala de aula poderiam assumir – e assumem – diversas polarizações e negociações de poder. Porém, assumir que o poder e primazia de determinação de sentidos estariam a cargo do livro didático é irreal, por mais natural e corriqueiro que as formações discursivas do DPE favoreçam essa ideia.

Como mencionado anteriormente, o material didático utilizado pelos professores entrevistados nesse projeto é produto que reflete um percurso tão sinuoso quanto o percurso da educação brasileira de massa. O material didático, mais especificamente o livro didático, acaba por cumprir uma missão ambivalente. Sua função primeira, abertamente declarada, é a de oferecer padronização no ensino e praticidade ao professor. O custo dessa praticidade será discutido adiante, quando os efeitos da língua como acontecimento são descartados em detrimento de um determinismo estruturalista, da previsibilidade e da excessiva escolarização dos estudos gramaticais da língua.

Os professores entrevistados têm à sua disposição dois tipos de materiais didáticos, o livro do Programa Nacional do Livro Didático e o caderno do aluno e do professor, do programa do Estado de São Paulo, São Paulo Faz Escola, descritos a seguir.

4.3 Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, Ministério da Educação, Governo Federal

A história do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD se inicia em 1929, a partir do Instituto Nacional do Livro (INL). Mas foi de fato implantado em 1934, no Governo Getúlio Vargas, pelo Ministro Gustavo Capanema. Apesar de ter passado por muitas alterações ao longo dos anos e de diferentes formas de governo, o intuito, que permanece até os dias atuais, seria de unificar e padronizar o ensino no Brasil.

Podemos, nesse ponto, presumir que existe uma tendência histórica no Brasil às políticas compensatórias. Estas se apresentam como um mecanismo de equidade entre os indivíduos, destacando-se em sua formulação como medida capaz de minimizar ou até mesmo corrigir os desequilíbrios sociais provocados pelo mercado capitalista, como coloca Amaral (2012), e como também colocam Ferreira e Oliveira (2008 apud AMARAL, 2012, p. 24).

Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que se ampliam as políticas, em alguns casos, estendendo o atendimento, focaliza-se o público-alvo, ou seja, estamos diante de um processo em que as políticas sociais de caráter universal têm cedido espaço às políticas de cunho compensatório.

As mudanças mais significativas ocorreram a partir de 1995, quando a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os livros passaram a ter o acompanhamento de um grupo de especialistas de universidades federais, assim como passaram a ser elaboradas listas de livros que podem ser adotados pelas escolas.

A cada três anos, os títulos são reavaliados e uma nova escolha é feita pelos professores, baseada nas opções oferecidas pela comissão do Ministério da Educação do Governo Federal. Para se candidatarem a produzir livros para o PNLD, as editoras devem seguir seis critérios principais: respeitar a constituição federal, seguir legislação referente ao estatuto da criança e do adolescente, possuir correção conceitual, possuir coerência teórica e metodológica, oferecer um manual do professor que apoie os procedimentos sugeridos no MD, apresentação de projetos gráfico e editorial do referido MD.

O FNDE detalha informações sobre esse programa em seu *website*¹²:

O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. São reutilizáveis os seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Os consumíveis são: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia. (FNDE, 2015, s/p.)

Não há explicação no *website* do FNDE sobre o porquê de algumas disciplinas serem trabalhadas por meio de livros consumíveis e outros reutilizáveis. Como descreve o PNLD, os livros didáticos oferecidos pelo FNDE são, em sua maioria, reutilizáveis, confeccionados com uma estrutura física resistente para que possam ser utilizados por três anos consecutivos, beneficiando mais de um aluno. Os livros consumíveis são considerados como caráter de exceção. Esses são os de alfabetização matemática e de alfabetização linguística (1º e 2º anos) e os de Língua Estrangeira (PNLD, 2015).

¹² <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>

Poderíamos presumir que os livros de LE sejam consumíveis devido à rapidez com que as informações se tornam ultrapassadas, ou pela necessidade dos alunos em fazer anotações nos próprios exemplares. Porém, as mesmas razões se aplicariam a outras disciplinas.

Outro fator que deve ser levado em conta é a forte determinação econômica inerente ao processo. Um objeto é consumível quando, com o seu uso, ele perde a sua utilidade ou tem diminuído o seu valor econômico. Assim, quanto aos livros, poder-se-ia dizer que um “livro de exercícios”, no qual o aluno escreve, seria consumível, inutilizado por esse aluno, impossível de ser reaproveitado no ano letivo seguinte. Por outro lado, uma edição reutilizável de um determinado livro teria o seu valor econômico aumentado, pois o custo de produção seria dividido pela quantidade de anos que se proponha a utilizá-lo.

Há nessa situação, porém, uma perda pedagógica significativa, como aponta Amaral (2012, p. 1009):

Há, ainda, o problema da abolição do livro descartável. O livro descartável ou consumível dotava o aluno de autonomia pedagógica na sua utilização, pois o mesmo funcionava como um material de apoio exclusivo de cada aluno, característica perdida com a reutilização do material por outros alunos em anos subsequentes, além de auxiliar no trabalho do professor, devido à falta de recursos da escola para produção de atividades a partir daquelas propostas pelo livro didático.

Acreditamos que essa questão necessite maior investigação. De qualquer forma, o fato de o componente LE – Inglês – ser consumível, potencialmente torna o trabalho com língua inglesa, em sala de aula, mais confortável, dependendo de como se reflete a cadeia de relações de poder até chegar dentro de cada escola e de cada sala de aula.

O processo de escolha dos exemplares a serem adotados ocorre no ano anterior ao seu uso. Existem publicações gerais de orientação do procedimento de escolha, assim como guias específicos por área de conhecimento, acompanhados de resenhas de cada obra. Essas informações poderão ser observadas nas análises discursivas das entrevistas, que serão realizadas posteriormente. A página da FNDE na *internet* também traz dados que permitem aprofundamento nessas análises. É informado que as obras didáticas passam constantemente pelo crivo de universidades conveniadas ao Ministério da Educação. Porém, é ressaltado várias vezes que não são as universidades que escolhem as obras a serem utilizadas. As universidades apresentam a lista de obras avaliadas como de excelência pedagógica, das quais

os professores das escolas que decidem por participar do PNLD escolheriam duas opções. Esse procedimento é confirmado pelas entrevistadas em nosso *corpus*.

O PNLD teria como princípio valorizar o protagonismo docente por ser um programa que visa amplo acesso a obras de excelência pedagógica e a universalização do atendimento às escolas públicas do país.

Para além dos aspectos didáticos e pedagógicos, lembra de Figueiredo (2004) que o uso do livro didático pressupõe levar em conta a condição de mercadoria desse produto, o qual contém tanto elementos da sua materialidade, ou seja, das leis de mercado, como também, do seu uso, portanto, da Educação.

Esses livros são distribuídos através de um convênio entre os Correios e o FNDE, e as escolas públicas das redes Municipal, Estadual e Federal que os adotam. Cerca de 83% das escolas optam por participar desse processo (PNLD). Os alunos das escolas participantes recebem esses livros em sala de aula, das mãos do(a) professor(a).

Pode-se dizer que realmente o PNLD causou um impacto pelo aumento do mercado editorial para livros didáticos no Brasil. O país tornou-se, reconhecidamente, o maior comprador de livros didáticos do mundo, de acordo com dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL, 2015).

Poderíamos argumentar o perigo existente em relacionar quantidade à qualidade, em relação ao número de editoras envolvidas. Mas também é inegável que existe competição, em que o desempenho escolar medido pelas avaliações externas mencionadas anteriormente, impulsiona discussões que vão além de proporcionar manuais para professores.

Outro aspecto, não tão positivo, decorrente do impacto pelo aumento do mercado editorial para livros didáticos no Brasil, é levantado pela CBL. De acordo com informações da CBL (2015), o formato de negociação na compra de livros didáticos por parte do Ministério da Educação hoje, representa aproximadamente 50% da comercialização de livros no Brasil e que ocorre sem a participação das livrarias. Essa forma de comercialização é diretamente comparada à atuação de grandes varejistas como, por exemplo, *Amazon*, que, devido ao volume de negócios, consegue manter um monopólio do mercado editorial e de distribuição de livros. Segundo a CBL, com quem concordamos, monopólios dessa natureza são inegavelmente prejudiciais à sociedade.

Além do fato de isso representar uma competição mercadológica, em que pequenas livrarias tendem a desaparecer, existe o argumento de que essa distribuição direta aos alunos garante impulsos na discussão da qualidade dos livros didáticos. Essa discussão sobre

qualidade é refletida na competição das editoras em produzir livros que realmente auxiliem escolas a elevar suas notas em avaliações externas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Essa é uma das formas de se medir a qualidade da educação, e, conseqüentemente, projetar aquele determinado livro didático e sua editora no mercado.

Por outro lado, a distribuição direta priva o estudante e a sociedade da oportunidade de frequentarem livrarias, o que poderia instigar a leitura e, talvez, a aquisição de livros, em alguns casos, como aponta a CBL (2015).

Problematizando o que acima expusemos, destacamos que o PNLD, assim como o próprio livro didático, não devem ser considerados os “salvadores” das questões educacionais concernentes ao material didático. O LD é um dos recursos, dos quais pode se valer o professor para o preparo de suas aulas que, em geral, não leva em consideração a precariedade de condições de trabalho de muitos professores.

A respeito dessas condições de trabalho, nas quais os professores se encontram, retomamos aqui alguns levantamentos recentes encomendados por instituições e colegiados com interesses específicos no desenvolvimento do ensino de Inglês como LE no Brasil e em todo mundo, como mencionados anteriormente. Os resultados dessas observações podem ser acessados a partir deste relatório encomendado ao Plano CDE pelo Conselho Britânico.

A sobrecarga de trabalho e a maior exigência em torno das outras disciplinas (para as quais, diferentemente do que ocorre com a língua estrangeira, há avaliações oficiais, por exemplo) fazem com que o tempo para se dedicar à disciplina de inglês seja menor, comprometendo, assim, a qualidade das aulas e a formação dos alunos. (CONSELHO BRITÂNICO, 2015, p. 13)

Os dados acima citados pelo Conselho Britânico, colocam em discussão a má condição de trabalho e formação de professores de Inglês como LE no Brasil. Por meio desse levantamento, pode-se presumir que se confirma uma formação discursiva recorrente no meio educacional. Falta ao professor, em geral, tempo e recursos em sua formação acadêmica e pessoal, para refletir criticamente como sujeito-professor e intérprete historicizado (ASSOLINI, 2013, 2010) sobre os mecanismos, formações discursivas e ideológicas no DPE e no sistema de ensino.

4.4 São Paulo faz Escola – SPFE, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

A natureza deste material didático, ainda relativamente recente, e a forma como foi implementado, favoreceram uma produção científica pertinente a análises e reflexões. Alguns trabalhos de análise do material didático produzido pelo programa SPFE (CATANZARO, 2012; FIAMENGUI, 2009; MALDONADO, 2013; SANFELICE, 2010; SILVA, 2015). Por meio de levantamento bibliográfico, constata-se que o programa da SEE-SP tem recebido críticas, especialmente relativas à sua concepção sobre o trabalho e atuação do professor em sala de aula.

Algumas das principais críticas, supracitadas, dizem respeito a uma concepção excessivamente produtivista, com apoio de instituições guiadas fundamentalmente por aspectos econômicos.

Como traz Silva (2015), o Banco Mundial, por exemplo, atrela os investimentos na educação básica ao crescimento econômico quando especifica que uma das finalidades mais importantes da educação é a formação de indivíduos ajustados e flexíveis às mudanças exigidas pelo mundo do trabalho, a partir de padrões de produção. (BANCO MUNDIAL, 1995, 2012). Nesse modelo de educação, a escola assemelha-se à empresa.

O fato de instituições que controlam a economia mundial atrelarem investimentos a um funcionamento do sistema de Educação os quais se assemelhem a empresas deve ser refletido com cautela. Em relação à eficiência, não pode haver dúvida. É desejável que o sistema educacional possa ser ancorado a um sistema que garanta qualidade e eficiência. Porém, é importante definir que a qualidade deve necessariamente se referir à possibilidade de os alunos e professores desenvolverem espaços de expressão e autonomia para questionamento, inclusive e principalmente, do próprio sistema educacional. No que tange as “exigências do mundo do trabalho a partir de padrões de produção”, é fundamental lembrar que, o paradigma da eficiência não deveria ser aplicado em termos de atender a demandas produtivas do mercado. Devemos nos tornar eficientes em fornecer meios, para que o aluno e o sujeito-professor se apropriem daquilo que estão aprendendo, apropriando-se daquele saber, como um intérprete historicizado (ASSOLINI, 2013), construindo uma sociedade que consiga fazer, tanto quanto possível, uso do mercado para o bem comum, e não uma sociedade sujeita às leis desse mercado, em que desigualdade social figura apenas como uma desvantagem da concentração de renda.

A respeito dos interdiscursos presentes por ocasião da elaboração inicial do material produzido pela Secretaria do Estado da Educação (SEE), por meio do programa SPFE, Catanzaro (2012, p. 15, grifos da autora) pontua que

[...] os levantamentos bibliográficos realizados sobre o tema nos levaram a compreender o São Paulo Faz Escola como resultado de um discurso mais amplo do que aquele que define a política educacional na legislação brasileira (LDB, PCN E DCN), sendo também baseado em recomendações de órgãos financiadores mundiais e de conferências internacionais sobre a educação no século XXI, em especial a ocorrida em Jomtiem [Conferência da Unicef na Tailândia], em 1990, cuja publicação em português data do ano de 1996, conhecida como *Relatório Jacques Delors*, no mesmo ano em que a LDB brasileira foi promulgada com ideias similares, e, poucos anos adiante, nos PCNs do Ensino Médio podemos encontrar sua citação direta, ao tratar dos desafios para a educação no século XXI.

O projeto intitulado “São Paulo faz Escola” foi elaborado e implantado pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, durante o governo do Partido da Social Democracia Brasileira, o PSDB. Reconhecidamente, é um partido que valoriza preceitos neoliberais, em oposição a outras linhas que preconizam maior controle da economia de mercado pelo Estado. A coordenação do projeto ficou a cargo da então coordenadora do Exame Nacional do Ensino Médio, Maria Inês Fini, por intermédio do CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária e da CENP, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, e FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Para o processo de produção desse material didático, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo convidou profissionais ligados às universidades estaduais a fazerem seleção, elaboração e desenvolvimento dos conteúdos a serem incluídos. O serviço de gestão e execução do processo de produção editorial foi encomendado pelo Estado à Fundação Vanzolini.

Faz-se importante fornecer uma caracterização resumida dessa fundação. A Fundação Vanzolini surgiu em 1967, por iniciativa de um grupo de professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, USP (EPUSP), que decidiram homenagear o professor catedrático Carlos Alberto Vanzolini, engenheiro civil da EPUSP. Vanzolini trabalhou na Secretaria de Viação de Obras Públicas e na Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo, tendo elaborado a Estatística Imobiliária do Estado de São Paulo, nas décadas de 1930 e 1940. Foi Diretor-Superintendente das Indústrias Pignatari¹³.

¹³ Disponível em: <<http://pro.poli.usp.br/graduacao/trabalho-de-formatura/premios/prof-carlos-alberto-vanzolini/>>. Acesso em 20 de mai. 2016.

A Fundação Vanzolini, atualmente, apresenta-se como uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida ainda por professores da Escola Politécnica da USP. Divulga seu objetivo como sendo o de desenvolver e disseminar conhecimentos científicos e tecnológicos inerentes à engenharia de produção, administração industrial, à gestão de operações, e demais atividades em que se preconiza disseminar conhecimentos com caráter inovador. Destaca-se, principalmente, por ser internacionalmente credenciada a emitir certificações para sistemas de gestão da qualidade industrial.. Sua atuação se concentra em quatro áreas: certificação, gestão de tecnologias aplicadas à educação e consultorias e cursos *in company* educação continuada, em cursos de capacitação e atualização.

Não encontramos, na página da Fundação Vanzolini na *internet*, qualquer referência ao programa SPFE, assim como não há referência à Fundação Vanzolini na página do programa SPFE.

É importante ressaltar que, a partir do convite à Fundação Vanzolini para a realização desse material, houve menor participação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da SEE que seria diretamente responsável por essa tarefa, como descreve Catanzaro (2012, p. 20). Como instrução para direcionamento da produção dessas publicações, as equipes foram orientadas a seguir as diretrizes da formação, princípios pedagógicos e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Atevemo-nos a inferir que, por sua história e campo de atuação relativos à certificação, tal fundação se inscreve em formações discursivas que dão suporte a uma visão padronizada de sistemas e uma forma industrial de se trabalhar em série. É compreensível que certo grau de padronização e metodologia se faz necessário à execução de qualquer projeto. Porém, chamamos atenção para as formações ideológicas e discursivas, que servem como diretivas dessas ações, e nas quais estão imersas metodologias de padronização e certificação de abordagem claramente produtivista e mercantilista.

Outro referencial determinante, e talvez de maior influência, são as avaliações externas e, dentre essas, fica em maior evidência o Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo, o Saresp. Outras avaliações, também mencionadas, são o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica, o Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb.

Podemos apontar aqui uma relação triangular entre SEE e Universidades, a Fundação Vanzolini e os índices de avaliações externas na elaboração do material didático para Escolas

da Rede Estadual de São Paulo, em que ao professor e aos alunos é atribuído um papel passivo em relação à educação.

Da forma como se apresenta, o MD fornecido pela SEE é composto por três livros: o Caderno do Gestor – não incluído em nosso estudo – e os cadernos do Professor e do Aluno, como descrito no “Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias”, publicado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) no ano 2010:

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SEE, 2010, p. 8)

Podemos descrever esse material como livretos de fina espessura, possuindo entre 30 e 50 páginas, medindo aproximadamente 20 por 26 cm, um pouco maior que o tamanho de capa de um livro convencional, e um pouco menor que o tamanho tradicional de capa de livros didáticos. A fina espessura se deve ao fato de cada exemplar trazer apenas os conteúdos relativos às aulas de um bimestre, como descrito na citação acima. Às suas dimensões poderíamos atribuir o fato de vários sujeitos-professores denominarem o livro produzido pelo programa SPFE no diminutivo. Em termos dos aspectos visuais, esse material tem predominância de textos, com poucas imagens, como fotos ou desenhos. Segundo a estrutura desse material, cabe ao professor seguir o que está sistematizado nas “situações de aprendizagem”, nomeadas: “tempo previsto”, “conteúdo”, “competências e habilidades”, “estratégias”, “recurso” e “avaliação”.

A partir da perspectiva da AD, podemos considerar que as opções nomeadas “situações de aprendizagem” implicam na circunscrição de algumas situações, em que o professor poderia se assegurar que a aprendizagem ocorreria se fossem seguidas tais “sugestões”. Porém, a circunscrição dos atos de aprendizagem a determinadas situações não considera aspectos da subjetividade de cada aluno ou de cada sujeito professor e sua forma de implicar-se com determinado material. A estruturação do MD/SPFE sinaliza uma concepção pragmática e produtivista em que não apenas são ignorados os aspectos subjetivos nas preferências de forma do aprendizado (tempo, conteúdo, estratégias etc.) de abordar o tema,

mas também se massifica a “produção”, o resultado esperado de todos os alunos que tenham acesso às informações daquela determinada sequência de “situações de aprendizagem”. Concordamos com Lajonquiere (1988, p. 23) ao descrever a experiência escolar tradicional:

Como sabemos, toda demanda educativa "normal" pressupõe a operação do um sujeito do desejo na criança e no adolescente capaz de deslocar e metaforizar a mesma, aprendendo parte daquilo que é colocado em ato no ensino. No entanto, às vezes, a demanda escolar revela ser a posteriori "desproporcionada" para certas crianças ou adolescentes. A demanda educativa em lugar de deixar um lugar "vazio" que possibilite a produção de um "sintoma" - a aprendizagem - pode acabar exigindo de uma criança a encarnação, de fato, dos ideais que animam o ato, isto é, pode acabar operando à maneira de um Schreber. Assim, as crianças acabam sendo vítimas de um certo trator pedagógico que pode condená-las à inibição intelectual ou à repetição ecológica de conteúdos escolares.

De maneira geral, esse material se faz presente talvez até mais evidentemente que o conteúdo que almejava transmitir, pela forma como é organizado e administrado.

Consideramos os materiais (cadernos dos professores e alunos) como uma das medidas mais visíveis entre o conjunto de ações atreladas à política atual de educação no estado. A forma de sua divisão de conteúdos, por disciplinas e bimestres, e a sua distribuição bimestral (e não semestral ou anual, por exemplo), ocupando os corredores e salas de organização de materiais das escolas até a sua distribuição aos alunos pelos professores responsáveis pelas disciplinas, a cada dois meses. Isso provoca sua constante visibilidade no espaço escolar, impondo ou lembrando aos professores, ao menos a cada dois meses, sua existência, seus prazos e retomando a implicação de sua adoção ou não, já que os conteúdos são diretamente atrelados à avaliação do Saresp, sendo este exame de periodicidade anual. (CATANZARO, 2012, p. 22)

Também, como reporta Catanzaro (2012, p. 22), os professores têm à sua disposição, desde 2010, um *site* com 509 vídeos com sugestões de atividades do acervo do SPFE. Porém, não houve nenhuma menção a tal *site* nas entrevistas realizadas neste trabalho.

Consideramos os materiais (cadernos dos professores e alunos) como uma das medidas mais visíveis entre o conjunto de ações atreladas à assiduidade do professor, e sua maneira de ensinar estarão sendo monitoradas para afiançar a bonificação da escola, criando tensões na relação do professor com a escola, com os demais profissionais desta e, em relação aos alunos, na sua forma de apresentar os conteúdos, o que consequentemente aparecerá nos resultados do Saresp. (CATANZARO, 2012, p. 24)

Dessa forma, podemos dizer que, além de o professor não ser considerado elemento determinante na produção desse material didático, cobra-se da função docente participação com “assiduidade” nos “treinamentos” e “atualizações” a respeito de “sua maneira de ensinar”, assim como, e principalmente, o desempenho dos alunos nas referidas avaliações externas, em que é cobrado dos alunos que (re)produzam os conteúdos presentes no material do SPFE.

O atrelamento do uso do material produzido e distribuído pelo programa SPFE a avaliações, principalmente ao Saresp e aos sistemas de bonificação, como menciona Catanzaro (2012), explicita uma formação discursiva que limita e desfavorece os espaços para reflexão, o que remete a formações ideológicas caracterizadas pelo individualismo e desconfiança, aspectos característicos de uma sociedade neoliberal.

Apontamos também, nesses fragmentos, as formações discursivas em relação ao julgamento de erros, proveniente de formações ideológicas essencialmente pragmatistas, de cunho produtivista e, em última instância, mercadológico. Em relação à forma como é compreendido “o erro” no discurso de materiais didáticos, concordamos com Celada (2015, p. 796-797), em referência ao PNLD, porém, aplicável ao SPFE.

Esta relação deveria ser tramada na escola entre as diversas línguas propiciando que cada uma habite a relação sujeito/linguagem, explorando seus diversos vieses; [...] a necessidade de trabalhar as relações “língua materna/língua nacional”, “oralidade/escrita” na alfabetização, deslocando o conceito de erro; pois pensamos que o hiato que aí se pratica poda qualquer fruição estética (inclusive o gozo – no sentido do usufruto – da heterogeneidade de qualquer língua). Isto possibilitaria a instauração de uma relação que deixe de subordinar (mediante um gesto redutor) o universo do equívoco (da falha, da ambiguidade, enfim, da poesia), constitutivo do funcionamento da língua, à questão do erro. (grifos do autora)

Tal citação nos remete ao que aponta Santos (2014, p. 244), de que é evidente no MD do SPFE, que sua concepção de interdisciplinaridade é a centralidade da linguagem, ignorando sentidos mais amplos de linguagem os quais pontuamos aqui, não se restringem a diferenças linguísticas entre línguas materna e estrangeira, mas em sentidos amplos de expressão do sujeito entre línguas.

Voltando ao aspecto da baixa participação de professores na elaboração do material do SPFE, esta ideia é ressaltada por outros autores, como Lopes (2014), ao colocar que

[...] os professores tiveram um acesso restrito na elaboração do currículo paulista, com uma participação pontual, apenas com relatos de práticas bem-

sucedidas pela internet. Para Vinão (2001), a falta de acesso dos professores como um dos interlocutores na elaboração do currículo inviabiliza uma mudança mais efetiva em sala de aula, porque são eles que detêm o conhecimento do cotidiano escolar. (LOPES, 2014, s/p.)

Assim como Maldonado (2013, p. 97),

Os professores não se convenceram (e ainda me parece ser assim) dos benefícios que os materiais poderiam trazer às suas práticas. Para inserção dos materiais na prática docente, foram demandados dispositivos complementares que pouco a pouco a pouco influenciam o professor ao seu uso [...]. Apesar de incorporado às diversas práticas, os professores resistem a um uso sistemático daqueles materiais, sobretudo no que se refere à gestão do tempo e à organização dos conteúdos.

Mais especificamente, sobre o Caderno do Aluno e do Professor de língua inglesa, nos quais podemos observar formações discursivas semelhantes, extraímos a citação abaixo.

O trabalho de professores e alunos com a língua inglesa conta com dois recursos principais: o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno. O primeiro contém, além das *Situações de Aprendizagem propostas*, sugestões e orientações para apoiar o professor no desenvolvimento do Currículo. *O objetivo dessas sugestões não é determinar aquilo que o professor deve fazer em sala de aula, mas, sim, propor possibilidades que devem ser analisadas tendo em vista o conhecimento que tem dos alunos e de suas necessidades de aprendizagem.* O Caderno do Professor também propõe recursos para avaliação e autoavaliação, atividades de recuperação e indicações de material adicional (principalmente filmes, sites e músicas) que complementam os temas e os conteúdos de cada Caderno. (SEE, 2010, p. 109, grifo nosso)

É possível observar a articulação do discurso rumo a uma aprendizagem/apreensão eficiente de Inglês, como língua estrangeira moderna, nesses textos dentro da proposta do Currículo do Estado de São Paulo. Existe concretamente, na materialidade linguística, a proposição de liberdade no grifo *tendo em vista o conhecimento que tem dos alunos e de suas necessidades de aprendizagem*. O que não se leva em conta é o fato de que essas “Situações de Aprendizagem propostas” não tiveram, em sua produção, nenhuma participação do docente encarregado de colocá-las em prática. Esse discurso parece não levar em consideração alguns aspectos que impedem a concretização de sua proposta, enfrentados primeiramente pelo sujeito-professor.

Um dos fatores primordiais, e mais delicados nessa discussão, é a própria formação do professor. Muitas vezes a raiz da dificuldade no ensino é atribuída ao aluno, se o professor vê

a si próprio como excluído do processo de criação daquele material assujeitado a ele. Como aponta Lopes (2014, s/p.), “o Programa SPFE não está preocupado com um professor que reflita sobre a sua ação como docente, mas deseja um professor apenas técnico, isto porque, entre outros, desconsidera sua autonomia ao estabelecer um plano anual de ensino”.

Poderíamos citar ainda outras variáveis que perturbam o bom andamento das aulas, e que nem sempre podem ser aproveitadas didaticamente, caso o professor não tenha uma formação e posicionamento de sujeito-professor que lhe permita maior flexibilidade, como, por exemplo, elevado número de alunos em sala, condições socioeconômicas precárias, ou situações de violência na família do aluno ou na comunidade em que a escola se encontra.

Sustentamos nossa elaboração a respeito das variáveis levantadas, ao evocar Pêcheux (apud ORLANDI, 2007), quando aponta “o domínio da relação pensamento/linguagem/mundo”, ou no que denomina esquecimento número 2, do nível enunciativo.

Aparentemente, o MD produzido pelo programa SPFE entende a sociedade atual como centrada em torno do conhecimento e das tecnologias, tendendo a mudanças rápidas. A partir das formações ideológicas, as quais sustentam essas formações discursivas, o que seria considerado um ensino de qualidade deveria levar em conta reflexões sobre cidadania e mercado de trabalho, de forma que valorizasse a expressão do sujeito, não a exclusão daqueles que não podem ou não querem se assujeitar às regras desse mercado de trabalho (SEE, 2010).

Dessa forma, podemos observar indícios presentes no material fornecido pelo programa SPFE, que trazem potencial para discussões sobre as diferentes posições que os sujeitos-professores e alunos poderiam ocupar na sala de aula.

Foram convidadas a participar de sua elaboração várias pessoas de reconhecida competência técnica. Entretanto, o problema parece estar na forma como foi implantado e administrado. Não foi publicada, até o momento da elaboração do presente trabalho, nenhuma edição revisada do material do professor, levando à conclusão de que haveria baixo prestígio da atuação e voz do professor em relação à avaliação do material por ele utilizado.

Outro aspecto que não nos pode passar despercebido, como lembram Silva (2015), Maldonado (2013) e Catanzaro (2012), é a respeito das relações de poder as quais estão envolvidas na elaboração desse material. Concordamos com Grigolletto (2005, p. 5):

Se pensarmos a formação social relacionada às diferentes formações ideológicas, as quais, por sua vez, estão materializadas nas diferentes

relações de poder que perpassam instituições como a mídia e a ciência, temos a disciplinarização dos saberes, sustentada pelos efeitos de verdade, funcionando no conflito de [formações ideológicas] e relações de poder. Assim, o sujeito do discurso, ao mesmo tempo em que ele é interpelado/assujeitado ideologicamente pela formação social, ele se inscreve/ocupa um dos lugares sociais que lhe foi determinado. É o espaço do empírico. Na passagem para o espaço teórico, no nosso caso, para o espaço discursivo, o lugar social que o sujeito ocupa numa determinada formação social e ideológica, que está afetada pelas relações de poder, vai determinar o seu lugar discursivo, através do movimento da forma-sujeito e da própria formação discursiva com a qual o sujeito se identifica. O sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. Então, é pela prática discursiva que se estabiliza um determinado lugar social/empírico.

A análise das formações discursivas nessas relações de poder, como aqui apontada por Grigoletto (2005), pode lançar reflexões sobre qual seria a razão de os professores não terem sido chamados a participar dessa elaboração. Qual o significado de a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) contratar uma fundação, como a Vanzolini, para que essa seja responsável pelo contato com profissionais da área de educação de universidades estaduais para a produção de um material para as escolas públicas do Estado? (CATANZARO, 2012; MALDONADO, 2013; SILVA, 2015).

Ainda, sobre o papel dos professores em relação ao MD do SPFE, Sarti (2012) ressalta que a triangulação da formação continuada de professores é formada por poder público, professores e universidades, na qual ao professor não é dada a menor chance de assumir a posição de sujeito de/em sua formação. Enquanto em outra triangulação, Novoa (1999a, p. 7), sendo a da aprendizagem entre o professor, o aluno e o saber; há apagamento, um esquecimento do professor, sendo todos os investimentos e atenção voltados ao conteúdo a ser transmitido da forma mais prática possível, a fim de melhor preparar o aluno para avaliações externas e o mercado de trabalho. O professor seria o elemento assujeitado ao material, desprovido de desejo, substituível.

Os relatos na literatura (AMARAL, 2012; ASSIS, 2007; CATANZARO, 2012; DANIEL, 2009) são congruentes com o *corpus* obtido por nós no presente trabalho, pois como mostraremos mais adiante, os professore(a)s foram simplesmente informados sobre o uso desse material, poucos dias antes do início das aulas, e de cuja elaboração não participaram.

A despeito da relativa qualidade e do potencial de fornecer elementos para reflexão, qualquer pessoa que faça uma leitura, mesmo superficialmente, do Caderno do Professor concordaria com o fato de que há, na materialidade linguística, uma tentativa de suavizar a

formação discursiva autoritária do caderno do professor, como descreve Catanzaro (2012, p. 86).

Um aspecto importante presente nos cadernos, que também chama nossa atenção, é a frequência dos vocativos relativos ao professor em todos os cadernos das diversas disciplinas. Como é possível observar [...] o material mantém um diálogo mimetizado constante com quem deve executá-lo, causando a impressão de proximidade, pessoalidade e coleguismo entre quem o planejou e o docente, procurando diminuir, quem sabe, a distância real e a falta de identificação dos professores com o material. Os termos prescritivos sobre os comportamentos a serem seguidos durante as aulas também não carregam um peso autoritário, mas sugestivo, o que aumenta essa impressão.

Concluimos o capítulo a respeito do MD oferecido pela SEE-SP, com apontamentos que serão aprofundados em análises posteriores. Esse material didático trata o ensino da língua estrangeira de forma rígida, desconsiderando determinações ideológicas, históricas e individuais, tanto do sujeito-professor quanto do sujeito-aprendiz. Apontamos, assim, que há perda da diversidade linguística e cultural de línguas vivas, presentes nos sujeitos em questão.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS: CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Prosseguimos agora com detalhes e informações a respeito da rede estadual de ensino que ofereçam suporte ao nosso *corpus* de análise, referente aos nossos sujeitos-professores entrevistados.

A rede de Ensino do Estado de São Paulo possui um total de 206.926 Professores classificados como servidores ativos. Destes, 17.294 docentes com atribuição de aulas de Inglês, sendo que 97%, ou seja, 16.924, possuem habilitação com licenciaturas para ensino de Inglês como língua estrangeira. No interior do estado de São Paulo, existem 9.758 docentes com atribuição de aulas de inglês, dos quais 9.495 possuem habilitação com licenciaturas para ensino de Inglês como língua estrangeira, ou seja, 97%. Sob a administração da Diretoria de Ensino da cidade de Ribeirão Preto existem 293 docentes.

Estes dados foram organizados na tabela 1, abaixo, para melhor visualização. Foram fornecidos através de solicitação do Cadastro Funcional e de Carga Horária de Docentes à SEE, encaminhados pela Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, CGRH, Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos, DEPLAN, e Centro de Planejamento, Estudos e Análises, CEPEA, atualizados para a data base de 31 de maio de 2016.

Tabela 1 - Número de professores habilitados para ensino de Inglês na Diretoria de Ensino

TOTAL DE PROFESSORES NA REDE (SEE-SP)	DIRETORIAS DE ENSINO	Habilitação específica em Inglês conforme Resolução SE 75, de 28-11-2013	Habilitação em Português / Inglês	Total Geral
206.926	INTERIOR	263	9.495	9.758
	RIBEIRÃO PRETO	3	290	293
	Total Geral	370	16.924	17.294

Como observado, 97% dos professores a quem foram atribuídas aulas de Inglês na rede Estadual possuem graduação em disciplina Específica, ou seja, a habilitação decorrente do curso de licenciatura de graduação plena em Língua Inglesa, a disciplina de que é titular o funcionário. Os restantes 3% dos docentes são habilitados pelo curso de letras, porém, tendo o Português como disciplina específica. (APEOESP, 2016, p. 20)¹⁴.

O trabalho em campo foi realizado por meio de entrevistas com quatro professores em três escolas da rede Estadual de ensino de Ribeirão Preto, interior de São Paulo. Procuramos entrevistar professores que atuavam em escolas em diferentes regiões da cidade, e de diferentes classificações socioeconômicas. A escolha das escolas e professores entrevistados deu-se por disponibilidade dos professores contatados. Foram contatados dez professores, dos quais quatro se dispuseram a contribuir com este trabalho. Aparentemente, todos os professores mostraram-se desejosos em contribuir. Houve, porém, certa dificuldade em compatibilizar agendas e horários, que poderíamos atribuir, em alguns casos, à indisponibilidade ou apatia em relação ao tema. Este fato nos fez procurar outros professores, até encontrarmos as quatro que foram entrevistadas.

Após o consentimento de cada professora, entramos em contato com a escola. Houve boa receptividade por parte da coordenação e diretoras responsáveis pelas escolas dos sujeitos-professores participantes da pesquisa. Os professores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) que, entre outros aspectos, garante ao participante o sigilo de sua identidade, a isenção de riscos na participação, além de salientar o direito do participante de desistir do processo de investigação a qualquer momento, caso deseje. A referida documentação foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para avaliação. Após aprovação da pesquisa pelo CEP (Anexo A), o pedido foi encaminhado à diretoria de cada escola, recebendo, assim, a autorização para a realização da entrevista em cada escola solicitada (Anexo B).

Como algumas particularidades desse processo, citamos o fato de uma das entrevistas ter sido realizada na casa da professora entrevistada, por conveniência de horário. As outras três entrevistas ocorreram nas escolas em que as professoras entrevistadas lecionavam, sendo que duas pertenciam à mesma escola.

Como mencionado anteriormente, o contato com os sujeitos-professores transcorreu com bastante cooperação após explicação sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. De forma geral, houve boa vontade e disposição em contribuir, demonstrando, podemos

¹⁴ As definições sobre disciplinas específicas e não específicas foram retiradas do Suplemento especial atribuição de aulas - Glossário, APEOESP, jan. 2016, p. 20.

presumir, certa carência de oportunidades para reflexão sobre os procedimentos realizados pelos professores, assim como poucas chances de expor a visão docente sobre suas condições de trabalho, na qual estaria inserido o julgamento sobre o MD.

O relacionamento com os sujeitos-professores que aceitaram participar da pesquisa foi amigável e tranquilo. Reconhecer, na figura do pesquisador, também um profissional docente, também na rede pública, porém municipal, foi um fator importante para que os sujeitos-professores se sentissem mais à vontade em suas respostas, apesar de certa insegurança relativa ao uso da língua inglesa, ao mencionar atividades e procedimentos nomeados em Inglês.

As entrevistas foram planejadas como semiestruturadas individuais com os sujeitos-professores, como descreve Assolini (2010, p. 37),

Optamos por trabalhar com depoimentos orais, pois, em concordância com Authier-Revuz (1998, p. 97), entendemos que “[...] o texto oral, em que não se podem suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os traços de sua produção”. Esses traços são materializados na língua, sendo possíveis de serem perscrutados e capturados, tendo em vista que consideramos que tanto o fio do discurso (intradiscurso) quanto o interdiscurso fazem parte do acontecimento linguístico.

A partir desse “amplo espaço discursivo” (MAINGUENEAU, 1997), constituído pelas entrevistas, realizaremos alguns recortes compreendidos aqui como “[...] fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 1987, p. 97), que serão por nós analisados.

As entrevistas ocorreram em horário e local definido pelas participantes. Todas elas foram audiogravadas e posteriormente transcritas, a fim de que não se perdessem informações relevantes. Foram feitos registros a respeito das condições de produção das entrevistas, dados importantes para os procedimentos analíticos aqui adotados. As entrevistas seguiram um roteiro (Apêndice B) avaliado e aprovado pelo CEP (Anexo A, citado anteriormente), permitindo, contudo, o ‘extrapolamento’ das questões, por parte dos entrevistados, caso desejassem.

As entrevistas tiveram entre cinquenta e noventa minutos de duração. A variação se deve ao fato de que alguns sujeitos-professores estenderam-se em tópicos sobre a vida pessoal relativa à sua formação, enquanto outros ativeram-se mais sucintamente sobre as questões. Houve também certa preocupação do entrevistador em não perder aspectos do interdiscurso

que pudessem ser determinantes em relação a como os sujeitos-professores interpretavam o MD.

O material coletado que constitui o *corpus* de análise consiste, portanto, de duas categorias: a) entrevistas semiestruturadas com os sujeitos-professores, audiogravadas e transcritas; b) fragmentos do MD/SPFE, assim como documentos oficiais pertinentes à compreensão do livro didático como interpretado por esses sujeitos-professores. Dando sequência, descrevemos o dispositivo metodológico de análise.

5.1 Dispositivo metodológico: procedimentos analíticos na perspectiva discursiva

O aspecto que inicialmente pode provocar maior estranhamento a respeito dos procedimentos metodológicos filiados à AD é o fato de o dado, em si, não se encontrar no material bruto, na forma de resultado de coleta. Como lembra Orlandi (1987, p. 56, grifos da autora),

É válido notar também que a AD não visa à exaustividade “horizontal”, assim, a extensão dos dados não é um fator constitutivo no enfoque discursivo. A exaustividade extensional não é preocupação do analista do discurso. Tal preocupação, aliás, seria incoerente, pois, como sabemos “[...] todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, apontando para outro [...]. O que existe não é um discurso fechado em si, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar e analisar estados diferentes”.

Além do aspecto da exaustividade horizontal, diria também Carlo Ginzburg (1990), que não é através da observação da paisagem que se interpreta e se analisa um quadro, mas através daquilo que não salta aos olhos, ou aos ouvidos, os detalhes que poderiam passar despercebidos. Essa compreensão ilustra a importância do conceito de paradigma indiciário. Segundo Ginzburg (1990), a ampliação de seu horizonte histórico e ideológico permite ao analista – ou a qualquer observador – que enxergue ou escute além das evidências. As marcas e pistas presentes no material a ser analisado expõem a implicação do sujeito na linguagem, se atentamos a essas marcas como pistas, que não se fazem objetivamente presentes.

A AD procura, dessa forma, fundamentar suas análises primeiramente nos mecanismos de funcionamento da linguagem, ao invés de nas marcas linguísticas mais evidentes. Como explica Assolini (2003, p. 10),

[...] a AD procura compreender como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Dessa forma, o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão em AD.

Como dito anteriormente, perscrutar a historicidade contida na linguagem, conforme apontado, requer que o analista de discurso busque, ao interpretar, compreender o discurso em sua determinação histórica, tomando o discurso como efeito de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 1995). Assim, de acordo com Orlandi (2013, p. 20),

[...] o dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Dessa empreitada, descrição e interpretação se inter-relacionam.

Dentro da compreensão dos procedimentos em AD, cumpre ressaltar alguns aspectos importantes. Primeiramente, a distinção que existe entre os conceitos de descrição e interpretação. Apesar de a AD considerar todo ato descritivo como interpretação, é importante lembrar que são tratados de forma diferente, como instrumentos na AD, uma vez que o ato interpretativo é da ordem da elaboração dessa descrição, enquanto a descrição ainda pode estar assujeitada a formações ideológicas, que devem sofrer o gesto interpretativo *a posteriori*. Vem daí o outro aspecto importante dentro da compreensão de procedimentos na AD, como coloca Assolini (2003, p. 27-28): “o gesto do analista é determinado pelo dispositivo teórico, enquanto o gesto do sujeito comum é determinado pelo dispositivo ideológico”. Em outras palavras, o gesto interpretativo do analista não deve atribuir sentidos ao texto. Deve procurar compreender a opacidade constitutiva da linguagem, sob sua aparente transparência, na tentativa de explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, levando em conta a determinação histórica e ideológica de seus processos de produção.

Devemos, dessa forma, olhar para o *corpus* na procura do que nos é possível apreender que vá além das marcas linguísticas observáveis.

Uma das possibilidades para desvendar tal procedimento passa por seguir as pistas e marcas linguístico-discursivas que levem o analista a percorrer o fio do discurso, que o levem ao intradiscurso, e, conseqüentemente, às suas relações com o interdiscurso. Na compreensão da relação intra/interdiscurso será possível relacionar elementos das formações ideológicas e formações discursivas pertinentes ao dizer em questão.

Neste trabalho, faz-se pertinente localizar as marcas que favoreçam a investigação de “aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num determinado discurso”, conforme aponta Ernest-Pereira (2012, p. 98). De acordo com a autora, esses elementos podem ser compreendidos sob as denominações – genéricas e preliminares – de falta, excesso e estranhamento.

Não podemos deixar de tocar também em um aspecto fundamental, dentro de um trabalho que se propõe partir dos constructos teóricos da AD: a forma de escolha dos recortes. Ao se dedicar a um recorte, o analista não faz escolhas aleatórias. Sendo assim,

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento, para “reger” a relação do analista com seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação. (ORLANDI, 2013, p. 64)

É de responsabilidade do analista, portanto, identificar sua implicação em relação à formação discursiva que se configura como seu objeto de estudo no *corpus* que se lhe apresenta. Deve se familiarizar com ele, compreendendo sua materialidade.

Passemos, agora, a apresentar nossos gestos analíticos.

6 ANÁLISES DISCURSIVAS: DISCURSIVISAÇÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO

Na presente seção, buscamos desenvolver os fatores teóricos e históricos, cientes de que nossa interpretação e subjetividade deixarão de abordar alguns temas em detrimento de outros. O resultado da tarefa de análise dos recortes traz um panorama relativamente pequeno perante o universo de variedade e intensidade as quais essas entrevistas nos mergulharam.

Cumprir dizer que, assim como a AD fornece o escopo sob o qual estas análises foram desenvolvidas, aspectos históricos de desenvolvimento e expansão da língua inglesa fornecem subsídios para uma compreensão mais abrangente sobre o efeito direto e indireto da história e da cultura dos países de língua inglesa e seus efeitos, tanto nos sujeitos-professores entrevistados, como na subjetividade presente na produção do presente texto.

O próprio surgimento da língua inglesa, como descrito anteriormente, deixa claro que as diferenças as quais tanto distanciam as estruturas da língua inglesa e da língua portuguesa, exigem um conhecimento histórico razoável, se o professor almeja se apropriar das estruturas e favorecer ambientes para que alunos também se apropriem da língua, assim como algo de sua história.

Dando prosseguimento às análises, esclarecemos que nosso trabalho focaliza a discursivização do material didático de Inglês, utilizado em sala de aula, por professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, por meio de entrevistas semiestruturadas. Assim, por motivos de preservação de privacidade, utilizaremos nomes fictícios substituindo os nomes dos sujeitos-professores.

6.1 Caracterização dos sujeitos-professores entrevistados

Sujeito-professor KAREN – Escola Estadual A

Aproximadamente quarenta e cinco anos de idade, professora há mais de dez anos na rede de Ensino do Estado de São Paulo, possui formação em Letras Português/Inglês e experiência de ter lecionado em escolas privadas de idiomas e do Ensino Fundamental. A entrevista foi gravada na casa dela.

Sujeito-professor MARIBEL – Escola Estadual B

Nascida em São Simão, na região de Ribeirão Preto. Por ocasião da entrevista estava com quarenta e cinco anos de idade. Mudou-se de São Paulo para Ribeirão Preto com o marido, onde fez o curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês. Trocou o emprego em uma grande empresa de reflorestamento pelo cargo de professora na rede Estadual, devido à estabilidade do cargo público e para poder dar mais atenção à filha recém-nascida. A entrevista foi gravada na sala dos professores da Escola, a qual, naquele momento, estava vazia.

Sujeito-professor LUÍSA – Escola Estadual C

Natural de Ribeirão Preto, vinte e oito anos por ocasião da entrevista. Terminou sua Licenciatura em Letras Português/Inglês, enquanto ainda lecionava inglês em uma pequena escola de idiomas. Passou no concurso para professora e leciona há poucos anos como professora efetiva na rede Estadual.

Sujeito-professor NARA – Escola Estadual A

Aproximadamente vinte e seis anos, nascida no Estado da Bahia, mudou-se para Ribeirão Preto com os pais por volta de 2005, onde terminou o ensino médio, fez o curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, e tornou-se professora na rede de Ensino do Estado de São Paulo. A entrevista foi gravada no refeitório da Escola, no momento, sem alunos.

6.2 Aspectos metodológicos das análises discursivas

Feita a caracterização dos sujeitos-professores, daremos início às análises discursivas e, para tanto, faremos um movimento de ir e vir, entre consulta ao *corpus* e teoria. Esse movimento foi denominado por Pêcheux (2008, p. 54) de “batimento”, posto que envolve alternância ininterrupta entre descrição e interpretação.

Gostaríamos de ressaltar que os gestos de interpretação a serem por nós empreendidos não escapam da posição de pesquisador-sujeito inserido num lugar, num tempo e num espaço, no qual a subjetividade da sua história de vida e profissional entra inevitavelmente na interpretação e, portanto, na rede de sentidos a ser tramada, a partir da problemática à qual nos detemos.

Buscamos, assim, possíveis relações entre os recortes,

procurando apenas explicar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão em funcionamento. Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se pôs em jogo um determinado processo de significação. (ORLANDI, 1988, p. 117)

Dessa forma, salientamos que as análises não estão plenamente findadas, pois a interpretação nunca é definitiva e única. Sempre haverá outros sentidos a serem atribuídos e produzidos.

6.3 Organização dos recortes por blocos temáticos

A nosso ver, as falas dos sujeitos-professores e publicações por órgãos oficiais, assim como recortes do próprio MD, abordaram três principais vertentes, na construção de nosso *corpus* de análise. Organizamos tais vertentes em blocos por temas, ou problemáticas. Cada bloco contém recortes dos quais selecionamos, sublinhadas em itálico, Sequências Discursivas de Referência, que chamaremos SDR (COURTINE, 1981), que formam assim nosso *corpus* de análise.

Agrupamos no primeiro bloco os recortes 1 a 7, contendo as SDRs relativas ao tema e problemáticas sobre concepções de língua e repercussões no ensino, bem como suas implicações para o ensino da língua inglesa. Decidimos por introduzir assim o capítulo das análises, devido a esse bloco fornecer base às análises seguintes, em relação às posições-sujeito ocupadas por cada sujeito-professor perante a língua materna ou estrangeira.

No segundo bloco, analisamos os recortes 8 a 20, selecionados de documentos oficiais, MD/SPFE, assim como recortes das entrevistas que trazem o tema e problemática do sujeito-professor em relação ao próprio MD/SPFE. Como explicitado anteriormente, não foram selecionados recortes diretamente ou exclusivamente ligados ao LD/PNLD, devido a limites na abrangência desta dissertação. Consideramos esse bloco o núcleo central das análises, título deste trabalho.

Em terceiro lugar, o bloco intitulado “O sujeito-professor, o MD e o aluno”, selecionamos o recorte 21, com algumas SDRs relativas ao tema e problemática sobre as

posições de sujeito que levaram a posturas e atitudes dos sujeitos envolvidos na produção destes discursos.

6.3.1 Bloco discursivo 1 – concepções de língua e repercussões no ensino

Para maior clareza e contextualização dos dizeres dos sujeitos-professores, evocamos aqui as concepções de língua mais frequentemente tomadas como referência, a saber, a concepção Estruturalista, a Interacionista, e da AD.

O Estruturalismo surgiu na Europa, no período entre as guerras mundiais, a Primeira entre 1914 e 1919, e a Segunda, entre 1935-1945. O filósofo suíço Ferdinand de Saussure foi o principal expoente no desenvolvimento dessa concepção de Língua, influenciado e influenciando as correntes filosóficas do final do século XIX e início do século XX, com raízes no positivismo e produtivismo industrial nascente. Na concepção Estruturalista, os interlocutores têm todo controle sobre os signos linguísticos, reconhecendo todos os traços pertinentes que permitem identificá-los. Assim, a fala depende da língua, e a interpretação é somente uma questão de discriminar os signos.

Segundo LEROY (1971), fonologistas desenvolveram um método de exame do sistema de sons e o comportamento dos fonemas, que consistia em evidenciar um paralelismo entre o plano do conteúdo (o conceito) e o plano da expressão (a forma). Esse paralelismo tem sido utilizado na descrição dos aspectos da língua, por aqueles que a consideram uma estrutura constituída por uma rede de elementos com um valor funcional. O foco dessa concepção é explicar a língua por ela própria, observando as relações que ligam os elementos linguísticos, e determinar o valor funcional de tais relações, na busca de uma expressão unívoca de sentidos. Como mencionado anteriormente, não faz parte da concepção Estruturalista a noção de sujeito do inconsciente, da perspectiva adotada por nós na AD.

Esta considera a língua como um dos elementos que compreende o discurso. O discurso é compreendido como processo de comunicação e não se apresenta de forma seriada e mecânica, como se pudesse ser reduzido à transmissão de informações, de forma linear e inequívoca. Na AD, partimos do pressuposto de que o diálogo, assim como a discursividade presente neste fenômeno, se caracteriza pelos sentidos construídos a partir dos agentes que interagem. As vivências e as experiências são condição básica para o acontecimento, como

também a representação do objeto central da enunciação, a visão de mundo e o pertencimento a certa classe social, entre outros aspectos que determinam o dizer e o não-dizer.

Por estruturar-se a partir da interação entre a concepção psicanalítica de sujeito, materialismo histórico de Marx e Althusser, e a linguística, os efeitos desse ‘imbricamento’ entre as concepções de sujeito, materialismo histórico e estruturalismo linguístico, determinam grandes diferenças na compreensão de língua e seus aspectos e estruturas, como a gramática, por exemplo. De acordo com Orlandi (2007, p. 15),

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

A apropriação dessas estruturas é geralmente uma tarefa que exige do sujeito grande reformulação de conceitos sobre sua língua, sua história e de si próprio.

Através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata; nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível. (PÊCHEUX, 1990, p. 8, grifos do autor)

De acordo com a citação de Pêcheux, acima disposta, entendemos que a língua, para a AD, é ao mesmo tempo objeto e instrumento de estudo, sempre entendido como incompleto, tendo em sua própria incompletude a fonte mais rica de reflexões.

Em relação ao tema e problemática sobre as concepções de língua, gramática e sua estrutura, bem como suas implicações para o ensino da língua inglesa, selecionamos recortes em dois grupos, com funcionamentos discursivos conflitantes: Grupo 1, formado pelos recortes 1 e 2, com uma formação discursiva em favor da flexibilidade e descoberta da língua como *espontânea*; e grupo 2 formado pelos recortes 3 a 7, filiados a uma formação discursiva mais próxima ao DPE, e de valorização da gramática normativa e decorrentes formas de ensino e avaliação. Nesse primeiro grupo, relacionamos as SDRs de dois recortes que consideramos congruentes em relação à temática levantada.

Recorte 1

A criança pequena ela não distingue o que é o inglês ou português. Pra ela, ela está se comunicando de um jeito diferente. Ela não pensa assim não: “Agora vou falar inglês, para, séria. Agora vou pensar em português.”. Não. Ela se comunica, né. Uma coisa mais espontânea. [...] [eu na aula] falando em inglês o tempo inteiro, faziam as atividades. Só que tinha assim, materiais, muitos, né, materiais pra trabalhar. Ai dava mais certo sim.

(Sujeito-professor KAREN)

Recorte 2

MARIBEL - Hoje em dia, não adianta mais você cobrar isso na escola pública. O aluno não vai se preocupar em decorar essa lista. Mas quando eu estou dando esse trabalho pra eles fazerem: "Amigo, você vai *contar o seu testemunho* no passado, porque foi algo que você já vivenciou. Que tempo verbal você vai usar?" "Simple past". Então, vamos pegar a lista de verbos? Aquela lista eu imprimo, eu entrego na mão, então eles sabem. Ele não decorou, mas ele sabe em que coluna que ele vai pegar. Os conectivos, as preposições... "Quando que eu uso 'in'? Antes de tal-tal-tal. Quando que eu uso 'at'?... 'On'?" Então ele tem toda uma estrutura antes, por isso que eu demoro três meses, mais ou menos em cada projeto. Por que eu vou ter que ensinar. Não pensa você que ele vai lembrar ...

(Sujeito-professor KAREN)

Na materialidade linguística presente nesses recortes, ressaltamos um contraponto entre as SDRs, no qual a *criança* ou o *aluno* que consegue comunicar-se espontaneamente ou contar seu testemunho, e também, o fato de fazerem isso sem pensar ou decorar listas. É inegável a semelhança da espontaneidade nesses processos com o processo de aquisição da linguagem, ou como dito por Pêcheux, “como um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.” (PÊCHEUX, 2015, p. 43).

Talvez a maior fonte de angústia para esses sujeitos-professores esteja nesse apontamento de Pêcheux (2015, p. 43), quando diz “não se ensina”. O sujeito-professor vincula sua atuação e identidade ao ensino entendido por esse sujeito-professor como transmissão de regras e conteúdos e controle, na forma de um aparato que esses próprios

sujeitos procuram mascarar como conhecimento, mas que na verdade acabam se configurando como obstáculos a qualquer conhecimento, no sentido de apropriação de uma forma-sujeito que teriam esses alunos de se comunicar e inscrever-se em seus testemunhos. Concordamos com Zandwais (2003, p. 4) quando

[...] caracteriza [forma-sujeito como resultado de] um processo de contraidentificação entre o sujeito-enunciador e o sujeito universal; ou seja, o sujeito-enunciador se volta contra o sujeito universal através da dúvida, do questionamento, da contestação e da revolta, lutando contra as evidências não-questionáveis que lhes são apresentadas pelo sujeito do saber de uma [formação discursiva], nos termos de Courtine(1981), a partir do próprio lugar em que se inscreve como sujeito; ou seja, como a captura não é tão plena, ele “desconfia” da eficácia dos saberes do Sujeito universal, embora não os desacredite, e passa a intervir no processo de reformulação dos saberes que o representam, passando a representar-se sob a modalidade de uma posição contraditória no interior da forma-sujeito que o circunscreve.

No sujeito-professor capturado ideologicamente, surgem erupções de questionamento sobre se o que está acontecendo é justificável e aceito perante o que é proposto pelo DPE, via LD e MD. Recorremos novamente a Pêcheux, ao descrever uma preocupação do sujeito-professor de entender esse discurso a que está assujeitado:

Simultaneamente, o risco que comporta esse mesmo movimento é bastante evidente: é o que consiste em seguir a linha de maior inclinação ideológica e se conceber esse registro do ordinário do sentido como um fato de natureza psico-biológica, inscrito em uma discursividade logicamente estabilizada. Logo, o risco de um retorno fantástico para os positivismos e filosofias da consciência. (PÊCHEUX, 2015, p. 48)

Por outro lado, o sujeito-professor hesita, e por vezes retorna à sensação de segurança de seus positivismos e filosofias e, quase como se desculpando, menciona recursos externos aos alunos, de acordo com o esperado a partir da formação discursiva do DPE (*materiais* e *listas*). Para o sujeito-professor, o aluno deveria, mas não pôde, recorrer à *seriedade* de escolher entre duas línguas para expressar-se, ou à memória para evocar as formas de *tempos verbais* necessárias ao testemunho que deve produzir.

Poderíamos associar a angústia por que passam alunos quando sujeitados à obrigatoriedade de produzir frases, testemunhos, ou palavras correspondentes a traduções, a angústia por que passaram os povos dominados e submetidos à imposição linguística do povo dominador, como descrito na seção 2 desta dissertação. Em parte, essa história se repete em infinitas nuances desde os celtas e sua submissão às línguas saxônicas, forjando a língua

inglesa em troca de misericórdia por sua sobrevivência, assim como a proibição da “Língua Geral” e estabelecimento do Português como língua oficial no Brasil, com o decreto do Marquês de Pombal, em 1757 (TROUCHE, 2001).

Interessante observar o contraste entre os relatos históricos dentro da história da língua inglesa, desde a dominação dos celtas pelos anglo-saxões entre os séculos V e VI, ao domínio e imposição de uma norma dicionarizada da língua inglesa entre os séculos XVIII e XIX. Da mesma forma, consideramos digno de nota como ponto promissor para estudos ligados à historicidade das línguas, a contemporaneidade entre o estabelecimento das línguas inglesa e portuguesa a partir do decreto baixado pelo Marquês de Pombal, em 1757.

Esses três relatos históricos, – a dominação dos celtas pelos anglo-saxões entre 449 a 597 d.C., a proibição da Língua Geral pela Coroa Portuguesa em 1757, e a publicação de *A Dictionary of the English Language*, por Samuel Johnson, em 1755 – trazem uma regularidade em relação à imposição da ideologia dominante, seja ela a espada ou a academia e/ou a aristocracia, ditando normas de quais seriam os padrões aceitos, com o orgulho e pompa que a disputa pelo poder exige. Tal ideologia captura os professores que, como os sujeitos usam o ensino da língua como estanque, podem também passar de dominados a pretensos dominadores em suas posições de sujeito.

De certa forma, o próprio ensino de Inglês como língua estrangeira oscila entre ser uma descoberta de novas formas de se colocar como sujeito ou ferramenta de ascensão socioeconômica, como prometem propagandas de instituições de ensino; e o próprio material e livro didático utilizados pelos sujeitos-professores. De fato, descobrir-se como sujeito falante, usuário de uma língua estrangeira pode levar a uma eventual ascensão socioeconômica. Mas ascensão socioeconômica não leva, necessariamente, a tomada de consciência da posição ocupada pelo sujeito em seu discurso. Esse sujeito pode ainda permanecer na posição submissa de falante e usuário dessa língua estrangeira como colonizado, desvalorizando-se e desvalorizando sua própria cultura e língua materna.

Tal posição de sujeito pode ser constatada na materialidade linguística desse bloco 1, à medida que os professores se permitem subjugar às regras gramaticais de forma dogmática, com ausência total de compreensão histórica da evolução da língua e relativização de seu uso moderno.

O grupo 1 do primeiro bloco temático de nossas SDRs inicia com algumas estruturas presentes na materialidade linguística que fornecem lastro a nossa interpretação: a conjunção adversativa “só que”, em *Só que tinha assim, materiais*, assim como a contração do advérbio

“não” com “é”, forma do verbo ser na terceira pessoa do presente do indicativo, formando né, em muitos, né, materiais pra trabalhar.

Nesse mesmo bloco temático, no recorte 2, o sujeito-professor MARIBEL se esforça em alinhar a descostura em seu discurso, usando a conjunção adversativa mas e a conjunção então (introduzindo orações coordenadas sindéticas **conclusivas**): Mas quando eu estou dando esse trabalho... – Então, vamos pegar a lista de verbos...; Ele não decorou, mas ele sabe em que coluna que ele vai pegar. – então eles sabem.

Ambos os recortes sinalizam, a nosso ver, certo desperdício. Não em relação aos alunos, que, de alguma forma, nessa situação conseguiram expressar sua subjetividade, expressando-se em Inglês espontaneamente, e testemunhando algo de seu passado. Acusamos aqui, o desperdício em que incorreram os próprios sujeitos-professores, ao não valorizarem esse momento de acesso a materiais e listas como oportunidades de acesso à sua própria subjetividade.

Em contraste, na SDR do sujeito-professor KAREN, inserida no recorte 1, valoriza, mas não faz uso do fato de que a Criança pequena, ela não distingue o que é o inglês ou português. Seria perfeitamente lícito à KAREN, e mais produtivo, compartilhar da espontaneidade da criança naquele momento, utilizando as atividades e materiais em sua função de suporte, não atividade para fazer dar certo em aula. Falta a KAREN, a compreensão de que a lacuna a qual ela deveria preencher é aquela relativa a sua posição de sujeito-professor em relação à subjetividade do aluno e à expressão de ambos nessa língua estrangeira. KAREN condiciona sua atuação por meio dessa oração coordenada sindética adversativa, expressando uma compensação ou restrição: só que tinha assim, ... materiais.

KAREN atribui aos materiais disponíveis a função que caberia a ele, de atingir a subjetividade do aluno, e acaba por quebrar o contínuo significante, correndo o risco de fazer perder sentido da atividade para os alunos, já que o próprio sujeito-professor se limitou apenas a executar a atividade programada. A expressão de subjetividades seria entendida por KAREN como bônus, ganho acidental. A subjetividade, do ponto de vista discursivo, é entendida aqui, como um lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, sentimentos, ou mais sucintamente, entendida como a forma pela qual o sujeito organiza sua simbolização particular (TFOUNI, 1995b, p. 73-74).

Ao sujeito-professor MARIBEL, restou questionar quem realmente cobra o quê de quem. Existe, nessa frase inicial do recorte da fala de MARIBEL, uma constelação de interpretações possíveis. O acesso dos alunos hoje em dia à informação e a infinitos tipos de listas dispensa cobranças de conteúdo, sendo a memorização não mais uma preocupação e/ou

estratégia de ensino e aprendizagem. MARIBEL percebe isso, porém, não se *adianta* a questionar intencionalmente o aluno, a implicar-se em sua subjetividade na elaboração de seu testemunho.

Ao invés disso, ao perguntar sobre o tempo verbal a ser usado, atribui à metalinguagem – originada numa concepção estruturalista de língua – uma importância maior do que a expressão do sujeito, na tentativa de encapsular a subjetividade no controle ilusório das normas da gramática prescritiva. Essa manobra limita e circunscreve o sujeito, enquadrando-o numa forma de pensar seu testemunho como suposto motivador de sua escrita, ao invés de buscar sua subjetivação dentro da língua estrangeira no confronto com sua língua materna. Nessa situação, o sujeito-professor troca a manobra didática de mediação entre línguas por uma manobra de controle das formas linguísticas adotadas como modelo. Busca a construção de um texto gramaticalmente correto como produto final, que tende a apagar a importância de seu processo de produção. Muito provavelmente desperdiçam oportunidades ambos os sujeitos, aluno e professor, ao limitarem o testemunho na de sua inscrição como sujeito em um projeto considerado como central para MARIBEL e para os alunos, pois *demora três meses*.

Seria interessante acompanhar a apropriação que cada sujeito-aluno poderia fazer de seu testemunho, na construção de seu texto ao longo destes três meses, por exemplo, se reconfigurada o que MARIBEL chama de parte prática, a visita à instituição. É válido lembrar que tal projeto não estabelece relação direta com o aprendizado ou uso do Inglês como LE. Podemos classificá-lo como dentro de uma formação discursiva assistencialista. Por formação discursiva assistencialista, apoiamo-nos em Courtine (2009), em sua obra “Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos”, no qual afirma que

[...] o caráter indutor de uma instrução e da natureza homogeneizante de uma situação experimental que se confunde com a situação escolar que dominância, estabilidade e homogeneidade são garantidas na experimentação. (COURTINE, 2009, p. 79)

Permanecem, assim, no campo da escolha do verbo e tempo verbal e uso de preposições. MARIBEL poderia sentir-se injustamente cobrada, sendo que mesmo após o esforço de três meses, ainda não pode pedir que ninguém tenha a expectativa de que os alunos *lembrarão o que foi ensinado*.

Recortes nessa formação discursiva, na qual ocorrem concessões que desafiam as formas prescritivas herméticas de gramática em favor da fundação de novas cadeias

Recorte 3

K – ...eu teria que trabalhar o **simple past**. E existe uma lista de verbos que eu preciso porque eles têm que conhecer. [...]. Aí eu fiz um jogo com eles. Uma competição com esses verbos. [...]. Então eles tiveram uma semana pra estudar esses verbos. Pra brincar, seria uma brincadeira, com eles na aula seguinte, né? Então eu dividi a turma entre meninos e meninas. Quem decorava mais os verbos, quem ajudava.

[...]

R – Você chega [... a] botar esses verbos em frases, dentro de algum contexto?

K – Tudo, tudo no contexto, eu trabalho. Eu levo textos, “Vamos procurar os verbos! Pinta! ” Eu faço tudo colorido. “Vamos colorir. Quais são os regulares? Por que? Por que que ele é regular? ”, “Terminou em –ED.” “Ele vem de qual verbo? ”, “Do verbo tal. ”, “Vamos ler na frase qual é o sentido? ”. E textos cada vez mais curtos, certo? Antes eu dava um texto de trinta linhas. Hoje quinze é o máximo que eu posso trabalhar.

(Sujeito-professor KAREN)

Em vários momentos de todas as entrevistas, e das SDRs acima, os sujeitos-professores se viam às voltas com conflitos, justificando-se por valorizar o uso da língua de forma funcional, em busca de uma expressão unívoca de sentidos, a partir de concepções de base estruturalista. Esforçam-se em mostrar que condenam o uso alienado de regras gramaticais, mas ao mesmo tempo, apegam-se à transmissão de regras de desinência verbal dogmaticamente, em forma de jogos de memória de listas de verbos, em que os verbos são classificados unicamente de acordo com sua morfologia, como se sua desinência verbal determinasse a natureza regular ou irregular do verbo, e não que a irregularidade fosse consequência da história linguística daquele verbo.

As marcas discursivas presentes no referido recorte 3, de KAREN, nos levam a uma sequência de clara auto coerção: ...eu teria que trabalhar...; eu preciso; eles têm que conhecer; eles tiveram uma semana pra estudar esses verbos; ...é o máximo que eu posso trabalhar. Todas estas marcas linguísticas indicam obrigações impostas ao sujeito-professor, ou por este aos alunos, indicando baixa autonomia em ambos. Porém, é de fundamental importância lembrar a instituição, mesmo que historicamente violada e muitas vezes utópica da relação professor-aluno, implica encontro entre subjetividades, se não livres, com menor influência de tais coerções. Vale lembrar que existe nessa fala do sujeito-professor KAREN, assim como nos demais sujeitos-professores de nosso *corpus* de análise, uma conotação de

obrigatoriedade em relação a cumprir o conteúdo presente no MD, porém falta aos professores a contrapartida em termos de formação, que os permita autonomia para estruturar os conteúdos a serem ensinados, independente da concepção teórica a que se filia o MD ou o sujeito professor, como também foi observado no levantamento feito pelo Conselho Britânico:

A formação não específica em língua inglesa pode ser um dos fatores que explicam a dificuldade que alguns professores têm com a própria disciplina que lecionam, já que 69% dos professores afirmam ter alguma dificuldade ou limitação com a língua. (CONSELHO BRITÂNICO, 2015, p. 13)

Ainda relativo às SDRs por nós destacadas, referentes ao recorte 3, que traz os dizeres de KAREN, houve várias tentativas, por parte do sujeito-pesquisador, de investigar e, talvez, confrontar o desconforto demonstrado na materialidade linguística pela escolha de verbos na fala de KAREN em relação a ter que trabalhar os verbos no *simple past*, e a forma como relata trabalhar o contexto. Ao afirmar categoricamente que trabalhar o contexto significa colorir os verbos, classificar os regulares, KAREN desconsidera qualquer chance de inscrição do sujeito-aluno em dizer seu passado, quando podemos dizer que não há sujeito sem linguagem.

A questão é que, o sujeito não realiza formas de se apropriar da língua estrangeira, pois não está acessível a esse sujeito-aluno. Seria o professor, por meio de interpelação ideológica, quem poderia produzir ou trazer essa linguagem-outra, estrangeira, que interpelasse o aluno em sua subjetividade. Isso não acontece nem na língua materna, em que a linguagem, tanto do professor quanto aluno está inserida, pois o sujeito-professor diz ter chegado ao máximo que pode trabalhar com esses alunos. Como materialidade linguística, apontamos que ao próprio sujeito-professor não ocorre a pergunta de forma autêntica de por que um verbo é regular, ou o que é a regularidade de um verbo? O que torna um verbo irregular?

Nesse aspecto, existem poucas fontes que nos permitem afirmar que falta a KAREN, talvez falte à maioria dos alunos, e nossa experiência diz que falta em grande parte dos professores de Inglês como Língua Estrangeira, a reflexão sobre como usamos (ou usaríamos) essa língua estrangeira, a qual poderia ser mais do que simples instrumento de trabalho, ou produto a ser entregue a um aluno, porém, na maioria das vezes, com pistas controversas de como acessá-la. De acordo com uma pesquisa sobre o ensino de Inglês em escolas públicas no Brasil, realizada pelo Conselho Britânico a partir de 1269 entrevistas com professores e gestores de escolas públicas em 12 capitais brasileiras – a única dessa natureza no Brasil até a presente data – existe uma

Desvalorização do trabalho: Os professores sentem que o inglês sofre preconceito por parte dos alunos e até da própria escola, que não reconhecem a importância da disciplina, priorizando outras em seu detrimento. Na percepção dos professores, seu trabalho é desvalorizado e distante da realidade dos alunos. Tais percepções também encontraram variações regionais: no Sul, os professores afirmam sentir que os alunos não consideram o inglês relevante, enquanto no Norte a percepção dos docentes é que o idioma é distante da realidade dos estudantes. (CONSELHO BRITÂNICO, 2015, p. 33)

Também de acordo com a mesma publicação (p. 14),

Além das dificuldades de formação, também foi possível constatar que os professores de inglês se encontram sobrecarregados em suas rotinas de trabalho. Eles dão aulas para muitas turmas e geralmente lecionam outras matérias além do inglês, sendo que a maior sobreposição é com a disciplina de língua portuguesa. 69% dos professores se dedicam a mais de 6 turmas por semana e 65% lecionam mais de uma disciplina – apenas 35% se dedicam apenas ao inglês.

A partir das informações acima obtidas de professores, a respeito de sua formação e condições de trabalho, nos atrevemos a tecer aqui uma relação, realçando as congruências entre nossa experiência no ensino de LE mencionada anteriormente, os dados levantados pelo Conselho Britânico citados acima, e as SDR aqui apresentadas. O ensino de Inglês como LE, nas presentes condições, poderia ser comparado; e uma pretensa transmissão de conhecimento da língua como a entrega de um manual de instruções que apenas possui o índice; com nome das seções, a lista de componentes e promessas vazias de como utilizar o produto. E o aluno deve “aprender/reproduzir”, de forma alienada e parafrástica (ASSOLINI, 1999), pelo simples motivo de que o conteúdo será cobrado em avaliações. Faltam, aos sujeitos-professores e aos sujeitos-alunos em questão, as condições para que assumam posições críticas, como sujeitos, intérpretes historicizados (ASSOLINI, 2013) na aproximação dessa língua estrangeira.

Recorte 4

LUÍSA – *Porque você tem que..., tem o exercício, mas você tem que ensinar a gramática, que vem antes, tem que contextualizar aquilo que você vai falar...* Então só nisso, *você já demora mais da metade* da aula. *Até você conseguir fazer o exercício, ...* você vai fazer um ou dois. Por isso que é demorado.

L – Se tem o ***simple present***, *tem que dar o **simple present***, se tá na apostila (MD/SPFE).
(Sujeito-professor LUÍSA)

Na análise do recorte 4, prosseguiremos com a análise desse bloco de recortes no qual procuramos mostrar indícios na materialidade linguística de uma compreensão funcional, estruturalista, e com expressão pretensamente unívoca de sentidos. Os sujeitos-professores entrevistados encontravam-se em grande parte assujeitados, mergulhados e capturados em formações ideológicas e discursivas alienantes de si próprio e do próprio uso da língua estrangeira, que é seu instrumento de trabalho; em suas diferentes possibilidades de sentidos e seus efeitos em todos os sujeitos (alunos e seus pais, demais sujeitos presentes no ambiente escolar) envolvidos nessa interação. O referido assujeitamento, sob o qual funcionam esses professores, os priva de refletir criticamente sobre o que seriam consideradas prioridades em relação ao ensino.

O sujeito-professor em questão, ainda sinaliza, no início desse recorte, alguma hesitação ao rephrasear “*Porque você tem que..., tem o exercício*”, retirando o pronome relativo do seguimento *ter que*, trocando-o pelo objeto direto *tem o exercício*”. Nessa operação, o professor se exclui da condição de sujeito de um outro verbo, de uma outra ação dentro dessa frase, assim como de sua posição de sujeito de seu fazer. Ele apenas *tem o exercício*. Essa abdicação de sua condição subjetiva o deixa à mercê de escolhas que não lhe são próprias, em relação ao rumo do ensino que julga ser sua prioridade, em relação ao *ensino da gramática*, a *contextualização*, o *exercício*. Sob esse aspecto, cabe questionar o que o sujeito-professor em questão consideraria ser a *contextualização*, uma vez que o foco permanece na obrigatoriedade de *ter que dar o simple present*, devido ao fato de *estar na apostila*.

Dessa forma, o sujeito-professor LUÍSA se vê obrigado a *te[r] que ensinar* aquela gramática como contexto, ao que parece, do exercício que seguinte. O que LUÍSA não se questiona nesse recorte, é a que contexto serve o exercício, o qual só se consegue fazer menos do que se propunha. Inferimos que esse exercício deve ser muito abstrato, difícil, ou enfadonho, a julgar pelo fato de ser *tão demorado*. A alienação dos mecanismos linguísticos, presente nas SDR desse recorte, leva a uma inversão de prioridades que chega a ser agressiva, com o uso do tempo do sujeito-professor e do sujeito-aluno.

Se a preocupação é o *simple present*, tempo presente, por que não simplesmente questionar sobre como se apropriam ou desperdiçam o tempo presente. Porém, dentro da formação discursiva do DPE na qual se encontram os sujeito-professores, não há espaço para interpelar os alunos, e levá-los à sua apropriação do Inglês como língua estrangeira, no aqui e agora, ou sobre o passado e futuro como os sujeitos em questão o entendem e o discursivizam. As formações discursivas engessadas nas quais se encontram sujeitos-professor e aluno têm

seu substrato em uma formação ideológica que desconsidera toda subjetividade, em prol de uma padronização produtivista, em que a formação ideológica neoliberal encontra apoio no estruturalismo positivista, na tentativa de manter uma pretensa ordem, para alcançar um progresso imaginário.

Recorte 5

Então eu leio tudo. E muitas vezes, *ele tem uma deficiência muito grande* naquilo que é básico. Aquilo que nós aprendemos lá na quinta série, a nossa antiga quinta série, ele me mata do coração quando ele olha pra mim e fala assim: "*Professora, o que que é is? O que que é are? Eu peço pra morrer de catapora...*" Eu falo: "É o verbo *to be*, o verbo ser / estar..."

[...] *Eu tinha aquele compromisso de estudar*, aprender dez palavras novas por dia. Se todo aluno se comprometer a pegar um dicionário e *aprender dez palavras novas por dia, no final de um ano, três mil, seiscentos e cinquenta palavras*. "Ah... mas eu não consigo..., é... decorar dez palavras novas por dia. Eu não poderia decorar só... cinco?" "Tudo bem, vá no seu limite." Ah, professora, eu tenho cabeça pra decorar vinte." "Que benção!"

(Sujeito-professor MARIBEL)

Recorte 6

NARA – Sejamos *muito, muito sinceros* nessa questão: A escola trabalha *o inglês gramatical. Infelizmente é uma realidade. Todos os textos* que a gente trabalha, *na, ... na* apostila [MD/SPFE] se voltam pra questão gramatical. Dá uma questão gramatical, *aí a gente v..., aí* tem um texto, com todas as terminações, e aí logo após tem o, ... tem a gramática. Entende-se que aquele texto *foi, ... foi um que, que, ... o texto foi um pretexto, pra se falar da gramática*. O que é válido também, né. Porque *se tá, ... se tá contextualizado*, é muito mais fácil você *trabalhar. Mas... eu* volto aquela primeira questão: *como trabalhar* o inglês, *um texto tão vasto*, com tantas palavras diferentes, *se eles não conhecem por exemplo, as conjunções, se eles não conhecem substantivo?* Eu não tenho condições de falar pra eles: "Isso aqui, essa palavra aqui é um substantivo..." Eles vão *remeter à língua deles e vão falar: "Mas, caramba! O quê que é um substantivo?" Então o conhecimento do português é mui... é fundamental pro conhecimento do inglês*. O conhecimento da gramática da língua materna é fundamental pro conhecimento do inglês. *Como você vai falar "é um adjetivo", isso aqui. "Nossa, mas o que é um adjetivo?"*

R - Mas aí, no caso... porque assim, o *ensino do inglês acaba sendo ineficiente*, por causa nesse foco na gramática, mas, ... *qual seria a alternativa* então, né? Porque o que aconteceu com você, de acabar virando professora de inglês, ou comigo, é que a gente realmente *não parou pra pensar no que é que é um substantivo, um adjetivo...*

NARA - *Sim, mas, é...* volto a te falar, nós não paramos pra pensar, *talvez por... por* que nós *já tínhamos uma maturidade* pra dizer: "bom, eu quero *saber o sentido*, de verdade, disso aqui!", mas nós canalizamos o aluno, todo o ensino da escola.

(Sujeito-professor NARA)

Em outros momentos das entrevistas, assim como nos recortes 5, 6 e 7 em questão, os sujeitos-professores revelam-se também angustiados por não conseguirem fazer os alunos perceberem a importância da metalinguagem, preconizada pela abordagem estruturalista que – em tese – possibilitaria a compreensão dessas estruturas linguísticas. Os sujeitos-professores procuram, então, apoio na explicação de saber o que é um substantivo ou adjetivo etc. Ainda procuram justificativas do uso alienado de regras gramaticais, discurso recorrente em nosso *corpus* de análise, como já mencionado. Apegam-se ainda, à transmissão dessas regras dogmaticamente, no caso desse recorte, a pretensão estudo diário de quantidades de palavras do dicionário. Esforçam-se em justificar estruturas institucionais, estruturas pedagógicas, e deixando transparecer questões próprias e pessoais de baixa autoestima em relação à forma como julgamos o nosso próprio uso e entendimento de nossa língua materna, o Português brasileiro. Essa frustração fica clara através da exclamação e interjeição: *Eles vão remeter à língua deles e vão falar: "Mas, caramba! O quê que é um substantivo?"*

No recorte 5, o sujeito professor MARIBEL mostra menos conflito do que o sujeito-professor LUÍSA (recorte 4), em relação à sua compreensão de língua nessa SDR, apesar de achar, similar a LUÍSA, o trabalho *exaustivo*. Atribui essa exaustão ao fato de ela considerar que o aluno não vem com conhecimento suficiente. Podemos depreender daí primazia do conteúdo, da *matéria do caderninho* em detrimento do acesso que o sujeito-aluno teria ou não àquela estrutura linguística, e as formas de expressão de sua subjetividade que tais estruturas poderiam lhe dar acesso. MARIBEL atribui a *uma deficiência muito grande* do aluno o fato de ele/ela não ter integrado, em sua cadeia significativa, as palavras e fonemas *is* e *are*, porém, trata isso com certa ironia, pedindo para *morrer de catapora*.

Essa *deficiência*, para esse sujeito-professor tem um efeito de diagnóstico, unívoco, pois, seria inquestionável que os alunos não tivessem se apropriado e apreendido uma construção verbal tão comum às línguas que temos algum acesso após anos de escola. Não faz parte do questionamento do sujeito-professor MARIBEL o fato de perguntas sobre o verbo *to*

be, e suas conjugações *is* e *are* parecerem tão cristalizadas e muitas vezes recorrentes. Principalmente quando, já em relação à SDR seguinte, o próprio sujeito-professor MARIBEL tinha o compromisso de aprender dez palavras novas por dia , levando a uma soma de palavras novas a cada ano. Parece faltar à percepção de MARIBEL que as palavras que ela diz ter aprendido, em parte foram assimiladas por algumas cadeias associativas, provavelmente ligadas à motivação e idealização de aprender tantas palavras, ligadas somente a sua própria subjetividade.

Houve, muito provavelmente, uma apropriação subjetiva de contexto para cada palavra mais significativa. Infelizmente, não houve espaço ou possibilidade de questionar essa afirmação de MARIBEL a respeito de sua forma de aprender as palavras na entrevista, muito devido à inexperiência do entrevistador-sujeito-professor. Mas inferimos que existe um forte imaginário sobre o poder de usar o tempo (365 dias) em favor da quantidade de palavras a serem aprendidas, como se o tempo e as palavras fossem os únicos aspectos envolvidos na apropriação de conceitos. Também no caso de MARIBEL, fica claro que sua inserção na formação discursiva no DPE aparece fortalecida por uma formação discursiva da meritocracia, do esforço em atividades de memorização, com pouco ou nenhum raciocínio, contextualização ou crítica a respeito da lista de palavras a serem memorizadas.

Recorte 7

Eu não posso romantizar e falar assim: "Mas eu não quero que ele aprenda inglês, pelo...., né eu quero que ele aprenda por prazer". Mas como ele vai aprender por prazer, se ele não sabe lidar com isso? Eu comecei a gostar de inglês por curiosidade. Mas aqui na escola nós temos que ter um foco. Como fazer uma criança que não tem nem mesmo o conhecimento da língua materna dele, teórico [...] Ainda que seja um instrumento tão arcaico, nós ainda temos as provas. Vai se cobrar o que? (Sujeito-professor NARA)

Em relação às SDRs do sujeito-professor NARA, nos chama a atenção uma alta frequência de hesitações ao se referir ao ensino de gramática. NARA inicia sua fala sobre isso com um convite, quase uma súplica, para que “compartilhemos sinceridade”, implicando algo obscuro, mas tácito entre professores de Inglês: A escola trabalha o inglês gramatical. Esse fato, no universo dos professores de LE, aparece como, pelo tom de cumplicidade, uma infeliz realidade , da qual deveríamos nos envergonhar. De fato, existe o peso de uma visão estruturalista, positivista e de uso ditatorial de certa concepção de gramática. Em todo o

pensamento ocidental, essa linha dura de gramática prescritiva, mostra-se por vezes mais cristalizada em estudos da linguagem. Mas ela é escancarada no universo de ensino de LEMs.

Essa influência encontra plena força e respaldo na própria confecção, tanto dos MD/SPFE, como do LD/PNLD. Essa discussão tem sido levantada por vários autores especializados em LEMs, voltados ao ensino de línguas europeias (SOLÉ, 2013; ANDON; WINGATE, 2013; THORNBURY, 2004, 2013).

Nas SDRs selecionadas dos recortes do sujeito-professor NARA, a gramática é também colocada como tendo um fim em si. Os sujeitos-professores parecem entender a gramática como o conjunto de regras que regem a língua. No caso do sujeito-professor NARA, a gramática oferece um contexto, ou pretexto para que os alunos apreendam estruturas naquela língua estrangeira. Mas apontamos aqui um deslocamento que atribui à nomenclatura da metalinguagem uma autoridade – presenteada por linhas positivistas de pensamento – de tomar os significantes conjunção, substantivo ou adjetivo, por exemplo, como significados que simbolizariam a apreensão de uma estrutura linguística, seja ela da língua materna ou de uma LE. Como pontua NARA, como trabalhar um texto tão vasto, se eles não conhecem conjunções ou substantivos?

Ao ser questionada sobre a dificuldade de ensino dessa gramática abstrata por meio da metalinguagem que levaria a uma ineficiência, o sujeito-professor NARA atribui a aquisição da língua estrangeira ao ter a maturidade de querer saber o sentido. Quanto aos alunos, questiona como ele vai aprender por prazer, se não sabe lidar com isso? Nessa SDR, nos salta aos olhos que NARA não atribui ao sujeito-aluno a capacidade de aprender por prazer, sem saber lidar formalmente com algo. Outro aspecto interessante nessa mesma SDR é a ambiguidade contida em lidar com isso. Podemos inferir que o pronome demonstrativo isso poderia se referir a aprender ou a prazer, ou ainda a aprender com prazer. Cada uma dessas interpretações leva a caminhos diferentes, porém convergentes, em termos de compreensão do sujeito-professor NARA sobre o sujeito-aluno com o qual interage.

Quando o sujeito-professor NARA diz que o sujeito-aluno não sabe lidar com o aprender, expõe concepções de aprendizagem ligadas a apropriação de formas discursivas as quais não necessariamente implicam na inscrição do sujeito dentro de um discurso que expresse sua subjetividade dentro da língua estrangeira. Ou seja, não enxerga seu aluno como sujeito de seu desejo, capaz de apropriar-se através do aprendizado. Podemos dizer que, o significante prazer, seguida da SDR impossibilidade de romantizar e de mais uma hesitação, acrescenta um efeito castrador desse desejo, em níveis ainda mais distantes do racionalismo que NARA atribui ao aprendizado de inglês, que só seria possível através do foco nas

conjunções, substantivos e adjetivos a serem cobrados através de instrumentos tão arcaicos quanto inexoráveis, as provas.

Na verdade, nos cabe perguntar o que poderia por trás de um *pretexto* tão abstrato quanto um texto que serve apenas a contextualizar estruturas, e *falar de gramática*? Não houve. na entrevista com NARA, nenhuma menção a que tipo de texto essa gramática estaria a serviço, se biografias ou testemunhos, ou outra forma de expressão e interação entre sujeitos. Em recortes de outros sujeitos-professores, foi possível extrair SDRs as quais serviriam a essa gramática, ou a essa língua. Alguns sujeitos professores procuram pistas por detrás das estruturas a serem “*trabalhadas*”: produzir uma biografia, dar seu testemunho sobre um projeto. Acreditamos que cabe a esta dissertação sinalizar a inversão ou imprecisão entre meios e fins no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em se tratando de línguas estrangeiras, faz-se necessário precisar um conceito que consideramos chave nessa temática. O de sujeito-entre-línguas:

só posso falar de identidade graças ao outro que me diz quem e como sou, ainda que, aos poucos, o sujeito possa e deva promover um corte com a alteridade, que o torna alienado, para que possa realizar o seu desejo e se assumir como sujeito. Habitar uma língua, seja ela qual for, implica em ser e estar entre línguas (CORACINI, 2011), o que significa entre culturas. Não há uma língua-cultura una, que não seja atravessada por outras; basta, para reconhecer, lançar um olhar atento à história de cada língua-cultura. (CORACINI, 2014, p. 19)

No momento em que o sujeito-professor percebe-se também como sujeito entre línguas, isso possibilita que ele interaja com seu aluno e perceba nele, também, um sujeito-entre-línguas que, como todo sujeito, expressa seu desejo de diferentes formas, e por que não, em diferentes línguas.

6.3.2 Bloco discursivo 2: recortes de documentos oficiais, MD/SPFE, e SDRs que trazem o tema e problemática do sujeito-professor em relação ao próprio MD/SPFE

Nessa seção estão agrupados os recortes 8 e 9, provenientes do MAD/SPFE citado, seguidos dos recortes 10 a 16, provenientes de entrevistas com os sujeitos-professores. Como mencionado na seção 3 desta dissertação, o MD disponibilizado ao professor da rede pública

do Estado de São Paulo é constituído por dois tipos: o material fornecido pelo PNLD e o material fornecido pelo programa SPFE, descritos a seguir com maiores detalhes.

Assim como os alunos, o professor recebe um pacote com um livro didático de aproximadamente 120 páginas, de tamanho pouco menor que A4, (205mm x 275mm), e um CD de áudio, também distribuído aos alunos das escolas públicas que optam por participar do PNLD, coordenado pelo Ministério da Educação do Governo Federal. No caso do professor, nesse pacote está incluído um livro do professor, ou uma edição combinada entre livro do aluno com respostas e instruções aos professores, dependendo da editora que o produziu. Como mencionado anteriormente, os professores de cada escola escolhem dois títulos, entre as três opções oferecidas no ano anterior ao seu uso. Porém, nem sempre os títulos escolhidos são enviados, por questões de logística e/ou disponibilidade.

A importância do LD/PNLD em nossa dissertação se dá na medida em que os sujeitos professores se referem ao LD/PNLD como parâmetro de comparação. O fato de os professores receberem três exemplares de títulos do LD, entre os quais escolhem duas possibilidades de títulos a serem adotados anualmente, ao longo dos três anos seguintes, atribui ao professor certo grau de participação no processo de escolha dos procedimentos de ensino.

Tal forma de escolha de livros pelos professores ainda recebe críticas, quando se parte de uma perspectiva de limitação das opções de escolha por instâncias muitas vezes alheias à realidade da sala de aula e da rotina do professor, como sinaliza Amaral (2012, p. 1099, grifos do autor):

A pré-seleção realizada para a composição do Guia, já limita a autonomia do professor, que se vê induzido a escolher um livro “adequado”, na visão de agentes externos ao ambiente escolar. No início do programa de avaliação, o professor até poderia escolher um livro não recomendado, entretanto, devia assumir sozinho, perante a comunidade escolar a responsabilidade por escolher e trabalhar com um material “não recomendado”.

Por mais limitado e ineficiente que o processo organizado pelo PNLD possa se configurar, é compreendido, também pelos sujeitos-professores de nosso *corpus* de análise, como um sinal de maior participação nas opções de ensino, aumentando a predisposição para entender o LD/PNLD como um material de melhor qualidade. Essa forma de interpretar o LD/PNLD encontra também respaldo na literatura:

A seleção dos livros didáticos [...] constitui uma responsabilidade de natureza social e política. Por outro lado, a quantidade de livros didáticos que circulam no mercado, faz da seleção dos mesmos uma tarefa ainda mais complexa e exigente profissionalmente. [...] num contexto em que as políticas educacionais no Brasil estão orientadas à massificação do ensino fundamental e a busca de qualidade e escolaridade para essa quantidade, fazendo crescer de forma significativa o número de crianças na escola pública e nesse quadro de mudanças, de reformas e de implantação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (implantada a partir de 1996), que a questão do livro didático [...] no Ensino Fundamental se complexifica. (NÚÑEZ, 2003, p. 3)

Existe também, como mencionado no item 3.3 desta dissertação, forte influência do mercado na produção e política de livros e materiais didáticos como um todo, como explica Paula (2001, p. 1):

[ocorre] uma acentuada profissionalização na indústria editorial e um enorme crescimento na produção de livros didáticos que, na verdade se relaciona com o aumento de seu mercado consumidor".

Como mencionado anteriormente, não haverá nesta dissertação, aprofundamento sobre temas relativos ao PNLD. Essas restrições se devem a questões de tempo e abrangência do trabalho. Um estudo do PNLD implicaria em abordar enorme variedade de possibilidades quanto à adoção de títulos oferecidos pelo PNLD e adotados independentemente pelas escolas. Optamos assim, por focar nossa análise no discurso do sujeito-professor sobre o MD/SPFE.

Por outro lado, a unificação e uniformização do MD para todas as escolas da rede pública estadual por meio da legislação, tornam premente a escolha do MD/SPFE como referência de análise em nossa dissertação como referência principal de uso do sujeito-professor na rede estadual.

O MD recebido pelo professor, por meio do programa SPFE, do governo do Estado de São Paulo, consiste nos Caderno do Professor e Caderno do Aluno, descritos anteriormente. São distribuídos bimestralmente, contendo o Caderno do Professor as respostas e orientações para a execução dos exercícios contidos no Caderno do Aluno. Ambos possuem formato e espessura semelhantes, de aproximadamente 40 páginas. Além de recortes dos cadernos, utilizaremos também alguns recortes do manual de códigos e linguagens (SEE, 2010), que consideramos pertinentes na composição da interdiscursividade e intradiscursividade presentes no *corpus* de análise, assim como recortes de entrevistas, com evidências em sua

materialidade linguística sobre como esses sujeitos professores se posicionam perante esse material.

Para que possamos ter melhor dimensão desse posicionamento, é importante atentar às relações da temática e problemática nesse bloco de análises com as temáticas e problemáticas dos outros blocos de análise, entendendo essa divisão em blocos como uma estratégia metodológica visando explicitar pontos interdiscursivos entre as SDRs.

É importante observar que houve menos menções ao uso e aspectos relacionados diretamente à metodologia de ensino dos MD/SPFE e LD/PNLD do que poder-se-ia esperar, em se tratando de entrevistas sobre como o sujeito-professor discursiviza esse MD.

Dessa forma, iniciaremos nossas análises, a partir de um recorte do manual códigos e linguagens (SEE, 2010), a seguir.

Recorte 8 (Currículo de São Paulo, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – CLCT.)

O objetivo dessas sugestões não é determinar aquilo que o professor deve fazer em sala de aula, mas, sim, propor possibilidades que devem ser analisadas tendo em vista o conhecimento que tem dos alunos e de suas necessidades de aprendizagem. [...] [O] foco nas competências de leitura e de escrita não significa a negação da oralidade. Pelo contrário: é por meio da oralidade que se instauram a interação e o diálogo, que se possibilita o desenvolvimento não só de habilidades linguísticas, mas, principalmente, de habilidades de pensamento e de reflexão. Desse modo, temos a proposição de um Currículo centrado na interação, que tem como foco a promoção de aprendizagens contextualizadas e significativas, (SEE, 2010, p. 109-110). (Grifos nossos).

O período inicia dizendo que o objetivo das sugestões não é determinar ações do professor em aula. Todavia, no Caderno do Professor, as Situações de Aprendizagem são sistematizadas a partir de formas imperativas:

Recorte 9

Situações de Aprendizagem: Para iniciar a atividade, escreva na lousa: U2 – Oscar – Miami – koala – football – hip-hop. Pergunte aos alunos: ‘O que as expressões na lousa têm em comum?’. Os alunos devem perceber que elas se relacionam à cultura de países que falam inglês. (Caderno do Professor, SEE, 2013). (Grifos nossos).

No recorte do CLCT, o enunciado *tendo em vista o conhecimento...* pressupõe o sujeito-professor inscrito em formações discursivas que lhes permitiriam conhecer características de seus alunos e contexto sócio-histórico, cultural e ideológico, no qual estão inseridos. Existe ainda, na materialidade linguística do recorte selecionado do Caderno do Professor, parte do MD a busca por sinalizar a não determinação a partir do foco nas competências, assim como a determinação da oralidade pelo diálogo em aula, por meio do qual, na língua estrangeira, *alunos perceberiam aspectos relacionados a países que falam inglês*. Segundo a SEE (2013), esse pretense diálogo garantiria um currículo centrado na interação, na promoção de aprendizagens contextualizadas e significativas. Essa visão encontraria respaldo na literatura. De acordo com Coracini (1999), o livro didático já se encontra internalizado no professor. Este, portanto continuaria no controle do conteúdo e da forma.

Entretanto, o que podemos inferir no caso do SPFE, é que não existem dados os quais deem suporte à premissa dialógica adotada pelos autores do MD em questão, pois não há internalização ou controle de seu conteúdo e forma por parte do sujeito-professor. Ocorre de fato um distanciamento entre o que as formações imaginárias pressupõem o que o professor sabe a respeito de seus alunos e o que ele diz conhecer sobre eles. Esse distanciamento pode ser interpretado a partir da materialidade linguística presente na SDR no Caderno do Professor. O uso de verbos no imperativo, assim como o verbo *dever* no presente do indicativo, no sentido de obrigação, indicam um Discurso Pedagógico Escolar (DPE) autoritário, com o qual o sujeito-professor tende a não se identificar, impossibilitando a implicação do aluno como sujeito na reflexão proposta pelo MD.

Similarmente, outra propensa dimensão de diálogo seria aquela entre o professor e o aluno, tendo o conteúdo proposto pelo MD como referente. O que pudemos observar a partir dos recortes, é que esse diálogo apenas foi possível em algumas ocasiões, e apesar da proposta do MD, devido algum grau de autoria apresentado por um sujeito-professor entrevistado.

Vale lembrar que devido à alienação, isolamento e distância do processo de elaboração e implantação desse MD, como mencionado acima, criou-se uma tendência de resistência ao uso do SPFE por parte de alguns professores. (CATANZARO, 2012).

Adicionamos aqui a percepção da concepção presente nesse material de que a homogeneização de respostas seria algo possível e desejável, por sua pretensa praticidade. Aspecto esse que é reforçado ainda por Confuorto (2015, p. 40, grifos da autora):

Da mesma forma que os alunos são limitados por um modelo de aprendizagem centrado na reprodução de estruturas, os professores também são limitados em sua autonomia de planejar, de decidir sobre o conteúdo, enfim, de exercer sua prática docente, que fica restrita à execução de procedimentos elaborados por outros, supostamente mais preparados ao exercício desse *saber* e, conseqüentemente, exercendo mais *poder* sobre o sujeito-professor.

A proposta presente do CLCT no recorte 8 acima mencionado, demonstra em sua materialidade linguística, a busca de sinalizar a *não negação* dentro do foco nas competências. Assim como a determinação da *oralidade pelo diálogo*. Esse *diálogo* garantiria um *currículo centrado na interação, na promoção de aprendizagens contextualizadas e significativas*. Porém, o uso do *SE* na função sintática, em *é por meio da oralidade que se instauram a interação e o diálogo*, indica que o sujeito da oração é indeterminado. De fato, a indeterminação do sujeito nessa SDR nos salta aos olhos não como um indício, ou marca, mas um forte indicativo da postura dos autores desse material, ao desconsiderar o professor como sujeito responsável por instaurar esse diálogo. Dessa forma, sinalizamos não haver menção da participação do docente nesse *diálogo*. Essa constatação, ao nosso ver, nos leva a outras graves implicações.

Fica a cargo e responsabilidade do professor o julgamento entre *o foco nas competências* contraposto à *oralidade*. Tal dicotomia imposta ao professor como *o desenvolvimento de habilidades linguísticas, não só, mas, principalmente, de habilidades de pensamento e de reflexão*, implica duas reflexões a serem realizadas por um sujeito-professor, de fato requerido em interpelar o aluno em sua posição de sujeito: entender o que o MD chama de *competência e habilidades linguísticas como distintas de habilidades de reflexão*. De acordo com o CLCT (p. 20), as competências a serem trabalhadas no MD/SPFE têm por *referência as diretrizes e orientações nacionais, de um lado, e as demandas do mundo contemporâneo, de outro*.

As especificações do CLCT trazem em seu texto uma vinculação desejável entre competências e subjetividade e reflexão (p. 17). Porém, essa proposta filosófica não se faz presente nas instruções do Caderno do Professor do MD. Resta-nos questionar a razão da diferença entre a proposta teórica descrita no CLCT e as instruções – que não são entendidas como propostas – no MD. Pelo seu aspecto público, disponível eletronicamente, distribuído em formato impresso aos professores, seria de se presumir, ou desejar, que outras pessoas o estudassem – além de pesquisadores, críticos das propostas e revisores de texto – como os professores, por exemplo.

Não temos dados para julgar se o discurso presente no CLCT, chega a ser interpelado pelos sujeitos-professores, não ao menos por aqueles participantes de nosso *corpus* de pesquisa. Mas nos fica claro, por meio da materialidade linguística presente nesse *corpus*, e por intermédio de nossa vivência e contato com professores, os quais as instruções no Caderno dos Professores costumam ser negligenciadas, devido à sua distância dos contextos a que se propõe oferecer direcionamentos didáticos.

Concluímos as análises desses recortes do MD/SPFE ressaltando o que nos parece um grande desencontro entre a produção e desenvolvimento do MD/SPFE, e aqueles a quem está destinado o uso desse material, os professores e alunos. Em nosso entender, uma das razões desse desencontro é uma contradição inerente ao MD/SPFE, o qual parte de um discurso que valoriza competência como forma de lidar com conteúdo, a partir do *uso de língua em situações subjetivas*, de *reflexão sobre contextos* e da *referência do valor social e simbólico da atividade linguística* (CLCT, p. 17), mas que chega ao Caderno do Professor como instruções imperativas e expressões conclusivas sobre o que os alunos *devem perceber*.

Ao nosso ver, existe por parte dos autores do MD/SPFE, o que Courtine (2006) elabora como “Mentira política”, a partir do texto “A Arte da Mentira Política”, atribuído à Jonathan Swift. Em sua leitura desse texto, o autor traz uma visão histórica da política ocidental, remetendo à antiguidade clássica e como Platão referia-se à mentira em A República. Platão compara a mentira à omissão de um médico sobre a verdade, quer dizer, que poderia ser entendida como aceitável e até salutar. No desenrolar da história da política, porém, a mentira política encontra respaldo em “O Príncipe”, de Maquiavel, no qual passa a servir em uma função de Estado.

Courtine (2006) descreve que, Maquiavel opera um corte epistêmico à medida que concede autonomia à política, retirando a ética do núcleo da ciência política, conferindo ao governante o direito de utilizar a mentira como um instrumento oficial para atingir seus objetivos de governo. Estas duas referências, nos lembra Courtine (2006), constituem-se na validação clássica para o uso da mentira política, que vem se transfigurando nas mais diversas formas. Porém, a transformação mais nociva e chocante é quando a mentira se coloca como imanente ao funcionamento político. O embuste não se atém mais às aplicações das falsidades salutaras, mas é parte da *práxis* política.

Podemos inferir que a prática política, sobre a qual Courtine (2006) elabora seu texto, aplica-se suprapartidariamente a todas as instâncias e esferas de funcionamento da política ocidental, desde uma eleição para síndico à presidência da República. O que regeria a escolha sobre quais mentiras seriam salutaras, adentra em terreno de embates éticos sobre concepções

de justiça social, percepções sobre concentração de renda e suas razões, e consequentemente, concepções sobre acesso à cultura e educação e respectivas condições de produção.

Como apontado em nosso capítulo sobre fundamentação teórica, se a ética do mercado/consumo e a concepção ético-política neoliberal regem as políticas educacionais do Governo do estado de São Paulo, poderíamos concluir que o MD/SPFE sente-se justificado em transmitir aos professores sua contradição entre sua postulação teórica e sua atribuição de práticas voltadas à padronização da educação, em detrimento do apagamento do sujeito. Ao professor que assume posição de sujeito perante essa escolha, cabe apontar e pontuar essas contradições, ou mergulhar ou se refugiar, assumindo formações discursivas e assujeitamento os quais o levam a desequilíbrios de toda ordem. Não se sente respaldado pelo MD em sua prática, e sem conseguir estabelecer o *diálogo* proposto com os alunos, por não se encontrar na posição-sujeito em sua própria língua, em relação ao que seria seu instrumento de trabalho, o MD/SPFE. Fato esse que torna uma utopia distante o uso desse MD para favorecer tomadas de posição-sujeito em uma língua estrangeira. Por vezes, tais conflitos podem ser entendidos pelo sujeito-professor como relativos a aspectos individuais, como problemas pessoais, de má formação pedagógica ou específica – língua inglesa – ou excesso de demanda ou falta de organização, em geral. Estas questões interdiscursivas serão relacionadas às análises de reações dos sujeitos-professores, como captadas nas SDRs dos recortes a seguir.

O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O

Ainda dentro do bloco discursivo 2, trataremos a problemática do sujeito-professor em relação ao próprio MD/SPFE, assim como as posições que ocupa em relação ao sujeito-aluno. Apresentamos análises de SDRs a partir dos recortes 10 a 16, das transcrições realizadas das entrevistas com os sujeitos-professores, considerando aspectos interdiscursivos.

Recorte 10

K – O *material didático (MD/SPFE)* [...] *não condiz com a realidade* do aluno, da escola pública. *Não da nossa. Da que eu trabalho, em particular.* Uma escola bem *periférica*. [...] O SARESP, então, *tudo gira em torno do SARESP, certo?* E a preocupação que *deveria* haver é com o aluno, e não com os dados da prova. Porque é assim: *É interessante pra escola, óbvio*, que o aluno vá bem no SARESP. A escola prepara os

alunos pra isso, certo? Só que o governo não tá interessado no desenvolvimento do aluno. Ele quer saber [de] números, precisa de números, entendeu? Nossa, é comprometedor, né? O que eu tô te falando... (Sujeito-professor KAREN)

O dizer do sujeito-professor está presente no título desta dissertação de mestrado: “O sujeito-professor de Inglês e a discursivização do material didático na rede pública do Estado de São Paulo”. Porém, existe um labirinto no interdiscurso e intradiscursos do sujeito-professor. O interdiscurso do saber discursivo, da memória dos sentidos, constituído na relação com a linguagem. O sujeito-professor, como todos nós, filia-se a redes de sentidos, identificando-se com processos de significação e se constituindo como posições de sujeito relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido.

Como explicitado em seções anteriores, determinamos que, o foco de nossas análises seria a discursivização do Material Didático produzido pelo SPFE. A materialidade linguística produzida em entrevistas relativa ao Livro didático, do governo federal, PNLD, será abordada em análise de SDRs no que se refere de alguma forma ao MD/SPFE.

Qual é a real importância do material didático, e como esse é representado, interpretado e discursivizado pelo sujeito-professor? Sujeito-professor KAREN desabafa várias vezes durante a entrevista, com mais veemência no recorte 10, demonstrando encontrar certo alívio, porém tingido de apreensão. Seu dizer de que o *MD não condiz* com a *realidade*, nos leva a uma segmentação desse forma-discurso, a fim de propor alguns caminhos de interpretação. Do Latim *condicere*, o verbo “condizer” é classificado como um verbo intransitivo, ou seja, sem a necessidade de objeto. Alguns dos sinônimos possíveis para o verbo escolhido pela sujeito-professora KAREN são: assentar, convir, conjugar, dizer, casar, harmonizar, adequar, quadrar, ajustar, concertar, acordar, combinar, adaptar, conferir, coincidir, concordar, corresponder, conciliar. Pode-se dizer que *condizer* assume um estado mais formal, e talvez mais intransitivo, no dizer de KAREN.

Essa formalidade, ao nosso ver, imprime um efeito eufemístico, esconde certo receio de estar revelando algo contra a lei, ou contra as regras. Essa marca linguística pode ser confirmada ao observarmos sua fala curta, mais especificamente, a SDR formada pelas 25 palavras iniciais no recorte 10. Essa SDR foi dividida em 4 períodos, sendo que, em duas vezes ela pausa e acrescenta predicativos (...*da escola pública* / ...*em particular*). Essa segmentação, em seu dizer, soma-se ao fato de, nesse mesmo curto segmento de períodos, ela conjuga na primeira pessoa e também restringe com o adjetivo possessivo “*a nossa [escola]*”

reforçando que essa particularidade, de o MD não condizer, talvez condissesse com outras realidades. Percebemos que essa fala sinaliza dois fragmentos no intradiscurso de KAREN.

Primeiramente, expressa uma opinião sobre o MD, e logo em seguida relativiza esse veredito, deixando de assumir sua posição de sujeito do desejo, implicada em trabalhar com materiais os quais fossem mais próximos da realidade. Porém, assujeita-se, atribuindo à sua percepção um caráter de exceção. Nesse recorte, como em vários outros recortes e SDRs dos outros sujeitos-professores entrevistados, KAREN esforça-se para encontrar equilíbrio entre a estabilidade ilusória do MD – elaborado por especialistas e distribuído pelo governo para todas as realidades do Estado de São Paulo – e sua experiência intradiscursiva, de que esse material é dissonante, mas apenas na realidade dela. A natureza desse material acaba por condenar o sujeito-professor a assumir-se como dissonante, ou pagar o preço – o qual não se atreve a querer saber – de apontar que o MD não condiz do a realidade, sendo excessivamente estrangeiro naquela escola *periférica*.

A respeito da menção ao SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), vale dizer que língua estrangeira não faz parte das disciplinas avaliadas. O SARESP consiste em uma prova padronizada, de múltipla escolha, aplicada aos alunos de escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Essa prova é elaborada por especialistas da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE/SP¹⁵ e, segundo divulgação eletrônica do governo, visa “produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.”¹⁶

O fato desta prova não testar disciplinas de língua estrangeira não liberta KAREN da pressão dessa prova. O sujeito-professor KAREN mostra-se novamente em um conflito entre o que, segundo ela, *obviamente é interessante pra escola*, e o fato de que o governo, responsável pelo planejamento e aplicação dessa prova, não estaria preocupado com os alunos, mas *precisa* apenas *de números*. A partir dessa fala, passa a julgar seu *comprometimento*. Ao produzir tal enunciado, produz também diferentes sentidos, dos quais dois nos chamam a atenção: a) é *comprometedor* para o Estado que ele *não esteja interessado no desenvolvimento do aluno*; b) é *comprometedor* para o sujeito-professor em questão, *falar* tal coisa.

A inversão entre sujeito e predicado nessa oração mostra que, o sujeito professor não se coloca em primeira instância como sujeito agente desse discurso, na forma mais natural da

¹⁵ http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saresp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf

¹⁶ <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp/>

oração (sujeito – verbo – predicado), *“O que eu tô te falando – é – comprometedor”*. Interpretamos essa inversão como uma acusação ao Estado, *que só quer saber de números – [isso] é comprometedor*. Porém, tal acusação é imediatamente censurada e, na tentativa de correção, é atribuída à própria fala do sujeito-professor KAREN. Poderíamos enveredar pelo caminho da interpretação e atribuir marcas interdiscursivas relativas ao silêncio como retórica da opressão (ORLANDI, 1995 p. 31). Se fôssemos por esse sentido, KAREN estaria comprometendo-se em dizer algo que não deveria ser dito, e consequentemente arriscando-se a alguma espécie de repressão ou perseguição política, vinda de um estado com o qual discorda, a partir do jogo interdiscursivo onde o estado *“quer saber – ou não quer saber – de algo”* ou *“precisa de algo”*. Porém, nos parece que, apesar de existir sim uma acusação ao Estado, KAREN se sente comprometida com essa política, apesar de julgar mais ético discordar. Poderíamos dizer que o interdiscurso relativo à repressão externa e a perseguição política, não apenas para KAREN, mas para toda uma geração pós-ditadura surge no intradiscurso como inaceitável, porém verdade inexorável. De acordo com Orlandi:

[A censura] trata-se de uma processo de identificação, e diz respeito às relações do sujeito com o dizível. Nessa perspectiva, não há autocensura. A censura sempre coloca um “outro” na jogada. Ela sempre se dá na relação do dizer e do não poder dizer, do dizer de “um” e do dizer do “outro”. É sempre em relação a um discurso outro – que, na censura, terá a função do limite – que um sujeito será ou não autorizado a dizer. (ORLANDI, 1995, p. 108)

O sujeito-professor KAREN, assim como muitos professores com os quais temos contato, não gostaria de aceitar e se enxergar como *desinteressada nos alunos, apenas preocupada com números*. Porém, como diz KAREN, *[SARESP / números / padronização] é importante pra escola, é obvio*. Cumpre dizer que o sujeito-professor KAREN oferece uma quase resistência às formações ideológicas e discursivas a que está assujeitado, perceptíveis por meio das perguntas retóricas e formas condicionais *...certo? / deveria / ...certo? / ...entendeu? / ...,né?* Marcas discursivas essas que apenas formam um contraponto nessa dança um tanto forçada, em que *tudo gira em torno*.

Recorte 11

K – Material *útil é o didático (PNLD)*. Não o caderno do aluno (SPFE). Por todo o *visual* dele, pela *qualidade*... eles ficam alucinados
(Sujeito-professor KAREN)

Recorte 12

M – *Conseguimos adotar o PNLD*. Material alternativo. Resolveu, porque uso diário. Unificados os conteúdos. *Gosto do livro High Up – Credibilidade...*
(Sujeito-professor MARIBEL)

Recorte 13

L – [O MD/SPFE tem] *muito texto, muito exercício, pouca figura...* [...] eu [...] *complemento com o livro didático (LD/PNLD)*.
(Sujeito-professor LUÍSA)

Recorte 14

N – *Eu tenho muitos livros em casa, né*. Livros, livros didáticos mesmo. Que não são necessariamente os livros *que o governo manda*. E aí eu seleciono um texto *de acordo com o grau de conhecimento da sala. Infelizmente é uma questão assim, de... de homogeneizar o negócio, pra ver se eu consigo trabalhar uma questão*. A gente tem o,... o calendário escolar, o..., as *questões que tem que ser trabalhadas, o currículo, né*.
(Sujeito-professor NARA)

Material, livro, livrinho, caderno, caderninho e apostila. Esses foram os significantes atribuídos a esse objeto, parte de nossa dissertação. Como complemento nominal, o adjetivo “didático” acompanha somente os substantivos “material” e “livro”, na materialidade linguística do nosso *corpus*. Um dos questionamentos centrais desta dissertação, porém, é o quanto “didáticos” esses substantivos chegam a ser.

Essa indagação nos leva a considerar o papel do contraponto a esse objeto, o sujeito-professor. Nesse momento, focaremos nossa análise na dicotomia professor e o que tem sido entendido como seu instrumento de trabalho, o Material Didático. Iniciamos pela definição da palavra

Didática¹⁷ (substantivo feminino): 1) Arte de ensinar com método os *princípios* de uma ciência ou as *regras e preceitos* de uma arte; 2) Gênero didático. Complementamos essa definição a partir de outro dicionário 1) o procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é *transmitido* pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas; 2) Conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento.
(Grifos nossos)

¹⁷ Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/didatica>; <http://www.dicio.com.br/didatica/>>.

Definições como estas, dicionarizadas há séculos, na qual o significado aparece colado à ideia de *princípios, regras e preceitos* relacionados a *transmissão*, tem sido lugar comum ao longo da história da ciência. Cabe a nós, analistas do discurso, chamar à atenção para o fato de que existe uma diferença entre “conhecimento transmitido” e “conhecimento compartilhado”, assim como existe o caminho que a pessoa ou criança compartilha com alguém com mais experiência, para que se tornem respectivamente aluno e professor, sujeitos de seu desejo de resignificar e resimbolizar, cada um, sua própria experiência subjetiva.

As palavras “ensinar”, do latim *insignare* tem sua origem em “gravar, colocar uma marca em”, como insígnia. Em outras línguas esse paradigma se repete: em inglês, “*teach*” tem sua origem em “*token*”, como marca¹⁸, que poderia ser traduzido também como símbolo.

Cabe-nos, a partir dessas ideias, recuperar o sentido de didática como interação entre sujeitos, calcada na (re)simbolização e (re)significação constante, daquilo a que se propõem investigar nesses sujeitos. As formas de hierarquia entre sujeitos, e as formas de assujeitamento que derivam dessa pretensa sistematização, nada mais são do que formações ideológicas contaminadas pela ilusão da existência da verdade única. O que propomos aqui é uma forma de pensar uma epistemologia da didática diferente. A didática da transmissão do conhecimento, do cânone sagrado, muitas vezes com *muito texto, muito exercício, pouca figura*, tem sido cada vez mais questionada e desafiada por uma didática leiga (CHEVALLARD, 2007 p. 133).

Dessa forma, cabe-nos sinalizar que nessa procura de uma verdade unívoca esvazia o sujeito-professor de sua subjetividade. O professor passa a ter uma função *útil*, a ser *utilizado*, assim como o *MD/SPFE*. Necessitamos, porém, identificar a que fins.

É nosso intuito, com essa análise, resgatar que o ato didático deve ocorrer entre sujeitos. Não existe ato didático entre o sujeito e um livro. O que existe é o sujeito-autor que interpela – ou não – o sujeito-leitor. Nesse ponto, entendemos a didática como a posição-sujeito assumida pelo professor, interpelando o aluno em seu desejo, usando elementos ao seu alcance, inclusive um material didático, o qual esses próprios sujeitos questionam a qualidade.

Professores mostram marcas e pistas linguísticas de assujeitamento ao discurso, não diretamente desse governo, que apenas se aproveita de um discurso milenar sobre educação. O sujeito-professor se faz *útil* a simples transmissão do conhecimento. Atribui uma função *útil* ao LD, julgando a *qualidade* e *credibilidade* pelo aspecto *visual*.

¹⁸ teach. Dictionary.com. Dictionary.com Unabridged. Random House, Inc. Disponível em: <<http://www.dictionary.com/browse/teach>>. Acesso em 16 de jun. 2016.

De certa forma, diferente das análises acima, as SDRs a seguir sinalizam a procura, vendo se consegue um processo didático mais autêntico, no sentido de que o sujeito-professor NARA traz algo de si que ela julga ser a necessidade do sujeito-aluno. A sinaliza uma implicação com os alunos, trazendo algo de sua própria casa, de sua subjetividade, diferente daquilo que o governo manda. Mas o sujeito-professor NARA mostra-se também capturada pelos sentidos lineares os quais colocam o conhecimento da língua em graus. E, apesar de se dizer infeliz, não questiona a homogeneização do negócio. O currículo, acaba aqui servindo novamente a fins utilitaristas de gradação (de-gradação) do sujeito e seu desejo. Não há espaço para a expressão dos sujeitos-aluno e sujeito-professor perante o negócio a ser trabalhado no currículo. São questões a serem trabalhadas, de acordo com o MD enviado à escola, a mando da lógica neoliberal da classificação e adequação do produto.

O sujeito-professor NARA questiona a capacidade do MD/SPFE de implicar o aluno, mas, também é capturada e assujeitada a formações ideológicas e discursivas que a desviam de olhar para o aluno como sujeito. NARA não vê o aluno como sujeito, meio e fim de sua própria ação, como alguém que se propõe a favorecer o acesso de outrem à expressão de sua subjetividade através de uma língua estrangeira.

Recorte 15

K – Então, tem a biografia da Marta. Já faz uns seis anos, mais ou menos que a gente trabalha com a biografia da Marta, jogadora de futebol. E do Pelé. Eles querem saber quem é o Pelé hoje? Não. O Pelé não é interessante mais pra eles. [...] E o que é que eu tinha de fazer? Qual era a proposta do caderno do aluno? Que eles escolhessem um jogador de futebol, tinha que ser jogador de futebol, pra redigir uma biografia. E aquele aluno que não gosta de futebol? Ele vai ficar com zero? Ou ele vai fazer o trabalho com má vontade, certo? Por que eu, por exemplo, não sou fã de futebol. Então pra mim, fazer um trabalho sobre um jogador, eu não ia conhecer. Que vontade eu teria? Eu não tenho motivação pra fazer... [...] “Pode ser quem? Um cantor, sei lá um ator, uma atriz, um modelo. Vamo trabalhar com essa pessoa. Quem que vocês gostam? Vamos fazer um levantamento? ”. Pus na lousa. “Vamos fazer? Vamos. Deu certo? Deu. Ótimo. Ficou legal.” Fizeram no maior amor do mundo. [...] Mas eu não tô trabalhando aquilo lá, que o Governo está pedindo. Eu tenho que fugir, por que se não eu não dou aula. Eu vou enfartar, vou parar no psiquiatra... (Sujeito-professor KAREN)

Prosseguimos nossa análise a partir do recorte 15, em que o sujeito-professor KAREN questiona o MD/SPFE e mostra-se levando seu questionamento até as últimas consequências,

desafiando a estrutura que dá suporte às formações discursivas nas quais está inserida. As formações ideológicas vigentes no material didático descrito pelo sujeito-professor KAREN, sugerem preferências e interesses que, no entender dessa professora, soam como autoritarismo. Na SDR sobre a elaboração de uma biografia, KAREN enfrenta seu conflito entre a formação ideológica de autoridade do livro didático a que estava fixada, em favor de uma formação discursiva na busca da real motivação para si própria e para seus alunos, de que se pode escrever uma biografia de quem mais lhe motive. Importante lembrar que essa tomada de posição de KAREN vai além da autopreservação para *evitar um enfarte* ou *ir parar no psiquiatra*, como ela mesma ironiza, mas segue uma linha que permitiu aos alunos produzirem um texto no qual também assumem posição de autoria – mesmo que parcial, a partir de uma estrutura *na lousa* – escrevendo sobre um outro que admira, e porque não dizer, ama, usando o maior amor do mundo como combustível.

Dando prosseguimento a nossas análises, faz-se pertinente uma nota de cunho metodológico sobre a sequência dos recortes 16 a 19. Como dito anteriormente, houve poucas referências diretas ao uso do MD/SPFE, considerando o conteúdo proposto e as metodologias sugeridas. As SDRs realçadas nesses recortes, têm a função de fornecer melhor contextualização e um entendimento mais abrangente das condições de produção que envolveram uma atividade específica, como proposta pelo MD/SPFE, assim como a execução pelo sujeito-professor da atividade proposta.

O que de fato nos levou à seleção desses recortes em sequência foi o fato de que, o sujeito-professor em questão oferece em seu relato SDRs cercadas de fuga de sentido, derivas e deslocamentos que nos impõem a exposição de um mapa discursivo mais abrangente, a respeito das falas na referida sequência de recortes.

Recorte 16

MARIBEL – Nós demos o nome de *"Projeto Smile*, por um adolescente mais solidário", porque esse projeto causa um certo impacto, não tem que não *sorria* ao participar dele.

[...]

R – [...] você consegue relacionar[-lo a] alguma coisa a respeito do inglês?

M – Sim, a questão do voluntariado [...] *tudo que eles aprendem em sala nesses textos do caderninho, é pra colocar em prática, lá*. Por exemplo, [...] aqui tá escrito assim: *O que que eu vou fazer numa creche?* (Leitura em português, traduzindo do texto, originalmente em inglês – no MD/SPFE) "Voluntários podem trabalhar na pré-

escola com crianças de famílias carentes em diferentes cidades do Brasil. ” (Sujeito-professor MARIBEL)

Como exposto anteriormente, decidimos por utilizar uma sequência de recortes que se referem à um seguimento de entrevista. Os recortes, ordenados cronologicamente, de acordo com seu andamento durante a entrevista, visam favorecer o acesso às condições de produção tanto das SDRs, quanto do *projeto* descrito pelo sujeito-professor MARIBEL. Existe, portanto, nas análises dos recortes 16 a 19 um maior grau de intertextualidade.

A importância do recorte acima (16), reside na quantidade e intensidade do aspecto fuga do sentido, ou espaço de fuga na interpelação. Parece-nos haver, por parte do sujeito-professor, um deslize entre o uso e apreensão da língua estrangeira e o tema sugerido pelo MD (Voluntariado) para abordar aspectos linguísticos a serem abordados (Presente perfeito). O sujeito-professor parece trocar a estrutura a ser abordada pelo tema. Parece, nesse ponto, ocorrer um grande desencontro, entre a abordagem estruturalista-funcional de língua, adotada pelo MD, e a impossibilidade por parte do sujeito-professor, em utilizar o tema a favor da abordagem da estrutura linguística. Seria como se o sujeito professor, num ato de resistência, tratasse a abordagem dos aspectos linguísticos como uma formalidade, utilizando algumas das formas de resistência referidas por Pêcheux (1990, p. 17): "Mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras". Assim, o sujeito-professor MARIBEL, parece tomar o ensino como uma prática ritualística, como "uma missa pouco freqüentada numa capela, um enterro, um pequeno desafio de futebol numa sociedade desportiva, um dia de aulas numa escola, uma reunião ou um *meeting* de um partido político, etc", conforme dito por Althusser (1985 p. 87-88).

O sujeito-professor MARIBEL, materializa a ideologia por trás de seu discurso de que o importante é *sorrir* ao participar desse projeto. O sujeito-professor inicia orgulhosamente, relatando o *impacto* que causa esse projeto. A fuga do sentido ocorre pelo fato deste ser um *projeto* relativo ao ensino de aprendizagem da língua inglesa, porém, faz uma longa descrição – recortes 16 a 19 – dos procedimentos que, em si, pouco se relacionam com a interpelação do sujeito na língua inglesa, de forma a fazer com que sujeitos-alunos se apropriassem dessa língua estrangeira como outra alternativa linguística de expressão de sua subjetividade.

Ao ser questionada sobre o quanto relaciona seu projeto com a língua inglesa, o sujeito-professor MARIBEL, capturado, coloca em prática a lógica assistencialista neoliberal, explicitada anteriormente, na introdução desta dissertação. Não nos cabe, neste texto, analisar

as concepções e procedimentos sobre serviço voluntário. Contribui com nossa análise, porém, ressaltar o aspecto assistencialista de curto alcance, com pouca ou nenhuma reflexão sobre as instituições e os sujeitos assistidos. Assim como não houve reflexões compartilhadas com os sujeitos-alunos participantes em tal projeto. Parece-nos que MARIBEL utilizou em sua estratégia didática, o mesmo mecanismo de fuga do sentido relativo ao assistir ou remediar, executar cuidados paliativos no uso da língua estrangeira, como pontuamos nas SDRs aqui presentes.

Consideramos importante nessa análise, associá-la às concepções presentes nas SDR sobre teoria e prática, mencionadas na seção introdutória ao capítulo das análises. Em seu dizer *tudo que aprendem no caderninho é pra colocar em prática lá* percebemos uma grande densidade de sentidos deslocados. Iniciamos nossa análise a partir do aspecto do uso recorrente de diminutivos. De acordo com Lima e Iunes (1981), os diminutivos são mais frequentemente usados para

[...] indicar a) objetos pequenos (Comprei uma casinha na praia.); b) carinho (Venha cá, filhinha!); c) ênfase (Ele mora pertinho daqui.); d) desprezo (Que filminho monótono!); e) muitas vezes é usado como forma típica da língua, sem função definida (Ele ficou um bom tempinho lá.). (LIMA; IUNES, 1981, p. 81)

Nessa SDR em especial, *caderninho* remete, ao nosso ver, para além de suas dimensões físicas. Não nos parece, também, que o sujeito-professor tenha procurado o efeito discursivo de atenuar, como para suavizar algo por razões de ironia, por exemplo. Haveria uma conotação pejorativa, mas não abertamente, pois não há o efeito discursivo direto de desvalorização do “caderno do aluno” ou do “caderno do professor”. Transparece, na materialidade linguística, um julgamento negativo do MD/SPFE, sob o qual o sujeito-professor não se responsabiliza. De acordo com Bertoni-Ricardo (2004), apud Valin de Andrade, (2015, p. 79),

Essa utilização do diminutivo [...] é uma característica da variação linguística [...] e está de acordo com Bortoni- Ricardo (2004) que apontou vários fatores de variação linguística: grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho, rede social. No caso do fator gênero foi constatado que as mulheres usam mais diminutivos do que os homens.

A nomeação *caderninho* sinaliza certa desvalorização, confrontada com o fato de não poder oferecer alguma reflexão ou crítica de valor, que possa enriquecer ou questionar as “sugestões” do MD.

Lembramos, porém, que em qualquer contexto de ensino/aprendizagem de LE, é condição *sine qua non* que a estrutura da língua-alvo esteja presente, desejável inclusive, como o próprio meio de aprendizado, como preconizam as teorias comunicativas de ensino nas últimas décadas. (THORNBURY, 2000, p. 3-6.) Ou seja, prática e teoria são indissolúveis nos modelos modernos de aquisição de língua estrangeira, como suporte nos processos de simbolização, (re)significação e interação entre sujeitos. Através de outras falas desse e outros sujeitos-professores, inferimos a existência de um deslize de sentido, a partir de fórmulas encapsuladas e genérico discursivo (TFOUNI, 1995), de que a memorização sobre a metalinguagem – a partir de concepções estruturalistas de língua –, seria a aplicação da teoria da língua. É importante diferenciar a teoria em si de sua nomenclatura das estruturas, que deveriam se restringir a momentos de referência e elucidação, quando necessário.

Ao responder sobre relacionar o projeto com o uso do inglês e sua estrutura, MARIBEL entende que, a teoria proposta no *caderninho* seria a respeito de *o que se faz em uma creche*. O deslocamento de sentido realizado pelo sujeito-professor MARIBEL se dá à medida que não há menção sobre a construção e apropriação de sentidos e dentro ou a partir das estruturas linguísticas propostas pela atividade em questão no MD/SPFE. O que se faz notório na fala do sujeito-professor MARIBEL, é que existem efeitos de deslizes de sentido em sequência, ocorrendo em diferentes direções. Por exemplo, em geral, nas entrevistas desse *corpus*, existe um deslocamento do sentido do tema da atividade (biografias, trabalho voluntário, etc.) em detrimento da estrutura gramatical abordada na respectiva atividade (passado simples, presente perfeito, etc.), observando que os sujeitos-professores tenderam a responder a partir de uma formação discursiva de cunho estruturalista, tendendo a valorizar a metalinguagem, não alcançando o uso comunicativo.

Recorte 17

MARIBEL – Então *depois que a teoria foi feita em sala*, estes textos todos *eu cobro em prova, interpretação, pra ver se ele entendeu*. [Pra realizar a parte prática], nós vamos lá pra creche. [...]. Eu falo: "Um grupo vai cuidar do café da manhã dessas crianças. Um café da manhã bem gostoso, bem..., o que eles gostam de comer." Outro grupo vai cuidar da recreação, outro grupo da vai cuidar *da transformação: maquiagem, cabelinho...* outro grupo vai fazer sacolinha surpresa

pra a gente entregar. *Então a gente chega lá e monta uma mesa [...] com tudo do bom e do melhor.* Todo mundo participa, cada um de nós doa um prato. Eu marco uma data com essa creche, em fevereiro eu ligo, marco pra maio. (Sujeito-professor MARIBEL)

Abrimos um parêntese relativo às análises dos recortes 16 a 19, de forma a elucidar os termos “assistencialismo” e “paliativo”, conceitos recorrentes nesses recortes, permeando o dizer desse sujeito-professor, expondo as formações discursivas a que está filiado. Para tanto, iniciamos com as definições presentes em dicionários¹⁹:

Assistir: 1). Estar presente; ser testemunha ou espectador; 2). Estar presente para auxiliar ou acompanhar; 3). Cooperar, auxiliar; 4). Patrocinar.

Paliativo: 1) Remédio que não cura mas mitiga a doença; 2) Recurso para atenuar um mal ou adiar uma crise; adiamento; 3) Disfarce; 4). Que serve para paliar.

Assistir, v.t.d.: 1). Ajudar, acompanhar: ele o assistiu na doença; 2). Caber, competir (direito, ou razão, a alguém): assiste ao autor o direito de ligar o nome à sua produção intelectual.

Assistir v.i.: Residir, morar: assiste no Rio.

Paliativo adj.: 1). Cujas características podem acalmar ou abrandar; que pode causar alívio temporário: medicamento ou tratamento paliativo; 2). Que diminui um problema; que atrasa uma dificuldade ou crise; diz-se dos procedimentos e/ou maneiras utilizados para adiar (alguma coisa).

Paliativo s.m.: 1) O tratamento e/ou medicamento cuja eficácia é temporária; anódino; 2) As maneiras ou mecanismos utilizados para adiar uma crise.

O cuidado paliativo apenas alivia dor ou desconforto momentâneo, sem resolver o problema. Pode até mesmo ser configurado muitas vezes como prejudicial, no que pode provocar o efeito de mascarar a causa do mal.

Tomamos aqui essas definições de “assistencialismo” e “paliativo” na elaboração de uma analogia que nos soa “ensino paliativo”. Essa analogia busca o sentido que, na impossibilidade de expressão dos testemunhos dos alunos dentro da língua estrangeira, o sujeito-professor MARIBEL oferece aos alunos o recurso de apropriação fictícia pela *tradução*, o que, de fato, distancia o aluno à tomada de posição de sujeito dentro da estrutura linguística da língua estrangeira. Em sua atitude, o sujeito-professor parece buscar alívio em

¹⁹ Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>; <http://www.dicio.com.br/>>.

sua angústia, tanto em relação à pobreza e desigualdade social institucionalizada dentro da formação discursiva assistencialista “creche”, assim como se coloca na posição de oferecer um ensino paliativo, praticamente como esmola a seus alunos, que continuarão também sem meios para se apropriar dessa língua estrangeira.

Existe um deslocamento, ou *transformação* em sua posição de sujeito-professor para sujeito provedor de cuidados paliativos, e nesse deslocamento-*transformação*, leva junto o sujeito-aluno, que se vê às voltas com *transformações* em aparência via *maquiagem*, permanecendo o próprio sujeito-aluno distante de *transformações* em sua posição de sujeito falante de uma língua estrangeira. O *projeto*, desenvolvido pelo sujeito-professor em questão, desloca o ensino LE para uma ação também paliativa, mas não desloca ou interpela o sujeito-aluno em sua posição discursiva.

Recorte 18

Na aula seguinte [à visita à creche] vai me produzir um relatório em sala de aula, levar pra casa, digitar, e me trazer de volta pra ver "o que que vocês acharam de estar lá". [...] Porque que esse aqui [exemplar mostrado ao professor] tá em português? Porque isso daqui, vai pra fora, passa em ATPC, eles tem que... meu colega professor lê, vê, a minha direção, a minha coordenação, eu mando cópia disso pra São Paulo..., só que aí vai em português e inglês. [...] Terminou o passo-a-passo, isso tudo é rascunho. Semana que vem [...], "producing a testimonial." Esse testemunho vem em inglês pra mim. Aí ele comprova a habilidade dele em escrever em língua inglesa. Tá? E que muitas vezes, muitos alunos conseguem fazer assim, com muita tranquilidade. Muitos alunos têm muita dificuldade em..., apesar que hoje eles recorrem a alguns recursos, né? O tal do Google tradutor, né? Que imagina que em nossa época de escola nós tínhamos isso... ou nós fazíamos na raça, ... né? Mas eles fazem... não vem cem por cento. Não vou falar pra você que vem cem por cento... (Sujeito-professor MARIBEL)

Nos chama à atenção o procedimento de, na aula seguinte ser *produzido um relatório*, porém existe um descolamento da participação do sujeito-professor. O texto que, de acordo com a fala de MARIBEL, *conseguem fazer*, [...] *apesar [de] recorrem a alguns recursos, né?* Nessa fala transparece a omissão por parte de MARIBEL, a respeito dos *recursos* que, como do sujeito-professor, deveria compartilhar com os sujeitos-alunos, partindo de sua própria experiência de apropriação das estruturas na língua estrangeira. Para tanto poderia usar

inclusive o suporte do próprio MD/SPFE, que, apesar de criticado na forma de sua elaboração, distribuição e imposição, – como mencionado anteriormente –, oferece as estruturas que serviriam de molde, espelho e então como recurso para uma apropriação da língua estrangeira, à medida que o professor interpelasse o aluno em sua fala-como-sujeito. Ao aluno assujeitado resta recorrer a recursos paliativos, como o tal do Google tradutor, né? O sujeito-professor evoca uma construção ambivalente, na qual o artigo definido o define predicado, aquele definido e recorrido pelos alunos. Porém, emprega também tal, como pronome que indica ocultação do nome, atribuindo assim a outrem (indefinido) a função de fornecer o recurso e/ou elaborar o texto em inglês. Outro possível sentido do significante tal seria como substantivo atrelado ao significado de “pessoa entendida, de destaque em determinado assunto”. A essa outra entidade como recurso, permitiria a escritura do texto sem a necessidade de tanta raça. O sujeito professor chega a imaginar como seria em “nossa” época, já que não tínhamos isso.

Nessa fala, o sujeito-professor MARIBEL se expõe, buscando compartilhar com o sujeito-pesquisador certo sofrimento no processo de apropriação da língua estrangeira, e que de certa forma ainda estaria presente, se expressando na inveja velada dos recursos acessíveis aos alunos de hoje. Uma questão problemática, porém, está em abdicar de sua subjetividade como sujeito entre línguas, de sua apropriação da língua em favor de um programa de computador, um mecanismo de busca por algoritmos, a tradução (Do Latim, *traducere*, “converter, mudar”, originalmente “transferir, guiar”, de *trans-* mais *ducere*, “guiar, conduzir”). A posição de assujeitamento de MARIBEL conduz, guia os sujeitos-alunos a sentirem-se autorizados a também buscar na tradução automática o modo mais fácil de responder à avaliação burocrática do DPE, num ciclo a ser fechado na avaliação. Outra pista fornecida por MARIBEL está na fala: Esse testemunho vem em inglês pra mim. O sujeito dessa oração é o próprio testemunho, pois, o aluno como sujeito desaparece do discurso, é silenciado na fala do sujeito-professor MARIBEL. A avaliação apenas pode contar com uma parte teórica na qual a teoria da língua não é aplicada. Por outro lado, a parte prática não passa por, nem é dita na língua estrangeira. O sujeito-professor acaba por avaliar um escrevente, que não traduz ou interpreta, pois, capturado que está, não se vê historicizado (ASSOLINI, 2013, 2015). Tivesse o sujeito-professor MARIBEL alguma compreensão de sua posição assujeitada, teria talvez investido em mais devolutivas mútuas ao longo de um processo de descoberta constante de si própria e do sujeito aluno, através e como sujeitos entre línguas.

Recorte 19

MARIBEL – Eu recolho de um por um. Essa nota é uma das notas do bimestre. *Então é muito sério. A parte prática do projeto é uma nota. A parte teórica é outra nota. [...] Às vezes não consegue alcançar.* E outra coisa, né, o que que é muito difícil? *A tradução é difícil? Você pegar um texto em inglês e passar pro português, que é a sua língua? É difícil. Porém, mais difícil é fazer o contrário.* Quando você pega esse texto aqui, *e vai tentar passar pra uma língua que não é sua. Cê sabe que você tem que usar conectivos, pra ligar as orações, que você tem que usar um tempo verbal, correto....* Muitos alunos [...] interessados *me procuram nos bastidores da escola* e fala[m]: ". " E eu tô tendo muita dificuldade em ligar essa oração com a outra..." [...] Mas assim, com muito prazer de saber que ele tentou. *Porque o aluno da escola pública, jamais... você sabe disso, não adianta a gente mentir, ele não vai falar, ler e escrever. Eu fiz curso pra isso. Não existe.* [...] E quando eu faço a devolutiva, eu falo [...] individualmente, pra eu não ficar falando de erros, e ficar citando nomes, isso é muito *constrangedor*. (Sujeito-professor MARIBEL)

Na longa descrição de seu trabalho durante a entrevista, e representada aqui pelos recortes 16 a 19, não há qualquer menção de como os alunos se apropriariam das estruturas linguísticas com propostas de ensino naquela atividade. Porém, existe *uma cobrança, para ver se entendeu*. Nos cabe agora, uma interpretação à luz da sequência *teoria feita em sala – prática na creche – cobrança na prova*. Em termos de aprendizagem de língua estrangeira ou nativa, cabe o questionamento sobre o que o sujeito-professor MARIBEL entende por teoria. Presumimos que fossem exercícios de fixação de estrutura, acompanhados de sua metalinguagem a partir de uma referência estruturalista descritiva. Em termos de efetividade do uso da língua em situações de comunicação, esta forma de didática funciona como uma exposição alienada de seu uso como forma de expressão do sujeito. No campo de Ensino de Inglês como língua estrangeira, há muitas críticas a essa linha:

Uma gramática pode oferecer uma descrição exata do desempenho linguístico. Ainda assim, não interfere na produção desse desempenho linguístico. (JOHNSON-LAIRD, 1988, p. 325, tradução nossa)²⁰

²⁰ "A grammar can provide an accurate description of performance and yet ... play no part in the production of that performance."

Johnson-Laird, P. (1988). The Computer and the Mind: An Introduction to Cognitive Science. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, p. 325.

A língua não é fixa, mas um sistema dinâmico. A língua se desenvolve e muda... cresce e se organiza de baixo para cima, a partir de suas bases de uso, de uma forma orgânica, assim como acontece em outros sistemas complexos. (LARSEN-FREEMAN, 2006, p. 558, tradução nossa)²¹

Nesse recorte de sua entrevista, o sujeito-professor MARIBEL foca seu ensino nas *ações que se fazem* em uma creche. Seria interessante aproveitar a variedade de experiências possíveis, nesse caso propostas e executadas, à luz da expressão subjetiva destas experiências a partir da língua estrangeira. A aquisição poderia acontecer – como geralmente acontece em espaços reconhecidos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras – à medida que os sujeitos-alunos dessem vazão à expressão de sua subjetividade nessa outra língua com os suportes possíveis. Porém, não há menção na fala de MARIBEL a qualquer trabalho linguístico significativo que dê suporte à atividade e experiência de voluntariado que propõe aos alunos.

O efeito dos deslizos de sentido em sequência, mencionado anteriormente, acontece vai-e-vem, na seguinte ordem: professores em geral focam a estrutura linguística dissociada do tema (inclusive o próprio sujeito-professor MARIBEL, em outros recortes). Em seu dizer, como um todo, porém, MARIBEL ignora a estrutura e foca exclusivamente no tema, sem menção alguma ao uso da língua inglesa. Em seguida, cobra conhecimento da estrutura do inglês em provas e produção de textos, desvinculada da expressão do sujeito-aluno, como sinalizado no recorte 18.

Novamente, porém, desloca-se de sua posição de cobrança, cedendo sua posição de intermediária da relação aluno/língua *ao tal do Google tradutor*. Acreditamos que isso se dá, pela impossibilidade de cobrar uma apropriação da língua inglesa por parte de sujeito-aluno que não teve acesso significativo, ou não tenha sido tocado ou interpelado pela língua estrangeira.

Ou seja, no que concerne à *prática na creche*, apesar de uma experiência que pode vir a trazer reflexões, não faz relação alguma com a expressão do sujeito na língua estrangeira, como proposto. Esta ação provavelmente distancia ainda mais o sujeito da expressão de sua subjetividade, aprisionando-os em formações ideológicas assistencialistas e paliativas. Como fechamento dessa sequência, o aluno assujeitado será cobrado a interpretar o que entendeu desse choque entre imaginários sobre língua estrangeira e assistencialismo.

²¹ “Language is not fixed, but is rather a dynamic system. Language evolves and changes... [it] grows and organizes itself from the bottom up in an organic way, as do other complex systems.”
Larsen-Freeman, D. 2006. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27/4, 558-589.

Concluímos que o *projeto* descrito como um todo, pode ser considerado mais *constrangedor* para todos nós, profissionais da Educação, do que para o aluno, avaliado no seu desempenho em uma língua que não teve verdadeiro aval nem acesso. Constrangedor, pois, essa sequência de atividades, ou projeto foi elaborado e proposto pela SEE-SP por meio do MD/SPFE, sob execução ou executado por esse sujeito-professor, e legitimado e endossado pelo estado (portifólios enviados à Secretaria) reforça a conclusão de que *o aluno da escola pública jamais vai falar, ler e escrever*.

Importante lembrar que, enquanto houver uma política de exclusão do sujeito de seu processo educacional, como essa que se apresenta, o Estado, ou governo, ou MD *não vai* escutar, escrever ou ler o que espera que o sujeito aluno *fale, leia ou escreva*, pois, essas instâncias não consideram a existência do sujeito-professor e do sujeito aluno. *Sabemos disso, não adianta a gente mentir*.

Recorte 20

L – E, eles falaram pra alguns professores entrar nesse projeto maior e os outros tentarem trabalhar dentro das salas de aula, algum tema, né... [...] É, foi numa reunião da coordenação: *"Ó, quem, ... quem acha que dá certo inserir aquilo na disciplina?"*. *Aí eu fiquei assim, sem saber como inserir o inglês naquilo. [...] Então acho que alguns temas não servem pra algumas matérias*. Então teria que a gente fazer um projeto mais pra área de humanas, um projeto mais pra área de biológicas, pra trabalhar projetos tem que ser temas diferentes, bastante temas, né? (Sujeito-professor LUÍSA).

Antes de nós nos atermos à análise propriamente dita desse recorte, gostaríamos de salientar que, sob a perspectiva da AD, o sujeito não é empírico ou coincidente consigo mesmo. Ao contrário, como lembra Orlandi (2007), ele é materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito e de sujeito à. Trabalhamos com um sujeito que é sujeito à língua e à história, pois, para (se) produzir sentidos, ele é afetado por elas.

Segundo essa concepção, nem sujeito nem sentidos são constituídos *a priori*, mas são constituídos no discurso. Essa constatação traz em sua base Pêcheux (1995), quando o autor afirma que

o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe *'em si mesmo'* (isto é, na sua relação transparente com a literalidade

do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é reproduzidas). (PÊCHEUX, 1995, p. 160, grifos do autor)

É isso que explica o fato de que, as palavras e expressões mudam de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam, ou seja, com referência às formações ideológicas de quem usa essas palavras e expressões. Isso nos permite considerar o sujeito como uma posição, como um lugar que ocupa para dizer o que diz. O modo como o sujeito ocupa esse lugar não lhe é acessível, da mesma forma que a língua não é transparente nem o mundo diretamente apreensível. Na verdade, tudo é constituído pela ideologia que, podemos dizer, então, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que possa produzir o dizer.

Dando início à análise das sequências discursivas sublinhadas, destacamos que nos causa estranhamento a expressão Ó, quem acha que dá certo inserir aquilo na disciplina?

Os pronomes demonstrativos situam alguém ou alguma coisa no tempo, no espaço e no discurso, em relação às próprias pessoas do discurso: quem fala, com quem se fala, de quem se fala. Podem ser invariáveis ou variáveis em gênero (masculino e feminino) e número (plural e singular). Possuem ainda finalidade expressiva, reforçando algum termo anteriormente mencionado.

Para nós, ao enunciar quem acha que dá certo inserir aquilo, ou seja, algum tema, naquilo, no projeto maior, o sujeito-professor parece não compreender o que vem a ser o trabalho pedagógico com projetos. Parece ainda preocupar-se sobremaneira com a problemática do certo ou errado, e não com as possibilidades de os estudantes, pelos quais é responsável, vivenciarem a experiência pedagógica.

Segundo o nosso gesto interpretativo, o sujeito-professor LUÍSA, ocupa a posição discursiva de “mau-sujeito”. Tentaremos explicar melhor em que consiste tal posição.

Na obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, o filósofo Pêcheux (1995), introduz aquilo que denomina diferentes modalidades de tomada de posição.

A primeira modalidade consiste, para Pêcheux (1995), em uma superposição, em um recobrimento entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que, a tomada de posição do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma de “livremente consentido”. Essa superposição caracteriza, nos termos de Pêcheux (1995) o “bom-sujeito”. Nessa modalidade, o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito se identifica em seu discurso; esse sujeito sofre cegamente essa determinação.

A segunda modalidade, ao contrário, caracteriza o discurso do mau-sujeito, discurso no qual o sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal, por meio da tomada de posição que, nesse caso, consiste em uma separação que reflete distanciamento, dúvida, questionamento, contestação ou revolta em relação ao que o sujeito universal dá a pensar. Nesse caso, o “mau-sujeito” se contraindidentifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso, como determinação exterior de sua interioridade subjetiva, o que produz as formas filosóficas e políticas do discurso-contrá, isto é, o “contradiscurso” (PÊCHEUX, 1995, p. 216).

É essa posição ocupada pelo sujeito-professor LUÍSA, conforme acima salientamos, pois, segundo as sequências discursivas em destaque, produzem efeito de sentido de distanciamento e questionamento, assim como o enunciado: *“Então acho que alguns temas não servem para algumas matérias”*.

Retomando nossa discussão a respeito das diferentes modalidades de tomada de posição, torna-se mister dizer que às duas modalidades acima apresentadas, Pêcheux (1995) soma uma terceira: a de “desidentificação”, ou seja, a de uma tomada de posição não subjetiva, que “[...] constitui um trabalho (transformação-deslocamento) da forma-sujeito e não sua simples anulação” (PÊCHEUX, 1995, p. 217).

Para dialogar com Pêcheux (1995), trazemos Indursky (2000), com quem também concordamos. De acordo com a autora, a noção de tomadas de posição do sujeito tem relação com a noção de interdiscurso, definido por Pêcheux como “[...] um todo complexo de formações discursivas com dominante” (PÊCHEUX, 1995, p. 162). Ou seja, uma das formações é a dominante nesse contexto das formações discursivas. Sendo assim, sua forma-sujeito também é a dominante.

Dando prosseguimento à presente análise, lembramos que a inclusão de projetos no currículo não pode ser entendida como proposta inovadora, posto que, na educação básica, a ideia de trabalho com projetos surge na década de 1920, no século passado, portanto. Suas raízes estão na teoria do filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey, que tem como proposta uma escola centrada no aluno. Para o educador, “a passividade é o oposto do pensamento; que não é só um sinal de ausência do juízo e da compreensão pessoal, mas também invalida a curiosidade, provoca a distração mental e faz da aprendizagem uma tarefa, não um prazer” (DEWEY, 1959, p. 258).

De acordo com suas ideias, “[...] o professor é um guia, um diretor, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem” (DEWEY, 1959, p. 43).

O trabalho pedagógico com projetos incentiva os estudantes a participarem ativamente das aulas, da escolha dos temas e dos problemas que eles trazem. Sendo assim, esse trabalho requer condições favoráveis de produção, que, de fato, lhes possibilite posicionarem-se criticamente, ao longo de todas as etapas que envolvem essa metodologia de ensino, dentre elas a pesquisa e a produção de resultados a serem compartilhados com outras salas de aula e com as comunidades familiar e escolar, por exemplo.

De acordo com o nosso gesto interpretativo, o sujeito-professor parece desconhecer o interdiscurso referente à metodologia de organização do trabalho educativo por meio de projetos. A falta desse interdiscurso pode conduzi-lo a uma prática pedagógica caracterizada, sobretudo, pelo processo parafrástico de linguagem. Esse processo produz “[...] o retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 2007, p. 36), fazendo com que o sujeito estudante e o sujeito professor permaneçam no âmbito da estabilização. Nessas condições de produção, ambos os sujeitos não poderão nem se posicionar nem se constituírem como “intérpretes-historicizados” (ASSOLINI, 2003).

O conceito de intérprete-historicizado está pautado no entendimento segundo o qual o sujeito discursivo rompe com sentidos instituídos e legitimados. Trata-se de uma posição em que “[...] o sujeito, ao realizar suas leituras, ultrapassa, transpassa os sentidos literais, unívocos, desprendendo-se da relação termo a termo, palavra-sentido. Nessa posição de intérprete-historicizado, o sujeito (re)formula sentidos a partir de seu interdiscurso, nível de letramento, histórias e memórias de leituras e de experiências com as práticas culturais de leitura e de escrita” (ASSOLINI, 2013, 2015).

Acreditamos que tal perspectiva pode possibilitar ao professor reconhecer elementos até então desconsiderados em sua prática pedagógica, possibilitando a ele uma apropriação da experiência pela abertura ao desconhecido, pela disponibilidade para as mudanças, alterações, para a escuta do inefável.

Essa “escuta sensível” poderia ocorrer, conforme nossa proposição, em *espaços discursivos* (ASSOLINI, 2010, 2013), que possibilitassem ao educador colocar-se na *escuta* de subjetividades, no limbo no qual as palavras sob os suspiros e os ritmos dançam diferentemente do conteúdo de seus enunciados poderia nos fazer pressupor. Entendemos que, é possível a instauração de processo refinado de escuta quando há sensibilidade, preparo e formação educacional e pedagógica que conduzam à compreensão de que a palavra deve ser compreendida para além de seu valor comunicacional usual, valor esse que nos prende à literalidade, ao que parece óbvio, evidente, conformado.

O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O

6.3.3 Bloco discursivo 3: “O sujeito professor, o MD e o aluno”.

Recorte 21,

Com o passar do tempo eu mesma me dei o *pseudônimo de MARIBEL Cascavel*. Eu falo pro aluno: “*Olha, anda na linha... MARIBEL Cascavel, o veneno é cruel...*”. Então vamos estabelecer alguns parâmetros que a gente vai ter que seguir”. [...]. *Mais importante do que a metodologia, do que o material, é você se fazer entender, é você ter postura*, né. Eu falo pra eles: “Olha, é um metro e cinquenta, hein, de puro veneno.”
(Sujeito-professor MARIBEL)

A inserção do sujeito-professor em formações discursivas marcadas por sentidos que remetem à ameaça permite-nos pensar que, esse sujeito-professor fundamenta os seus saberes e fazeres pedagógicos em um discurso pedagógico escolar autoritário, notadamente magistrocêntrico, autoritário, livresco e avaliativo.

O sujeito-professor, assujeitado ideologicamente, identifica-se com o discurso que pressupõe que os alunos devem ser controlados e, para tanto, faz uso do enunciado: “Olha, anda na linha”, que produz efeitos de sentido de ameaça.

Esse enunciado é por nós compreendido como genérico discursivo, tal como pensado por Tfouni (1995). De acordo com a autora, os genéricos podem ser compreendidos como “[...] provérbios, *slogans*, máximas, rezas, fórmulas adivinhatórias etc., que estão profundamente arraigados em “fórmulas encapsuladas”, resumos historicamente constituídos das experiências e atividades do homem sobre o (no) mundo. Trata-se de genéricos que codificam os valores e crenças de uma cultura” (TFOUNI, 1995, p. 79).

Dando sequência à presente análise, vamos nos deter no enunciado *MARIBEL Cascavel, o veneno é cruel*. O sujeito-professor atribui a si mesmo o *pseudônimo MARIBEL Cascavel*, a partir de sua inscrição em formações discursivas marcadas pelo discurso pedagógico autoritário, como já destacado.

O pseudônimo *cascavel*, com o qual o sujeito-professor se identifica, produz alguns efeitos de sentido. Dentre eles, o que diz respeito a associar especialmente mulheres a ofídios

como cascavel ou jararaca. Parece-nos pertinente evocar novamente esses genéricos discursivos (TFOUNI, 1995, p. 79) por fazerem alusão direta ao tipo de estereótipo de mulher por meio do qual esse sujeito-professor procura se apresentar aos alunos. Os significantes “jararaca” e “cascavel” são comumente associados a mulheres intempestivas, impulsivas, quase sempre possessivas e autoritárias, frequentemente associadas à figura da “sogra”, aquela que defende sua cria feroz e arditamente.

Poderíamos depreender daí que existe certo desvio da posição de sujeito-professor, polarizado entre sujeito-professor “tia”, da qual se afastaria da posição de sujeito-mãe, continente, para aproximar-se do polo “sogra”, a qual pode ser entendida como oponente. Nessa linha, poderíamos vislumbrar que esse sujeito-professor assume como frequentemente acontece por questões pragmáticas de disciplina, a posição de oponente dos alunos, porém, com uma relação desigual de poder, aos moldes de uma cobra venenosa e suas presas, ou uma sogra que arma seu bote contra o ser que pretende “roubar sua cria”, ou competir pelo poder.

Outra análise possível seria a questão da rima entre o primeiro nome do sujeitoprofessor “MARIBEL” (nome verídico do sujeito-professor também rima com cascavel) e a “cascavel”. Existe, de qualquer forma, um silenciamento implícito na escolha do significante “cascavel”, e não outro significante qualquer. Apontamos aqui, a escolha de um ofídio mais raro que uma jararaca, mas com um veneno igualmente letal, que age no sistema nervoso central, e não na musculatura, como é o caso das jararacas (cf. 3). A cascavel possui um sistema de intimidação fortemente presente no imaginário de várias culturas, transmitido inclusive no universo da música popular brasileira, “...é pior do que cobra cascavel, seu veneno é cruel...”²². Inconscientemente ou não, o sujeito-professor em questão faz uso da força dessa “fórmula encapsulada” (TFOUNI, 1995, p. 79) para intensificar o efeito de coerção, oscilando entre ironia e ameaça.

Outro genérico discursivo, que pode ser associado à materialidade linguística produzida pelo sujeito-professor, é a respeito da variação dos efeitos do veneno e de sentido. O veneno inoculado pela cascavel é neurotóxico, ou seja, atua no sistema nervoso central, causando dificuldades de respiração e de locomoção. Importante notar que não é absolutamente aleatória a “escolha” da cascavel como um genérico discursivo de forte apelo cultural. Associamos esse veneno às formas de controle por meio da coerção e medo do sufocamento e paralisia de origem neuronal, o que leva o sujeito a não agir ou reagir,

²² Canção *Erva Venenosa*, adaptação de Rita Lee, em 2000, da composição original *Poison Ivy*, de Jerome ‘Jerry’ Lieber and Mike Stoller, 1994. Foi readaptada inúmeras vezes por músicos brasileiros.

diferentemente da coerção por paralisia muscular, na qual o sujeito localiza a materialidade daquilo que o prende, que o interdita.

A cascavel é primordialmente caracterizada pelo conhecido guizo ou chocalho na extremidade de sua cauda, que emite um som característico, servindo-lhe tanto como defesa quanto intimidação a outros predadores. Semelhante a uma série de anéis juntos na ponta da cauda da cascavel, o guizo é formado por escamas modificadas, vestígios das trocas de pele pelas quais as cobras passam durante a vida. Erroneamente, acredita-se ser possível determinar a idade do animal pela contagem dos anéis. Porém, o ritmo de trocas de pele pode variar muito dependendo de cada animal e de muitas outras variáveis²³.

Novamente, é possível estabelecer parâmetros entre o que parece óbvio e transparente e a opacidade do discurso por trás de um pseudônimo. Em seu enunciado *Mais importante do que a metodologia, do que o material, é você se fazer entender, é você ter postura*, vislumbramos dois aspectos importantes, ávidos por interpretação.

Primeiramente, elucidamos a compreensão que o sujeito-professor MARIBEL tem de *metodologia e material*, à medida que os usa como contrapontos à *postura*. Concordamos com Manfredi (1993), quando diz que,

[...] a partir de uma perspectiva histórico-dialética, a metodologia e os métodos de ensino **não são** esquemas universais aplicáveis mecânica ou indiferentemente a qualquer prática educativa, em qualquer situação, pois eles mesmos também se plasam a partir de situações particulares, num movimento específico. Disso decorre que a concepção de metodologia do ensino que ora propomos **não** se reduz à elaboração e aplicação mecânica e repetitiva de categorias teórico-epistemológicas abstratas e formalizantes (ainda que extraídas da literatura marxista); mas, por reconhecer-se histórica, ganhará mais consistência e organicidade à medida em que esteja alicerçada numa perspectiva de avanço em reflexões teóricas, que se referendem e construam a partir de experiências pedagógicas vivas e particulares e das práticas sociais e científicas em geral. (MANFREDI, 1993, s/p.)

Assim sendo,

a *metodologia do ensino* é entendida como um conjunto de princípios e/ou diretrizes acoplada a uma estratégia técnico-operacional, serviria como *matriz geral*, a partir da qual diferentes professores e/ou formadores podem produzir e criar ordenações diferenciadas a que chamaremos de *métodos de ensino*. O método de ensino-aprendizagem (menos abrangente) seria a adaptação e a reelaboração da concepção de metodologia (mais abrangente) em contextos e práticas educativas particulares e específicas. (MANFREDI, 1993, s/p., grifos da autora)

²³ (http://www.inf.furb.br/sias/sos/textos/picadas_animais_peco.htm)

Ao concordar com o proposto pela autora acima, não abdicamos, tão pouco, da compreensão de que o sujeito além de ser sujeito sócio-histórico, também é sujeito do inconsciente. Implicação esta, que resulta na determinação e assujeitamento em sua escolha metodológica, consciente ou não, assim como a forma com que esse sujeito discursivizará o material didático que tem em mãos na sala de aula, perante os sujeitos-alunos. Essa compreensão, a nosso ver, torna impossível a desvinculação entre metodologia/material e sua postura, como propõe nessa SDR o sujeito-professor.

O segundo aspecto a ser interpretado a partir da SDR *Mais importante do que a metodologia, do que o material, é você se fazer entender, é você ter postura*, refere a “postura” ao guizo da cascavel, que mais importante do que informar ou omitir informações, faz uso do discurso autoritário pela coerção e imposição do medo, utilizando-se de formações discursivas faltantes em essência (idade do ofídio, o sentido de *andar na linha, metodologia, ou material*), para a interdição do sujeito-aluno.

Assim, as formações imaginárias nas quais se sustentam os dizeres desse sujeito professor pressupõem que, a legitimidade de seu fazer pedagógico advém de processos disciplinares os quais interditam e censuram o sujeito.

Em concordância com Orlandi (1992), definimos censura como “a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proibem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certas posições” (ORLANDI, 1992, p. 107).

Se, para exercer seu fazer pedagógico, o sujeito-professor precisa constituir-se como *puro veneno*, então, é premente repensar e (re)significar sua formação profissional.

É importante dizer aqui que, pelo fato de o sujeito ser heterogêneo, sua autonomia é uma ilusão, pois ele não é dono absoluto de seu dizer, sendo que lhe escapa o controle dos efeitos de sentido que seu dizer causa, já que as palavras são sempre, e inevitavelmente, as palavras do outro. As palavras vêm sempre de um já-dito. Como bem nos ensina Authier-Revuz (1990, p. 27), “[...] nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”.

Avançando com a nossa análise, vamos nos deter na sequência discursiva *mais importante do que a metodologia, do que o material, é você se fazer entender, é você ter postura, né?*.

Cumprе ressaltar que, a AD problematiza a noção de sujeito, deslocando a noção cartesiana e logocêntrica a qual o vê como um indivíduo racional, centrado, controlador de

seus discursos; esse sujeito, que imagina produzir sentidos únicos e transparentes, não se dá conta da incompletude do dizer.

Nossa afirmação pode ser observada no pensamento de Pêcheux (1995), quando ele considera que a ideologia não funciona como um mecanismo fechado (e sem falhas), nem a língua como um sistema homogêneo. Nas palavras do filósofo francês: “a língua não existe, pois, sob a forma de um bloco homogêneo de regras, organizado à maneira de uma máquina lógica” (PÊCHEUX, 1995, p. 66). Decorre daí o vai e vem incessante entre a ordem das coisas, a do pensamento e a do discurso.

Quando se concebe a língua como os linguistas tradicionais, entendendo-a como sistema de formas abstratas e não material, tem-se a ilusão de transparência e do efeito de literalidade. Entretanto, se a concebemos sob a perspectiva discursiva, ou seja, como materialidade linguística, poderemos compreendê-la como lugar na manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem confrontos ideológicos.

Sendo assim, podemos entender por que Pêcheux (1995) ressalta que a AD devolve a opacidade do texto ao olhar do leitor.

O enunciado do sujeito-professor *você se fazer entender é você ter postura, né?* nos permite pensar na ilusão desse sujeito de que é possível fazer-se compreender plenamente, segundo os gestos interpretativos.

Não podemos deixar de destacar, entretanto, que ao usar o significante *né*, contração do advérbio de negação “não” com o verbo “ser” na terceira pessoa do singular, o dizer do sujeito-professor produz o efeito de sentido de dúvida, questionamento quanto à sua própria afirmação.

Lembramos que, segundo Pêcheux (1990, 1995), discurso é efeito de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente determinados. Para que possamos compreender o que é efeito de sentido, é preciso termos em mente que o sentido não está alocado em lugar específico ou determinado, mas se produz nas relações dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível porque sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Sendo assim, podemos entender que o que perpassa esse dizer é o desejo de completude, de inteireza, de mostrar-se como aquele que tem o poder e o saber necessários para atuar em sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES E DIRECIONAMENTOS

The Sound Of Silence	O Som Do Silêncio
Hello darkness, my old friend	Olá, escuridão, minha velha amiga
I've come to talk with you again	Vim conversar com você de novo
Because a vision softly creeping	Porque uma visão um pouco arrepiante
Left its seeds while I was sleeping	Deixou sementes enquanto eu dormia
And the vision that was planted in my brain	E a visão que foi plantada em minha mente
Still remains within the sound of silence	Ainda permanece dentro do som do silêncio
In restless dreams I walked alone	Em sonhos sem descanso eu caminhei só
Narrow streets of cobblestone	Em ruas estreitas de paralelepípedos
'Neath the halo of a street lamp	Sob a luz de uma lâmpada de rua
I turned my collar to the cold and damp	Levantei a gola para me proteger do frio e umidade
When my eyes were stabbed	Quando meus olhos foram apunhalados
By the flash of a neon light	Pelo brilho de uma luz de neon
That split the night	Que rachou a noite
And touched the sound of silence	E tocou o som do silêncio
And in the naked light I saw	E na luz nua eu vi
<u>Ten thousand people, maybe more</u>	<u>Dez mil pessoas, talvez mais</u>
<u>People talking without speaking</u>	<u>Pessoas falando sem dizer</u>
<u>People hearing without listening</u>	<u>Pessoas ouvindo sem escutar</u>
People writing songs	Pessoas escrevendo canções
That voices never share	Que vozes jamais compartilham
And no one dare	E ninguém ousa
Disturb the sound of silence	Perturbar o som do silêncio
Fools, said I, you do not know	Tolos, eu disse, vocês não sabem
<u>Silence like a cancer grows</u>	<u>Que o silêncio é como um câncer que cresce</u>
<u>Hear my words that I might teach you</u>	<u>Me escute que eu posso te ensinar</u>
Take my arms that I might reach to you	Segure meus braços que eu posso te alcançar
But my words like silent raindrops fell	Mas minhas palavras caíam como gotas silenciosas de chuva
And echoed in the wells of silence	E ecoavam nos poços do silêncio
And the people bowed and prayed	E as pessoas se curvavam e rezavam
To the neon God they made	Ao Deus de neon que elas criaram
And the sign flashed out it's warning	E a placa mostrou o seu aviso
And the words that it was forming	E as palavras se formavam
And the sign said:	E o aviso dizia:
<u>The words of the prophets (profits?)</u>	<u>As palavras dos profetas (lucros?)</u>
<u>Are written on the subway walls</u>	<u>Estão escritas nas paredes do metrô</u>
<u>And tenement halls</u>	<u>E nos corredores dos cortiços</u>
<u>And whispered in the sound of silence</u>	<u>E sussurradas no som do silêncio</u>

“The Sounds of Silence”, Paul Simon,
1964. (Tradução nossa)

A canção “*The sound of silence*”, composta por Paul Simon em 1964 traduz, de alguma forma, nossa angústia em relação à percepção de que aquilo apontado pelo compositor acontece com *muitos, talvez milhares*, inclusive professores e alunos. Remete-nos ao ruído que toma escolas e salas de aula, impedindo a escuta de si e a expressão de cada um como sujeito-aluno e sujeito-professor. As determinações burocráticas, pretensamente acadêmicas de cumprimento de conteúdo, levam professores a *falar sem dizer*, professores e alunos a *ouvir sem escutar*. Fazem com que seu ruído roube a estética²⁴, anestesiando e silenciando o sujeito, alienando-o cada vez mais, como sob efeito de um *câncer que cresce*, a partir de crença em *profecias* de sucesso ou *lucro* prometidos na estratégia de mercado *sussurrada* do Governo do Estado. Acreditamos, porém, ser possível por meio do questionamento dos óbvios, e por via das artes escutar (-se), aprender *e ensinar*.

Escolhemos iniciar esta seção de direcionamentos a partir dessa canção, que traduz muito da angústia daqueles que percebem o contraste entre a promessa de levar alunos a expandir sua forma de expressão em uma língua-outra, mas que por muitos fatores permanece estrangeira à maioria. Como toda expressão artística permanece fértil, procuramos aqui um caminho similar, na tentativa de produzir e (re)significar ecos de discursos, fundando novos discursos.

²⁴ Ken Robinson (2008) empresta-nos sua compreensão do conceito de “experiência estética, como aquela na qual seus sentidos estão operando ao seu máximo, quando você está presente naquele momento, elaborando e raciocinando sobre a excitação daquilo que se está vivendo, de forma integral. Por outro lado, uma experiência anestés(t)ica é quando desligamos nossos sentidos, como se morrendo para o que acontece diante de nós.” (Tradução nossa)

And aesthetic experience is one in which your senses are operating at their peak, when you're present in the current moment, when you're resonating with the excitement of this thing that you're experiencing, when you're fully alive. An anaesthetic is when you shut your senses off and deaden yourself to what's happening.

In: Sir Ken Robinson, 08 16 June 2008, RSAAnimate, Changing Education Paradigms Changing Education Paradigms. Disponível em: <<http://www.learninginstitute.co.uk/wp-content/uploads/2016/07/rsa-lecture-ken-robinson-transcript.pdf>>.

Richard Schusterman (1997) elabora parâmetros de o que poderíamos considerar uma experiência estética:

Primeiro, uma experiência estética é essencialmente agradável e gratificante; essa seria sua dimensão avaliativa.

Segundo, é algo vividamente sentido e subjetivamente saboreado, nos absorvendo afetivamente, focando nossa atenção e presença imediata, destacando-se do fluxo ordinário da experiência de rotina; essa seria sua dimensão fenomenológica.

Terceiro, é uma experiência significativa, não apenas sensorial; essa seria sua dimensão semântica.

Quarto, é uma experiência distinta, intimamente identificada com a distinção das artes nobres e representando a finalidade essencial da arte; essa seria a dimensão demarcante e de definição.

First, aesthetic experience is essentially enjoyable and rewarding; call this its evaluative dimension.

Second, it is something vividly felt and subjectively savored, affectively absorbing us and focusing our attention in its immediate presence and thus standing out from the ordinary flow of routine experience; call this its phenomenological dimension.

Third, it is meaningful experience, not mere sensation; call this its semantic dimension.

Fourth, it is a distinctive experience closely identified with the distinction of fine art and representing art's essential aim; call this the demarcational-definitional dimension. (Tradução nossa)

In: The End of Aesthetic Experience, by Richard Schusterman. The Journal of Aesthetics and Art Criticism, Vol. 55, No. 1 (Winter 1997), 29-41. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0021-8529%28199724%2955%3A1%3C29%3ATEOAE%3E2.0.CO%B2-1>>.

Enfatizamos que não há pretensão de fechamento ou completude neste texto, imitando, assim, pretensiosamente, o potencial presente em expressões artísticas, de se eternizar e se renovar em outros discursos. O fechamento, por assim dizer, não poderia se referir a nossa caminhada acadêmica, nem às percepções a respeito de nossas posições de sujeito como pesquisadores e sujeitos-professores ou sujeitos-alunos. O que abordaremos aqui é uma proposta sobre como a narrativa dos sujeitos-professores entrevistados e seu dizer sobre o material didático podem servir como substrato para um aprofundamento na discussão a respeito do ensino de Inglês em escolas públicas no Brasil, aos moldes de o que poderia ser considerado uma peça de teatro.

De forma a resgatar a motivação, a origem e o histórico deste trabalho, alinhavamos os principais marcos e referências de nossa caminhada. Primeiramente, sinalizamos a vontade de compartilhar a descoberta nas línguas estrangeiras, com seus limites e potencialidades que me levaram a assumir posições individuais de sujeito que nos permitiram, com a ajuda da academia, de nossa orientadora, e de todos que contribuíram para a concretização deste texto, para a formalização de um questionamento que, acreditamos, pode contribuir para a tomada de posição de sujeito de todos os envolvidos com o ensino, na aprendizagem e descoberta do inglês como LE e expressões alternativas de suas subjetividades.

Outro fator de determinante nas condições de produção desta dissertação é a construção de uma identidade de sujeito-pesquisador, a partir de uma identidade de sujeito-professor. Sacristán (2006, p. 81) sugere a compreensão de uma falha na compreensão da academia à respeito dos professores:

[...] os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não falamos sobre nossa própria prática, mas sobre a prática de outros **que não podem falar, que não tem capacidade de fazer discursos** [...]. Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes. (SACRISTÁN, 2006, p. 81, grifos nossos)

Como um sujeito que aqui ocupa ora posição de professor, ora de pesquisador, sinto-me autorizado a expressar a grande dificuldade de estabelecer uma ponte textual que quebre esse silêncio entre dois universos tão distintos apontados da citação acima. A escrita oscilante entre sujeito-pesquisador e sujeito-professor torna-se um obstáculo, frequentemente me remetendo ao assujeitamento da posição de sujeito-aluno, reconquistando em minha história o desejo de me posicionar como sujeito.

Sendo esta uma dissertação que lida com a discursivização do sujeito-professor sobre o livro didático, é fundamental observar que os temas ‘formação do professor’ e ‘formação do pesquisador’ orbitam entre si e ao redor do sujeito, entre polarizações de práticas didáticas e saberes teóricos. As relações entre teorias e práticas costumam ser discursivizadas em algo que Sacristán (2006) chama de metáfora reflexiva:

O pós-positivismo apresenta-se em metáforas muito atraentes, como a de converter os professores em profissionais reflexivos, em pessoas que refletem sobre a prática, quando, na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito... Tem-se pois, a elaboração da **metáfora reflexiva**, que é a metáfora com mais cotação no mercado intelectual da investigação pedagógica atualmente. E dar importância à metáfora reflexiva significa reconhecer que, se com a reflexão eu busco a prática, é porque a ciência não pode me dar. Esta afirmação deveria levar-nos a pensar, a nós [academia] que acreditamos estar fazendo ciência. (SACRISTÁN, 2006, p. 82, grifo nosso)

O sujeito-professor que investe em sua formação, seja por busca de reconhecimento, melhor remuneração ou melhores condições de trabalho, dificilmente encontra essa formação ligada à sua prática.

Dá-se uma situação paradoxal, lamentável: no momento em que são divulgadas as mais belas metáforas sobre professores, estes se encontram em situações laborais, pessoais e de formação bem piores do que já estavam. Os professores não têm uma profissão em ascensão na sociedade atual [...] A investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho. (SACRISTÁN, 2006, p. 83-84)

Grupos de estudo – como o GEPALLE – são disputados e percebidos como oásis de higiene mental, porém, longe do ambiente e realidade escolar. A realidade escolar é trazida, em doses, pelo sujeito-professor que os procuram, num misto de desabafo, elaboração e tentativa de ascensão profissional, ao registrar seus testemunhos em ambientes mais promissores do que aqueles oferecidos pelo DPE, nas escolas.

A alternativa natural que surge ao professor acaba sendo a da carreira acadêmica, impulsionado pelo prazer e fertilidade das discussões desenvolvidas em grupos como o GEPALLE. Nesse percurso, torna-se tentador ao sujeito-professor abandonar o ambiente escolar, insalubre que lhe parece, justamente a partir do momento em que, em tese, teria

bagagem teórica associada à prática, que poderia lhe dar instrumentos para transformar o ambiente escolar para melhor.

Cabe ao sujeito-professor escolher entre as demandas da academia, tão pesadas quanto promissoras, e o boicote tácito do ambiente escolar, onde a “formação continuada” ou “reciclagem” reforçam formações discursivas deterministas sobre o fracasso escolar, onde “o aluno da escola pública [...] não vai falar, ler e escrever”.

Um dos pontos mais importantes de nossa discussão talvez seja a crítica à ausência de um espaço de intersecção, que permitisse ao professor discutir suas práticas aos moldes de um grupo de estudos como o GEPALLE, porém dentro do ambiente escolar, favorecendo a autocrítica da escola e seu papel na sociedade, construindo formas para atrair bons profissionais, em vez de afugentar aqueles que um dia se propuseram a trabalhar o sujeito-aprendiz.

Pêcheux (1988) assinala que é sobre a base linguística que se tem o desenvolvimento dos processos discursivos. Contudo, para o sujeito-professor de uma língua estrangeira, todo processo discursivo inscreve-se em uma relação ideológica do sujeito com a própria língua e com a língua estrangeira, o que se constitui a contradição. Partindo da ideia de Pêcheux (1988) que toda formação discursiva é em partes dissimulada, devido à tentativa de transparência dos efeitos de sentidos constituída pelo discurso, e assim “desfeita a ilusão da transparência da linguagem, e exposto à materialidade do processo de significação e da constituição do sujeito” (ORLANDI, 2005, p. 28), os objetos significantes apropriados pelo sujeito-professor para produzir sua formação discursiva aqui em questão, estão sob dependência do interdiscurso.

O interdiscurso em que se encontra o sujeito-professor passa por admiração pelo conhecimento dessa língua estrangeira tão admirada e odiada, segue pela dificuldade de sua própria formação e atualização de seus conhecimentos, e esbarra em questionamentos desmerecedores frequentes, sobre o baixo valor acadêmico atribuído ao ensino de línguas por nossa sociedade e pelos órgãos responsáveis por nossas políticas educacionais. Observamos em nossas entrevistas dizeres deterministas a respeito da impossibilidade de aprender. Ainda assim, “o show deve continuar”. Apesar da existência de elementos e histórias de alunos e professores que encontram formas de se apropriar da língua inglesa, a história mais frequente é de que – realmente – não se ensina inglês em escolas públicas. Resta ao sujeito-professor refugiar-se num jogo de cena, ou faz-de-conta, de que seu trabalho consiste na exposição ao aluno de estruturas básicas, ou procurar formas alternativas de acesso e exposição que possam

interpelar o sujeito-aluno em seu desejo de decifrar aqueles sons e letras presentes em tantos aspectos de nossa cultura.

Evoco aqui o papel do teatro em minha formação, e da dramaturgia no estabelecimento da língua inglesa, como assinalado ao longo desse texto, pode ser aqui resgatado como um paralelo sobre a atuação do sujeito professor e sujeito aluno.

O trabalho do sujeito-professor assemelha-se, em muitos aspectos ao de um ator, que precisa emprestar seu desejo a uma personagem nessa encruzilhada. O sujeito-professor tende a escolher atuar como aquele que cumpre seu papel social de ministrar as aulas, dar as provas e notas, cobrar presença física e a contrapartida de seu parceiro de cena, o aluno. Ao sujeito-aluno cabe enquadrar-se em papéis de bom aluno, de bom-sujeito (PÊCHEUX, 1995), ou enfrentar as consequências da não adequação ao discurso pedagógico escolar, não se assujeitando a prestar esse papel, dentro desse teatro pouco convincente, *constrangedor*.

A identificação do autor principal desta dissertação como um sujeito-professor formado a partir do estereótipo e posição de mal aluno, questionando os ditames de um discurso pedagógico escolar, colocaram-nos uma escolha. Por um lado, aceitar o *constrangimento* da crença determinista de que os destinos são definidos por formações ideológicas que dão suporte ao ensino paliativo da língua estrangeira, uma vez que “*o aluno da escola pública [...] não vai falar, ler e escrever*”. Por outro lado, questionar as formações ideológicas e respectivas formações discursivas, trazendo à tona, expondo a desmedida incongruência presente no ensino de língua estrangeira – em especial o inglês – na escola pública do estado de São Paulo.

Em outras palavras, como já exposto no corpo desta dissertação, a fala “não se aprende inglês na escola”, demasiadamente recorrente no Discurso Pedagógico Escolar (DPE), faz parte de uma formação discursiva que nos leva a uma bifurcação ética: ajustar nossa expectativa, adotando esse mesmo discurso cínico/cênico, ou apontar as brechas nesse discurso, trabalhando para que essa expectativa encontre formas mais realistas de concretização. Ou parafraseando ainda, devemos escolher entre ensinar Inglês que sirva apenas como instrumental, aumentando o engodo, e fortalecendo a formação discursiva de que se apreenderia essa língua estrangeira em escolas regulares, mesmo que apenas focada em “uma habilidade” (PCN, 1988), ou empoderar alunos, professores, gestores e universidade para que possamos questionar a formação ideológica e a estrutura e infraestrutura educacional no Brasil, em prol não apenas do ensino de Inglês como LE, mas em termos de tratar o aluno como sujeito de seu saber, na descoberta de novas fronteiras do desejo que a apropriação de uma língua estrangeira pode oferecer.

Procuro resgatar, nesta dissertação, reposicionamentos de sujeitos-professores e sujeitos-alunos, por meio de uma discussão e análises que permitam questionar formações aparentemente sedimentadas sobre o ensino, aprendizagem, apropriação da língua estrangeira, assim como interpelação do sujeito em seu desejo na língua estrangeira.

Para tanto, enfatizo também a importância de trazer a história da língua inglesa como instrumento histórico inesgotável para a compreensão dos conflitos que rondam os sujeitos falantes de ambas as línguas, os sujeitos-alunos e os sujeitos-professores implicados em compreender a língua como além da estrutura, mas como herança cultural. É digno de nota observar que as diferenças fonológicas e estruturais, particularmente em relação às línguas latinas são muito mais desafiantes se alienadas de fatores históricos sobre a estruturação dessas vertentes linguísticas. A luta pelo estabelecimento do poder e dominação através da língua se faz tão presente e ao mesmo tempo tão subliminar. A aceitação de uma forma linguística como oficial ou científica em detrimento de outras coloca um desafio aos analistas do discurso, armados de sua desconfiança e questionamento do óbvio, que deixa de ser tão óbvio, uma vez que visto sob uma perspectiva materialista, contextualizada em sua historicidade, levando em conta as determinações do sujeito do inconsciente.

Essa dissertação de mestrado tem por título: “O sujeito-professor de Inglês e a discursivização do material didático na rede pública de São Paulo”. Construímos um *corpus* de pesquisa formado por recortes de entrevistas realizadas com quatro professoras de inglês no ensino fundamental da rede do Estado de São Paulo, sobre o Material Didático de língua inglesa fornecido pelo programa de SEE-SP, São Paulo Faz Escola (SPFE). As professoras entrevistadas lecionavam em escolas que atendiam regiões de médio e baixo poder aquisitivo da cidade de Ribeirão Preto, SP.

Nossa análise baseou-se também no material didático que essas professoras tinham à disposição, a saber: o “Caderno do Aluno” e “Caderno do Professor”, material oferecido pelo governo do estado de São Paulo por meio do “Programa São Paulo faz Escola”.

É importante observar que o mestrando, autor deste texto, ingressou na rede municipal pública de ensino por ocasião de sua entrada no Programa de Pós-Graduação. Esse fato conferiu maior lastro às análises, apesar – ou talvez devido – ao curto tempo de atuação na rede pública. A partir dessa perspectiva, também é digno de nota que se faz necessária a discussão a respeito das condições de produção desfavoráveis a que o sujeito-professor deve se submeter, a partir do desejo de investir em sua formação, levando em consideração os aspectos levantados anteriormente neste capítulo.

Com esta dissertação de mestrado em Educação, pretendemos propor análises da discursivização do MD/SPFE, nas aulas de inglês, elucidando assim as condições em que trabalha o sujeito-professor de inglês como LE.

Observamos que, esse sujeito-professor se esforça para discursivizar aquilo que considera justo, produtivo e didático dentro dos conteúdos propostos, frequentemente sem se dar conta da própria subjetividade e da subjetividade do aluno dentro da própria língua materna, quanto mais em uma língua estrangeira.

Digna de nota é a observação de que o ensino de inglês como LE no Brasil sempre valorizou a formação ideológica e discursiva aristocrática e elitista da língua, atribuindo a flexibilidade e alta mutabilidade característica do inglês como algo marginal. Esse preciosismo destoa com a percepção de um inglês global, caracterizado por alta velocidade de variações linguísticas, desvalorizadas por muitos daqueles envolvidos com o ensino de inglês no Brasil. Essas formações ideológicas bloqueiam, necessariamente, uma apreensão mais crítica da polissemia e dinamicidade do inglês.

Como mencionado no capítulo 3.2, em muitas ocasiões, aquilo que costuma ser denominado língua culta, ou uma idolatria dogmática, uma valorização excessiva do material escrito, acarreta uma negligência das formações ideológicas e discursivas ali presentes.

Essa polissemia e flexibilidade da língua inglesa ao longo da história, como descrito em nosso capítulo 2, não teve sua origem de forma organizada e regular, seguindo padrões éticos e estéticos. Ao contrário, a história da língua inglesa foi forjada através de diversas formas de violência, desde sanguinárias conquistas bárbaras, passando pelos piratas, ao mercantilismo. Poderíamos nos aprofundar aqui em uma digressão a respeito da simbologia presente no material didático em geral, e em nosso caso, o material didático para ensino de inglês como LE. O MD/SPFE, assim como as ações dos legendários piratas, promete. O sujeito-professor usa o recurso da ameaça, amedrontando e causando a rendição do sujeito a suas conformações. O agente dessa dominação, nada menos que o sujeito-professor – *teacher* – aos moldes de Edward Teach, ou *Blackbeard*, provoca a rendição e assujeitamento do aluno.

Professores mostram marcas e pistas linguísticas de seu próprio assujeitamento ao discurso, não diretamente de um MD ou de um governo, que apenas se aproveita de um discurso milenar sobre educação. O sujeito-professor se faz útil à simples – porém pretensa – transmissão do conhecimento.

Em nosso texto, também sugerimos que existe, por parte dos autores do MD/SPFE, o que Courtine (2006) elabora como “Mentira política”, a partir do texto “A Arte da Mentira Política”, atribuído à Jonathan Swift. Em sua leitura desse texto, o autor traz uma visão

histórica da política ocidental, remetendo a Platão, que compara a mentira à omissão de um médico sobre a verdade, ou seja, que poderia ser entendida como aceitável e até salutar.

Porém, a partir do filósofo italiano Nicolau Maquiavel, a mentira passa a servir a uma função de Estado. Courtine (2006) descreve que Maquiavel opera um corte epistêmico à medida que concede autonomia à política, retirando a ética do núcleo da ciência política, conferindo ao governante o direito de utilizar a mentira como um instrumento oficial para atingir seus objetivos de governo.

No caso do governo que responde pelo MD/SPFE, é possível identificar uma postura neoliberal e produtivista que objetiva a educação das massas, não dos sujeitos. Essa educação em massa, baseada na padronização de saberes, efeitos de procedimentos e padronização dos próprios alunos. Tal formação ideológica autoriza os autores do MD/SPFE a fornecerem o lastro necessário para que essa mentira política ganhe verniz de verdade em sua formação discursiva. Ou seja, mesmo tendo sido elaborado sem a participação de professores, omite-se de sua responsabilidade, mesmo que parcial, de um eventual fracasso do sistema educacional para outras instâncias, ou seja, o professor, a estrutura, etc.

A questão da mentira política cumpre assim, certa função cênica/cínica, de legitimar queixas do sujeito-professor a respeito de sua alienação no processo de elaboração do MD/SPFE, como aparece nos diversos trabalhos mencionados nessa dissertação (CATANZARO, 2012; FIAMENGUI, 2009; MALDONADO, 2013; SANFELICE, 2010; SILVA, 2015).

Porém, não há em nosso *corpus* de análise crítica alguma em relação à qualidade pedagógica ou metodológica do material. As críticas permanecem no campo da estética. Não desmerecemos o valor pedagógico da estética visual de um MD. Porém, não há, em momento algum de nossas entrevistas, críticas ao MD que o tornassem impraticável. Pelo contrário. Existe ainda, como apontado no Recorte 19 – com *status* de exceção – o sujeito-aluno interpelado em seu desejo, que *procura* o sujeito-professor *nos bastidores da escola* expondo-se em sua *dificuldade em ligar essa oração com a outra*. Porém, a postura típica do sujeito professor é a formação discursiva de que *o aluno da escola pública, jamais... você sabe disso, não adianta a gente mentir, ele não vai falar, ler e escrever*. Ou seja, na compreensão desse sujeito professor, esse aluno não terá uma fala através da língua estrangeira, nem na escola, nem na sociedade.

Perpetua-se aí um ciclo-vicioso bastante robusto, formado pela má condição geral desse decadente teatro da Educação. Evocamos o paralelo que estabelecemos entre o que se chama de ensino, com uma pretensa pantomima. No centro desse palco se encontram o

professor e o aluno, revezando-se entre papéis de heróis, vítimas e vilões. Na plateia uma sociedade com baixíssima expectativa, revoltada por assistir um espetáculo em que o diálogo não acontece. Espectáculo tão ruim, mas que no Brasil lhe custa tão caro quanto espetáculos da educação pública em países desenvolvidos. Muitas vezes o público, a sociedade, acaba por se comprazer com cenas trágicas de violência escolar sanguinária, julgando ser melhor que o tédio, nessa oferta atual de extremismos midiáticos. Nos camarotes, políticos e funcionários do sistema educacional, aqueles que de uma forma ou outra têm influência e *status* de poder aparente, e ainda assim em sua maioria influenciam a atividade desse teatro em benefício próprio.

Trouxemos em nossas análises, a partir do Recorte 2, que a maior fonte de angústia para esses sujeitos-professores pode estar no apontamento de Pêcheux (2015, p. 43): “não se ensina”. Acrescentamos aqui que a impossibilidade de ensinar, no sentido colocado por Pêcheux, independe do MD ou de qualquer meio de que disponha o sujeito-professor. O sujeito-professor vincula sua atuação e identidade ao ensino entendido por esse sujeito-professor como uma entrega de regras, conteúdos e controle, em forma de um aparato pretensamente metalinguístico, que esses próprios sujeitos procuram mascarar como conhecimento. Porém, esse aparato de “ensino” configura-se como obstáculo a qualquer conhecimento, no sentido de apropriação de uma forma-sujeito que teria o sujeito-aluno de se comunicar e inscrever-se em seus testemunhos.

Em nossa experiência com ensino de língua estrangeira, é de senso comum observar que todo e qualquer MD, por melhor que seja considerado, não acompanha a dinamicidade de uma língua viva em tempo real. Sempre haverá uma nova gíria ou expressão que questione a gramática tradicional prescritiva a partir de músicas, filmes, imprensa, etc. Cabe ao professor – e pertinentemente, uma crítica à forma autoritária como o material “sugere” – assumir sua posição de sujeito-professor, autor principal e ator que contracenar com o sujeito-aluno, interpelando-o em seu desejo, possibilitando o acesso a sua expressão como sujeito de seu desejo, a partir dessa língua outra. Não se trata apenas de possibilitar, como um ensinamento, que o aluno se expresse em uma língua estrangeira. Trata-se de se colocar o professor como sujeito do dizer nessa língua outra, possibilitando ao aluno o sentir-se estrangeiro em sua própria fala, seu próprio dizer, para que por meio desse estranhamento, possa ter mais acesso a seu próprio desejo, expresso em seu discurso, seja qual for a língua em que se expresse.

Sintetizo meu dizer a partir deste texto, defendendo a possibilidade de maior espaço e importância à formação do professor, buscando não uma forma final padronizada, mas o acesso a cada sujeito-professor à sua própria descoberta diária em seu discurso, tanto dentro

da língua estrangeira como redescobrimos valores em sua língua primeira. É necessária não apenas a aceitação de que existem brechas, falhas e desencontros, mas esses desencontros são o substrato de onde surgem as ressignificações.

REFERÊNCIAS

ALGEO, J. **The origins and development of the english language**: 6a edição, Wadsworth, Cengage learning, Boston, MT, USA, 2010.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMARAL, S. R. R. do. Políticas públicas para o livro didático a partir de 1990: o PNLD e a regulamentação das escolhas do professor. In: **Semana da Educação**, Londrina, 2012: 1091-1103.

ASSIS, M. F. P. A contribuição da psicanálise para a análise do discurso. In: **I congresso do curso de história: história e historiografia**, 2007, Jataí. **Anais do Congresso do Curso de História**. Jataí, 2007.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, SP, 2003.

_____. Professoras alfabetizadoras e suas leituras: história, memória e prática pedagógica escolar. *Práxis Educacional*, v. 01, p. 25- 45, 2010

ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. **Docência no ensino superior**: A leitura e a escrita em questão. Ribeirão Preto, SP: 2013.

_____. (Orgs.). **Diferentes linguagens no contexto escolar**: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Insular Ed., Florianópolis - SC, 2013.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez.,1990.

BAUGH, A. C.; CABLE, T. **A history of the english language**, Fifth Edition, Routledge, London - UK, 2005

BJORK, R. E.; NILES, J. D. (Orgs), **A beowulf handbook**. University of Nebraska Press, E.U.A., 1997.

BRAGG M. **The adventure of english**: the biography of a language. Arcade Publishing; 2006 Sep 14.

BRASIL. MEC, **Histórico do PNLD**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 12/09/2015>. Acesso em 20 de mai. de 2016.

CASWELL, B. G. Of the ruin and conquest of britain: the anglo-saxon transformation of the british isles. **The Gettysburg Historical Journal**: Vol. 14, Article 5, 2015. Disponível em: <<http://cupola.gettysburg.edu/ghj/vol14/iss1/5>>. Acesso em 11 de mai. 2016.

CATANZARO, F. O. o programa são paulo faz escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio / F. O. C.; Orientação: Denise Trento R de Souza. São Paulo: s.n., 2012.

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

CBL. **Debate na ANL**: preço fixo do livro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JI7bprnWqVE>>. Acesso em 20 de janeiro de 2015.

CELADA, M. T. Sobre a (im)possibilidade de exposição à alteridade - Aspectos da formação de professores de língua(s). **Entremeios**, v. 10, p. 9, 2015.

_____. No coração do problema: A relação com a heterogeneidade da(s) línguas(s) na escola. CIPLOM **Anais do Congresso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur**, Foz do Iguaçu, outubro de 2010.

_____. O que quer, o que pode uma língua - Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras (UFSM)**, v. 37, p. 37-56, 2009.

CONSELHO BRITÂNICO. **O Ensino de inglês na educação pública brasileira** Instituto de Pesquisas Plano CDE São Paulo – SP, 2015.

CONSOLO, D. A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. UNICAMP, 1992.

CORACINI, M. J. R. F. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 4-24, Dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-

45732014000200002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 20 de ago. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000200002>.

_____. Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua. **Alfa** (ILCSE/UNESP), v. 50, p. 07-21, 2007.

_____. **O sujeito tradutor entre a “sua” língua e a língua do outro**, Universidad de La Rioja, 2005. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4925440.pdf>>. Acesso em 20 de mai. 2016.

_____. Escrita do professor, cidadania e identidade. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 17, p. 285-306, 2004.

_____. (Org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999.

COURTINE, J. J. **Análise do Discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

_____. Analyse du discours politique. In: **Langages** 64. Préface de Michel Pêcheux. Paris: Larousse. Primeira Edição: 1981.

_____. Définition d’orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques**, Québec, v. 9, n. 2, oct. 1982.

_____. O Chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F. (org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1999.

CRYSTAL, D. **Pronouncing Shakespeare - the globe experiment**. Cambridge University Press, 2005.

_____. **The future of Global English grammatical identity** s.d.. Disponível em: <www.davidcrystal.com/?fileid=-4039>. Acesso em 20 de mai. 2016.

DANIEL, F. de G. et al. Perfil do professor de língua inglesa da rede pública. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 68-81, 2009.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

EF EPI - **Índice de proficiência em inglês da EF**. In: O maior índice de proficiência em inglês do mundo. 2015. Disponível em: <<http://www.ef.com.br/epi/spotlights/latin-america/brazil/>>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

DIAS, M. Sociedade brasileira de cultura inglesa: sete décadas de história Rio de Janeiro: Sextante artes, 1999.

ERNEST-PEREIRA, A. “Escovando” palavras: movimentos possíveis de interpretação. In: FANTI, M da G. di; BARBISAN, L. B. **Enunciação e discurso** – tramas de sentidos. São Paulo: Contexto, 2012.

FIGUEIREDO, C. C. de. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, v. 23, p. 1-2, 2004.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, M. A. de; NEIVA, A. M. S. Estruturação silábica e processos fonológicos no inglês e no português: empréstimos e aquisição. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – ReVEL. V. 4, n. 7, agosto de 2006.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GRIGOLETTO, M. Mídia e discurso sobre ensino de línguas na escola: circulação de saber e posição-sujeito para o aluno. **Eutomia** (Recife), v. 9, p. 308-320, 2012.

GRIGOLETTO, M. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito, **Anais do II SEAD**, Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/sead2_simposios.html>. Acesso em 20 de mai. 2016.

_____. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), Campinas, v. 41, p. 39-50, 2003.

GREGOLIN, M. do R. Althusser, Foucault, Pêcheux: diálogos atravessados. In: **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos – SP: Claraluz, 2006.

_____. **Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades**. Unesp, Araraquara, 1997.

_____. **Análise do discurso: entornos do sentido**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

INDURSKY, F. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. In: _____. **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2000. (Col. Ensaios, 15).

JEFFCOAT, J. L. English bible history article & timeline. 2013.

KONSTAM, A. **Pirates 1660–1730**. Bloomsbury Publishing, 2013.

KOCH, J. Tartessian: celtic from the southwest at the dawn of history in *acta palaeohispanica* x *palaeohispanica* v.9. **Aberystwyth**, 2009, pp. 339–351.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Editora Mediação, 7a ed., 2015.

LAJONQUIERE, L. de. (PSICO) pedagogia, psicanálise e educação: uma aula introdutória. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 120-134, 1998 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000200014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 set. 2016.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LEACH, A.F. **The Schools of medieval England**. Methuen & Co. Ltd, London, 1915, p.329

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

LEROY, M. **As grandes correntes da lingüística moderna**. trad. I. Blikstein e J. P. Paes. São Paulo: Cultrix, 1971.

LIMA, K. M. Morality through the ages: a look at morality in J. K. Rowling's "Harry Potter and the Deathly Hallows" in relation to Geoffrey Chaucer's "The Pardoner's Tale". California State University, Dominguez Hills, ProQuest Dissertations Publishing, 2010. Disponível em: <<http://search.proquest.com/docview/815267694>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

LIMA, M. H. G. de. **Gilberto Freyre** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LIMA, O. F. E. E.; IUNES, S. **Falando, lendo e escrevendo português**: um curso para estrangeiros. São Paulo, SP: EPU, 1981.

LOPES, M. R. de C. São Paulo faz escola (2008-2010): Geografia no ensino médio, **Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**, 2014.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

MALDIDIER, D.. **A inquietação do discurso**: (re) ler michel pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MEDRADO, H. I. P. Formas contemporâneas de negociação com a depredação. **Cadernos Cedes**, v47, n19, 1998.

MILLWARD, C. M.; HAYES, M. A Biography of the English Language, Wadsworth, Cengage learning, Boston, MT, USA, 1996

NÚÑEZ, I. B. et. al. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências. **OEI-Revista Iberoamericana de Educación**, 2003. Disponível em: <http://rieoei.org/did_mat1.htm>. Acesso em 02 de set. 2016.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

_____. Entremeio e discurso. **Congresso Interdisciplinar**. Santa Maria: [s.n.], 1992.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes, 1987.

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 7.ed., 2007.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo, SP: Cortez, 1988.

_____. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

_____. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In:

DIAS, C. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital** [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013, Consultada no Portal Labeurb – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2013.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PACÍFICO, S. M. R. Professores em movimento discursivo: espaços para interpretação e autoria. EID&A - **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, n.5, p. 218-234, dez.2013.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PAULA, J. de. **Para além do século XX**. Rev. Século XXI. Brasília, Ano I, n. 1, dez. 1998. p. 51-4.

PAULA, R. A política de seleção e distribuição dos livros didáticos de História no Estado de São Paulo, 2001.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad: Eni P. Orlandi – 5.ed. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2008.

_____. **Papel da memória**, Paris, 1983; In ACHARD, P. [et al.], *Papel da Memória*, Campinas-SP: Ed. Pontes, 1999.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p. 7-24.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PURVES, D. L. (ed.). **The Canterbury Tales and Faerie Queen**. London: William P. Nimmo, 1876. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu002383.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

RAUBER, B. B. Avaliação em Língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior: o ENEM em discussão. São Carlos, UFSCar, 2012.

ROBINSON, K. *RSA Edge Lecture with Sir Ken Robinson - Changing Paradigms*. Disponível em: <<http://www.thersa.org/events/video/archive/sir-ken-robinson>>. Acesso em 17/04/2014.

SALZMANN, BETRAM; SCHÄFER, ROLF. **Bibelübersetzungen, christliche deutsche** ("Bible translations, Christian and German"), www.wibilex.de: Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet ("die Orientierung an der mündlichen Volkssprache, die zu besonders kräftigen und bildhaften Formulierungen führt", 2009.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances**: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan. /dez. 2010.

SANTOS-JORGE; TENUTA. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Editora Parábola, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias /Secretaria da Educação**. Coordenação-geral: Maria Inês Fini; coordenação de área: Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. Edição: Charles Bally, Albert Sechehaye, & Albert Riedlinger. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, & Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Autores associados, 2003.

SCHÜTZ, R. História da Língua Inglesa. In: **English Made in Brazil**. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>. Online. Acesso em: 01 de outubro de 2013.

SEWARD, D. **The Hundred Years War**: The English in France 1337-1453. Penguin, 1999.

TFOUNI, L. V. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Pontes, 1988.

_____. A escrita remédio ou veneno In: AZEVEDO, M.A.; MARQUES, M. L. Alfabetização hoje. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

_____. Trabalho apresentado em mesa redonda-Reunião da B, João Pessoa, PB, 1996.

_____. **Letramento e analfabetismo**. Tese de livre docência. USP – Ribeirão Preto, SP, 1992.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA A. D. de C. Letramento e formas de resistência à economia escriturística. **Fórum Linguístico**, v6, n2, p.67-79, UFSC, 2010.

THORNBURY, S. Resisting Coursebooks. In: GRAY, J. (Ed.) **Critical Perspectives on Language Teaching Materials**. McMillan Publishers, 2013.

THORNBURY, S. **Big words, small grammar**. ETProfessional. Issue 31, March, 2004, 10-11

THORNBURY, S. **Targeting accuracy, fluency and complexity**. ETProfessional, 16, 2000, 3-6.

TRINTERUD, L. J. A Reappraisal of William Tyndale's Debt to Martin Luther. **Church History** 31.1 (1962).

TROUCHE, L. M. G. O Marquês de Pombal e a Implantação da Língua Portuguesa no Brasil: Reflexões Sobre O Diretório de 1757. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n.1, p. 97-110, 2001. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_9.htm>. Arquivo capturado em 31 de agosto de 2016.

ZANDWAIS, A. A forma-sujeito do discurso e suas modalidades de subjetivação: um contraponto entre saberes e práticas. 1º Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD), Porto Alegre-RS, 2003. **Anais do I SEAD** - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Porto Alegre : UFRGS , 2003. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead1.html>>.

APÊNDICES

Apêndice A - (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "A discursivização do material didático por professores de inglês como língua estrangeira para alunos do ensino médio, nas escolas públicas de Ribeirão Preto, SP", realizada por Ricardo Fagundes Carvalho, mestrando do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini.

Nosso objetivo é descrever e analisar a posição e opinião do professor perante o material didático oferecido para o ensino de inglês como língua estrangeira:

- Caderno do Professor e Livro Didático de Apoio oferecidos pela Secretaria do Estado da Educação-SP;
- Livro didático oferecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do MEC, Governo Federal.

O procedimento da pesquisa para a qual você está sendo convidado(a) será uma entrevista registrada através de gravação de áudio. A gravação de áudio se faz necessária para elaborarmos transcrições de maneira exata, sem correr o risco de perder ou acrescentar algum item, fragmento ou momentos da fala, mantendo a própria gravação com discrição, integridade e sem recortes dos sujeitos eleitos para serem entrevistados. Reforçamos que após a gravação, o áudio será transcrito, preservando o nome do (a) entrevistado (a), que não aparecerá, gravado em duas vias uma para o pesquisador e a outra para o (a) entrevistado (a) eleito. Tudo será realizado na própria escola em datas combinadas com o pesquisador responsável. Após 06 meses as gravações serão destruídas não existindo qualquer tipo de retenção deste material

Com este trabalho, procuraremos oferecer material para uma reflexão sobre a posição que cada sujeito assume nesse processo de exploração, compreensão e apreensão do inglês como língua estrangeira. A análise e discussão desses dados resultará na produção de um material que servirá de subsídio para uma crítica das premissas tradicionalmente utilizadas na confecção de material didático para o ensino de inglês como segunda língua. Pretende-se também fornecer subsídios para uma crítica a respeito da formação de professores, no tocante à sua postura (submissa ou ignorante) em relação ao material didático.

A sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e não trará riscos previsíveis. Caso queira, saiba que pode desistir a qualquer momento, sem que isso lhe cause prejuízo. Todos os procedimentos serão feitos pelo pesquisador responsável aqui

identificado, e você poderá fazer perguntas sobre qualquer dúvida que apareça, durante todo o processo. Seu nome e o da escola não serão divulgados, preservando seu anonimato. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa, você não terá gastos.

Para esclarecimentos sobre aspectos éticos da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa¹ (CEP FFCLRP-USP). Esteja à vontade para entrar em contato com o pesquisador, Ricardo Fagundes Carvalho, a qualquer momento pelo telefone (16) 991185908 ou pelo e-mail <ricardofaguca@usp.br>. Você ficará com uma via deste documento, e o pesquisador ficará com outra.

Ricardo Fagundes Carvalho

RG 18.658.019-8

Nome Fátima Búcia Gindro Candido

RG 19.164.670-2

Ribeirão Preto, 07 / 10 / 2014

¹ Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660

E-mail: coctp@ffclrp.usp.br

Apêndice B - Roteiro de entrevista

- Qual é a sua formação? Há quanto tempo você exerce a profissão docente?
- Qual é sua opinião, a respeito do material didático que você tem à disposição?
- Quais são as principais diferenças entre os materiais do PNLD e do SPFE?

ANEXOS

Anexo A - (CEP)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A discursivização do material didático por professores de inglês como língua estrangeira para alunos do ensino médio, nas escolas públicas de Ribeirão Preto, SP

Pesquisador: Ricardo Fagundes Carvalho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37662014.7.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 911.532

Data da Relatoria: 26/11/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado no programa de pós-graduação em Educação da FFCLRP-USP que visa investigar em que condições de produção acontece o ensino de inglês como língua estrangeira no ensino médio brasileiro, em especial na rede pública estadual do Estado de São Paulo. O corpus desta análise será constituído a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com 3 (três) professores do ensino médio da rede pública do Estado de São Paulo. A partir das análises dos materiais e entrevistas, pretende-se produzir propostas para elaboração e usos do Material Didático.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa está apresentado em duas partes: (1) um trabalho descritivo e analítico da posição do sujeito-professor perante o material didático, oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de inglês como língua estrangeira – a saber: Caderno do Professor e Livro Didático de Apoio e o material oferecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); (2) a forma como os recursos oferecidos por esse material são discursivizados por esse sujeito-professor. O corpus desta análise será constituído a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com 3 (três) professores do ensino médio da rede pública do Estado

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRÃO PRETO

Telefone: (16)3602-4811

Fax: (16)3633-2660

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Continuação do Parecer: 911.532

de São Paulo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador não há previsão de quaisquer riscos à integridade física, moral e intelectual de qualquer um dos envolvidos.

Como benefícios, o autor indica que buscará "oferecer percepções que alimentem uma reflexão sobre a posição mais ou menos consciente que cada sujeito assume nesse processo de exploração, compreensão e apreensão do inglês como língua estrangeira. Como desdobramento, a percepção do próprio processo de apreensão dessa língua estrangeira poderá possibilitar um enriquecimento da visão crítica e o posicionamento, tanto do aluno quanto do professor, em relação ao mundo e a sociedade mais ampla, para além da circunscrição linguística."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema projeto de pesquisa tem relevância acadêmica e social, apresenta revisão bibliográfica atualizada, metodologia adequada aos objetivos propostos e está em consonância com a RESOLUÇÃO Nº 446, DE 11 DE AGOSTO.

A Folha de Rosto está preenchida adequadamente. Estão anexada ao projeto autorização das três escolas nas quais a pesquisa será realizada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está elaborado em consonância com a RESOLUÇÃO Nº 446, DE 11 DE AGOSTO e permite a participação livre e , em esclarecida dos sujeitos.

Recomendações:

Explicitar a forma de recrutamento dos sujeitos da pesquisa no corpo do projeto de pesquisa. Recomendamos, também, que no TCLE, seja trocado o termo "não obrigatório" por "voluntário", uma vez que essa última forma de redação é mais amigável para os participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto pode ser aprovado pelo CEP.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900
Bairro: Monte Alegre CEP: 14.040-901
UF: SP Município: RIBEIRAO PRETO
Telefone: (16)3602-4811 Fax: (16)3633-2660 E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Continuação do Parecer: 911.532

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS n.º 466/2012, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais (parciais e final, em função da duração da pesquisa).
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada;
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas, colocando as assinaturas na última página.

RIBEIRÃO PRETO, 12 de Dezembro de 2014

Assinado por:
Andréia Schmidt
(Coordenador)

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900
Bairro: Monte Alegre **CEP:** 14.040-901
UF: SP **Município:** RIBEIRÃO PRETO
Telefone: (16)3602-4811 **Fax:** (16)3633-2660 **E-mail:** coetp@ffclrp.usp.br

Anexo B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

A instituição de ensino EE Dr. Prof. Oscar de Moura
Lacerda, situada na cidade de Ribeirão Preto, estado de São
Paulo à Avenida Magid Simão, Traço 230, vem, por meio
desta, devidamente representada por Marta M. S. Murari, CPF
nº 075.561.348-14, ocupante do cargo de
Diretora de Escola da referida unidade de
ensino, DECLARAR QUE AUTORIZA o pesquisador responsável Ricardo Fagundes
Carvalho, CPF 648.667.936-00, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, orientado pela Prof.^a Dr.^a
Filomena Elaine Paiva Assolini, CPF 108.981.658-81, a recrutar os sujeitos participantes e
realizar as entrevistas e demais atividades relacionadas à pesquisa intitulada "A
discursivização do material didático por professores de inglês como língua estrangeira para
alunos do ensino médio, nas escolas públicas de Ribeirão Preto, SP" nesta instituição, desde
que respeitados os procedimentos e princípios detalhados nos Termos de Consentimento
Livre e Esclarecido, devidamente assinados pelos sujeitos convidados, e resguardando o
anonimato destes e da unidade de ensino.

Ribeirão Preto, 07 de outubro de 2014,

Responsável:
CPF:

Marta M. S. Murari
RG 14.726.616-6
Diretora de Escola

Anexo B 2 - CARTA DE AUTORIZAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

A instituição de ensino E.E. Dom Alberto José
Gonçalves, situada na cidade de Ribeirão Preto, estado de São
Paulo Rua Flávio Uchôa, 916, vem, por meio
desta, devidamente representada por Rosineide Maria Gonçalves Lopes, CPF
nº 126.738.128-06, ocupante do cargo de
Diretor de Escola da referida unidade de
ensino, DECLARAR QUE AUTORIZA o pesquisador responsável Ricardo Fagundes
Carvalho, CPF 648.667.936-00, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, orientado pela Prof.^a Dr.^a
Filomena Elaine Paiva Assolini, CPF 108.981.658-81, a recrutar os sujeitos participantes e
realizar as entrevistas e demais atividades relacionadas à pesquisa intitulada "A
discursivização do material didático por professores de inglês como língua estrangeira para
alunos do ensino médio, nas escolas públicas de Ribeirão Preto, SP" nesta instituição, desde
que respeitados os procedimentos e princípios detalhados nos Termos de Consentimento
Livre e Esclarecido, devidamente assinados pelos sujeitos convidados, e resguardando o
anonimato destes e da unidade de ensino.

Ribeirão Preto, 09 de outubro de 2014,

Responsável:

CPF: 126.738.128/06

Rosineide M^a Gonçalves Lopes
RG: 20.020.788-X
Diretor de Escola

Anexo B 3 - CARTA DE AUTORIZAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

A instituição de ensino EEPG Djanira Velho,
situada à rua Barba Gato 60, na cidade de Ribeirão
Preto, estado de São Paulo, vem, por meio desta, devidamente representada por
Vera Lúcia Raimundo Alves, CPF nº 021.674.128-94
ocupante do cargo de Vice-Diretora da
referida unidade de ensino, DECLARAR QUE AUTORIZA o pesquisador responsável
Ricardo Fagundes Carvalho, CPF 648.667.936-00, vinculado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, orientado
pela Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini, CPF 108.981.658-81, a recrutar os sujeitos
participantes e realizar as entrevistas e demais atividades relacionadas à pesquisa intitulada
"A discursivização do material didático por professores de inglês como língua estrangeira
para alunos do ensino médio, nas escolas públicas de Ribeirão Preto, SP" nesta instituição,
desde que respeitados os procedimentos e princípios detalhados nos Termos de
Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinados pelos sujeitos convidados, e
resguardando o anonimato destes e da unidade de ensino.

Ribeirão Preto, 2 de Abril de 2015,

Vera Lúcia Raimundo Alves
Responsável: Vera Lúcia Raimundo Alves
RG 12.717.880-6
CPF: 021674128-94 Vice-Diretor de Escola